



L'autonomie scolaire en Europe

Politiques et mécanismes de mise en œuvre





L'autonomie scolaire en Europe

Politiques et mécanismes de mise en œuvre

Eurydice
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en anglais (*School Autonomy in Europe. Policies and Measures*) et en français (L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre).

ISBN 978-92-79-07521-6

DOI 10.2766/27663

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: décembre 2007.

© Eurydice, 2007.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Images.com/Corbis.

Eurydice
Unité européenne
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PRÉFACE



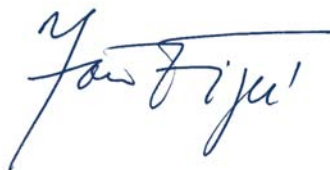
L'établissement scolaire est au cœur de tous les systèmes éducatifs. Plus encore, l'école pose les fondations des sociétés futures car elle joue un rôle essentiel dans la formation des citoyens de demain. Elle est également déterminante pour notre prospérité future qui dépend largement des compétences – au sens le plus large – et des connaissances que l'établissement scolaire transmet aujourd'hui à ses élèves.

Pourtant, les résultats de l'édition 2006 de l'enquête PISA montrent que les aptitudes scientifiques et en lecture des jeunes de 15 ans, à travers l'Union européenne, se sont détériorées au cours des six dernières années. Cette situation n'est ni viable ni acceptable et tous les efforts doivent être faits pour renverser cette tendance. C'est la raison pour laquelle la Commission, dans son rapport stratégique sur la stratégie de Lisbonne adopté le 11 décembre 2007, appelle les Etats membres à faire des efforts déterminés pour élever les compétences de base des jeunes. De nombreux facteurs sont ici impliqués, mais l'un d'entre eux est indiscutablement l'organisation optimale du système scolaire pour maximiser les performances.

Au cours des vingt dernières années, l'établissement scolaire a fait l'objet de nombreuses réflexions et réformes, notamment au niveau de l'autonomie à lui accorder. Il s'est vu investi de diverses missions pour améliorer la participation démocratique, la gestion des fonds publics investis dans l'éducation ou, tout particulièrement au cours des dernières années, la qualité de l'enseignement. Les approches diffèrent au niveau du rythme des réformes, de l'intensité des transferts de compétences et des domaines auxquels ils s'appliquent, des acteurs qui en bénéficient et des dispositifs de contrôle ou de responsabilisation mis en place. Aucune approche spécifique à un État membre ne peut être distinguée comme idéale ou plus efficace que d'autres dans la mesure où les histoires et les contextes de nos pays sont tellement différents. Néanmoins, pour avancer, les décideurs politiques nationaux et régionaux peuvent apprendre beaucoup de leurs approches et expériences respectives.

Bien que des réformes aient été entreprises depuis plusieurs décennies, l'autonomie scolaire demeure une question clé à l'agenda politique de beaucoup, si pas de la plupart des pays européens. C'était l'une des priorités de la présidence portugaise du Conseil de l'Union européenne au second semestre 2007 à laquelle le réseau Eurydice a été sollicité pour apporter sa contribution en menant une étude.

Cette publication montre en conséquence la large diversité des politiques menées dans chaque pays pour accroître l'autonomie des établissements scolaires, d'une façon qui autorise la comparaison des principales composantes. Les tableaux présentés en annexe apportent au lecteur une rapide vue d'ensemble. Je suis persuadé que cette nouvelle étude d'Eurydice représente une importante contribution pour mieux comprendre les processus complexes impliqués dans la transformation et la modernisation de nos établissements scolaires, processus qui sont nécessaires pour garantir le futur de nos sociétés.

A handwritten signature in black ink, reading 'Ján Figel'.

Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation,
de la formation, de la culture et de la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Introduction	7
Chapitre 1. Cadre politique et historique du processus d'autonomie scolaire	9
1.1. Les années 1990: la décennie de la généralisation de l'autonomie scolaire	9
1.2. Des philosophies différentes suivant les époques	11
1.3. L'autonomie scolaire: une politique sur le modèle «top-down» qui s'impose aux établissements scolaires	14
Chapitre 2. Contenus de l'autonomie et organes de gouvernance	17
2.1. Contenus et degré d'autonomie	17
2.2. Décideurs au sein des établissements scolaires	28
2.3. Organes de gouvernance: rôle et composition des conseils d'école	37
Chapitre 3. Autonomie scolaire et responsabilisation des établissements scolaires	39
3.1. Diversité et contraintes des modèles de responsabilisation des établissements scolaires	39
3.2. Vers une formalisation de la responsabilisation des établissements scolaires	42
Conclusion et mise en perspective	45
Codes et abréviations	49
Table des figures	51
Annexes	53
Remerciements	59

INTRODUCTION

L'objectif principal de cette étude est de disposer d'une analyse comparative sur les différentes formes d'autonomie scolaire mises en place aujourd'hui dans 30 pays ⁽¹⁾ du réseau Eurydice. Elle vise ainsi à offrir l'information la plus complète possible sur les processus qui ont conduit à la dévolution des pouvoirs de décision aux écoles et sur la manière dont ces dernières sont tenues de rendre compte de leurs décisions vis-à-vis des autorités supérieures en éducation.

Les informations portent sur l'année de référence 2006/2007 et couvrent les niveaux éducatifs CITE 1 et 2 qui correspondent presque partout à l'enseignement obligatoire à temps plein. Les réformes planifiées pour les prochaines années y sont incluses dans la mesure du possible. Seule la situation de l'enseignement public est prise en compte, sauf en Belgique, en Irlande et aux Pays-Bas où le secteur privé subventionné est inclus dans la mesure où il y est majoritaire. De plus, aux Pays-Bas, le financement et le traitement égaux de l'enseignement privé et public sont entérinés dans la Constitution.

Sur le plan méthodologique, l'unité européenne d'Eurydice a élaboré un questionnaire de collecte d'information, en collaboration avec l'unité nationale portugaise et les fonctionnaires du ministère de l'éducation portugais. L'analyse comparative est basée sur les réponses des unités nationales à ce questionnaire. Afin d'assurer la fiabilité de l'information et une représentation de qualité des situations nationales, une phase finale de vérification a eu lieu entre juillet et septembre 2007. Toutes les personnes ayant contribué à cette étude sont remerciées en fin d'ouvrage.

La notion d'autonomie scolaire fait référence, dans cette étude, à plusieurs aspects différents de la gestion scolaire (essentiellement le financement et les ressources humaines). Les établissements scolaires peuvent être autonomes à divers degrés en ce qui concerne ces aspects. Ils sont considérés comme complètement autonomes ou comme ayant un degré d'autonomie élevé dès lors qu'ils sont pleinement responsables de leurs décisions dans les limites légales ou dans le cadre général législatif propre à l'éducation. Ceci n'exclut pas une consultation des autorités éducatives. Les établissements scolaires sont considérés comme partiellement autonomes s'ils prennent leurs décisions au sein d'une liste d'options prédéterminées ou s'ils demandent l'approbation de leurs décisions à l'autorité éducative. L'autonomie peut aussi être implicite en l'absence de réglementation dans un domaine spécifique. Par établissement scolaire, il faut entendre ici toute institution éducative, le plus souvent située sur un site unique, jouissant d'une identité propre et disposant d'un chef d'établissement.

Dans quelques pays, les pouvoirs de décision appartiennent aux autorités éducatives locales qui ont la possibilité de déléguer ces compétences aux établissements scolaires. Dans les trois pays où une majorité d'établissements appartiennent au secteur privé subventionné, l'autonomie scolaire peut aussi faire référence à la délégation des pouvoirs de décision de l'autorité éducative privée compétente (parfois aussi appelée «pouvoir organisateur») vers les établissements.

(1) La Turquie n'est pas incluse dans cette étude.

Actuellement, le principe selon lequel les établissements scolaires doivent disposer d'autonomie dans au moins quelques domaines de leur gestion est accepté presque partout en Europe. Ce consensus est le résultat de trois décennies de changements qui ont débuté lentement dans les années 1980 et qui se sont accélérés dans les années 1990 et les premières années de ce siècle. Les différentes théories qui se sont succédé pour piloter ce mouvement vers plus d'autonomie en Europe sont décrites dans le **premier chapitre**. L'analyse montre que, malgré des contextes politiques qui changent (d'un besoin de plus de participation démocratique à une gestion publique plus efficiente et, aujourd'hui, à la préoccupation d'améliorer la qualité de l'éducation), le résultat global a toujours été de donner davantage de responsabilités et de pouvoirs de décision aux établissements scolaires. Il s'avère que les réformes portant sur cette matière ont généralement été imposées aux écoles selon un processus législatif de type descendant (*top-down*).

Le **second chapitre** de l'étude examine en détail le contenu de l'autonomie dont jouissent les écoles dans trois grands domaines: les deux premiers étant l'utilisation des fonds publics et privés, et le troisième les ressources humaines. L'analyse porte sur le degré et le type d'autonomie dont disposent les écoles dans des paramètres spécifiques ainsi que les différentes catégories de responsabilités en matière de prise de décisions au sein des établissements. Le rôle joué par les organes de gestion de l'école dans ce cadre est aussi mis en évidence ainsi que la composition de leurs membres dans différents pays européens.

Le **troisième et dernier chapitre** est consacré aux différentes façons dont les établissements scolaires doivent rendre compte des décisions qu'ils prennent. Cela s'inscrit souvent dans les procédures d'évaluation bien établies exercées par l'inspectorat ou par d'autres organes externes. Dans quelques pays, les établissements sont responsables principalement devant les autorités éducatives locales. On observe parfois aussi une tendance à coupler ces systèmes d'évaluation avec le développement de normes et de tests nationaux. Un concept plus récent encore est celui de la responsabilisation des établissements scolaires vis-à-vis d'une multiplicité de partenaires au-delà des autorités éducatives elles-mêmes.

CHAPITRE 1. CADRE POLITIQUE ET HISTORIQUE DU PROCESSUS D'AUTONOMIE SCOLAIRE

Si les politiques d'autonomie scolaire apparaissent aujourd'hui largement généralisées dans les pays européens, ce mouvement s'est graduellement imposé, dans quelques pays pionniers, à partir des années 1980, puis plus massivement durant les années 1990 (section 1.1). Ces réformes présentent, suivant les époques, des philosophies variables (section 1.2). Dans la très grande majorité des cas, cependant, elles se sont imposées dans le cadre d'une logique décisionnelle verticale (*down-top*). Ce sont les États centraux qui ont octroyé aux établissements de nouvelles compétences sans que le rôle de ces derniers ne semble avoir été le moteur dans le cadre de l'élaboration des dispositifs légaux, au-delà des processus traditionnels de consultation sur les projets de réforme (section 1.3).

1.1. Les années 1990: la décennie de la généralisation de l'autonomie scolaire

En Europe, à l'exception de certains pays, l'autonomie scolaire n'est pas une tradition, que ce soit dans les pays historiquement centralisés ou dans les pays fédéraux. Cette organisation ne s'est imposée qu'à partir des années 1980 dans quelques pays pionniers qui ont alors développé le plus souvent une autonomie limitée. Le mouvement ne va réellement se généraliser qu'à partir des années 1990. La décennie actuelle est l'occasion pour de nouveaux pays de se convertir à ce mode d'organisation scolaire et, pour les précurseurs, d'amplifier le mouvement de transferts de compétences aux écoles.

En effet, en Europe, malgré des organisations scolaires historiquement très différentes – fédérales comme en Allemagne ou centralisées comme en Espagne, en France ou en Italie –, deux pays présentent une tradition d'autonomie scolaire particulièrement développée, mise en œuvre, dans les deux cas, à la suite de «guerres scolaires» entre les réseaux public et privé. Ce sont la Belgique et les Pays-Bas, dont les systèmes éducatifs sont traditionnellement gérés par des pouvoirs organisateurs⁽¹⁾ bénéficiant de libertés importantes. Ainsi, en Belgique, dans les trois communautés (flamande, française et germanophone), les fortes marges de manœuvre dont ont toujours joui les établissements scolaires du secteur subventionné (public et privé)⁽²⁾ dans les domaines de la pédagogie, des ressources humaines et de la gestion s'appuient à la fois sur le cadre constitutionnel⁽³⁾ qui garantit dans son article 24 la liberté d'enseignement et sur la gestion de l'éducation traditionnellement assurée par les réseaux des pouvoirs organisateurs. Aux Pays-Bas, dans un contexte similaire de «guerre scolaire», la liberté d'enseignement et l'autonomie scolaire sont reconnues dès le début du XX^e siècle. Si les politiques éducatives menées dans les années 1970 se sont partiellement attaquées à la forte autonomie des établissements, de nouveau depuis les années 1980, de larges compétences ont été graduellement transférées aux pouvoirs organisateurs et aux écoles, dans un but d'innovation scolaire.

(1) En Belgique, les *inrichtende machten*, *schoolbesturen* pour la Communauté flamande, les pouvoirs organisateurs pour la Communauté française et les *Schulträger* pour la Communauté germanophone.

(2) Les établissements du secteur public dépendant directement du ministre ne disposent pas d'une longue tradition d'autonomie. Ces établissements sont minoritaires et représentent moins de 20 % au niveau primaire et moins de 50 % au niveau secondaire.

(3) Lors du transfert de l'enseignement aux Communautés en 1989, les principes fondamentaux reconnus par l'accord politique du Pacte scolaire signé en 1959 furent directement inscrits dans l'article 24 de la Constitution. Il prévoit notamment, dans son alinéa 1^{er}, que «l'enseignement est libre».

Mais à l'exception de ces pays, l'autonomie des écoles n'est pas une tradition européenne. Historiquement, les établissements scolaires ne bénéficiaient pas de marges de manœuvre importantes en matière de définition des objectifs et des contenus d'enseignement ainsi que dans les domaines des ressources humaines et de la gestion financière ⁽⁴⁾. Ce n'est qu'à partir des années 1980 que le mouvement commence à se développer, le plus souvent sous la forme d'un transfert de compétences limité. C'est le cas, par exemple, en Espagne, où la loi sur le droit à l'éducation – la LODE – pose, dès 1985, les premières bases de l'autonomie scolaire. La France adopte, dès 1985, une réglementation scolaire, dans la foulée des grandes lois sur la décentralisation, qui définit le contenu d'une autonomie très encadrée pour le niveau CITE 2. Au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), la loi de réforme de l'éducation de 1988 permet un accroissement de l'autonomie des établissements en leur transférant des compétences dans les domaines de la gestion financière et des ressources humaines, attributions dont disposaient historiquement les autorités locales en charge de l'éducation (les *Local Education Authorities*, LEA). La même loi a aussi introduit le contrôle – au niveau central – du programme d'enseignement et des dispositions pour l'évaluation des élèves. Ainsi, dans ce domaine d'activités, l'autonomie des écoles se trouve réduite. En Irlande du Nord, la loi de réforme de l'éducation a introduit en 1989 des réformes similaires.

C'est la décennie 1990 qui marquera réellement la quasi-généralisation des politiques d'autonomie scolaire en Europe. L'ensemble des pays nordiques adoptent alors une organisation qui couple décentralisation politique et autonomie scolaire. L'Autriche, suite à un consensus politique, adopte sa première réforme d'autonomie scolaire en 1993. Le démantèlement de l'ancien bloc de l'Union soviétique est également l'occasion pour la République tchèque, la Hongrie ⁽⁵⁾, la Pologne, la Slovaquie et les États baltes d'adopter ce mode de fonctionnement. De même, dès 1993, avant même la dévolution des pouvoirs de 1999, le Secrétariat d'État pour l'Écosse décide d'amplifier le processus de décentralisation entamé dans le cadre du Royaume-Uni, en adoptant une organisation qui est toujours d'actualité: le *Devolved School System* (DSM). Quelques années plus tard, après un débat parlementaire difficile qui aura duré plusieurs années, l'Italie adopte également cette organisation en 1997.

Certains pays ont, quant à eux, entamé une réflexion sur ce thème à partir des années 2000. C'est le cas, par exemple, de l'Allemagne qui a initié dans plusieurs de ses Länder des expérimentations d'autonomie scolaire à partir de 2004. La Lituanie, le Luxembourg et la Roumanie se sont lancés dans ce processus respectivement à partir de 2003, 2004 et 2006. De la même façon, en Bulgarie, dans le cadre d'un mouvement de décentralisation en faveur des municipalités, les écoles vont acquérir en 2008 davantage de libertés dans le domaine budgétaire. Le Liechtenstein projette, quant à lui, de développer dans le secondaire des écoles dotées de profils spécifiques à partir de 2008/2009.

La décennie actuelle est également l'occasion dans les pays qui avaient déjà initié un mouvement d'autonomie de renforcer les pouvoirs conférés aux établissements. Les années 2000 semblent ainsi marquer un «Acte II» de l'autonomie scolaire dans de nombreux pays. Ainsi, en Espagne, la nouvelle loi sur l'éducation de 2006 (LOE), en cours d'application, a-t-elle renforcé le principe d'autonomie scolaire dans les domaines pédagogiques, les ressources humaines et la gestion financière. Les écoles sont désormais responsables de la définition et de la mise en œuvre de projets d'éducation et de gestion, sous le contrôle des autorités éducatives dont elles dépendent. La Lettonie a également mis en place depuis 2006 une nouvelle réglementation visant à limiter les cadres externes qui s'imposent aux écoles. Au Portugal, la loi-décret

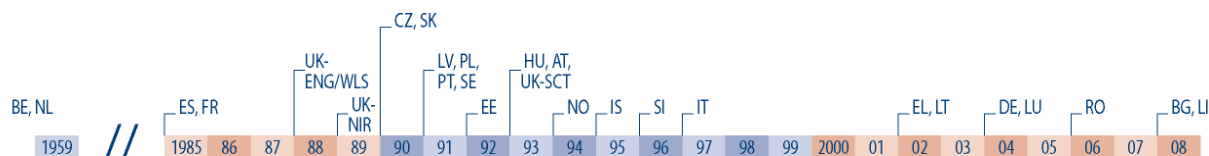
⁽⁴⁾ Le Royaume-Uni présente une position particulière en ce sens où les établissements disposaient historiquement de fortes marges de manœuvre en matière pédagogique, notamment dans l'adaptation locale des curricula, tout en étant fortement encadrés en matière de gestion des ressources humaines et des budgets par les autorités en charge de l'éducation.

⁽⁵⁾ Avant la réforme majeure de 1993, la loi de réforme de l'éducation de 1985 avait déjà identifié des champs d'autonomie nécessaires.

publiée en 1998 fixe les principes de l'autonomie scolaire qui est progressivement introduite dans les établissements scolaires jusqu'en 2006, année au cours de laquelle de nouvelles initiatives plus concrètes ont été lancées. Depuis 2006, la Slovaquie a également intensifié le processus de transferts de compétences aux écoles, notamment dans le cadre d'une nouvelle impulsion donnée à la décentralisation politique. De même, depuis 2001, une circulaire du gouvernement écossais invite les écoles de niveau CITE 2 à faire davantage usage de leur autonomie pédagogique, notamment en introduisant de nouvelles disciplines professionnelles. Le nouveau gouvernement français réfléchit aussi actuellement à une extension de l'autonomie scolaire afin de donner davantage de réalité aux instruments mis en place dans les années 1980. Dans la majorité des cas, c'est le souci de relancer un processus qui semble avoir rencontré des résistances de terrain dans le cadre des premières réformes qui explique ces nouvelles mesures.

Le mouvement d'autonomie scolaire s'étant graduellement développé durant trois décennies, ces réformes présentent des philosophies qui varient suivant les époques.

Figure 1.1. Périodes (années) des premières réformes d'envergure autorisant l'autonomie scolaire, CITE 1 et 2 (1985-2007).



Notes complémentaires

Belgique: seules les écoles subventionnées (privées et publiques) disposent d'une longue tradition d'autonomie. En Communauté flamande, les écoles publiques dépendant directement du ministre ont été dotées d'une autonomie similaire aux écoles subventionnées en 1989.

Belgique, Pays-Bas: du fait d'une tradition d'autonomie scolaire, aucune date précise n'est présentée ici pour ces deux pays.

Danemark, Finlande: mise en place progressive de l'autonomie, dates non précisées.

France: la réglementation de 1985 ne concerne que le niveau CITE 2.

Note explicative

Seules les réglementations majeures (de nature législative ou réglementaire) qui ont permis la mise en place de politiques d'autonomie couvrant différents champs de compétences des écoles ont été prises en compte ici. Les mesures ponctuelles d'autonomie scolaire, qui ont souvent précédé des réformes de grande ampleur, ne sont pas intégrées dans cette frise historique.

1.2. Des philosophies différentes suivant les époques

Concept ombrelle, l'autonomie scolaire se rattache à plusieurs écoles de pensée qui ont, suivant les périodes, plus ou moins fortement influencé les mesures mises en œuvre.

Historiquement, comme nous l'avons vu pour les cas belge et néerlandais, l'autonomie scolaire, développée en écho à la liberté d'enseignement, est légitimée par des considérations d'ordre religieux et philosophique. Au XIX^e et quasiment durant tout le XX^e siècle, c'est principalement sur ce terrain que se joueront les enjeux de l'autonomie scolaire.

Les années 1980 vont marquer une nouvelle orientation. Les réformes d'autonomie scolaire vont dès lors davantage s'inscrire dans la thématique politique de la **démocratie participative**. L'école doit être davantage ouverte sur la communauté dans laquelle elle s'insère. Ainsi, en Espagne, dans la lignée de la

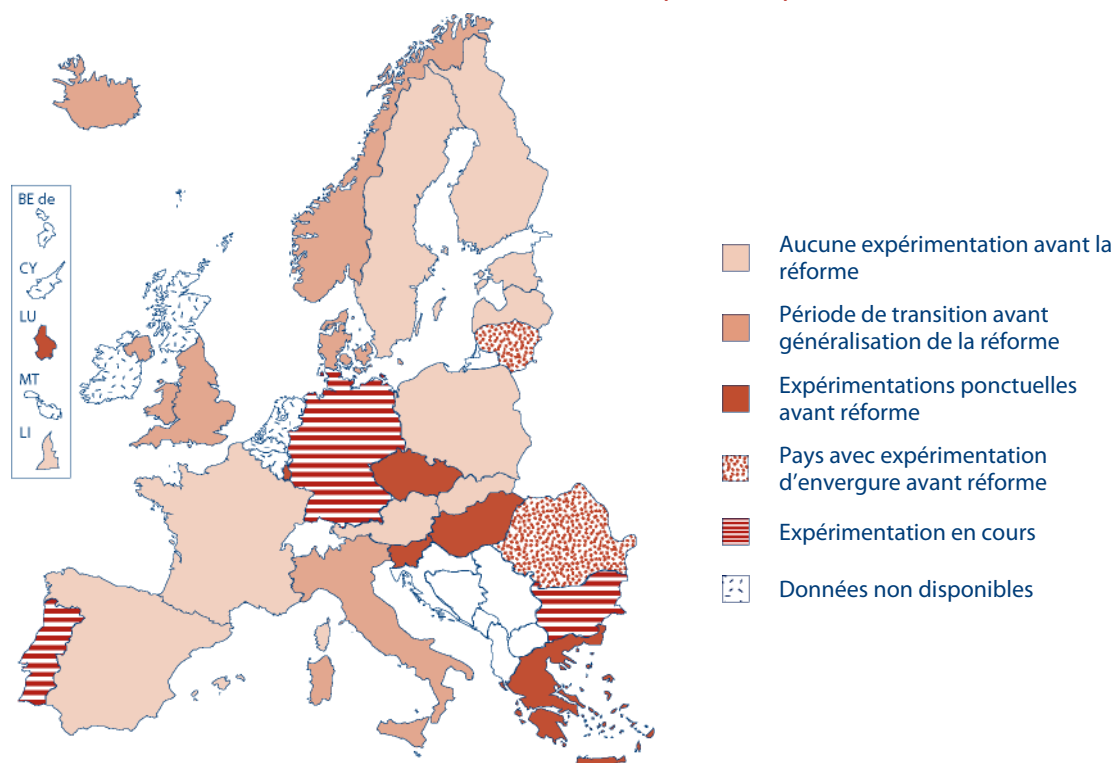
Constitution de 1978, la LODE vise, principalement, à instituer l'autonomie scolaire comme un outil de participation démocratique. Tous les acteurs de la communauté éducative doivent être représentés dans les processus de décision au sein de l'école. De même, en France, l'accession des établissements de niveau CITE 2 à un nouveau statut juridique autorisant davantage de liberté en matière de gestion et le décret d'août 1985 décrivant le contenu de cette autonomie s'inscrivent dans la logique d'une ouverture des établissements sur leur environnement. La fin des années 1980 est également l'occasion, au Portugal, d'une large consultation autour de l'autonomie scolaire organisée par la Commission pour la réforme éducative. Un travail de réflexion poussé sera mené autour de ce concept qui s'avère fort large: seront ainsi distinguées l'autonomie scolaire comme gouvernement de l'école et l'autonomie scolaire comme «management» de l'école. En découle également une réflexion sur les organes de gestion de cette nouvelle liberté scolaire: doivent-ils être considérés comme des organes de gouvernance, ouverts à la représentation des parents et de la communauté, ou comme des organes de gestion davantage resserrés sur les acteurs internes de l'école? La prévalence des enseignants dans ces instances de décision ainsi que les pouvoirs qui leur sont conférés sont également questionnés.

Durant la décennie 1990, conférer de nouvelles libertés aux acteurs locaux demeure une préoccupation, mais s'y adjoint également un souci désormais prégnant **d'efficacité dans la gestion des administrations, dans un contexte de contrôle des dépenses publiques**. Les réformes d'autonomie scolaire sont alors fortement corrélées à un double mouvement de décentralisation politique et d'application des directives du «Nouveau Management Public». Celui-ci articule la logique de la gestion du secteur privé et l'individualisation des demandes de biens publics à travers cinq propositions principales: placer le «client» au sein de l'action de l'État et donc rompre avec la logique de l'administré; décentraliser les compétences au plus près des terrains d'action; responsabiliser les agents de l'État sommés de rendre des comptes à la collectivité (*accountability*); mettre l'accent sur la qualité des services produits et l'efficacité de l'action publique; et enfin substituer au contrôle procédural traditionnel une évaluation par les résultats (Hood, 2001) ⁽⁶⁾. La décentralisation politique des compétences vers les collectivités locales et l'autonomie scolaire sont alors couplées pour renforcer l'efficacité de l'organisation scolaire, le caractère de proximité de la décision étant perçu comme la garantie d'une meilleure utilisation des ressources publiques. C'est cette double philosophie qui motive les réformes mises en œuvre à cette époque en République tchèque, en Pologne, en Slovaquie ou encore dans les États baltes où la rupture avec l'organisation ultracentralisée précédemment imposée est aussi l'occasion d'adopter de nouvelles règles de «management» public. Dans les pays nordiques, l'autonomie scolaire s'articule également avec le processus de décentralisation politique qui voit les municipalités devenir des acteurs majeurs dans l'organisation des systèmes scolaires. Souvent, c'est d'ailleurs le même cadre législatif qui organise la décentration politique et l'autonomie scolaire, les deux phénomènes étant conçus comme un jeu d'emboîtement: puisque les collectivités territoriales se voient octroyer de nouvelles compétences, elles peuvent à leur tour déléguer de nouvelles responsabilités aux écoles dont elles ont la charge.

La vision de l'autonomie scolaire évolue quelque peu dans les années 2000. Le transfert de nouvelles compétences aux établissements scolaires n'est plus alors imbriqué dans un processus global de rénovation des structures politiques et administratives. Dans la majorité des pays, l'autonomie scolaire est désormais conçue de façon prédominante comme un outil exclusivement **au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation**. Que ce soit dans les pays qui entament alors une relance d'un processus déjà engagé durant les décennies passées – comme en Bulgarie, en République tchèque ou au Portugal – ou dans les pays qui font leurs premiers pas dans le domaine, comme en Allemagne, au Luxembourg ou en Roumanie, l'accent est mis sur une analyse fine des compétences qui doivent être dévolues. L'intérêt est plus particulièrement porté à l'autonomie pédagogique qui semble plus en lien avec une amélioration des acquisitions scolaires.

⁽⁶⁾ Hood, C. (2001), *New Public Management*, In N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral sciences*, Amsterdam, Elsevier.

Figure 1.2. Existence et types d'expérimentations en matière d'autonomie, niveaux CITE 1 et 2 (1985-2007).



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Pays-Bas: pas d'informations en raison de la longue tradition d'autonomie scolaire précédant largement la période concernée.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'information est relative à la délégation du financement par les autorités locales vers les écoles suivant la législation de 1988 (ENG/WLS) et 1989 (NIR). Il y a eu aussi un nombre d'initiatives locales de délégation du financement au début des années 1980.

Note explicative

Les **transitions** avant généralisation sont des processus de mise en œuvre graduelle des réformes surtout utilisés pendant les années 1990, comme par exemple en Islande (1996-2001) et en Italie (1998-2000).

Par **expérimentation d'envergure**, on entend que l'ensemble du dispositif d'autonomie scolaire du pays est testé dans le cadre de ces expérimentations. Ces expérimentations ont surtout eu lieu dans les années 2000, comme en Roumanie (depuis 2006) ou en Lituanie (2002-2005).

Par **expérimentation ponctuelle**, on entend les expérimentations qui ne concernent qu'une partie des mesures d'autonomie existant légalement dans le pays et portent sur un nombre limité d'écoles. Ces expérimentations ont principalement eu lieu dans les années 2000. C'est le cas notamment en République tchèque (2004-2006), au Luxembourg (2004) et en Slovaquie (2006/2007).

Ce nouveau souci pour l'autonomie en tant que telle se traduit par un plus large recours aux expérimentations qui visent à la fois à mieux suivre les processus d'utilisation des nouvelles compétences par les établissements et à en appréhender les effets. Alors que durant les deux décennies précédentes, à l'exception de certains pays nordiques et d'expériences très circonscrites ⁽⁷⁾, l'autonomie scolaire avait été appliquée sans période transitoire, ni test dans la majorité des pays, les années 2000 sont marquées par un

(7) La Bulgarie a ainsi testé l'introduction d'une autonomie dans le curriculum des écoles primaires en matière de langues étrangères de 1993 à 1994.

nouveau pragmatisme expérimental. Ainsi, en Allemagne, depuis 2004, la plupart des Länder ont mis en œuvre une politique d'expérimentations qui analyse finement les processus en jeu. De même, en République tchèque, la réforme sur l'autonomie pédagogique – chaque école devant développer son propre curriculum en 2006 – est testée dans 14 écoles pilotes de niveaux CITE 1 et 2 depuis 2004. Le Luxembourg expérimente également depuis 2004 un projet pilote pour les établissements de niveau CITE 2, principalement dans le domaine pédagogique. De même, la nouvelle politique contractuelle au Portugal est actuellement testée dans 24 écoles qui ont été sélectionnées parmi un vivier d'établissements volontaires ayant déjà pratiqué des auto-évaluations. L'autonomie se développera ainsi graduellement dans des domaines multiples: la pédagogie (dont les curricula), les ressources humaines, les services sociaux et la gestion patrimoniale et financière. La Roumanie a suivi en 2006 la même voie en testant son nouveau système d'autonomie dans une cinquantaine d'écoles couvrant les niveaux CITE 1 et 2. La Slovaquie a également lancé une expérimentation ponctuelle en 2006/2007 sur l'introduction d'un emploi du temps flexible (allocation des heures par discipline laissée à la discrétion des écoles, organisation d'activités transdisciplinaires, travail en projet, etc.).

Si les autonomies scolaires ont obéi suivant les époques à des philosophies différentes, les processus politiques par lesquels ces réformes ont été décidées et mises en œuvre ne semblent pas présenter la même diversité.

1.3. L'autonomie scolaire: une politique sur le modèle «top-down» qui s'impose aux établissements scolaires

Conceptuellement, autonomie scolaire devrait rimer avec participation locale. En effet, historiquement, ce principe d'organisation scolaire est fortement lié à la revendication d'une liberté d'enseignement par les acteurs locaux (responsables d'écoles, parents, ...). Cependant, dans les pays européens, à partir des années 1980, ces réformes s'inscrivent majoritairement dans des cadres légaux nationaux qui révèlent des mécanismes de décision de type descendant (modèle «top-down»), sans qu'un rôle moteur des établissements scolaires puisse être identifié.

En effet, dans la plupart des pays européens, les dispositifs d'autonomie scolaire sont définis par des cadres légaux nationaux qui s'imposent à l'ensemble des écoles. Dans la très grande majorité des cas, ces politiques s'inscrivent dans des cadres rigides de nature législative (par opposition au cadre plus souple de la réglementation administrative issue des organes exécutifs). Dans un premier cas de figure, les nouvelles compétences des écoles leur sont conférées par une **réglementation qui définit l'ensemble du fonctionnement de l'institution scolaire** et n'a donc pas pour objet unique l'autonomie scolaire. Ainsi, en Espagne, les différentes lois et réglementations générales sur l'éducation, adoptées dans le contexte de la décentralisation progressive, accordent le droit aux Communautés autonomes de réglementer l'autonomie de leurs établissements scolaires, même si elles ont également établi un cadre général de base qui a conduit à une structure relativement homogène en la matière au niveau national. De la même façon, en France, ce sont les premières lois de décentralisation qui ont donné aux établissements scolaires de niveau CITE 2 le statut uniforme d'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) qui leur confère la qualité de personne morale, condition d'une autonomie de gestion. En Pologne, c'est la loi sur le système éducatif du 7 septembre 1991 qui, couplée avec la loi sur les gouvernements locaux du 8 mars 1990, définit à la fois les nouvelles attributions des collectivités locales en matière d'éducation et les transferts de compétences vers les établissements scolaires. Au Royaume-Uni, la politique volontariste d'autonomie scolaire a été définie par la loi de réforme de l'éducation de 1988 qui transfère aux établissements de nombreuses attributions autrefois détenues par les autorités locales en charge de l'éducation (les LEA). En Irlande du Nord, des mesures similaires sont inscrites dans la loi de réforme de l'éducation de 1989. L'Italie s'inscrit également dans ce mouvement bien que dans une position extrême. C'est la Constitution même qui, depuis 2001, dans

son article 117 reconnaît «l'autonomie des institutions scolaires»⁽⁸⁾. La Grèce se range aussi dans cette catégorie.

Dans une seconde configuration plus rare, quelques pays ont défini les règles de l'autonomie scolaire à travers des **lois spécifiquement dédiées au sujet**. C'est le cas, par exemple, du Luxembourg qui a adopté un cadre législatif spécifique (la loi du 25 juin 2004 portant organisation des *lycées* et *lycées techniques*) qui ouvre la voie d'un projet pilote d'autonomie scolaire. De même, au Portugal, le décret-loi de 1998 est consacré à la définition du cadre de l'autonomie scolaire. Ce mouvement de lois dédiées se généralise à partir des années 2000 en liaison avec la nouvelle philosophie qui sous-tend ces réformes. L'autonomie scolaire est désormais considérée pour elle-même, indépendamment d'une réforme générale de l'État et du souci de modernisation des administrations.

Enfin – troisième cas de figure extrêmement rare – pour définir l'autonomie scolaire, certains pays s'appuient sur de simples **réglementations administratives, issues des organes exécutifs et par nature plus facilement évolutives**. C'est, par exemple, le cas de certains Länder allemands comme celui du Baden-Württemberg qui a lancé une expérimentation sur le sujet intitulé «Autonomie des écoles et organisation des enseignements pour l'année scolaire 2006/2007» ou de la Bavière qui développe un projet de *Leadership devolution* dans le cadre du projet administratif «Pilot project Modus F».

Quel que soit le modèle choisi – loi générale sur l'éducation, législation dédiée ou réglementation plus souple – dans la quasi-totalité des pays, parce que décidée de façon centrale à travers des processus législatifs ou administratifs contraignants, l'autonomie s'impose aux établissements. Ce ne sont pas les écoles qui demandent d'accéder à un statut d'autonomie mais des législations qui prévoient de leur transférer de nouvelles attributions, sans qu'elles aient un droit de regard sur le processus. De fait, les établissements scolaires acquièrent de nouvelles libertés malgré eux. Tout au plus, dans certaines réformes comme celles mises en œuvre au Portugal ou dans le Land allemand de Rhénanie-Palatinat leur a-t-il été octroyé le droit de décider de leur participation aux expérimentations. Le Royaume-Uni (Angleterre) est dans une position spécifique. Si le cadre général de l'autonomie scolaire tel que défini par la loi sur la réforme de l'éducation de 1988 s'impose uniformément à toutes les écoles, les établissements scolaires se voient proposer par la suite un ensemble de statuts permettant une plus grande liberté d'action, statuts qu'ils peuvent décider de choisir ou non (*foundations, trusts schools, Academies, ...*). À part ces quelques exceptions notables, l'autonomie scolaire s'impose aux écoles ailleurs en Europe comme un mouvement *top-down*.

Cette caractéristique descendante des processus politiques d'autonomie scolaire est confirmée par l'absence de rôle moteur joué par les personnels des établissements. Compte tenu des nouvelles libertés en jeu, on aurait pu imaginer que ces derniers aient été à l'initiative du mouvement d'autonomie scolaire ou du moins l'aient fortement influencé grâce à des interventions des syndicats d'enseignants ou des associations de chefs d'établissement. Or, il semble que ces participations soient restées très limitées. Dans certains pays, les représentants des personnels scolaires ont été, au mieux, consultés sur les projets de réformes. En Estonie, le syndicat des chefs d'établissement s'est impliqué dans la réflexion sur l'autonomie scolaire en proposant des amendements qui ont été finalement intégrés dans la réforme. Certains pays nordiques mettent aussi en avant la consultation systématique des syndicats avant la mise en œuvre de telles réformes. En Bulgarie, le syndicat des chefs d'établissement a également été consulté sur le processus d'autonomie lors de la réforme du niveau CITE 2. Dans d'autres pays, les écoles ont participé à l'élaboration des modalités concrètes de mise en œuvre des mesures d'autonomie. C'est le cas au Luxembourg où une négociation au cas par cas s'engage

⁽⁸⁾ L'article 117 attribue en effet à l'État la compétence de déterminer les normes générales en matière d'éducation, les principes fondamentaux et les niveaux essentiels des prestations sur l'ensemble du territoire national, et aux Régions le pouvoir de législation concurrente en matière d'enseignement, «sous réserve de l'autonomie des institutions scolaires». Ces dispositions générales de 2001 viennent compléter un cadre législatif spécifique dédié à l'autonomie scolaire: la loi n° 59 du 15 mars 1997.

entre le ministère et chacun des établissements avant le transfert de nouvelles compétences. À une plus grande échelle, l'Italie a également organisé une vaste consultation des écoles avant l'élaboration des décrets d'application de la loi n° 59 de 1997 dédiée à l'autonomie. 90 % des écoles sont intervenues pour se prononcer sur les finalités de l'autonomie, l'offre de formation, l'autonomie organisationnelle ou encore le rapport entre l'autonomie scolaire et le système de formation national. De même, en Roumanie, dans le cadre de son expérimentation, les écoles ont été consultées pour identifier leurs besoins et les difficultés rencontrées dans la gestion de cette nouvelle autonomie. Pour autant, si les syndicats ou les écoles ont été consultés dans certains pays, il ne semble pas que ces nouveaux transferts de compétences aient résulté d'une demande d'autonomie de la part des acteurs de terrain. Font exception l'Italie qui dans son rapport met en avant une forte demande de la part des chefs d'établissement et la Slovénie qui mentionne l'existence, durant la période de transition qui suivit l'indépendance (1990-1996), d'une activité d'innovation pédagogique intense de la part des enseignants, en lien avec la future réflexion sur l'autonomie pédagogique.

Le cas des pays nordiques tranche quelque peu avec ces processus très centralisés de transferts de responsabilités. En effet, à la fois au Danemark, en Finlande, en Suède et en Norvège, ce sont les collectivités territoriales, désormais acteurs majeurs des systèmes éducatifs, qui peuvent décider de l'organisation d'une autonomie scolaire des établissements dont elles ont la charge, si cette forme de gestion leur paraît bénéfique. Il en résulte, au sein de chacun des pays, des modèles variables de transferts de compétences aux écoles. De la même façon, aux Pays-Bas, la logique de dérégulation a conduit l'État central à ne plus définir dans le détail l'organisation scolaire au niveau des établissements, laissant ainsi une plus grande liberté de gestion aux autorités en charge des écoles.

Au total, après trois décennies de développement massif, les politiques d'autonomie scolaire sont désormais généralisées à la quasi-totalité des pays européens, même si elles empruntent des processus *top-down* qui de fait encadrent fortement la définition des nouvelles libertés des écoles. La seconde partie de ce document examine les principales attributions qui ont été transférées aux établissements scolaires.

CHAPITRE 2. CONTENUS DE L'AUTONOMIE ET ORGANES DE GOUVERNANCE

Le premier chapitre a montré que la philosophie et la chronologie des processus de mise en œuvre des politiques d'autonomie scolaire connaissent des différences marquées entre les pays européens. Il n'est donc pas étonnant que, en 2007, le contenu de l'autonomie et les catégories de décideurs varient de façon conséquente entre pays.

Ce chapitre porte à la fois sur les contenus de l'autonomie et sur les organes de gouvernance mis en place. Dans un premier temps, l'analyse s'attache à décrire le degré d'autonomie accordé aux établissements scolaires (section 2.1) et les catégories de décideurs (section 2.2) au sein des établissements scolaires dans trois domaines fondamentaux de leur fonctionnement: l'utilisation des budgets publics, la collecte et l'utilisation de fonds privés, et la gestion des ressources humaines (la sélection pour le recrutement, le licenciement, la définition des missions et des tâches, etc.). D'autres domaines du fonctionnement des établissements scolaires (par exemple, l'offre et le contenu d'enseignement, l'évaluation des élèves, la réglementation et l'organisation scolaire) qui peuvent aussi être de leur ressort ne sont pas présentés ici. Ensuite, dans une troisième section, la composition des conseils d'établissement – là où ils sont mis en place – est décrite.

Les attributions de compétences aux établissements scolaires des niveaux CITE 1 et 2 sont assez similaires et les deux niveaux sont donc confondus dans l'analyse. Les différences observées entre niveaux dans quelques pays pour certains paramètres sont mentionnées, au cas par cas, dans le texte et sous les figures concernées.

2.1. Contenus et degré d'autonomie

Dans cette section, l'autonomie est déclinée en quatre grandes catégories⁽¹⁾. On parle d'**autonomie complète** quand l'établissement scolaire prend des décisions sans intervention extérieure (même s'il doit consulter des organes supérieurs) dans les limites de la loi ou de tout cadre prédéterminé propre à l'éducation. L'**autonomie limitée** est la situation où l'établissement scolaire doit prendre ses décisions dans une liste limitée de possibilités prédéfinies par l'autorité supérieure en matière d'éducation ou lui transmettre ses décisions pour approbation. Les établissements scolaires sont considérés **sans autonomie** quand ils ne prennent pas de décisions dans un domaine d'action.

L'organisation de certains systèmes éducatifs fait apparaître une quatrième catégorie. En effet, dans certains pays, les pouvoirs organisateurs et/ou les pouvoirs locaux peuvent **déléguer** ou non leur pouvoir de décision aux établissements scolaires dans certains domaines. Dans ce cas, la situation peut varier, au sein du pays, entre les établissements en fonction du niveau et du contenu de la délégation opérée. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) en charge de l'établissement scolaire choisit les domaines pour lesquels elle délègue son pouvoir aux établissements. Dans une moindre mesure, le Danemark (pour l'acquisition de biens immobiliers et d'équipement informatique à l'aide du budget public et la sélection pour le recrutement d'enseignants remplaçants) et la Finlande (par exemple pour l'utilisation des fonds publics pour les dépenses de fonctionnement et la sélection pour le recrutement d'enseignants remplaçants) connaissent aussi cette organisation.

(1) Dans un tableau en annexe, le lecteur trouvera les différents types d'autonomie détaillés pour chacune des grandes catégories, et ce pour chaque domaine d'action présenté dans cette section.

Utilisation des budgets publics

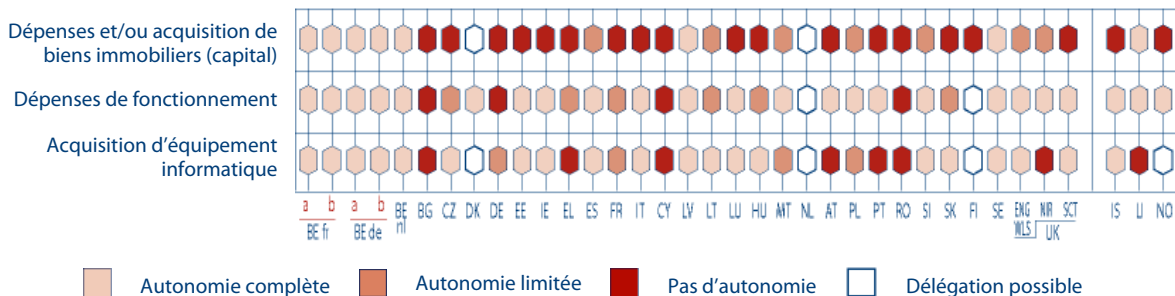
Concernant l'utilisation des budgets publics alloués aux établissements scolaires pour plusieurs types de dépenses (dépenses immobilières, dépenses de fonctionnement et acquisition de matériel informatique), on peut distinguer trois groupes de pays en fonction du degré d'autonomie scolaire accordé.

Dans le premier groupe (Belgique, Lettonie et Suède), les établissements scolaires disposent d'une autonomie complète, dans les limites légales et/ou juridiques, pour l'utilisation de ces budgets. Aux Pays-Bas, la délégation est formellement possible dans tous les domaines, mais n'est pas forcément effective dans tous. Au Danemark, selon le type de dépenses, les décisions sont soit déléguées (ou non) par les pouvoirs organisateurs, soit prises par les établissements. La délégation s'observe aussi en Finlande, sauf pour les dépenses immobilières qui ne sont pas du ressort de l'établissement scolaire.

À l'opposé, dans le second groupe comptant cinq pays, les établissements scolaires n'ont aucune autonomie pour l'utilisation du budget public. Les décisions en la matière ne relèvent donc pas de leur responsabilité en Bulgarie, en Irlande (CITE 1), en France (CITE 1), à Chypre et en Roumanie. Dans ces pays, les décisions sont donc prises uniquement par les autorités éducatives supérieures, et ce même si l'établissement peut être consulté à un moment ou un autre de la procédure. La Grèce constitue une exception car les dépenses de fonctionnement sont décidées soit par les établissements scolaires après approbation, soit dans une liste limitée de possibilités prédéfinies. En Allemagne, c'est le cas pour l'acquisition d'équipement informatique.

Le troisième groupe comprend les pays pour lesquels le degré d'autonomie change selon la catégorie de dépenses. D'une façon générale, presque tous ces pays ont davantage d'autonomie pour les dépenses de fonctionnement que pour les dépenses en capital. Dans ce dernier domaine, le plus souvent, les établissements n'ont pas d'autonomie du tout. En Lituanie, elle est limitée pour les deux catégories de dépenses. En France (CITE 2), les dépenses de fonctionnement et l'acquisition d'équipement informatique peuvent se faire par l'établissement scolaire après approbation de l'autorité supérieure. Au Liechtenstein (CITE 2), le degré d'autonomie varie en fonction du montant des dépenses. Aux Pays-Bas, la délégation de la part de l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) en ce qui concerne les dépenses et/ou l'acquisition de biens immobiliers est formellement possible, mais reste probablement le plus souvent une de ses prérogatives.

Figure 2.1. Autonomie des établissements scolaires pour l'utilisation des financements publics, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

Belgique (BE de) (a): dépenses en capital: l'établissement peut décider seul jusqu'à un certain seuil de dépenses. Au-delà, la décision est prise par le ministère.

Belgique (BE nl): les degrés d'autonomie des trois réseaux d'enseignement (établissements publics dépendant directement de la Communauté, établissements subventionnés dépendant des communes et établissements privés subventionnés) sont identiques. Cependant, les mécanismes de financement public des établissements dépendant directement de la Communauté, des établissements subventionnés dépendant des communes et de ceux du privé subventionné sont différents. Les établissements de la Communauté reçoivent leur financement avant de fournir le service d'enseignement alors que les deux réseaux du secteur subventionné (communes et privé) le reçoivent après.

Bulgarie: les établissements sont autonomes pour certaines dépenses de fonctionnement.

Irlande: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Grèce: les établissements peuvent être totalement autonomes pour certaines dépenses de fonctionnement.

Espagne: dépenses en capital: l'établissement fait une proposition de dépense, mais c'est l'autorité éducative qui l'approuve et la finance (autorités locales pour l'enseignement primaire et les Communautés autonomes pour les établissements du secondaire). Les établissements scolaires sont autonomes concernant les décisions relatives à l'acquisition de matériel informatique, mais les Communautés définissent les infrastructures du réseau et fournissent la part la plus importante des équipements.

France: concerne les dépenses de fonctionnement hors salaires. Les établissements scolaires du niveau secondaire (CITE 2) ne sont pas autonomes en ce qui concerne les salaires. Les établissements scolaires du primaire (CITE 1) n'ont aucune autonomie dans l'utilisation des fonds publics.

Lettonie: les établissements scolaires ont une autonomie complète quant à l'utilisation des fonds publics prévus par le budget approuvé par son pouvoir organisateur (*founder*).

Luxembourg: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Hongrie: les dépenses en capital sont interdites. Les acquisitions peuvent être financées sur le budget annuel du pouvoir organisateur (*maintainer*). Leur objet doit être déclaré et enregistré dans un budget séparé. La planification annuelle de ces acquisitions doit être approuvée par le pouvoir organisateur.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Autriche: concerne les *Hauptschulen* et le niveau CITE 1. Acquisition d'équipement informatique: les *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS) prennent les décisions qu'elles transmettent ensuite à l'autorité supérieure pour approbation.

Slovénie: dépenses en capital: les investissements sont approuvés par le pouvoir organisateur (pouvoir organisateur – municipalité) et/ou l'investisseur public (ministère de l'éducation, ministère des finances). L'autonomie dont jouit l'établissement en la matière dépend de la source du financement (l'État, la municipalité ou l'établissement). Acquisition de matériel informatique: la décision revient à l'établissement, mais peut impliquer l'utilisation de fonds publics au niveau central, l'établissement n'étant alors pas autonome.

Slovaquie: l'établissement peut décider de certaines dépenses en capital avec l'approbation de l'autorité supérieure.

Suède: dans le cadre des lignes directrices nationales, les autorités locales doivent déléguer au moins une certaine partie de leur pouvoir de décision aux établissements.

Royaume-Uni (ENG/WLS): acquisition de matériel informatique: les établissements et les autorités locales reçoivent des financements pour les technologies de l'information et de la communication via différentes subventions. Les établissements sont conseillés par les autorités locales et le Becta, l'agence gouvernementale qui soutient les TIC dans les établissements, mais ne sont pas liés par ces conseils.

Royaume-Uni (NIR): acquisition de matériel informatique: tous les établissements bénéficient d'un même équipement de base mais sont libres de faire les investissements supplémentaires à partir de leur budget.

Islande: les établissements sont autonomes dans les limites d'un cadre général prédéterminé propre à l'éducation pour certaines dépenses de fonctionnement et l'acquisition de matériel informatique.

Liechtenstein: au niveau CITE 1, il y a soit délégation, soit absence d'autonomie. Dépenses en capital et dépenses de fonctionnement (CITE 2): les établissements scolaires ont une autonomie complète pour les montants inférieurs à 3 000 CHF; au-delà, leur autonomie est limitée ou inexistante.

Norvège: acquisition de matériel informatique: la délégation peut conduire l'établissement à prendre les décisions après approbation par l'autorité supérieure.

Au total, l'autonomie (même limitée) pour effectuer les dépenses de fonctionnement s'observe dans une grande majorité de pays. Cette autonomie est un peu moins marquée pour l'acquisition de matériel informatique. Dans ce domaine, les établissements scolaires en Bulgarie, en Grèce, en France (CITE 1), à Chypre, en Autriche (*Hauptschule* et CITE 1), au Portugal, en Roumanie et au Liechtenstein n'ont pas de prise sur les décisions. Dans tous les autres pays, une certaine autonomie est accordée aux établissements scolaires. Ces acquisitions se décident au niveau de l'établissement scolaire sans intervention extérieure en Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, au Luxembourg (CITE 2), en Hongrie, en Slovaquie, en Suède et en Islande. En Bulgarie et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), tous les établissements scolaires

bénéficient d'un service de base similaire. En Belgique et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), il existe certaines aides nationales (ou régionales dans le cas de la Belgique) spécifiques pour les technologies de l'information et de la communication mais, comme en Bulgarie, les établissements scolaires sont libres de faire tous les investissements supplémentaires dans ce domaine à partir de leur budget. En Espagne, l'équipement informatique de base des établissements est normalement fourni par les Communautés autonomes. Les établissements sont cependant autonomes pour acquérir des équipements supplémentaires à partir de leur budget propre.

L'autonomie est limitée dans le domaine de l'équipement informatique en Allemagne, en France (CITE 2), à Malte et en Pologne. Les établissements doivent demander l'approbation des autorités centrales pour effectuer ce type d'achat ou prendre leur décision sur la base d'une liste de possibilités prédéfinies.

Dans certains des pays où l'autonomie est complète en matière d'informatique, des contraintes peuvent néanmoins exister. Ainsi en Irlande (CITE 2), en Italie et en Slovénie, les établissements doivent se conformer à un cadre prédéterminé propre à l'éducation. En Slovénie, les établissements scolaires prennent la décision d'acquisition, mais celle-ci peut être contrainte si elle implique un financement central. En Lituanie et au Royaume-Uni (Écosse), les établissements prennent leur décision après avoir consulté les autorités supérieures. En Lituanie, l'acquisition de matériel informatique peut se faire via un projet national ou des projets municipaux, auquel cas l'établissement scolaire prend sa décision après une consultation obligatoire. Un plan national a existé de 2001 à 2006 en République tchèque, mais les établissements sont désormais autonomes en la matière.

Collecte et utilisation des fonds privés

Les établissements de Belgique (Communauté flamande et secteur subventionné des Communautés française et germanophone) et d'Italie sont autonomes pour collecter et utiliser des fonds privés dans les trois possibilités proposées (dons, locations et emprunts). L'Irlande (CITE 2) et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) se rapprochent de ce modèle, sauf en ce qui concerne les emprunts.

À l'opposé, la collecte et l'utilisation de fonds privés ne sont pas possibles en Islande. Six autres pays (Allemagne, Grèce, Irlande (CITE 1), France (CITE 1), Chypre et Luxembourg) n'accordent pas non plus d'autonomie aux établissements en la matière. Le Danemark se rapproche de ce modèle: seule la recherche de fonds privés (donations et parrainages) et la location des locaux sont du ressort des établissements scolaires, mais leur utilisation ne se fait pas de façon autonome. En Finlande, certaines municipalités peuvent autoriser les écoles à collecter des fonds privés tout en contrôlant leur utilisation; d'autres ne laissent pas d'autonomie en la matière. Néanmoins, comme c'est le cas en Suède et au Liechtenstein, le financement privé existe mais est négligeable. En Pologne, les établissements scolaires doivent avoir l'approbation de l'autorité supérieure pour la collecte de donations et les parrainages, ainsi que pour la location des locaux. Les fonds ainsi collectés peuvent alors être utilisés pour acquérir des biens mobiliers ou employer du personnel non enseignant.

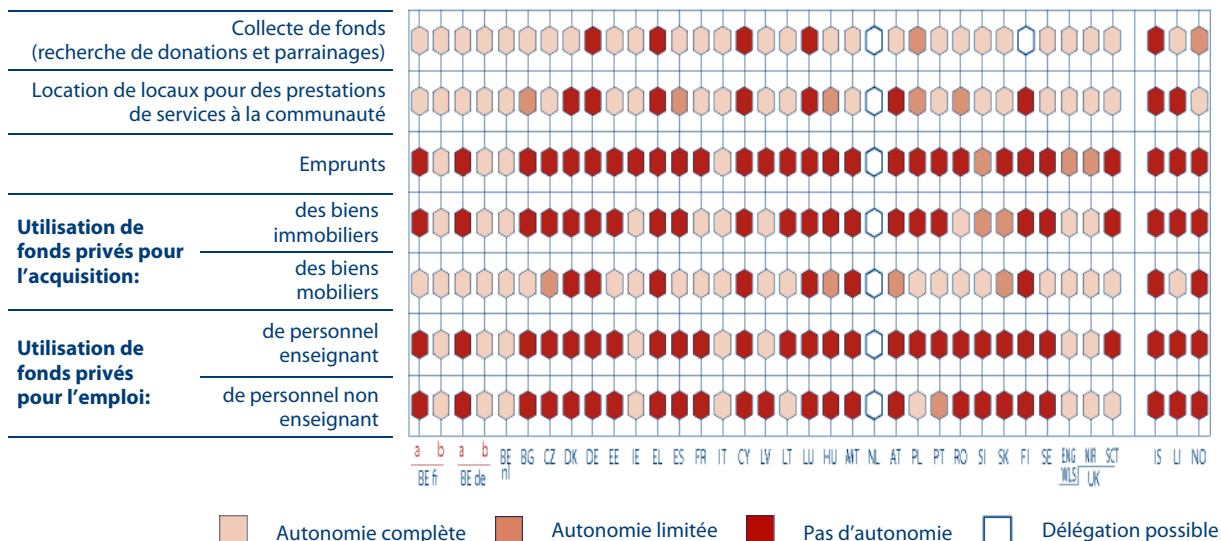
Dans tous les autres pays, les établissements scolaires disposent d'un degré d'autonomie différent tant pour la collecte de ressources privées (donations et parrainages, location des locaux et emprunts) que pour leur utilisation. La collecte de fonds privés via des dons y est largement laissée à l'autonomie complète ou relative des établissements. En Espagne, les établissements ne peuvent pas bénéficier de ressources provenant des activités d'associations de parents ou d'élèves; de plus, l'utilisation des fonds privés est réglementée. Enfin, dans ce groupe de pays, le financement des établissements via les emprunts est très souvent une attribution des autorités centrales: seuls les établissements slovènes peuvent contracter des emprunts après approbation des autorités supérieures. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) peut formellement déléguer ses pouvoirs en matière d'emprunts, mais ceux-ci restent généralement dans son domaine de compétence.

La location des locaux pour des prestations de services à la communauté peut fournir des ressources supplémentaires aux établissements scolaires, mais elle est plus contrôlée que les collectes de dons ou les parainages. Au Luxembourg, cette possibilité n'existe pas; les établissements ne sont donc pas autonomes. Aux Pays-Bas, la situation varie d'un établissement à l'autre selon la délégation dont il fait l'objet de la part de son autorité compétente (*bevoegd gezag*). Les établissements scolaires en Belgique, en République tchèque, en Estonie, en France (CITE 2), en Lettonie, au Portugal, en Slovénie, en Slovaquie, en Suède et en Norvège ont une autonomie complète ou presque dans ce domaine. Les établissements scolaires agissent après consultation non contraignante en Lituanie et à Malte. En Bulgarie, en Espagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, les établissements scolaires doivent recevoir l'approbation des autorités supérieures avant de mettre leurs locaux à disposition. Au Royaume-Uni, les établissements scolaires construits via un partenariat public-privé sont gérés par une entité extérieure qui peut décider de louer les locaux en dehors des heures de cours. Dans ce cas, l'établissement scolaire n'est pas autonome. Dans tous les pays, sauf en Irlande, en France et en Autriche, la situation est identique aux niveaux CITE 1 et CITE 2. En Autriche, seules les *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS) bénéficient de l'autonomie.

On constate aussi qu'avoir une autonomie de collecte n'entraîne pas pour autant une autonomie dans l'utilisation des fonds privés. Ainsi, les établissements peuvent être assez libres de collecter des fonds privés (sauf via des emprunts) tout en étant contraints dans leur utilisation comme, par exemple, à Malte où aucune autonomie n'est donnée pour leur utilisation. En Estonie et en Espagne, seule l'acquisition de biens mobiliers est laissée au libre choix des établissements scolaires. La situation est assez proche en Hongrie et en Slovaquie, mais les établissements scolaires sont dans l'obligation de recevoir une approbation de l'autorité supérieure. En République tchèque, l'utilisation des fonds est fixée par le donateur. En Belgique (Communautés française et germanophone pour les écoles dépendant du ministre), le personnel auxiliaire d'éducation, le personnel administratif et le personnel de maintenance ne peuvent pas être financés via des fonds privés; seules certaines surveillances complémentaires par exemple avant et après les cours peuvent l'être. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) peut formellement déléguer son pouvoir en matière d'acquisition de biens immobiliers, mais cette possibilité est probablement peu appliquée.

En Lituanie, au Portugal et au Royaume-Uni (Écosse), les établissements scolaires peuvent décider de l'allocation de fonds privés pour acquérir des biens mobiliers et pour employer du personnel non enseignant. C'est le cas en Roumanie pour l'acquisition de biens immobiliers et mobiliers. Plus largement encore, la Lettonie accorde l'autonomie complète à la fois pour l'acquisition des biens (immobiliers et mobiliers) et pour l'emploi de personnel enseignant.

Figure 2.2. Autonomie des établissements scolaires pour la collecte et l'utilisation de fonds privés, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

Irlande: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

France: utilisation de fonds privés pour acquérir des biens immobiliers ou mobiliers: seule la présence de classes technologiques ou d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) permet à l'établissement de recevoir des entreprises privées des fonds au titre de la taxe d'apprentissage.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Autriche: location des locaux pour des prestations de services à la communauté: les *Allgemein bildenden höheren Schulen* prennent les décisions dans les limites d'un cadre général prédéterminé propre à l'éducation.

Pologne: les décisions concernant l'acquisition de biens immobiliers sont prises formellement par les autorités supérieures en matière d'éducation, mais celles-ci sont souvent inspirées par les propositions des établissements scolaires.

Slovénie: location des locaux pour des prestations de services à la communauté: les municipalités (*founders*) ont le droit d'établir leurs propres prévisions de location. Dans le cas où les locaux sont utilisés pour des cours confessionnels (de religion), l'établissement doit recevoir l'approbation du ministère.

Royaume-Uni: location des locaux pour des prestations de services à la communauté: l'établissement n'a pas d'autonomie lorsqu'il a été construit via un partenariat public-privé.

Suède: l'emploi du personnel enseignant et non enseignant est exclusivement financé pas des fonds publics.

Liechtenstein: les établissements scolaires (CITE 2) sont autonomes uniquement pour collecter et utiliser des fonds privés pour financer des projets scolaires mineurs. Cette pratique est très rare.

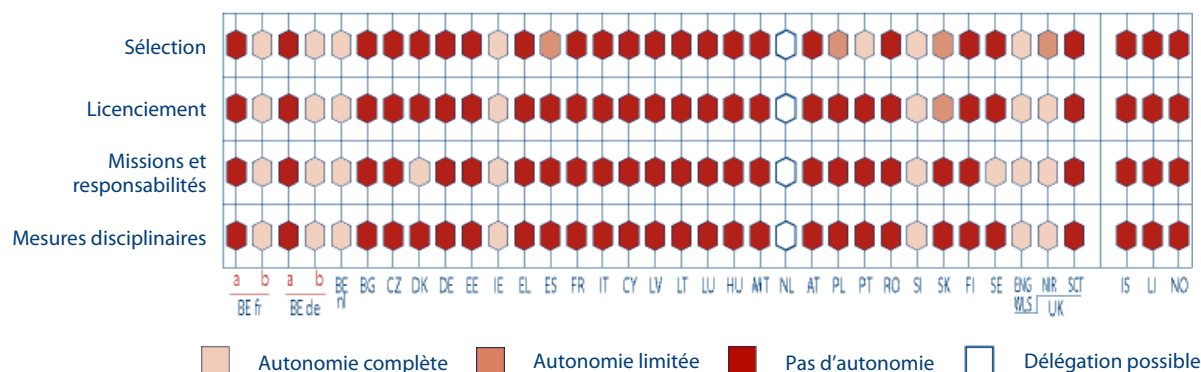
Norvège: seules les donations sont acceptées.

Ressources humaines

Généralement, le nombre de pays qui accordent l'autonomie totale aux établissements scolaires dans la gestion du personnel non enseignant est plus important que ceux qui l'accordent pour les chefs d'établissement et pour les enseignants.

Le degré d'autonomie relatif aux chefs d'établissement est homogène au sein des pays: soit l'autonomie est totale pour l'ensemble des domaines d'action (sélectionner, définir les missions et les tâches, définir les mesures disciplinaires et licencier les chefs d'établissement), soit elle est totalement absente. Seuls quelques pays dérogent à cette situation.

Figure 2.3. Autonomie des établissements scolaires relative aux chefs d'établissement, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires:

Belgique (BE fr, BE de): (a) fait référence à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

Espagne: la sélection est faite par un comité composé de représentants de l'école et de l'autorité éducative.

France: au niveau CITE 1, le poste de «chef d'établissement» n'est pas défini en tant que tel. Les directeurs d'école primaire n'ont qu'une fonction d'animation.

Irlande: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Luxembourg: au niveau CITE 1, il n'existe pas de chefs d'établissement.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Islande: missions et tâches: elles peuvent faire l'objet d'une délégation par les municipalités.

Plus de la moitié des pays n'accordent aucune autonomie aux établissements scolaires en ce qui concerne les chefs d'établissement. Le Danemark et la Suède n'accordent l'autonomie que pour ses tâches et missions, l'Espagne, la Pologne et le Portugal pour la sélection pour le recrutement. En Espagne et en Pologne, la sélection pour le recrutement se fait conjointement par des représentants de l'établissement et de l'autorité éducative supérieure.

Seules la Belgique (Communauté flamande et dans le secteur subventionné pour les Communautés française et germanophone), l'Irlande (CITE 2) et la Slovénie accordent l'autonomie complète aux établissements dans tous ces domaines. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les activités de chaque chef d'établissement sont définies par un cadre prédéterminé propre à l'éducation (son statut et ses

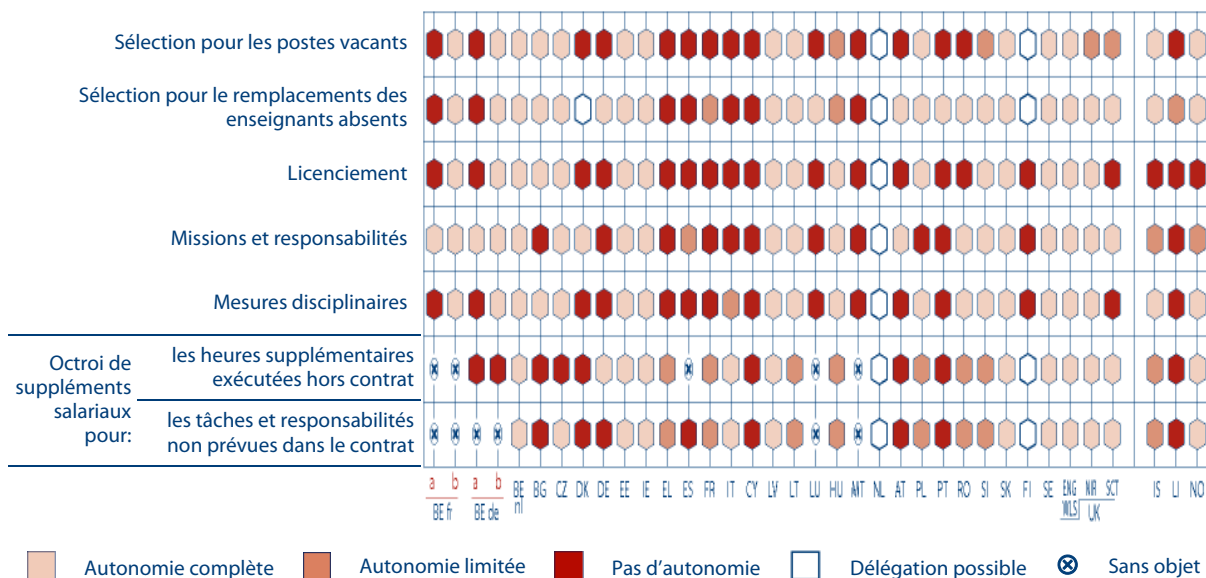
conditions d'emploi sont définies au niveau central), mais aussi par les objectifs définis par le conseil d'établissement.

La Slovaquie est dans une situation intermédiaire, le recrutement et le licenciement du chef d'établissement se font conjointement par des représentants du conseil de gestion et du pouvoir organisateur. Aux Pays-Bas, la sélection, le licenciement, les missions et les tâches ainsi que les mesures disciplinaires peuvent faire l'objet d'une délégation de la part de l'autorité compétente (*bevoegd gezag*), mais le licenciement et les mesures disciplinaires envers les chefs d'établissement restent probablement le plus souvent dans ses prérogatives.

L'autonomie laissée aux établissements scolaires pour gérer le personnel enseignant est généralement plus importante que celle laissée pour les chefs d'établissement. Seuls l'Irlande (CITE 1), Chypre et Malte n'accordent aucune autonomie. Cette situation se rencontre dans une moindre mesure dans le secteur public dépendant directement des ministres de l'enseignement de la Communauté française et de la Communauté germanophone de Belgique (seules les missions et les tâches dans ce réseau sont du ressort des établissements scolaires), en Grèce (selon les situations, les établissements scolaires peuvent ou non octroyer des suppléments salariaux pour les heures supplémentaires) et au Luxembourg. Elle apparaît aussi au Portugal et au Liechtenstein (les établissements scolaires sélectionnent pour le remplacement des enseignants absents respectivement sans et avec l'approbation de l'autorité supérieure).

Au Danemark, les missions et les tâches font l'objet d'une autonomie complète alors que la sélection pour le remplacement peut être déléguée par l'autorité de tutelle. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) garde probablement son autorité disciplinaire et son pouvoir de licencier les enseignants, même si elle peut formellement les déléguer. En Autriche, ces deux domaines d'intervention sont laissés à l'autonomie des établissements. En Finlande, ce qui ne concerne pas le licenciement, les missions et les tâches et les mesures disciplinaires (pour lesquels il n'y a pas d'autonomie) est susceptible d'être délégué par l'autorité de tutelle.

Figure 2.4. Autonomie des établissements scolaires relative aux enseignants, CITE 1 ET 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires. Dans le secteur (a), les décisions concernant les mesures disciplinaires sont prises soit par l'administration de la Communauté, soit par le ministre de l'enseignement. Néanmoins, certaines mesures sont proposées par le chef d'établissement.

Belgique (BE de), Bulgarie: le chef d'établissement décide de l'attribution des heures supplémentaires, mais les conditions d'octroi de suppléments salariaux pour celles-ci sont réglementées par des arrêtés.

République tchèque: les missions et les tâches sont fixées à la fois par l'*Education Act*, l'*Act on Educational Staff* et le *Labour Code and Labour Regulations for the Staff of Schools and school facilities*.

Danemark: la prise de décisions concernant la sélection des enseignants pour le remplacement des enseignants absents peut être déléguée aux établissements en cas d'urgence. C'est alors au chef d'établissement de prendre les décisions en la matière.

Irlande: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Grèce: octroi de suppléments salariaux aux enseignants pour des heures supplémentaires prestées en dehors du contrat: certains éléments de ces suppléments ne font pas l'objet d'une autonomie des établissements.

France: missions et tâches (CITE 1 et 2): les établissements peuvent décider pour une part des tâches prévues le cas échéant dans le projet d'école ou d'établissement, en sus des heures légales d'enseignement avec l'approbation de l'autorité supérieure, sinon il n'y a pas d'autonomie au niveau CITE 1. Au niveau CITE 2, l'établissement est autonome pour la sélection visant le remplacement des enseignants absents pour deux semaines ou moins.

Luxembourg: dans certaines grandes communes, le service administratif en charge de l'enseignement primaire procède à la sélection pour le remplacement des enseignants absents.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Portugal: les établissements peuvent sélectionner les enseignants sous certaines conditions uniquement dans le cas où des postes vacants subsistent après l'attribution des postes au niveau national. Les procédures concernant la prise de sanctions à l'encontre des enseignants et leur licenciement sont développées et engagées par les établissements, mais la décision finale est prise à un niveau supérieur.

Roumanie: sélection pour le recrutement pour le remplacement des enseignants absents et mesures disciplinaires: selon la situation concrète, l'établissement peut ne pas avoir d'autonomie.

Slovaquie: missions et tâches et mesures disciplinaires: certains éléments de ces deux paramètres peuvent faire l'objet d'un cadre prédéterminé propre à l'éducation.

Suède: mesures disciplinaires: certains éléments de ce paramètre peuvent faire l'objet d'un cadre prédéterminé propre à l'éducation. Suppléments salariaux: les enseignants sont employés par les municipalités ou les pouvoirs organisateurs locaux qui appliquent les accords généraux du travail. Les salaires sont négociés au niveau local entre les syndicats et les employeurs.

Royaume-Uni (SCT): mesures disciplinaires: l'autorité éducative locale est la responsable ultime des mesures disciplinaires. L'établissement est impliqué dans la collecte des éléments à charge et le chef d'établissement peut donner des avertissements oraux et écrits à l'enseignant. Octroi de suppléments salariaux aux enseignants pour des tâches et responsabilités non prévues dans le contrat: dans certains cas, les établissements peuvent élargir la délimitation d'un poste, ce qui entraînera l'octroi de suppléments salariaux.

À l'opposé, la Belgique (Communauté française – secteur subventionné – et Communauté flamande), l'Estonie, l'Irlande (CITE 2), la Lettonie, la Slovaquie, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) laissent les établissements scolaires complètement (ou presque) libres dans leur sélection pour le recrutement (en cas de postes vacants ou de remplacement), la définition de leurs tâches et responsabilités, les mesures disciplinaires à leur encontre, leur licenciement et l'octroi de suppléments salariaux (quand ils existent).

La Communauté germanophone de Belgique (secteur subventionné) et la République tchèque se trouvent dans une situation presque similaire, seul l'octroi de suppléments salariaux pour les heures supplémentaires prestées n'est pas du ressort des établissements scolaires. La Lituanie, la Hongrie et la Slovénie accordent soit une autonomie totale, soit une autonomie limitée selon la catégorie de décision.

Dans les autres pays, toutes les possibilités d'autonomie s'exercent et varient en fonction de la catégorie de décision. Néanmoins, c'est dans le cas du licenciement que l'autonomie est la moins marquée. À l'opposé, un

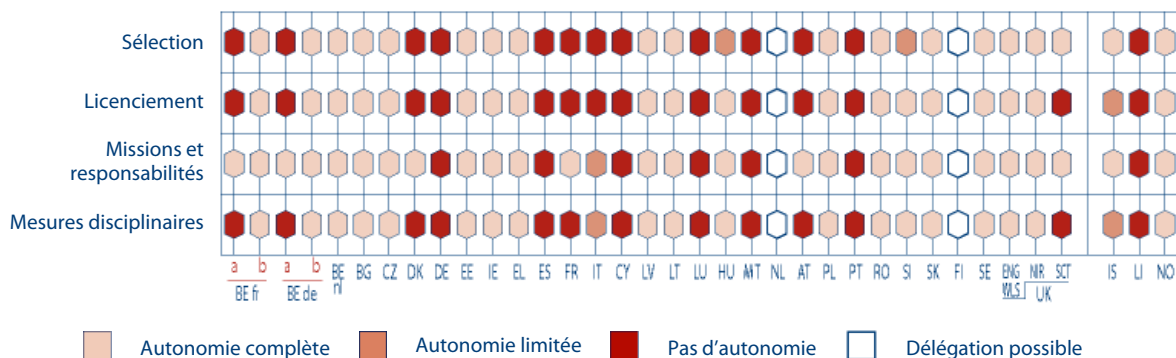
nombre assez important de pays laisse les établissements décider de la sélection pour le remplacement des enseignants absents, de l'octroi de suppléments salariaux pour des heures supplémentaires prestées ou des tâches non prévues par le contrat.

L'autonomie concernant le personnel non enseignant est homogène au sein des pays: soit elle est totale pour l'ensemble (ou presque) des domaines d'action, soit elle est totalement absente.

Quelques pays seulement sont dans une situation assez mixte et intermédiaire selon les paramètres. Dans près de la moitié des pays couverts, cette gestion est menée totalement ou presque au niveau des établissements. D'autres pays se rapprochent de ce schéma de pleine autonomie, même si un des paramètres concernés ne se décide pas complètement au niveau de l'école: il s'agit, par exemple, de la Slovaquie (l'appel à candidature pour le recrutement doit être transmis pour approbation) et de l'Islande (en cas de licenciement et de mesures disciplinaires). En Finlande, l'autonomie des établissements pour la gestion du personnel non enseignant varie selon les établissements scolaires en fonction de la volonté des pouvoirs organisateurs de la déléguer ou non. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) peut formellement déléguer son pouvoir disciplinaire et de licenciement, mais il est probable qu'elle ne le fera pas. En Belgique (Communautés française et germanophone), la situation change selon le type de personnel et le réseau d'enseignement.

Néanmoins, une dizaine de pays (Allemagne, Irlande (CITE 1), Espagne, France (excepté CITE 2 pour certains contrats tels que ceux des assistants pédagogiques ou d'éducation), Chypre, Luxembourg, Malte et Liechtenstein) n'accordent pas d'autonomie dans la gestion des personnels non enseignants. En Grèce, les établissements scolaires n'ont pas d'autonomie pour la gestion du personnel administratif, mais en disposent pour celle du personnel auxiliaire (tels que le personnel de nettoyage ou de sécurité). Le Danemark et l'Autriche accordent eux aussi peu d'autonomie dans ce domaine, seule la définition des tâches et responsabilités se fait au niveau de l'école.

Figure 2.5. Autonomie des établissements scolaires relative au personnel non enseignant, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires:

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires. Dans les établissements du secteur (a), bien que certaines mesures disciplinaires soient proposées par le chef d'établissement, les décisions sont toujours prises soit par l'administration, soit par le ministre de l'enseignement de la Communauté respective. Pour le seul personnel de maintenance engagé contractuellement, ces mêmes écoles peuvent prendre elles-mêmes des décisions relatives à la sélection et au licenciement.

Irlande: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Grèce: les décisions concernant les personnels auxiliaires et de nettoyage sont du ressort des établissements, mais pas celles concernant le personnel administratif.

France: pas d'autonomie au niveau CITE 1.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Portugal: sélection: la délégation est possible. Les procédures concernant la prise de sanctions à l'encontre des enseignants et leur licenciement sont développées et engagées par les établissements, mais la décision finale est prise à un niveau supérieur.

Slovaquie: missions et tâches, mesures disciplinaires: certains éléments de ces deux paramètres peuvent faire l'objet d'un cadre prédéterminé propre à l'éducation.

Royaume-Uni (SCT): mesures disciplinaires: l'autorité éducative locale est la responsable ultime des mesures disciplinaires. L'établissement est impliqué dans la collecte des éléments à charge et le chef d'établissement peut donner des avertissements oraux et écrits à l'enseignant.

Au terme de cette analyse détaillée sur l'autonomie accordée aux établissements scolaires respectivement dans les domaines du financement et des ressources humaines, il ressort que certains pays en accordent globalement plus que d'autres. De même, quelques domaines d'action sont davantage laissés à l'autonomie des établissements que d'autres.

Une dizaine de pays octroient une autonomie très large dans les deux domaines concernés. Il s'agit particulièrement des pays baltes, de la Belgique (uniquement secteur subventionné en Communautés française et germanophone), de l'Irlande (CITE 2), de la Slovaquie, de la Suède et du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). La situation est assez similaire en Hongrie et en Pologne, mais de nombreuses décisions requièrent l'approbation de l'autorité supérieure ou se prennent dans des limites prédéfinies.

La situation aux Pays-Bas et en Finlande est plus variable car elle dépend de la volonté et de la pratique des autorités de tutelle des établissements. En effet, ces dernières peuvent choisir de déléguer ou non leurs pouvoirs. C'est le cas formellement dans tous les domaines aux Pays-Bas ou dans de nombreux domaines en Finlande.

À l'opposé, dans une minorité de pays, peu d'autonomie est accordée. Cette situation se présente principalement en Allemagne, en Grèce, au Luxembourg, à Malte, en Autriche, au Portugal et au Liechtenstein. À Chypre, aucune autonomie n'est actuellement accordée dans ces deux grands domaines.

En matière de ressources financières, l'autonomie la plus répandue est celle accordée dans l'utilisation des budgets publics pour les dépenses de fonctionnement, la collecte de fonds privés via des donations et parrainages, la location des locaux et l'utilisation des fonds privés pour acquérir des biens mobiliers. Par contre, les décisions relatives aux dépenses immobilières (utilisation des budgets publics ou sources privées quand cela est possible), le financement via des emprunts et l'utilisation des fonds privés pour employer du personnel (quand cela est possible) sont très souvent la prérogative des autorités de tutelle.

La gestion du personnel présente aussi des profils contrastés. La fonction de chef d'établissement reste très souvent sous la tutelle des autorités supérieures alors que les décisions liées à la gestion du personnel enseignant (sélection pour le remplacement des enseignants absents, définition des missions et des tâches et mesures disciplinaires) et non enseignant se prennent plus largement au niveau des établissements.

2.2. Décideurs au sein des établissements scolaires

Cette section examine les instances responsables de la prise de décisions au sein des établissements. Les trois principales instances identifiées à ce niveau sont le chef d'établissement, les enseignants et le conseil de gestion de l'établissement (c'est-à-dire l'organe de gestion situé au niveau de l'établissement) – toute combinaison de ces trois entités étant également possible. Ce résumé met en lumière le type de responsabilité dans la prise de décisions, mais ne s'attarde ni sur la façon dont ces décisions sont prises dans la pratique, ni sur la contribution de chacun aux décisions au sein des conseils de gestion des établissements (de plus amples informations sur les conseils de gestion des établissements sont présentées à la section 2.3). Sont tout d'abord examinées les décisions concernant les financements (publics et privés), puis celles concernant la gestion des ressources humaines (sélection et licenciement des chefs d'établissement, des enseignants et du personnel non enseignant, mesures disciplinaires et octroi de suppléments salariaux).

Financement

L'analyse des décisions en matière de financement prises au niveau des établissements scolaires fait apparaître des modèles décisionnaires généraux, bien que certaines variations soient manifestes. Certains systèmes éducatifs délèguent à leurs établissements de nombreuses prérogatives en matière de financement (voir section 2.1 pour de plus amples informations).

Si l'on considère les fonds à la fois publics et privés, le modèle décisionnaire le plus répandu est l'action conjointe du chef d'établissement et du conseil de gestion. Dans ce cas, les procédures diffèrent bien sûr selon la situation spécifique: par exemple, les propositions présentées par le chef d'établissement peuvent exiger l'approbation du conseil de gestion ou, à l'inverse, les décisions prises par ce dernier doivent être approuvées par le chef d'établissement. En Belgique (Communauté flamande), en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), tant le chef d'établissement que le conseil de gestion interviennent habituellement dans les décisions relatives à toutes les questions de financement prises au niveau de l'établissement. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), par exemple, l'organe directeur (*governing body*) définit le cadre stratégique global pour la gestion financière de l'établissement, il détermine la mesure dans laquelle il souhaite déléguer ses pouvoirs financiers au chef d'établissement et il a également pour responsabilité spécifique d'approuver le plan budgétaire annuel établi par le chef d'établissement. Ce dernier exerce des fonctions de leadership, de direction et de gestion de l'établissement et prend les décisions financières conformément au cadre stratégique défini par l'organe directeur.

En Espagne, où les établissements disposent de pouvoirs de décision concernant les fonds tant publics que privés, ces décisions relèvent toujours de l'entière responsabilité du conseil d'établissement composé du chef d'établissement, de son adjoint et du secrétaire de l'établissement.

Les enseignants ne jouent un rôle formel dans ce type de décisions qu'en Allemagne, à Malte, en Autriche et au Royaume-Uni (Écosse), rôle qu'ils partagent toujours avec le chef d'établissement et qu'ils n'exercent jamais seuls.

Il est très rare que le chef d'établissement soit seul responsable de la totalité ou de la quasi-totalité des domaines de financement. On observe ce cas de figure dans un nombre limité de nouveaux États membres, tels que l'Estonie, la Hongrie et la Slovaquie.

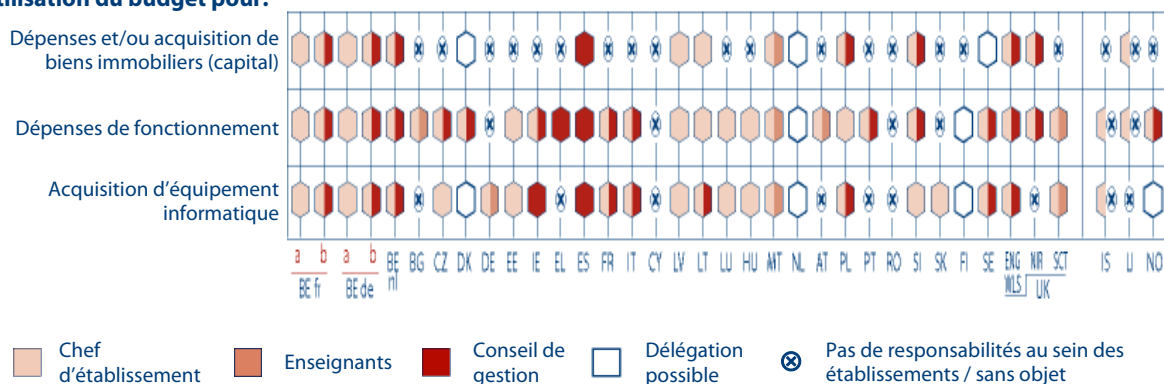
Fonds publics et équipement

Pour l'utilisation du budget, la responsabilité des décisions au sein des établissements scolaires dépend souvent de la catégorie concernée: dépenses et acquisitions de biens immobiliers (capital), dépenses de fonctionnement ou acquisition d'équipement informatique. Les systèmes scolaires roumain et chypriote sont les seuls dans lesquels aucun domaine de décision concernant les financements publics ne fait l'objet d'une responsabilité au niveau des établissements.

Les établissements scolaires sont plus souvent responsables des décisions concernant les dépenses de fonctionnement et l'acquisition de matériel informatique que de celles concernant les dépenses et les acquisitions de biens immobiliers. Au sein des établissements, cette responsabilité incombe presque toujours, au moins pour partie, au chef d'établissement. Celui-ci prend les décisions en collaboration avec les enseignants en Bulgarie, en Allemagne, à Malte, en Autriche et au Royaume-Uni (Écosse) et il agit seul en Belgique (secteur des écoles organisées sous la responsabilité des Communautés française et germanophone), dans les pays baltes, en Hongrie, en Slovaquie et en Finlande. Les conseils de gestion des établissements jouent un rôle dans les processus de décision pour au moins certains de ces domaines dans environ la moitié des pays, et en Espagne, ils ont l'entière responsabilité des trois domaines de financement public considérés.

Figure 2.6. Décideurs au niveau des établissements scolaires pour l'utilisation des financements publics, CITE 1 et 2, 2006/2007.

Utilisation du budget pour:



Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel).

Belgique (BE de): dans les établissements qui relèvent de la responsabilité de la Communauté, les pouvoirs décisionnels du chef d'établissement concernant les dépenses en capital sont limités à un certain seuil.

Bulgarie: les établissements sont autonomes pour certaines dépenses de fonctionnement.

Danemark: les municipalités peuvent déléguer leurs pouvoirs aux établissements dans tous les domaines de décision.

Irlande, France: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Autriche: les données font référence à la situation des *Hauptschulen* et au niveau CITE 1. Dans les *Allgemein bildenden höheren Schulen*, les enseignants et le chef d'établissement prennent les décisions conjointement et soumettent leurs propositions à l'approbation de l'autorité éducative.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national. Le chef d'établissement et le pouvoir organisateur sont conjointement responsables des dépenses ou acquisitions de biens immobiliers et des dépenses de fonctionnement.

Finlande: la responsabilité en matière d'acquisition d'équipement informatique est fonction du coût de cette acquisition.

Finlande, Islande: les municipalités peuvent déléguer aux établissements leurs pouvoirs en matière de dépenses de fonctionnement et d'acquisition d'équipement informatique.

Liechtenstein: au niveau CITE 1, l'utilisation du budget ne fait pas l'objet d'une responsabilité au sein des établissements. Au niveau CITE 2, les pouvoirs décisionnels du chef d'établissement concernant les dépenses en capital sont limités à un certain seuil.

Fonds privés

Dans un certain nombre de pays, le système scolaire public ne fait l'objet d'aucun financement privé. Cela vaut tout particulièrement pour les emprunts. Dès lors, il est très rare en Europe que les établissements disposent d'un pouvoir de décision concernant la souscription d'emprunts. Font exception la Belgique (le secteur subventionné en Communautés française et germanophone) et l'Italie où le conseil de gestion de l'établissement peut prendre des décisions en matière d'emprunts, ainsi que la Communauté flamande de Belgique et la Slovénie, où ces décisions sont prises conjointement par le chef d'établissement et le conseil de gestion.

Les emprunts contractés par les établissements scolaires sont souvent sujets à certaines conditions. C'est le cas en Italie, par exemple, où les conseils de gestion des établissements peuvent emprunter de l'argent pour autant que les conditions de remboursement répondent à certains critères. En Slovénie, le chef d'établissement et le conseil de gestion, agissant ensemble, doivent obtenir l'accord du pouvoir organisateur et du ministère des finances.

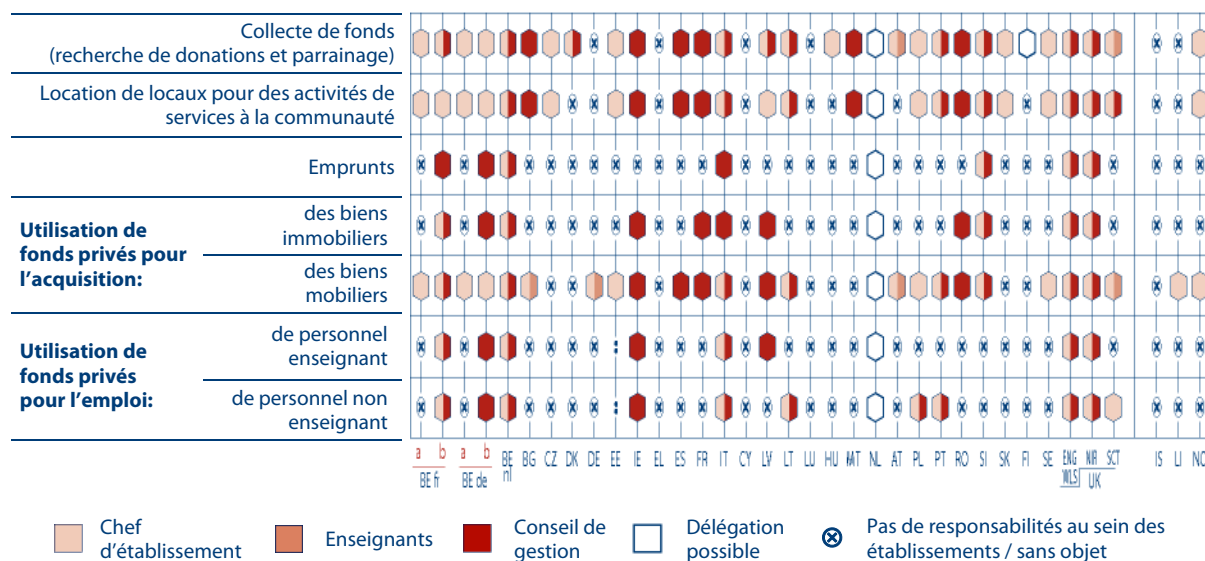
À l'inverse, dans pratiquement tous les pays, la recherche de dons ou de parrainages s'opère au niveau des établissements scolaires. Les décisions en la matière sont presque toujours du ressort du chef d'établissement qui agit seul ou avec le conseil de gestion, bien que ce dernier ait parfois l'entière responsabilité de telles décisions (Bulgarie, Irlande (CITE 2), Espagne, France, Malte et Roumanie). Plus rarement, en Autriche et au Royaume-Uni (Écosse), les enseignants prennent formellement part à ce type de décisions aux côtés du chef d'établissement, ainsi que les parents au Royaume-Uni (Écosse).

De même, la mise en location des bâtiments scolaires relève souvent de la responsabilité des établissements, habituellement du chef d'établissement ou du conseil de gestion. Les contrats de location de ce type sont eux aussi parfois soumis à certaines conditions. En Belgique (Communauté flamande) et en Slovénie, par exemple, les bâtiments scolaires ne peuvent être loués à des fins politiques. En Italie, ils ne peuvent être utilisés que pour des activités compatibles avec les objectifs éducatifs de l'établissement et il incombe au conseil de gestion de définir les critères appropriés. Dans certains pays (Lituanie, Hongrie et Roumanie), la mise en location doit être approuvée par le propriétaire de l'établissement (souvent l'autorité locale) et ce dernier est parfois directement responsable de la location pour des activités extrascolaires (Royaume-Uni (Écosse)).

L'utilisation faite des fonds privés est du ressort des établissements scolaires dans à peu près la moitié des pays. En règle générale, c'est le conseil de gestion de l'établissement qui est responsable des décisions concernant l'acquisition de biens immobiliers, parfois dans le cadre de procédures de codécision avec le chef d'établissement. S'agissant de l'acquisition de biens mobiliers, les décisions incombent plus souvent au seul chef d'établissement, qui agit parfois en collaboration avec les enseignants.

L'utilisation par les établissements scolaires de fonds privés pour l'emploi de personnel enseignant ou non enseignant fait l'objet de beaucoup plus de restrictions. Cette utilisation n'est autorisée que dans la moitié environ des systèmes scolaires permettant des acquisitions grâce à des fonds privés: Belgique (Communauté flamande et secteur subventionné des Communautés française et germanophone), Irlande (CITE 2), Italie et Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). En Lituanie, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni (Écosse), les établissements peuvent utiliser des fonds privés pour employer du personnel non enseignant mais pas des enseignants, alors que c'est l'inverse en Lettonie. Les décisions de ce type sont le plus souvent prises conjointement par le conseil de gestion et le chef d'établissement.

Figure 2.7. Décideurs au niveau des établissements scolaires pour la collecte et l'utilisation des fonds privés, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements.

République tchèque: l'utilisation des fonds est fixée par le donateur/sponsor.

Irlande: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Hongrie: la mise en location de locaux scolaires et l'utilisation de fonds privés pour l'acquisition de biens mobiliers sont de la responsabilité du chef d'établissement, mais exigent l'approbation du pouvoir organisateur.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Autriche: les données font référence à la situation des *Hauptschulen* et au niveau CITE 1. Dans les *Allgemein bildenden höheren Schulen*, les décisions relèvent du chef d'établissement.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national. Le chef d'établissement et le pouvoir organisateur sont conjointement responsables de l'utilisation de fonds privés pour l'acquisition de biens mobiliers et immobiliers.

Liechtenstein: le chef d'établissement décide de l'acquisition de biens mobiliers quand celle-ci n'engage que des montants limités.

Ressources humaines

Sélection du personnel et gestion des ressources humaines

Dans de nombreux pays, les décisions concernant la sélection et le licenciement du personnel des établissements scolaires ainsi que les mesures disciplinaires à son égard incombent dans une très large mesure au chef d'établissement. Aux Pays-Bas, l'autorité compétente (*bevoegd gezag*) peut déléguer ses pouvoirs décisionnels dans la plupart des domaines liés aux ressources humaines (bien qu'il soit peu probable qu'elle le fasse en matière de mesures disciplinaires et de licenciement). Seuls quelques pays font état d'un rôle du conseil de gestion (sauf pour les décisions concernant le chef d'établissement). Au Royaume-Uni (Angleterre), par exemple, les questions liées au personnel relèvent de la responsabilité globale de l'organe directeur (*governing body*) de l'établissement. Cependant, nombre de fonctions liées au personnel, telles que la nomination des enseignants et du personnel non enseignant, peuvent être déléguées au chef d'établissement ou à un comité d'administrateurs (*committee of governors*) agissant seul ou de pair avec le chef d'établissement. L'organe directeur nomme le chef d'établissement et, habituellement, il conduit le processus de nomination des chefs adjoints et assistants. Au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), la situation est plus ou moins similaire à maints égards.

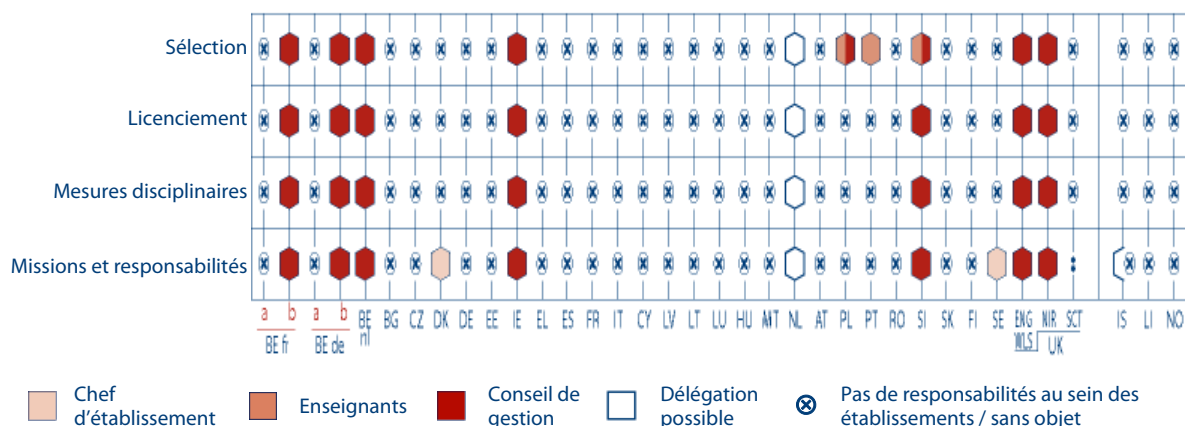
Chefs d'établissement

En Europe, les établissements scolaires ne sont généralement pas responsables de la sélection de leur chef d'établissement. Les pays dans lesquels cette sélection incombe aux organes directeurs des établissements sont le plus souvent ceux qui délèguent des responsabilités étendues à ces organes: Belgique (Communauté flamande et, pour les établissements subventionnés uniquement, Communautés française et germanophone), Irlande (CITE 2) et Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Dans quatre pays, les enseignants sont associés au processus de sélection. En Pologne, le comité de sélection du chef d'établissement comprend des représentants du conseil de gestion de l'établissement, des autorités éducatives régionales, des enseignants et des parents, tandis qu'au Portugal, les enseignants nomment le chef d'établissement parmi leurs pairs. En Slovénie, les enseignants participent aussi directement à l'approbation de la nomination de leur chef d'établissement. Celui-ci est nommé par le conseil de gestion sur la base d'un avis préalable exprimé par l'assemblée des enseignants, les autorités municipales et le conseil des parents. Enfin, en Espagne, la sélection du chef d'établissement est effectuée par un comité comprenant des représentants de l'école et de l'autorité éducative. L'administration en charge de l'éducation détermine le nombre total de membres, mais celui-ci doit être composé au moins pour un tiers d'enseignants élus par l'assemblée des enseignants et pour un tiers de membres non enseignants du conseil d'établissement.

De même, il est très rare que la prise de sanctions à l'encontre d'un chef d'établissement et son licenciement soient du ressort de l'établissement bien que, dans certains pays, le conseil de gestion joue un rôle à cet égard (Belgique (Communauté flamande et, pour les établissements subventionnés uniquement, Communautés française et germanophone), Irlande (CITE 2), Slovénie et Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)). Toutefois, les enseignants ne sont jamais formellement associés à ces procédures décisionnelles.

Figure 2.8. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les chefs d'établissement, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements.

Irlande: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Espagne: la sélection est effectuée par un comité composé de membres de l'établissement et de l'autorité éducative. Les représentants de l'établissement sont des enseignants et des membres du conseil de gestion.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Pologne: les parents prennent part aux processus de décision.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national. La sélection et le licenciement du chef d'établissement relèvent de la responsabilité conjointe du conseil de gestion et du pouvoir organisateur.

Royaume-Uni (SCT): le chef d'établissement et le conseil d'établissement/conseil des parents participent à la sélection, mais la décision finale est du ressort de l'autorité éducative en sa qualité d'employeur.

Enseignants

Dans la moitié environ des pays, la sélection des enseignants ne relève pas de la responsabilité des établissements scolaires. Cependant, lorsque cette sélection incombe à ces derniers, le chef d'établissement participe toujours à la décision (exception faite de la Belgique (Communauté germanophone)). Dans de nombreux nouveaux États membres ainsi qu'en Suède, en Islande et en Norvège, la responsabilité de la sélection des enseignants incombe entièrement au chef d'établissement. En Belgique (Communauté flamande et secteur subventionné en Communauté française), en Estonie, en Irlande (CITE 2) et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le processus décisionnel est une action conjointe du chef d'établissement et du conseil de gestion.

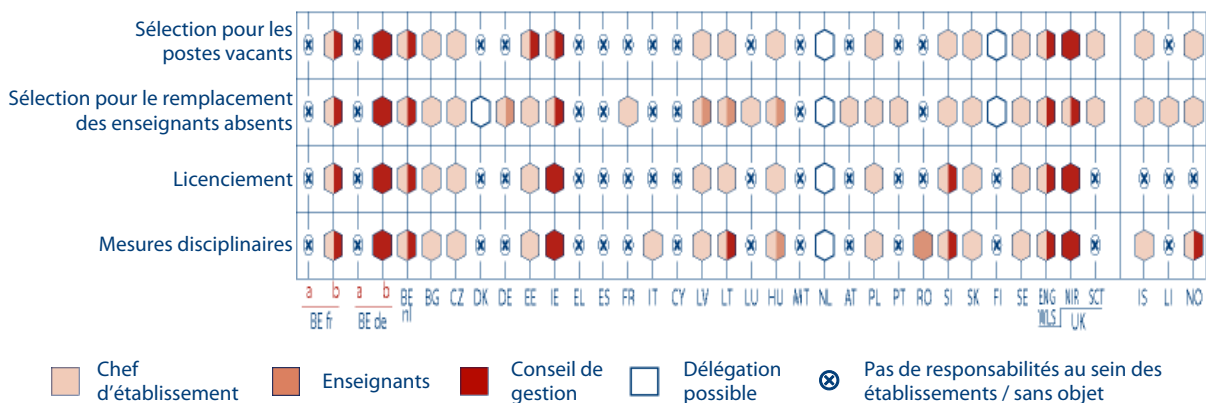
Les décisions concernant les enseignants remplaçants sont traitées de façon légèrement différente dans un certain nombre de pays. Cela signifie généralement que si le recrutement des enseignants pour des postes vacants n'est pas une décision prise au sein des établissements, l'organisation relative au remplacement temporaire est directement prise en charge par le chef d'établissement agissant seul (France (CITE 2), Autriche et Liechtenstein) ou en collaboration avec les enseignants déjà en place (Allemagne). En Belgique (Communautés française et germanophone), des enseignants remplaçants ne peuvent être recrutés que si la

durée présumée de l'absence dépasse cinq jours (en Communauté germanophone) ou dix jours dans la majorité des cas (en Communauté française); dans les établissements du secteur public gérés par ces deux Communautés, la décision est prise par les ministres respectifs et dans les établissements subventionnés (publics et privés), elle est prise par les conseils de gestion, généralement après concertation avec les chefs d'établissement. Les enseignants prennent également part aux décisions concernant le remplacement des enseignants absents en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie.

Les décisions concernant les mesures disciplinaires à l'encontre des enseignants et leur licenciement sont encore moins souvent prises au niveau des établissements et, même lorsque ces derniers jouissent d'une totale autonomie, leur marge de manœuvre décisionnelle est dans la pratique souvent limitée par la législation afférente à la fonction publique. Le chef d'établissement prend part à ces décisions dans la plupart des nouveaux États membres (les trois pays baltes, Bulgarie, République tchèque, Hongrie, Pologne, Slovaquie), ainsi qu'en Belgique (Communauté flamande et établissements subventionnés en Communauté française) et en Suède.

Dans quelques pays où le licenciement ne relève pas de la responsabilité de l'établissement, la prise de sanctions à l'égard des enseignants demeure du ressort de l'établissement; les décisions en la matière sont prises par le chef d'établissement (Allemagne) ou par le conseil de gestion et le chef d'établissement (Belgique (Communauté flamande) et Norvège), ou encore par les enseignants eux-mêmes – via une commission spéciale (Roumanie). Les enseignants sont également associés aux décisions disciplinaires en Hongrie. En Italie, le chef d'établissement peut décider d'initier une action disciplinaire et il est responsable des mesures initiales, tandis que les mesures disciplinaires définitives sont prises par l'autorité supérieure en matière d'éducation sur la base de rapports produits par l'inspectorat. En Italie, les manquements graves à la discipline sont directement soumis à l'autorité éducative supérieure (directeur général régional).

Figure 2.9. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements. Le remplacement des enseignants absents par le recrutement d'enseignants complémentaires n'est légalement autorisé qu'en cas d'absences de plus de cinq jours (en Communauté germanophone) ou dix jours dans la majorité des cas (en Communauté française). Pour le remplacement en cas d'absence de plus courte durée, les chefs d'établissement essaient de trouver des solutions avec le personnel en place.

Danemark: la prise de décisions concernant la sélection des enseignants pour le remplacement des enseignants absents peut être déléguée aux établissements en cas d'urgence. C'est alors au chef d'établissement de prendre les décisions en la matière.

Irlande: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Espagne, Portugal: les procédures concernant la prise de sanctions à l'encontre des enseignants et leur licenciement sont développées et engagées par les établissements, mais la décision finale est prise à un niveau supérieur.

France: au niveau CITE 2, c'est au chef d'établissement qu'incombe la responsabilité de remplacer les enseignants absents pour une durée inférieure ou égale à deux semaines.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Roumanie: le conseil de gestion peut prendre des décisions concernant le remplacement des enseignants absents si des enseignants sont disponibles au sein de l'établissement.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national.

Finlande: la sélection pour les postes vacants et pour le remplacement des enseignants absents ainsi que les décisions relatives aux mesures disciplinaires peuvent être déléguées au chef d'établissement.

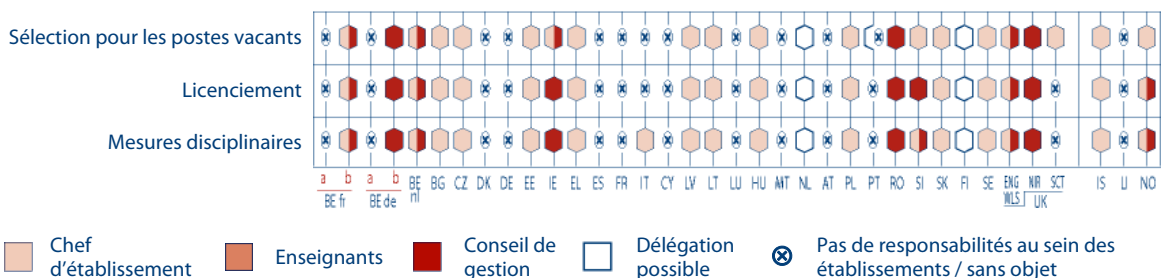
Royaume-Uni (WLS): les décisions concernant le licenciement des enseignants sont de la seule responsabilité du conseil de gestion.

Royaume-Uni (SCT): le chef d'établissement est responsable de la sélection des enseignants et des enseignants remplaçants, mais l'autorité éducative est l'employeur.

Personnel non enseignant

Le personnel non enseignant des établissements scolaires peut comprendre, par exemple, du personnel administratif ou d'entretien ainsi que des assistants d'enseignement qui ne sont pas des enseignants qualifiés. Dans de nombreux pays, les décisions concernant le recrutement de ce personnel, son licenciement et les mesures disciplinaires à son égard sont prises au niveau des établissements, presque toujours par la même entité pour chaque type de décision. On n'observe que de très rares exceptions: au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande, les décisions relatives au licenciement sont du ressort de l'autorité locale. En Irlande (CITE 2), en Slovaquie et en Norvège, le conseil de gestion de l'établissement est partie prenante ou seul responsable des décisions en matière de sanctions et de licenciement.

Figure 2.10. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le personnel non enseignant, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires:

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements. Dans les établissements pour lesquels les Communautés sont les prestataires d'éducation, seules les décisions concernant les personnels engagés contractuellement et, par exemple, affectés aux cantines ou au nettoyage sont du ressort du chef d'établissement.

Irlande: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Grèce: les décisions concernant les personnels auxiliaires et de nettoyage sont du ressort du chef d'établissement; les décisions concernant le personnel administratif ne font pas l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

France: certains types de contrats sont du ressort du chef d'établissement.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Portugal: pour le licenciement du personnel non enseignant et les mesures disciplinaires à son égard, les procédures sont développées et engagées par les établissements, mais la décision finale est prise à un niveau supérieur.

Roumanie: le conseil de gestion de l'établissement traite les manquements mineurs à la discipline, tandis que les manquements graves sont du ressort de l'inspection scolaire locale.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national.

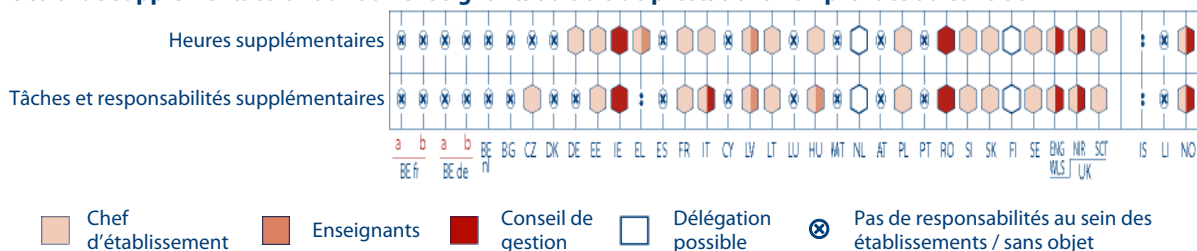
Finlande: la municipalité peut déléguer ses pouvoirs de décision aux établissements. Dans ce cas, le chef d'établissement et le conseil de gestion partagent la responsabilité.

Suppléments salariaux

Dans la moitié environ des systèmes éducatifs, l'octroi de suppléments salariaux aux enseignants au titre d'heures supplémentaires et/ou de tâches et responsabilités non prévues au contrat est une décision qui incombe aux établissements; cette décision est souvent prise par le chef d'établissement. En Belgique (Communauté germanophone), les heures supplémentaires, lorsqu'elles sont inévitables, sont décidées par le chef d'établissement et les suppléments salariaux qui en découlent sont réglés par des arrêtés et traités au niveau du ministère.

Figure 2.11. Intervenants au niveau des établissements scolaires pour l'octroi de suppléments salariaux aux enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.

Octroi de suppléments salariaux aux enseignants au titre de prestations non prévues au contrat



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquels un ministre est le pouvoir organisateur et (b) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans ce secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements.

Belgique (BE de), Bulgarie: le chef d'établissement décide de l'attribution des heures supplémentaires, mais les conditions d'octroi de suppléments salariaux pour celles-ci sont réglementées par des arrêtés.

Irlande: au niveau CITE 1, aucun domaine de décision ne fait l'objet d'une responsabilité au sein des établissements.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Slovaquie: information non vérifiée au niveau national.

Finlande: la prise de décisions relatives aux suppléments salariaux peut être déléguée aux établissements.

Suède: les établissements se conforment aux accords et règlements applicables à l'ensemble du marché du travail.

Les enseignants prennent part aux décisions concernant la rémunération des heures supplémentaires en Grèce et en Lettonie et à celles concernant la rémunération des tâches supplémentaires en Lettonie et en Hongrie.

Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Norvège, ainsi qu'en Italie pour ce qui est de la rémunération des tâches supplémentaires, les décisions sont prises conjointement par le conseil de gestion et le chef d'établissement. Exception faite de l'Irlande (CITE 2), la Roumanie est le seul pays où le conseil de gestion (conseil d'administration) de l'établissement est entièrement responsable de ce type de décisions, sous réserve de l'approbation de l'inspection scolaire locale.

En conclusion, en termes de modèles généraux de prise de décisions au sein des établissements scolaires (tous paramètres considérés dans cette section confondus), il ressort de l'analyse que les modalités en la matière dépendent clairement de la nature des décisions, bien que le rôle central des chefs d'établissement (en particulier par rapport à celui des conseils de gestion) soit évident dans de nombreux systèmes scolaires, mais pas dans tous. Les conseils de gestion des établissements jouent un rôle plus important dans des pays tels que la Belgique, l'Irlande (CITE 2), l'Espagne, l'Italie, la Roumanie et le Royaume-Uni. Les enseignants ont des prérogatives plus limitées dans les décisions concernant la gestion des ressources humaines et le financement, auxquelles ils ne prennent part que dans quelques systèmes, bien qu'il soit quasiment certain qu'une analyse de leurs responsabilités dans la prise de décisions relatives aux contenus éducatifs et aux processus pédagogiques au niveau des établissements ferait apparaître une image différente.

2.3. Organes de gouvernance: rôle et composition des conseils d'école

Dans la très grande majorité des pays européens, l'autonomie scolaire s'est accompagnée de la création au sein des établissements de nouvelles instances de gouvernance intervenant à titre décisionnaire ou consultatif. Leurs attributions et leurs compositions sont le plus souvent définies, de façon obligatoire, par les dispositions générales législatives ou administratives qui encadrent le transfert de compétences vers les établissements. Ainsi, par exemple, des pays comme la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, la France, la Lituanie et la Slovénie prévoient-ils l'organisation obligatoire de conseils d'école dans leurs établissements scolaires. Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les organes de gouvernance au niveau des écoles existent depuis longtemps, mais les autorités éducatives locales (LEA) disposaient d'un droit de regard important dans leur fonctionnement et leur composition. De plus, avant l'adoption de la loi sur l'éducation de 1980, il n'était pas obligatoire pour les écoles de disposer de leur propre conseil de gestion. En Belgique, les Communautés française et germanophone se sont également ralliées récemment à cette organisation: depuis les décrets «missions» de 1997 et de 1998, un conseil de participation dans la Communauté française et un conseil pédagogique dans la Communauté germanophone (*Pädagogischer Rat*) doivent être organisés dans tous les établissements, tous réseaux confondus (secteurs public et privé subventionné). De même, en République tchèque, les conseils d'école, initialement facultatifs, sont devenus obligatoires depuis 2005. D'autres pays limitent cette obligation à une partie de leurs réseaux. Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, seules les écoles relevant de la responsabilité de la Communauté ont l'obligation de créer ces organes de gouvernance scolaire.

Dans les autres pays européens, désormais minoritaires, la création des conseils d'école est laissée à la libre appréciation des établissements eux-mêmes. En Bulgarie, en Lettonie⁽²⁾, en Pologne ou encore en Islande, ces conseils sont mentionnés par les dispositions générales qui définissent l'autonomie scolaire, mais leur organisation reste facultative. En Hongrie, une structure de conseil d'école est également prévue par la loi de 1993 et peut être ouverte à des représentants des membres internes de l'école, des parents d'élèves et des représentants de la communauté locale de l'établissement.

(²) Les chefs d'établissement doivent créer un organe de gestion si les parents et les enseignants le demandent.

La composition des conseils d'école suit trois principaux schémas d'organisation qui ne semblent pas en lien avec l'importance des compétences attribuées à ces structures.

Dans un premier cas de figure, le conseil d'école est resserré autour des membres internes à l'institution et de ses usagers directs. Ne sont ainsi représentés dans ces structures de gouvernance scolaire que les membres de l'administration de l'école, les enseignants ainsi que les parents et les élèves. La Belgique (Communauté germanophone), le Danemark, l'Allemagne, l'Italie ou le Luxembourg (CITE 2) suivent cette organisation. Suivant les cas, ces organes peuvent être dotés de pouvoirs importants, comme au Danemark, ou d'un rôle principalement consultatif, comme en Pologne ou en Belgique (Communauté germanophone). Dans certains pays, des possibilités d'intégration de membres extérieurs à l'institution sont parfois envisagées mais laissées à la libre appréciation de l'école.

Dans la majorité des pays, cependant, les conseils d'école sont ouverts à une représentation large qui comprend le plus souvent des membres des autorités locales en charge des écoles et, plus rarement, des intervenants de la société civile. La composition reflète alors le souhait de mettre en place certains équilibres de pouvoirs dans la représentation des différents groupes professionnels et usagers impliqués: la direction de l'école, le groupe des enseignants, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes, les représentants des autorités politiques locales et ceux de la société civile au sens large (entreprises, activités sociales, culturelles, etc.). La composition de l'organe de gouvernance scolaire peut tout d'abord révéler le souhait de représenter de façon égale les différents intervenants, comme en République tchèque: le conseil d'école est composé d'un tiers de représentants de la collectivité locale en charge de l'école, d'un tiers de représentants du personnel de l'école et d'un tiers de représentants des usagers (parents et élèves). Au Royaume-Uni (Angleterre) également, la législation impose que tous les acteurs de l'école soient représentés (parents, personnel de l'école, collectivités locales, communauté civile, etc.). Dans la majorité des cas cependant, la composition reflète la volonté d'attribuer un rôle de décideur plus marqué à un des groupes sociaux: le pouvoir s'avère ainsi plutôt entre les mains du personnel des écoles dans des pays comme la France ou le Luxembourg. À l'opposé, les représentants externes à l'école (parents ou plus largement représentants de la société civile) semblent en position de force dans les organisations formelles mises en place en Communauté flamande de Belgique, en Estonie ou en Lettonie. Cette analyse ne se fondant que sur l'étude des cadres légaux, les pratiques des acteurs sur le terrain peuvent être évidemment différentes.

Au-delà de ces jeux de composition, on observe également dans certains pays un phénomène d'emboîtement d'une multiplicité de conseils auxquels sont confiées des attributions complémentaires. Ce mouvement qui se développe conduit à une complexification de la gouvernance scolaire. C'est le cas, par exemple, du Portugal qui repose sur un pouvoir dual exercé par le directeur du conseil exécutif (structure de gestion resserrée autour des membres internes à l'école) et le président de l'assemblée scolaire (ouverte aux représentants extérieurs à l'école). On retrouve cette bipolarité entre des organes de management et des structures de gouvernance dans la Communauté flamande de Belgique. De la même façon, les conseils d'école sont de plus en plus accompagnés dans leur travail par des conseils d'enseignants qui ont pour rôle de définir les activités de l'établissement dans le cadre de l'autonomie pédagogique. C'est le cas, par exemple, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie et plus récemment depuis 2005 en France pour les établissements de niveau CITE 2.

CHAPITRE 3. AUTONOMIE SCOLAIRE ET RESPONSABILISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Compte tenu de la multiplicité des philosophies mises en œuvre à travers les différentes expériences d'autonomie scolaire, le principe de responsabilisation n'a pas été initialement central dans tous les pays. Pour autant, depuis le milieu des années 1990, on assiste à une montée en charge de ce concept qui emprunte des configurations variables selon les pays.

Dans ces nouveaux modèles de responsabilisation, on observe le plus souvent une adaptation d'instruments d'évaluation qui soit existaient auparavant (les inspections par exemple), soit ont été développés à des fins plus larges, comme les évaluations standardisées des acquis des élèves (section 3.1).

Dans certains pays, cependant, on assiste au développement de nouveaux outils dédiés permettant de formaliser l'évaluation des nouvelles responsabilités conférées aux écoles (section 3.2).

3.1. Diversité et contraintes des modèles de responsabilisation des établissements scolaires

Les logiques institutionnelles de l'autonomie scolaire ainsi que les organisations politiques générales varient selon les pays. Il en résulte une multiplicité de modèles de responsabilisation de l'établissement dans les pays européens. Trois principaux schémas d'organisation peuvent être aujourd'hui distingués.

Dans un premier cas de figure, largement majoritaire, ce sont les instances traditionnellement en charge de l'évaluation des acteurs du système éducatif – des enseignants en particulier – qui se sont vus attribuer cette nouvelle fonction de contrôle. En effet, dans la majorité des pays européens, ce sont les autorités supérieures en charge de l'éducation – le plus souvent par le biais de corps d'inspection organisés – qui sont responsables de l'évaluation des établissements dans ces nouveaux contextes d'autonomie. Ces inspections peuvent fonctionner suivant une organisation centralisée ou déconcentrée. Ainsi, en République tchèque, le corps d'inspection chargé d'évaluer les établissements a vu ses pouvoirs renforcés: alors qu'initialement ses compétences se limitaient à un contrôle du respect des réglementations financières, la nouvelle réforme du curriculum qui entrera en vigueur en 2007/2008 prévoit d'élargir ses attributions au domaine pédagogique. En Allemagne, comme en Espagne et en Autriche, ce sont des inspections attachées aux autorités supérieures en charge de l'éducation – respectivement les Länder et les Communautés autonomes – qui évaluent les établissements. Au Royaume-Uni (Angleterre), c'est une inspection puissante – l'OFSTED – dont les pouvoirs ont été accrus et l'indépendance par rapport au ministère renforcée, qui est en charge de l'évaluation des établissements. Ses rapports sont portés à la connaissance du grand public par une mise en ligne sur Internet. Les Pays-Bas suivent une organisation proche, même si, à partir de 2007, les établissements qui ne présentent pas une situation à risques ne seront plus systématiquement contrôlés par l'inspection. La Bulgarie, la Lituanie, le Portugal et le Royaume-Uni (Écosse) sont également dans ce cas de figure. Dans certains de ces pays, ces inspections sont de plus couplées à des évaluations réalisées par les collectivités territoriales, comme en République tchèque, en Lituanie ou au Royaume-Uni (Angleterre).

Depuis la fin des années 1990, on assiste, dans de nombreux pays qui suivent ce premier modèle, à une standardisation des critères d'évaluation des établissements. Ainsi, en Espagne, certaines Communautés autonomes, comme l'Andalousie, la Catalogne ou la Castille, fonctionnent selon ce schéma. La Lituanie impose aussi depuis 2004/2005 une liste de critères communs pour les évaluations interne et externe. De la même façon, l'inspection déconcentrée en Pologne utilise depuis la même année une liste de critères uniformisés. Au Portugal, l'inspection a, quant à elle, mis en place, depuis 1999, un modèle d'«évaluation intégrée» couvrant un ensemble de domaines (organisation et gestion de l'école, climat, résultats des élèves,

etc.). Cette évaluation normalisée vise, entre autres, à mettre en évidence la valeur ajoutée des établissements scolaires au-delà de leurs simples résultats académiques bruts. Au Royaume-Uni (Angleterre), l'OFSTED a également standardisé ses modalités d'évaluation des établissements grâce à l'*Inspection Framework* qui définit des critères objectifs pour l'évaluation à la fois des activités de l'école et des résultats des élèves. L'Écosse a suivi la même évolution. Ce mouvement de normalisation de l'évaluation des établissements semble correspondre à la fois à un renforcement de la responsabilisation des établissements et à une professionnalisation de l'acte d'évaluation.

Dans un second groupe de pays, les établissements scolaires se doivent de rendre des comptes principalement envers les pouvoirs locaux – collectivités territoriales ou pouvoirs organisateurs – qui sont en charge de leur gestion. C'est le cas dans certains pays nordiques ainsi qu'en Belgique et en Hongrie. Dans ce modèle, si les organisateurs locaux d'éducation demeurent les acteurs pivots du processus d'évaluation, on observe cependant, depuis le milieu des années 1990, l'imposition croissante d'un cadre national pour la responsabilisation des établissements, notamment à travers le développement de standards nationaux et de tests sur les acquisitions scolaires. Ainsi, si les collectivités territoriales restent centrales dans ce processus au Danemark, le *Danish Evaluation Institute*, créé en 1999, est désormais en charge d'une évaluation nationale des établissements sur la base d'un échantillon. La Hongrie complète également les contrôles réalisés par les collectivités territoriales avec une nouvelle évaluation des établissements via le développement d'un système de tests standardisés. C'est, entre autres (demande accrue d'une éducation de qualité et d'une meilleure responsabilisation), la faible expertise de la part de la plupart des autorités en matière d'évaluation de petites collectivités (qui existe à cause du système administratif public fragmenté du pays) qui explique partiellement le développement de ce système national d'évaluation des acquisitions. Facultative en 2001, cette évaluation est devenue obligatoire en 2006 pour l'ensemble des écoles. Depuis 2008, les collectivités territoriales se doivent de l'utiliser dans le suivi des écoles dont elles ont la charge.

Certains pays, désormais minoritaires, sont restés en marge de ce mouvement d'évaluation des établissements. C'est le cas, par exemple, de l'Italie qui n'impose pas aux établissements de rendre des comptes devant une instance particulière (si ce n'est dans les domaines administratif et comptable avec une visite de chaque établissement deux fois par an par le collège des réviseurs des comptes), mais les incite fortement à pratiquer l'évaluation interne. Le développement d'un système d'évaluation standardisée, sous la houlette de l'Institut national pour l'évaluation du système éducatif d'enseignement et de formation (INVALSI), vise cependant à apporter des indications de comparaisons nationales aux écoles. À partir de l'année scolaire 2009/2010, l'INVALSI sera en charge de l'évaluation de la valeur ajoutée des écoles, grâce au suivi des performances scolaires des élèves à l'entrée et à la sortie des établissements et à la prise en compte des données de contexte et des caractéristiques socioculturelles des élèves. De même, en Bulgarie, les établissements ne sont pas soumis à une procédure d'évaluation spécifique. La France est dans une situation intermédiaire. Au niveau CITE 1, face à une autonomie très limitée, l'évaluation des établissements en tant que telle n'a pas été développée. L'évaluation des établissements du niveau CITE 2 est en cours de définition et fait intervenir une multiplicité d'acteurs dont les rôles respectifs ne sont pas encore bien déterminés (inspections générales, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, autorités hiérarchiques au niveau du département et de l'académie). Mais ces pays tendent de plus en plus à devenir des exceptions.

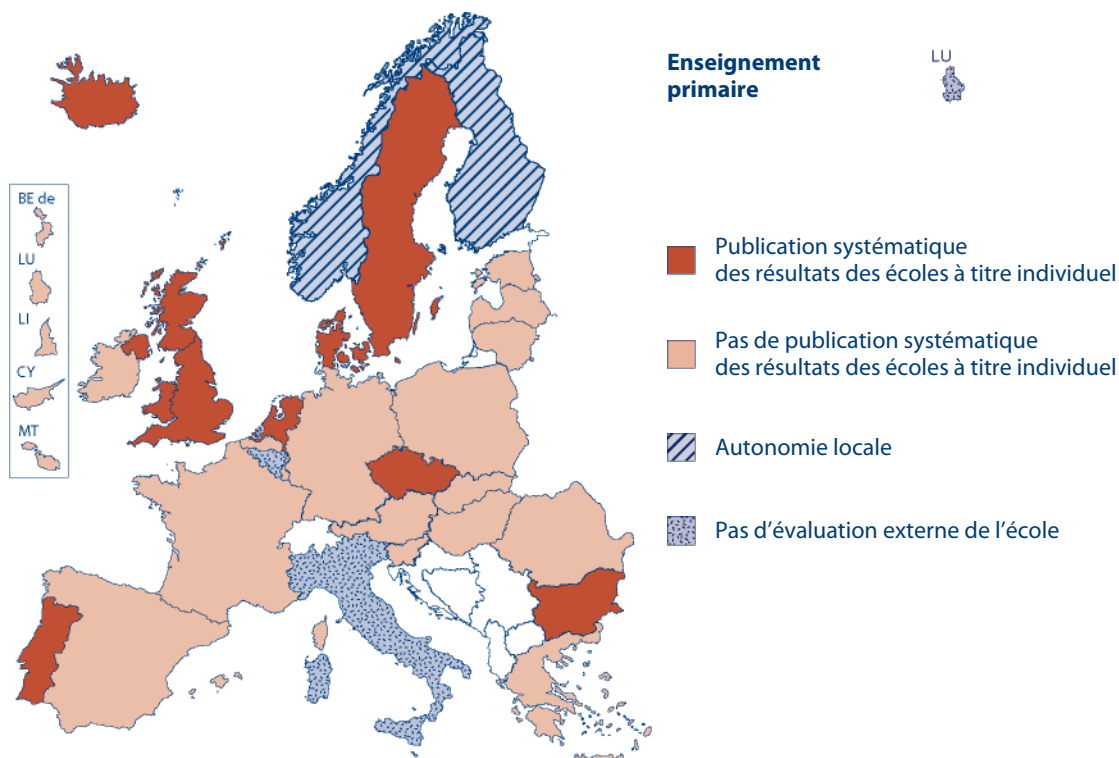
De façon générale, au-delà de ces trois groupes de pays dont les contours sont perpétuellement en mouvement, on assiste au développement de ce que l'on pourrait appeler une «multiresponsabilisation» des écoles. En effet, aujourd'hui, de plus en plus de pays imposent à leurs établissements qu'ils rendent des comptes à des acteurs multiples (ministère de l'éducation, collectivités territoriales mais aussi société civile au sens large (parents, partenaires extérieurs, etc.)). Le cas du Royaume-Uni (Angleterre) est emblématique de ce phénomène d'encadrement de l'autonomie scolaire qui peut conduire à un enchevêtrement des responsabilisations. En effet, l'établissement doit rendre des comptes à la fois au niveau central par le biais de l'inspection OFSTED, à son autorité locale et à un organe de gouvernance composé de représentants de toutes les parties, à savoir les parents, le personnel et les représentants de la communauté locale. Les

autorités locales et le ministre ont un pouvoir d'intervention si les résultats de l'école deviennent une source de soucis. On note aussi un système de comptabilité tourné vers le marché, qui donne aux parents une mine d'informations sur les performances de l'école (rapport de l'OFSTED en ligne et résultats des tests pour chaque école, etc.) afin de motiver le choix de l'établissement scolaire pour leur enfant. Plus récemment, les effets négatifs de ces responsabilités multiples ont été reconnus et le programme gouvernemental «Nouvelles relations avec les écoles» (*New Relationship with schools*) vise en particulier à diminuer les charges administratives des écoles liées à ce jeu de responsabilisation. L'Écosse a suivi ce même mouvement de multiresponsabilisation.

On assiste aussi à un phénomène proche aux Pays-Bas. Si le choix d'une forte dérégulation a notablement élargi la marge de manœuvre des écoles, ces dernières sont aussi désormais au cœur d'un réseau de responsabilisations. Les écoles doivent en effet rendre des comptes au gouvernement central à la fois sur l'usage de leur budget et sur leurs résultats pédagogiques (avec la possibilité pour le ministère de limiter les financements si une école ne présente pas de bons résultats dans ce domaine). Les pouvoirs organisateurs sont également directement impliqués dans leur évaluation. Enfin, l'école est aussi en position de rendre des comptes aux familles puisque le système de libre choix s'accompagne là aussi d'une information développée en direction des familles (le rapport de l'inspection et les résultats des tests d'acquisition sont disponibles en ligne).

De façon générale, la responsabilisation des établissements envers les familles se développe depuis le milieu des années 1990 avec la publication des résultats des écoles dans un nombre croissant de pays. C'est le cas désormais de la République tchèque, de la Pologne, du Portugal et de la Suède. Selon les pays, ces publications présentent des formes différentes: mise en ligne des rapports des inspections, des rapports des collectivités territoriales en charge des écoles et des résultats des écoles aux évaluations standardisées.

Figure 3.1. Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): l'évaluation externe a été introduite à titre expérimental en 2007 et sera généralisée à partir de 2008.

Belgique (BE nl), Slovaquie: les résultats ne sont pas publiés mais sont accessibles sur demande.

République tchèque, Slovaquie, Royaume-Uni: s'applique seulement aux modes d'évaluation menés au niveau central. En ce qui concerne la publication des résultats des évaluations menées par les autorités locales, il n'y a pas de réglementation centrale et la situation peut varier.

Lettonie: les résultats de la vérification par l'inspection en 2003 de la conformité du fonctionnement des écoles par rapport aux normes en vigueur pour obtenir le statut de *gymnasium* ont fait l'objet d'une publication.

Lituanie: les résultats de l'évaluation menée par l'inspection sont publiés seulement en cas de non-respect de réglementations scolaires par les écoles.

Luxembourg: pas d'évaluation externe des écoles primaires. Évaluation externe des établissements secondaires introduite en 2004/2005, les résultats ne sont pas publiés.

Pologne: depuis 2002, les résultats des examens et des tests externes standardisés pour chaque école ont été publiés sur le site Internet du ministère. Cela ne doit toutefois pas être traité comme une évaluation scolaire externe polyvalente.

Finlande: les pouvoirs organisateurs (les municipalités la plupart du temps) sont responsables de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement qu'ils organisent et doivent participer aux évaluations externes.

Note explicative

Dans la majorité des pays, il existe deux, voire plusieurs modes d'évaluation externe de l'école en tant qu'entité pouvant être distingués selon l'évaluateur. L'évaluation externe est réalisée par des évaluateurs dépendant d'une autorité éducative locale, régionale ou centrale. Seuls les modes d'évaluation couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération.

La publication des résultats de l'évaluation externe des écoles se réfère à la publication des résultats de chaque établissement en particulier.

3.2. Vers une formalisation de la responsabilisation des établissements scolaires

Dans la majorité des cas, les politiques d'autonomie scolaire ont prévu de façon souvent détaillée des outils permettant aux écoles d'exposer leurs projets d'établissement (plan d'établissement, curriculum de l'école, etc.). Toutefois, rares sont les dispositifs qui ont développé des instruments permettant explicitement d'officialiser ces relations de responsabilisation. Dans la très grande majorité des pays, seules les dispositions législatives ou administratives générales encadrent l'autonomie. Du fait du transfert de nouvelles compétences aux écoles dans une logique d'amélioration de l'enseignement, on assiste cependant, depuis les années 2000, au développement d'instruments permettant d'encadrer formellement cette nouvelle responsabilisation. Se mettent ainsi en place dans certains pays des relations de nature contractuelle entre les établissements et les autorités en charge de leur gestion.

Par exemple, la France a lancé depuis 2005 des «contrats d'objectifs» qui visent à évaluer l'efficacité des établissements du niveau CITE 2. Ces contrats semblent se développer très graduellement. C'est le cas également du Portugal qui est en train d'expérimenter depuis 2006 un «contrat d'autonomie». Ce nouvel instrument est doublement évalué: au niveau national, du point de vue de la faisabilité et de la pertinence de son contenu par le Comité national sur l'autonomie scolaire, et au niveau local, pour une analyse des moyens demandés par l'école. En Roumanie, l'autonomie scolaire se traduit aussi par la signature formelle d'un contrat entre l'inspection au niveau du comté et le directeur de l'établissement. Ce contrat prend la forme d'une fiche de postes, listant l'ensemble des tâches et objectifs qui doivent être remplis par le directeur de l'établissement. De la même façon, au Royaume-Uni (Angleterre), les écoles appelées Académies – implantées dans des zones socialement déshéritées et bénéficiant de l'appui financier de sponsors privés – doivent signer un contrat individuel – le *Funding agreement* – avec le Secrétariat d'État à l'enfance, à l'éducation et aux familles.

Dans d'autres pays, cette relation contractuelle est moins formalisée mais sa logique existe cependant. Ainsi, en Espagne, les outils de l'autonomie scolaire imposent-ils à l'établissement de définir des objectifs dans de nombreux domaines. Les différents documents que l'école doit construire en ce sens (projet éducatif de l'école, programmes scolaires, etc.) doivent être approuvés par l'inspection avant leur mise en place et

donnent lieu à une évaluation de leur mise en œuvre à la fin de l'année. La Slovénie impose également à ces écoles la production de rapports annuels, destinés au ministère et aux collectivités territoriales, qui permettent de mettre en lumière la façon dont les objectifs initialement définis ont été atteints.

Au total, l'autonomie scolaire s'inscrit de plus en plus dans le cadre de plans d'amélioration de la qualité du service public en général et de l'enseignement en particulier. Ce mouvement se traduit par le développement de mécanismes de responsabilisation. Élaborés sur un mode implicite dans les années 1980, ces processus d'évaluation tendent, depuis le milieu des années 1990, à se formaliser de plus en plus dans des cadres à la fois standardisés et contraignants. On assiste ainsi à un double mouvement: d'un côté, une autonomie scolaire qui confère aux écoles une plus grande liberté grâce au transfert de nouvelles compétences et, de l'autre, un mouvement croissant de contrôle national des acteurs non plus par les normes mais par les résultats. Comme dans d'autres secteurs, les systèmes scolaires sont donc marqués par le passage d'un contrôle de nature procédural réalisé *a priori* à une régulation par les résultats qui s'élabore *a posteriori*.

CONCLUSION ET MISE EN PERSPECTIVE

Au terme de cette analyse qui a balayé plus de deux décennies de politiques d'autonomie scolaire dans les pays européens, le fait le plus marquant est la diversité des réformes qui ont été concrètement mises en œuvre sous ce label polysémique. En effet, suivant les époques, les pays et même les aires géographiques, les politiques menées en la matière présentent des caractéristiques différentes.

Les réformes sont, tout d'abord, marquées par des temporalités diverses. L'autonomie scolaire est une politique qui s'est développée en Europe sur plus de deux décennies. Alors que cette thématique était au cœur des réformes éducatives dès les années 1980 dans des pays comme l'Espagne, la France ou le Royaume-Uni, elle rencontre encore un intérêt vif dans les pays qui, comme l'Allemagne ou le Luxembourg, s'y convertissent actuellement.

Cette temporalité variable explique que, selon les époques, ces réformes poursuivent des finalités elles aussi diverses, allant de la démocratie scolaire et locale à la décentralisation et à la meilleure gestion de l'appareil d'État ou à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Au-delà de cette différenciation dans les objectifs par pays, on note cependant qu'au fil du temps, presque partout, l'autonomie scolaire tend elle-même à prendre plus d'indépendance par rapport aux politiques de rénovation de l'État et aux mesures de décentralisation/déconcentration des administrations en charge de l'éducation. Élevée, à ses débuts, au rang d'objectif, voire de principe essentiel des organisations scolaires et politiques – les établissements doivent bénéficier d'une autonomie pour respecter la liberté d'enseignement, pour vivifier la démocratie locale scolaire, pour parfaire la décentralisation, etc. – cette politique est aujourd'hui devenue, dans la très grande majorité des pays, un instrument au service de visées définies strictement dans le champ éducatif: élargir les marges de manœuvre des équipes pédagogiques pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Même si les objectifs actuels de l'autonomie scolaire tendent quelque peu à converger dans le cercle plus restreint du champ éducatif, ces réformes empruntent encore des formes variables. En Europe, les établissements scolaires ne sont pas régis par les mêmes règles en termes d'attributions. Selon les pays, les transferts de compétences dont ils ont bénéficié ont été plus ou moins importants. Ainsi, dans certains pays, les établissements se sont vu octroyer des libertés conséquentes, soit historiquement comme en Belgique et aux Pays-Bas, soit plus récemment comme en République tchèque, en Estonie ou en Suède. À l'opposé, dans d'autres pays, principalement situés au sud de l'Europe (Grèce, Espagne, France ou Portugal), les transferts de compétences sont restés limités, alors que certains d'entre eux faisaient partie du groupe des pionniers dans ce domaine de politique éducative. L'analyse historique ne met d'ailleurs pas en évidence de lien entre l'époque à laquelle ces politiques ont été mises en œuvre et le degré d'autonomie concédé aux établissements. Par exemple, les années 1980 sont marquées à la fois par des réformes d'envergure limitée en Espagne et en France et des mesures très volontaristes au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Au-delà du degré d'autonomie, c'est le contenu même de ces politiques qui varie suivant les pays. Les transferts de compétences peuvent, en effet, affecter diversement les responsabilités en matière de pédagogie, de gestion des ressources financières et humaines. Tous les pays n'ont pas insisté de la même façon sur ces trois domaines d'attribution⁽¹⁾. Ainsi, certains pays ont-ils privilégié le transfert de compétences dans les domaines de la gestion financière⁽²⁾ et de la gestion des ressources humaines

(1) Aux côtés des données présentées dans ce rapport, nous mobilisons ici très schématiquement des données sur l'autonomie pédagogique (curriculum et évaluation des élèves) issues de la figure B23 du volume général de *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, (Commission européenne, Eurydice, Eurostat, 2005).

(2) À l'exception des dépenses ou acquisitions en capital, domaine dans lequel les établissements disposent de peu d'autonomie dans la très grande majorité des pays européens.

relatives aux enseignants, comme l'Estonie, l'Irlande (pour le niveau CITE 2), la Lettonie ou le Royaume-Uni. À l'opposé, certains pays se sont davantage focalisés sur l'autonomie pédagogique, comme l'Italie qui a octroyé plus de flexibilité aux établissements dans la définition de l'offre formative, des curricula ou des emplois du temps. Dans l'ensemble, cependant, on observe une relative cohérence dans les réformes, en ce sens où, même si l'accent est davantage mis sur un champ de compétences, le degré d'autonomie accordé n'est pas diamétralement opposé suivant les attributions. Il n'existe pas de pays qui auraient octroyé une autonomie complète dans un domaine (pédagogie, ressources financières ou humaines) et verrouillé totalement les marges d'action dans un autre. Mais, suivant les pays, on remarque cependant une volonté de rendre les acteurs locaux plus autonomes sur certaines fonctions que sur d'autres.

Autre diversité notable dans la mise en œuvre de ces politiques d'autonomie scolaire: le choix des acteurs à qui sont dévolues les attributions. En effet, selon les pays et selon les champs de compétences (financement, gestion des ressources humaines, etc.), ce sont le conseil de gestion, le directeur de l'établissement ou les enseignants qui sont en charge de ces responsabilités. On observe, cependant, une certaine cohérence entre le modèle d'organisation des pouvoirs et le choix des acteurs. Ainsi quand l'école dispose d'une marge de manœuvre importante dans le domaine financier, c'est en général le couple chef d'établissement/conseil de gestion qui en a la charge, comme en Slovaquie, dans certaines régions du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Norvège. De même, lorsque l'école a la responsabilité du recrutement des enseignants permanents, cette tâche est confiée dans la majorité des cas au chef d'établissement, comme en Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Hongrie ou en Slovaquie ou dans certains pays nordiques. La diversité se retrouve aussi dans la composition des conseils de gestion qui peuvent être plus ou moins ouverts sur la communauté extérieure à l'école.

Ce rapport s'interroge également sur la cohérence qui peut exister entre la force de l'autonomie concédée et l'importance de la responsabilisation des établissements. Autrement dit, peut-on faire un lien entre le degré d'autonomie accordé et la nature et le poids des contrôles qui pèsent sur les acteurs locaux? Là encore, c'est la diversité qui prévaut en termes d'organisation de la reddition des comptes. En effet, ni un contrôle par une inspection ou des pouvoirs organisateurs (dont les collectivités locales), ni un pilotage par les résultats (à partir notamment des performances des élèves aux tests standardisés) ne sont caractéristiques d'un degré particulier d'autonomie. Les pays à forte autonomie (Belgique, République tchèque, Danemark, Suède, etc.) organisent la responsabilisation à travers ces différentes modalités de contrôle. Cette diversité s'explique par le fait que ce sont les outils traditionnels de contrôle des acteurs locaux (les inspections des enseignants par exemple) qui ont été remodelés pour encadrer les nouvelles responsabilités octroyées aux établissements. Rares sont les pays dans lesquels une politique de responsabilisation claire s'est développée en parallèle à l'autonomie scolaire et en fonction du degré de liberté accordé, comme en Angleterre. Par contre, tous ces pays ont développé des formes de contrôle des établissements scolaires dont le degré varie cependant fortement. À l'inverse, les pays qui n'ont pas mis en place un modèle structuré d'évaluation de l'établissement sont ceux qui ont développé des réformes d'autonomie récente, partielle ou faible (Bulgarie, Grèce, France, Italie, ...). Cette perspective de responsabilisation commence cependant à émerger dans quelques-uns de ces pays. C'est le cas, par exemple, de l'Italie qui, récemment, s'est donnée pour objectif d'élaborer des instruments afin de mesurer, pour chaque établissement, la valeur ajoutée en termes d'apprentissages scolaires.

Une lecture par les aires géographiques permet de compléter partiellement cette tentative de décryptage de la diversité des politiques d'autonomie scolaire. En effet, certains ensembles géographiques font bien corps. C'est le cas d'une grande partie de l'Europe du Sud peu encline à l'autonomie scolaire ou des pays nordiques dans lesquels la liberté des acteurs locaux passe principalement par le prisme de la décentralisation politique. À l'opposé, cependant, en Europe, les autres ensembles géographiques sont caractérisés par des politiques dissonantes. Le monde anglophone (Irlande, Angleterre, Écosse, ...) a adopté des réformes qui varient suivant les régions et même suivant les niveaux scolaires en Irlande. De

même, certains pays d'Europe centrale et orientale se sont convertis à des autonomies volontaristes (République tchèque, Estonie, Lituanie, etc.) tandis que d'autres avancent plus timidement. Des pays limitrophes au sein de l'Europe continentale, comme la Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Autriche présentent aussi des situations disparates, avec des pays historiquement acquis à l'autonomie scolaire, comme la Belgique et les Pays-Bas, et d'autres largement en retrait, comme l'Allemagne traditionnellement fondée sur une organisation fédérale.

La difficulté de ces différentes grilles de lecture (historique, géographique ou organisationnelle) à expliquer la genèse et le contenu de ces politiques d'autonomie scolaire montre la complexité de leurs déterminants. Les causes de l'élaboration, de la mise en œuvre et en particulier du degré de volontarisme de ces politiques ressortent de différents facteurs structurels et contingents qui se croisent: le parcours historique du pays, son appartenance géographique, son organisation politique générale (État centralisé vs fédéral) mais aussi les opportunités politiques qui vont faire qu'un gouvernement va inscrire à son agenda cette profonde mutation de l'école.

CODES ET ABRÉVIATIONS

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne	NL	Pays-Bas
BE	Belgique	AT	Autriche
BE fr	Belgique – Communauté française	PL	Pologne
BE de	Belgique – Communauté germanophone	PT	Portugal
BE nl	Belgique – Communauté flamande	RO	Roumanie
BG	Bulgarie	SI	Slovénie
CZ	République tchèque	SK	Slovaquie
DK	Danemark	FI	Finlande
DE	Allemagne	SE	Suède
EE	Estonie	UK	Royaume-Uni
IE	Irlande	UK-ENG	Angleterre
EL	Grèce	UK-WLS	Pays de Galles
ES	Espagne	UK-NIR	Irlande du Nord
FR	France	UK-SCT	Écosse
IT	Italie		
CY	Chypre	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
LV	Lettonie		
LT	Lituanie		
LU	Luxembourg	IS	Islande
HU	Hongrie	LI	Liechtenstein
MT	Malte	NO	Norvège

Symboles statistiques

- : Données non disponibles
- (-) Sans objet

TABLE DES FIGURES

Chapitre 1. Cadre politique et historique du processus d'autonomie scolaire

Figure 1.1.	Périodes (années) des premières réformes d'envergure autorisant l'autonomie scolaire, CITE 1 et 2 (1985-2007).	11
Figure 1.2.	Existence et types d'expérimentations en matière d'autonomie, niveaux CITE 1 et 2 (1985-2007).	13

Chapitre 2. Contenus de l'autonomie et organes de gouvernance

Figure 2.1.	Autonomie des établissements scolaires pour l'utilisation des financements publics, CITE 1 et 2, 2006/2007.	18
Figure 2.2.	Autonomie des établissements scolaires pour la collecte et l'utilisation de fonds privés, CITE 1 et 2, 2006/2007.	22
Figure 2.3.	Autonomie des établissements scolaires relative aux chefs d'établissement, CITE 1 et 2, 2006/2007.	23
Figure 2.4.	Autonomie des établissements scolaires relative aux enseignants, CITE 1 ET 2, 2006/2007.	24
Figure 2.5.	Autonomie des établissements scolaires relative au personnel non enseignant, CITE 1 et 2, 2006/2007.	26
Figure 2.6.	Décideurs au niveau des établissements scolaires pour l'utilisation des financements publics, CITE 1 et 2, 2006/2007.	29
Figure 2.7.	Décideurs au niveau des établissements scolaires pour la collecte et l'utilisation des fonds privés, CITE 1 et 2, 2006/2007.	31
Figure 2.8.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les chefs d'établissement, CITE 1 et 2, 2006/2007.	33
Figure 2.9.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	34
Figure 2.10.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le personnel non enseignant, CITE 1 et 2, 2006/2007.	35
Figure 2.11.	Intervenants au niveau des établissements scolaires pour l'octroi de suppléments salariaux aux enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	36

Chapitre 3. Autonomie scolaire et responsabilisation des établissements scolaires

Figure 3.1.	Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2006/2007.	41
-------------	--	----

Légende des tableaux

1 – Autonomie complète (ou relative):

- ❑ **a** – L'établissement scolaire prend toutes les décisions relatives à ce paramètre dans les limites légales et/ou juridiques sans intervention extérieure.
- ❑ **b** – L'établissement scolaire prend toutes les décisions relatives à ce paramètre dans les limites d'un cadre général prédéterminé propre à l'éducation.
- ❑ **c** – L'établissement scolaire prend les décisions après consultation obligatoire auprès des organes situés à un niveau supérieur (local/régional/central). Des conseils peuvent être donnés par l'autorité consultée, mais l'établissement n'est néanmoins pas contraint de les suivre.

2 – Autonomie limitée:

- ❑ **d** – L'établissement prend les décisions avec ou sans l'autorité supérieure, mais doit les lui transmettre pour approbation. L'autorité peut demander une modification de la proposition soumise.
- ❑ **e** – L'établissement prend les décisions au sein d'une liste limitée de possibilités prédéfinies par l'autorité supérieure. Si une liste de propositions est mise à la disposition des écoles mais qu'elles peuvent choisir en dehors, les propositions ne sont dès lors pas contraignantes et l'autonomie est complète.

3 – Pas d'autonomie: l'établissement ne prend pas de décisions sur ce paramètre qui ne relève pas de sa responsabilité. Les décisions sont prises uniquement par les autorités éducatives supérieures à l'établissement, et ce même si l'établissement peut être consulté à un moment ou un autre de la procédure.

4 – Délégation possible: les pouvoirs organisateurs/pouvoirs locaux peuvent déléguer leur pouvoir de décision aux écoles et la situation varie d'un pouvoir organisateur/ pouvoir local à l'autre.

Note complémentaire (Annexes relatives aux figures 2.1 à 2.5)

Belgique (BE fr, BE de): ⁽¹⁾ réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et ⁽²⁾ aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

Figure 2.1. Autonomie des établissements scolaires pour l'utilisation des financements publics, CITE 1 et 2, 2006/2007.

	Dépenses et/ou acquisition de biens immobiliers (capital)		Dépenses de fonctionnement		Acquisition d'équipement informatique			Dépenses et/ou acquisition de biens immobiliers (capital)		Dépenses de fonctionnement		Acquisition d'équipement informatique	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	HU	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
BE fr ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	MT	2 d	2 d	1 b	1 b	2 d	2 d
BE de ⁽¹⁾	1 a ou 3	1 a ou 3	1 a	1 a	1 a	1 a	NL	4	4	4	4	4	4
BE de ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	1 c	1 c	3	3 (Hauptschule)
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a							2 d (AHS)
BG	3	3	1 a ou 3	1 a ou 3	3	3	PL	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d
CZ	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	PT	3	3	1 a	1 a	3	3
DK	4	4	1 a	1 a	4	4	RO	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	2 e	2 e	SI	2 d ou 3	2 d ou 3	1 b	1 b	1 b ou 3	1 b ou 3
EE	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
IE	3	3	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	4	4	4	4
EL	3	3	2 e	2 e	3	3	SE	1 b	4 et 1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
ES	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	UK (1)	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c
FR	3	3	3	2 d	3	2 d	UK-NIR	2 d	2 d	1 a	1 b	3	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 b	1 b	UK-SCT	3	3	1 b	1 a	1 c	1 c
CY	3	3	3	3	3	3							
LV	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	IS	3	3	1 b	1 b	1 c	1 c
LT	2 e	2 e	2 e	2 e	1 c	1 c	LI	3 ou 4	1 b ou 2 d ou 3	3 ou 4	1 b ou 2 d ou 3	3	3
LU	3	3	3	1 b	3	1 b	NO	2 e	2 e	1 a	1 a	2 d ou 4	2 d ou 4

UK (1) = UK-ENG/WLS

Source: Eurydice.

NB: ce tableau peut être lu en relation avec la figure 2.6.

**Figure 2.2. Autonomie des établissements scolaires
pour la collecte et l'utilisation de fonds privés, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	Collecte de fonds (recherche de donations et parrainages)		Location de locaux pour des prestations de services à la communauté		Prêts		Utilisation de fonds privés pour:							
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	acquérir des biens immobiliers		acquérir des biens mobiliers		employer du personnel enseignant		employer du personnel non enseignant	
							CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE de ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 b	1 b	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	2 e	2 e	3	3	3	3
DK	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)
IE	3	1 a	3	1 a	3	3	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	1 b	1 b	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
FR	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	(-)
IT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	3	3
LT	1 a	1 a	1 c	1 c	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
HU	1 a	1 a	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)
MT	1 c	1 c	1 c	1 c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	1 a	1 a	3	3 (*) et 1 b (**)	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3
PL	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
PT	1 b	1 b	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d
RO	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3
SI	1 b	1 b	1 b ou 2 d	1 b ou 2 d	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3	3	3	3
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)	1 b	1 b	(-)	(-)	(-)	(-)
UK-ENG/WLS	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-NIR	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-SCT	1 a	1 a	1 a ou 3	1 a ou 3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
NO	2 e	2 e	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Autriche: (*) 3 (Hauptschule); (**) 1 b (AHS).

Source: Eurydice.

NB: ce tableau peut être lu en relation avec la figure 2.7.

Figure 2.3. Autonomie des établissements scolaires relative aux chefs d'établissement, CITE 1 et 2, 2006/2007.

	Sélection		Licenciemment		Missions et tâches		Mesures disciplinaires			Sélection		Licenciemment		Missions et tâches		Mesures disciplinaires	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	LU	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3
BE fr ⁽²⁾	1a	1a	1c	1c	1b	1b	1b	1b	HU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1b	1b	1 bou 3	1 bou 3	1c	1c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2d	2d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1b	1b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1c	1c	1c	1c	1b	1b	1b	1b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1b	1b	3	3
ES	2d	2d	3	3	3	3	3	3	UK(a)	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	UK-SCT	3	3	3	3	3	3	3	3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	3	3	3	3	3 ou 4	3 ou 4	3	3
LV	3	3	3	3	3	3	3	3	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	3	3	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	3	3	3	3

UK (a) = UK-ENG/WLS

Source: Eurydice.

NB: ce tableau peut être lu en relation avec la figure 2.8.

(Figure 2.4: voir page suivante)

Figure 2.5. Autonomie des établissements scolaires relative au personnel non enseignant, CITE 1 ET 2, 2006/2007.

	Sélection		Licenciemment		Missions et tâches		Mesures disciplinaires			Sélection		Licenciemment		Missions et tâches		Mesures disciplinaires	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	HU	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	1 bou 3	1 bou 3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	AT	3	3	3	3	1b	1b	3	3
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PT	3 ou 4	3 ou 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1a	1a	3	3	RO	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
EE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	SK	1a	1a	1a	1a	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1a	3 ou 1a	SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK(a)	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	3	3	3	3	3 ou 1a	3	1b	3	UK-NIR	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	2e	2e	2d	2d	UK-SCT	1b	1b	3	3	1a	1a	1 cou 3	1 cou 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1a	1a	2d	2d	1b	1b	1c	2e
LV	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1c	1c	1c	1c	1a	1a	1a	1a	NO	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	1a ou 2e	1a ou 2e	1a	1a

UK (a) = UK-ENG/WLS

Source: Eurydice.

NB: ce tableau peut être lu en relation avec la figure 2.10.

Figure 2.4. Autonomie des établissements scolaires relative aux enseignants, CITE 1 ET 2, 2006/2007.

	Sélection pour les postes vacants		Sélection pour le remplacement des enseignants absents		Licenciement		Missions et tâches		Mesures disciplinaires		Octroi de suppléments salariaux			
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	pour les heures supplémentaires exécutées hors contrat		pour les tâches et responsabilités non prévues dans le contrat	
											CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	1bou3	1bou3	3	3	(-)	(-)
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a et 1b	1a et 1b	1a	1a	3	3	1a	1a
DK	3	3	4	4	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	1b	1b	3	3
EE	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	3	1a	3	1a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	2d	2d
ES	3	3	3	3	3	3	2d	2d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2e	3	3	3 ou 2d	3 ou 2d	3	3	3	2d	3	2d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
LT	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	2e	2e	2e	2e
LU	4	3	1a ou 3	1a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2e	2e	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b	2e	2e	2e	2e
MT	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	3	3	1a	1a	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	2d	2d	2d	2d
PT	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1a ou 3	1a ou 3	3	3	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	2d	2d	2d	2d
SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	2d	2d	2d	2d
SK	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a	1a	1a	1a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a	1a	1a	1a
UK-ENG/WLS	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-SCT	2d	2d	1a	1a	3	3	1c	1c	1c ou 3	1c ou 3	1a	1a	1a	1a
IS	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1c	1c	2e	2e	2e	2e
LI	3	3	2d	2d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1a	1a	1a	1a	1a	1a

Source: Eurydice.

NB: ce tableau peut être lu en relation avec les figures 2.9 et 2.11.

RÉSEAU EURYDICE

A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Expert externe et co-auteur

Nathalie Mons (Département et laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre Mendès France, Grenoble)

Auteurs

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

Coordination de la production

Gisèle De Lel

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: experts: Gaby Hostens (Directeur général/gestionnaire de projets internationaux, ministère flamand de l'éducation et de la formation), Sonja Van Craeymeersch (Chef de la division des établissements et des élèves de l'enseignement élémentaire et artistique), Bart Bruylant (Division des établissements et des élèves de l'enseignement élémentaire et artistique), Steven Heyman (Division de la politique des conditions de travail)

Unité Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Evgeniya Kostadinova (Directeur du département de la politique de l'enseignement secondaire général), Irina Vasseva (Expert senior au sein du même département)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Stanislava Brožová, Květa Goulliová;
expert: Petr Drábek

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective; support externe: Morten Kronqvist Christensen et Charlotte Kazhel (Département de l'enseignement primaire, secondaire inférieur et de l'éducation générale des adultes au sein du ministère de l'éducation)

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: Lillia Oberg (Expert, ministère de l'éducation et de la recherche)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Direction de l'Union européenne

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
 CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
 (MEC)
 c/General Oraa 55
 28006 Madrid
 Contribution de l'unité: Flora Gil Traver, Elena Vázquez Aguilar,
 Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre Sanz

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution de l'unité: Thierry Damour

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero della Pubblica Istruzione
 Ministero dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Simona Baggiani; expert externe: Dino
 Cristanini (*Dirigente tecnico, Ministero della Pubblica Istruzione*)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Androula Papanastasiou,
 Christiana Haperi

LATVIJA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Rīga
 Contribution de l'unité: Viktors Kravčenko; expert externe:
 Edgars Grīnis (Chef de l'unité du développement de
 l'éducation, département de l'enseignement général du
 ministère de l'éducation et des sciences)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Marion Steffens-Fisler et
 Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution de l'unité: Jolanta Spurgienė (Coordination de
 l'unité); expert: Kęstutis Kaminskis (Conseiller senior auprès du
 Comité de l'éducation, des sciences et de la culture du *Seimas*
 (Parlement))

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Gérard Zens

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Dóra Demeter; expert externe:
 Éva Balázs

MALTA

Eurydice Unit
 Planning and Development Department
 Education Division
 Ministry of Education, Youth and Employment
 Floriana CMR 02
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (coordination);
 expert externe: Alfred Mallia (Directeur des opérations,
 division de l'éducation, ministère de l'éducation, de la
 jeunesse et de l'emploi)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Eunice Góis, Guadalupe Magalhães,
Isabel Almeida, Rosa Fernandes; expert externe: João
Formosinho

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tatjana Plevnik

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara
Contribution de l'unité: responsabilité collective

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: remerciements à John Brown du HMIE

Production

Impression: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgique

Eurydice

L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre

Bruxelles: Eurydice

2007 – 64 p.

ISBN 978-92-79-07521-6

Descripteurs: autonomie institutionnelle, politique en matière d'éducation, gestion d'établissement scolaire, responsabilisation, gouvernance, autorité éducative, conseil d'administration, chef d'établissement scolaire, financement de l'éducation, fonds publics, fonds privés, gestion du personnel, inspection, réforme, perspective historique, enseignement primaire, enseignement secondaire, analyse comparative, AELE, Espace économique européen, Union européenne

