

L'autonomia scolastica in Europa Politiche e modalità attuative

Nel corso degli ultimi 20 anni, gli istituti scolastici sono stati oggetto di numerose riflessioni e riforme che hanno investito in particolare il livello di autonomia concessa loro.

Di fatto, le scuole si sono viste investite di un potere decisionale sempre più ampio allo scopo di migliorare la **partecipazione democratica**, la **gestione dei finanziamenti pubblici** investiti nell'istruzione o, specialmente negli ultimi anni, la **qualità dell'insegnamento**. L'autonomia scolastica è stata dunque, e lo è ancora, al centro dell'agenda politica in un gran numero di paesi europei, Italia compresa.

È stata anche una delle **priorità** definite dalla scorsa **presidenza portoghese** del Consiglio dell'Unione europea che ha chiesto alla rete Eurydice di apportare il proprio contributo alla riflessione, in particolare elaborando un documento di lavoro **per la conferenza dei ministri dell'istruzione** svoltasi a Lisbona il 2 e 3 novembre 2007. Partendo da questo documento di lavoro la rete Eurydice ha elaborato il presente studio, finanziato dalla Commissione europea, con l'obiettivo principale di offrire ai decisori politici e a tutti gli attori del mondo dell'istruzione un'**analisi comparativa sulle diverse forme di autonomia scolastica in Europa**.

Lo stato dell'arte sull'autonomia scolastica che Eurydice propone investe il livello primario e secondario inferiore (corrispondenti quasi ovunque in Europa al livello dell'istruzione obbligatoria): si sofferma su quali ambiti sono investiti dall'autonomia e in che misura, su quali sono gli organi decisionali e i principali modelli di accountability delle scuole. Lo studio presenta inoltre una panoramica storica su oltre 20 anni di riforme dei sistemi scolastici europei legate all'autonomia scolastica.

Politiche di autonomia scolastica influenzate da scuole di pensiero molto diverse a seconda delle epoche

Il principio dell'autonomia scolastica è oggi largamente condiviso da tutti i paesi europei. Questo movimento ha preso slancio negli anni 80 per poi generalizzarsi negli anni 90. Il Belgio e i Paesi Bassi, dove l'autonomia scolastica si è sviluppata a partire dal XIX secolo in seguito a vere e proprie "guerre scolastiche" tra reti pubblica e privata, figurano in questo senso come pionieri.

Le riforme degli anni 80, in particolare in Spagna e in Francia, si iscrivono in una logica di democrazia partecipativa e di apertura verso la comunità locale nella quale la scuola si inserisce.

Gli anni 90 sono più caratterizzati da una preoccupazione di efficacia nella gestione delle amministrazioni, in un contesto di controllo delle spese pubbliche.

È questo in particolare il caso dei Paesi baltici, della Repubblica ceca, della Polonia e della Slovacchia. Nei paesi nordici, l'autonomia scolastica si articola anche con il processo di

decentramento politico che vede le municipalità divenire i maggiori attori nell'organizzazione dei sistemi scolastici. Esse si vedono attribuire nuove competenze che possono a loro volta delegare alle scuole di cui sono responsabili.

La visione dell'autonomia scolastica evolve ancora nel **secolo attuale**. Nella maggioranza dei paesi, l'autonomia è infatti ormai concepita come uno **strumento** esclusivamente **al servizio del miglioramento della qualità dell'istruzione**. Si assiste anche a una sorta di nuovo pragmatismo sperimentale con la costituzione di progetti pilota e di implementazioni graduali.

Nella maggioranza dei paesi europei, le modalità attuative dell'autonomia scolastica sono definite da **quadri di riferimento normativi nazionali imposti alle scuole**. Il personale degli istituti scolastici è raramente all'origine di questo processo.

Il caso dei **paesi nordici**, tuttavia, si differenzia da questi processi molto centralizzati di trasferimento di responsabilità. Di fatto, sia in Danimarca che in Finlandia, in Svezia e in Norvegia, sono le collettività territoriali, ormai principali attori dei sistemi educativi, che possono decidere sull'autonomia scolastica degli istituti di cui sono competenti. Ne risultano, all'interno di questi paesi, modelli variabili di trasferimento di competenze alle scuole. Alla stessa maniera, nei Paesi Bassi, la logica di deregulation ha condotto lo stato centrale a non definire più nel dettaglio l'organizzazione scolastica a livello degli istituti, lasciando così una maggiore libertà di gestione alle autorità responsabili delle scuole.

Gradi di autonomia variabili a seconda degli ambiti di responsabilità

Nella grande maggioranza dei paesi, gli istituti scolastici sono autonomi per le spese di funzionamento. Lo stesso si può dire, anche se in misura minore, per le acquisizioni di attrezzatura informatica. Se si considerano anche le spese e/o acquisizioni di beni immobili, le scuole dispongono di autonomia completa su tutti e tre questi parametri in soli tre paesi (Belgio, Lettonia e Svezia). In 5 paesi – Bulgaria, Cipro, Romania e, solo per il livello primario, Irlanda e Francia -, le scuole non hanno nessuna autonomia in questi ambiti.

Le scuole in molti casi sono libere di ricevere e utilizzare fondi privati, sia attraverso donazioni, sponsorizzazioni o l'affitto di propri locali ma sono raramente autonome nello stipulare prestiti. Una certa autonomia nella raccolta di fondi privati non significa tuttavia un'altrettanta autonomia nell'utilizzo di questi fondi. Le scuole non hanno alcuna autonomia in questa materia nei seguenti 7 paesi: Germania, Grecia, Cipro, Lussemburgo, Islanda e, solo per il livello primario, Irlanda e Francia.

Se si passa poi ad analizzare i gradi di autonomia nella gestione delle risorse umane a livello di istituto, più della metà dei paesi non accorda nessuna autonomia alle scuole per ciò che concerne i capi di istituto. Solo il Belgio⁽¹⁾, l'Irlanda (istruzione secondaria) e la Slovenia lasciano le scuole completamente autonome in materia. Generalmente viene lasciata una maggiore autonomia alle scuole nell'ambito della gestione del personale docente; solo l'Irlanda (primario), Cipro e Malta non danno alle scuole nessuna autonomia per quanto riguarda questo aspetto. Spesso le scuole possono sostituire in maniera autonoma gli insegnanti assenti e decidere di assegnare supplementi salariali per ore supplementari o per incarichi non previsti dal contratto ma più raramente possono decidere sul licenziamento di un insegnante. Infine, nella maggioranza dei paesi, l'autonomia delle scuole riguardo al personale non docente è abbastanza ampia.

A livello scolastico, la responsabilità della gestione dei finanziamenti pubblici e privati spetta il più delle volte al capo di istituto congiuntamente al consiglio di gestione scolastica (nel caso dell'Italia, Consiglio di istituto). La gestione delle risorse umane è più spesso di competenza del solo capo di istituto. Tuttavia, la selezione e il reclutamento degli insegnanti non è di responsabilità delle scuole

⁽¹⁾ Per le Comunità francese e tedesca, solo nel settore sovvenzionato.

in circa la metà dei paesi. I consigli di gestione scolastici svolgono un ruolo più importante in sei paesi (Belgio, Spagna, Italia, Romania, Regno Unito e, solo per il secondario, Irlanda).

Cresce l'importanza attribuita alla valutazione e alle procedure cosiddette di accountability

Nella maggioranza dei paesi, le istanze tradizionalmente responsabili della valutazione degli attori del sistema educativo si sono viste attribuire una funzione di controllo. In effetti, nella maggioranza dei paesi europei, sono le autorità educative superiori – il più spesso attraverso i **corpi ispettivi** – che sono responsabili della valutazione delle scuole in questi nuovi contesti di autonomia. Questi corpi ispettivi possono funzionare seguendo un'organizzazione centralizzata o decentrata. Dalla fine degli anni 90, in numerosi paesi che seguono questo modello di controllo, si assiste a una standardizzazione dei criteri di valutazione delle scuole. Nei paesi nordici, in Belgio e in Ungheria, se gli organizzatori locali dell'istruzione restano gli attori principali del processo di valutazione, si osserva, tuttavia, la crescente imposizione di un quadro nazionale per l'accountability delle scuole, in particolare attraverso lo sviluppo di standard nazionali e di test sui risultati degli alunni.

Certi paesi, ormai sempre meno, sono, invece, rimasti al margine di questo movimento di valutazione esterna delle scuole in rapporto all'autonomia accordata loro.

Un fenomeno che si potrebbe definire di « multi-accountability » emerge in alcuni paesi in cui gli istituti scolastici devono render conto ad attori diversi (Ministero, collettività territoriali, ma anche società civile in senso lato, genitori, partner esterni, ecc..).



Scheda tecnica

L'autonomia scolastica in Europa Politiche e modalità attuative

Titre de la publication:	L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità attuative
Éditeur:	Eurydice
Date de publication:	Febbraio 2008
Langues disponibles:	Francese e inglese (a breve anche italiano)
Disponibile en ligne:	http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=090FR

L'informazione è stata raccolta a livello di unità nazionali della rete Eurydice sulla base di un questionario comune elaborato dall'unità europea di Eurydice. La pubblicazione è stata curata dall'unità europea di Eurydice, con il supporto di un esperto. L'anno di riferimento per lo studio è il 2006/07 e l'informazione copre l'istruzione primaria e secondaria inferiore.

Questa pubblicazione è stata finanziata dalla Direzione Generale « Istruzione e Cultura » della Commissione europea.



Education and Culture DG



School Autonomy in Europe Policies and Measures



European Commission





School Autonomy in Europe

Policies and Measures

Eurydice
The information network on education in Europe

This document is published by the Eurydice European Unit with the financial support of the European Commission (Directorate-General for Education and Culture).

Available in English (School Autonomy in Europe. Policies and Measures) and French (*L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*).

ISBN 978-92-79-07522-3

DOI 10.2766/34099

This document is also available on the Internet (<http://www.eurydice.org>).

Text completed in December 2007.

© Eurydice, 2007.

The contents of this publication may be reproduced in part, except for commercial purposes, provided that the extract is preceded by a complete reference to 'Eurydice, the information network on education in Europe', followed by the date of publication of the document.

Requests for permission to reproduce the entire document must be made to the European Unit.

Cover photograph: © Images.com/Corbis.

Eurydice
European Unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PREFACE



Schools are at the heart of all education systems. More than this, schools lay the foundations for the societies of the future, because they play such a crucial role in forming the citizens of the future. They are also decisive for our future prosperity, which depends greatly on the skills – in the widest possible sense of the word – and knowledge which schools are imparting to their pupils now.

Despite this, the 2006 PISA study results show that the scientific and reading abilities of 15 year-olds across the European Union have *deteriorated* over the last six years. This is an unsustainable and unacceptable situation and every effort must be made to reverse this trend. This is why the Commission, in its Strategic Report on the Lisbon Strategy adopted on 11 December 2007, called on Member States to make a determined effort to raise the basic skills of young people. Many factors are involved here, but one of them is clearly the optimal organisation of the school system in order to maximise performance.

Over the past twenty years, schools have been the subject of much deliberation and have undergone many reforms, in particular as regards their autonomy. There has been a strong focus on the need to improve democratic participation, the management of public funding invested in education and, especially in recent years, the quality of teaching. The approaches taken differ in terms of the rhythm of reforms, the scale of the transfers of authority and the areas they apply to, the stakeholders who benefit from them and the control or accountability mechanisms in place. No one approach by any Member State can be singled out as ideal or as more effective overall, because the histories and contexts of our countries are so diverse. Nevertheless, in moving forwards, policy makers in individual countries and regions can learn a great deal from the approaches and experiences of others.

Although reforms have been going on for several decades, school autonomy remains a key issue on the political agenda of many if not most European countries. It was one of the priorities of the Portuguese Presidency of the Council of the European Union during the second half of 2007 and the Eurydice network was asked to contribute by producing a study.

This publication therefore presents the wide diversity of policies in each country aimed at increasing the autonomy of schools, in a way which allows their main elements to be compared. The tables in the Annex allow the reader to gain a rapid overview. I believe this new Eurydice study represents an important contribution to better understanding the complex processes involved in the transformation and modernisation of our schools – processes which are necessary to ensure the future of our societies.

A handwritten signature in black ink, reading "Ján Figel'". The signature is written in a cursive style with a horizontal line above the name.

Ján Figel'

Commissioner for Education, Training,
Culture and Youth

CONTENTS

Preface	1
Introduction	7
Chapter 1: Implementation of School Autonomy: Underlying Rationale, Historical Background and Policy Framework	9
1.1. The 1990s: decade of expansion of school autonomy	9
1.2. Different schools of thought in different decades	11
1.3. School autonomy: a top-down policy imposed on schools	14
Chapter 2: Levels of School Autonomy and Types of School Decision-making	17
2.1. Areas of responsibility and degree of autonomy	17
2.2. Decision-makers in schools	28
2.3. Role and composition of school management bodies	37
Chapter 3: School Autonomy and Accountability	39
3.1. Models of school accountability: diversity and constraints	39
3.2. Formalising school accountability	42
Conclusion and Perspectives	45
Codes and Abbreviations	49
Table of Figures	51
Annexes	53
Acknowledgements	59

INTRODUCTION

The objective of the study is to provide a comparative analysis of how school autonomy is implemented in 30 ⁽¹⁾ countries of the Eurydice Network at this time and to gain a fuller understanding of the processes that have led to the devolution of decision-making powers to schools and how schools are held accountable for their responsibilities to higher education authorities.

The reference year for this study is 2006/07 and information relates to education levels at ISCED 1 and 2, which correspond to the period of full-time compulsory education almost everywhere. Reforms planned for forthcoming years have also been included where possible. Only the public education sector is described, with the exception of Belgium, Ireland and the Netherlands, where the grant-aided private sector is also covered because it accounts for the majority of school enrolments. Moreover, in the Netherlands, equal funding and treatment of private and public education is enshrined in the constitution.

With respect to the methodology of this study, the Eurydice European Unit developed a questionnaire in conjunction with the Portuguese national unit and officials from the Portuguese Ministry of Education. The comparative analysis is based on responses to this questionnaire from Eurydice National Units. To ensure that the information contained in the study is an accurate and high-quality representation of national situations, a final checking phase was held between July and September 2007. All of the contributors to this study are acknowledged at the end of the volume.

The notion of 'school autonomy' refers in this study to several different aspects of school management (essentially funding and human resources). Schools may be autonomous to varying degrees regarding these aspects. They are considered to be fully autonomous, or to have a high degree of autonomy, if they are fully responsible for their decisions subject to legal constraints or the general framework of education legislation. This does not preclude consultation with other education authorities. Schools are partly autonomous if they take decisions within a set of predetermined options or require approval for decisions from their education authority. Autonomy may also be implied where there is an absence of rules or regulations in a given area. A 'school' should be understood as an educational establishment with its own identity and school head, usually situated on a single site.

In some countries, decision-making powers reside with local education authorities, which have the option to delegate decision-making powers to schools. In the three countries where the majority school enrolments are in the private grant-aided sector, school autonomy may also refer to the delegation of decision-making powers to schools from the competent private education authority (known sometimes as the 'organising body').

⁽¹⁾ Turkey will not contribute to this study.

Today, the principle that schools should be autonomous in at least some areas of their management is accepted nearly everywhere in Europe. This consensus is the result of three decades of change, starting slowly in the 1980s and gaining momentum in the 1990s and the first years of this century. The different theories that have successively driven this move towards school autonomy in Europe are described in **chapter I**. It shows that although policy contexts change – from the need for more democratic participation to more efficient public management and, today, the concern to improve quality of education – the overall result has been more responsibility and decision-making powers for schools. Reforms working in this direction have generally been imposed on schools in a top-down legislative process.

Chapter II of this study looks with some detail at the content of school autonomy within three broad fields (the first two being the use of public and private funds respectively and the third being human resources). The degree and type of autonomy that schools have are analysed with respect to specific parameters, as are different categories of decision-making responsibilities within schools. The role played by school management bodies in this connection is also highlighted, together with a brief description of who is represented on these bodies in different European countries.

Finally, the ways in which schools are held accountable for their decisions is outlined in **chapter III**. This process often forms part of well-established evaluation processes carried out by inspectorates or other external bodies. In a few countries, schools are accountable mainly to local education authorities. There is also sometimes a trend for evaluation systems to be coupled with the development of national standards and tests. An even more recent trend is for schools to be accountable to a multiplicity of stakeholders beyond education authorities as such.

CHAPTER 1: IMPLEMENTATION OF SCHOOL AUTONOMY: UNDERLYING RATIONALE, HISTORICAL BACKGROUND AND POLICY FRAMEWORK

Although the policy of school autonomy now seems widespread in Europe, this has been the result of a gradual process of implementation starting in the 1980s in a few pioneering countries and then expanding massively during the 1990s (section 1.1). These reforms followed schools of thought current at the time (section 1.2). In the vast majority of cases, these reforms were imposed as part of a top-down decision-making process. Central governments allocated new responsibilities to schools, schools themselves were not the driving force, they did not participate in the development of the legislation beyond their traditional role in the consultation process for education reform (section 1.3).

1.1. The 1990s: decade of expansion of school autonomy

With the exception of certain countries, school autonomy is not a tradition in Europe in either centralised or federal countries. This type of school management was implemented in only a few pioneering countries from the 1980s onwards and in a limited way. The school autonomy movement did not really become widespread until the 1990s. The trend continues in the current decade with new countries adopting this type of school management whilst the trail-blazers of the 1980s and 1990s are increasing the range of responsibilities held by schools.

Although there are distinct differences in the historical models of education organisation in Europe – federal systems in Germany and centralised systems in Spain, France, and Italy – two countries stand out in terms of their highly developed traditions of school autonomy – Belgium and the Netherlands. In both cases this tradition resulted from the ‘school wars’ between public and private education. Education in these countries was traditionally managed by ‘organising bodies’⁽¹⁾ which enjoyed a high degree of freedom. Therefore, in the French, Flemish and German-speaking Communities in Belgium the independence enjoyed by grant-aided (public and private)⁽²⁾ schools in the areas of teaching methods, management of human and other resources is supported by the Constitution⁽³⁾ (Article 24 guarantees freedom of education) and by the system of education management traditionally delivered by organising bodies. In the Netherlands, in a similar context to the ‘school wars’, the freedom of teaching and school autonomy originated at the beginning of the 20th century. While the policies of the 1970s may have undermined the principle of school autonomy, since the 1980s, many responsibilities have been transferred to schools by the ‘organising bodies’ with the aim of stimulating innovation in schools.

However, with the exception of these countries, school autonomy is not a European tradition. Historically, schools have not had much freedom of movement in defining the curriculum and setting teaching objectives or in the management of finance and human resources⁽⁴⁾. It is only since the 1980s that the movement

(1) In Belgium, the *inrichtende machten*, *schoolbesturen* for the Flemish Community, the *pouvoirs organisateurs* for the French Community and the *schulträger* for the German-speaking Community.

(2) Community schools in the public sector are directly accountable to the Minister and do not have a long tradition of autonomy. These institutions are in the minority and represent less than 20 % of primary schools and less than 50 % of secondary schools.

(3) During the transfer of education to the Communities in 1989, the basic principles recognised by the ‘School Pact’ political agreement signed in 1959 were directly incorporated into Article 24 of the Constitution. The first clause recognises the ‘liberty of education’.

(4) The United Kingdom is in a unique position in this sense as, historically, schools enjoyed extensive freedom in teaching matters, in particular with respect to local adaptation of the curricula whilst being closely supervised in their management of human resources and budgets by their ‘local authorities’.

towards school autonomy began to develop, usually in the form of a limited transfer of responsibilities. For example, in Spain, the Act on the Right to Education (the LODE) established the foundations for school autonomy from 1985. As part of its extensive programme of decentralisation, France also adopted a regulation in 1985 which defined the content of a restricted form of autonomy. In the United Kingdom (England and Wales), the Education Reform Act 1988 provided for an increase in school autonomy through the transfer of responsibilities for the management of finance and human resources, historically held by local education authorities, to schools. The same Act also introduced central control of the school curriculum and the arrangements for pupil assessment, so in this area of their work schools saw their autonomy eroded. In Northern Ireland, similar reforms were introduced in 1989 by the Education Reform (Northern Ireland) Order.

During the 1990s the policy of school autonomy became more or less widespread. The Nordic countries have all now adopted a system which couples political decentralisation with school autonomy. Following a political consensus, Austria adopted its first school autonomy reform in 1993. The breakdown of the former Soviet Union was the signal for the Czech Republic, Hungary ⁽⁵⁾, Poland, Slovakia as well as the Baltic States to adopt this method of school management. In 1993, even before devolution in 1999, the Secretary of State for Scotland decided to extend the process of decentralisation begun within the framework of the United Kingdom reform by adopting a model of school management which is still in operation: the Devolved School System (DSM). A few years later, after a difficult parliamentary debate lasting several years, Italy adopted a policy of school autonomy in 1997.

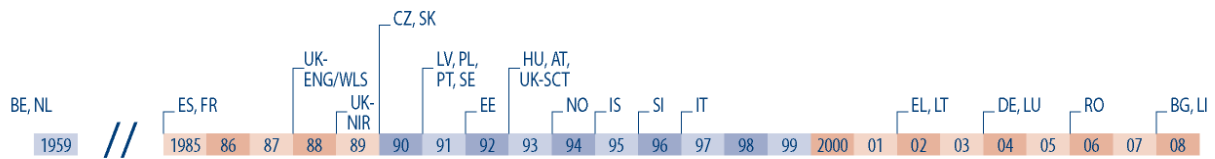
Some countries began to consider school autonomy early in the present decade. This is the case in Germany which ran pilot schemes in some *Länder* from 2004. Lithuania, Luxembourg and Romania launched the process in 2003, 2004 and 2006 respectively. In the same way, schools in Bulgaria are going to acquire more freedom in terms of managing their budget, as part of the decentralisation movement which favours the municipalities. Liechtenstein plans to develop schools with a specific profile at secondary level from 2008/09.

Countries which had already embarked on a policy of school autonomy have, in recent years, started to reinforce the powers already granted to schools. The new millennium seems to have triggered a second round of school autonomy reforms. In Spain, the new 2006 Act on Education (LOE) currently being implemented, underlines the principle of school autonomy of schools in the areas of planning, management and organisation. Schools are responsible for drawing up and implementing education and management plans under the supervision of their respective education authorities. In 2006, Latvia also put in place new regulations which seek to limit external control of schools. In Portugal, the Decree – Law No 115-A, which set the principles of school autonomy, published in 1998, was being gradually developed in schools until 2006 when new and more concrete policies were launched. Similarly, since 2001, a circular issued by the Scottish Government, invited schools at ISCED level 2 to take further advantage of their pedagogic freedom by introducing new vocational subjects. The new French Government is also considering extending school autonomy in order to reinforce the measures taken in the 1980s. In most countries, these new measures were prompted by concerns that the first suite of reforms had stalled due to resistance on the ground.

The school autonomy movement has developed gradually over three decades and the associated reforms reflect a range of schools of thought which vary according to the period in which they were introduced.

⁽⁵⁾ Prior to the major reform in 1993, the Education Reform Act of 1985 had already identified the necessary areas of autonomy.

**Figure 1.1: Dates of the first large-scale reforms which sanctioned school autonomy
ISCED levels 1 and 2, 1985-2007**



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium: Only subsidised schools (public and private) have enjoyed a long tradition of autonomy. In the Flemish Community, public schools directly dependent on the ministry were granted a level of autonomy similar to subsidised schools in 1989.

Belgium and Netherlands: Due to a long-standing history of school autonomy, no precise date is given here for these two countries.

Denmark and Finland: Progressive implementation of autonomy dates not specified.

France: The 1985 regulations only concern ISCED 2.

Explanatory note

This historical overview takes into account only major legislation or regulations which provided for the implementation of school autonomy policies covering different areas of school responsibility. Ad hoc measures which often preceded these large-scale reforms are not included.

1.2. Different schools of thought in different decades

The overarching concept is that school autonomy is associated with several schools of thought which, according to the time-frame, influenced school autonomy measures to a greater or lesser extent. Historically, as we have seen in Belgium and the Netherlands, school autonomy developed as a reflection of teaching freedoms and was legitimised by religious and philosophical considerations. In the 19th and throughout most of the 20th century it was mainly on this basis that school autonomy was at issue.

The 1980s were to see a new direction. School autonomy reforms were linked with the political cause of **democratic participation** and emphasized the need for schools to be more open to their local communities. In Spain, for example, in the spirit of the Constitution, the LODE aimed to implement school autonomy as a means to achieve democratic participation. All sectors of the education community had to be represented at the heart of the school decision-making process. Similarly, in France, a new legal status for institutions at ISCED level 2 conferred increased management freedoms while the decree of August 1985 laid down the terms of school autonomy based on the principle of opening schools to their community. The end of the 1980s was also the occasion for Portugal to embark on a wide consultation on school autonomy organised by the Education Reform Commission. An in-depth study of the concept led to a definite distinction being made between school autonomy as governance and school autonomy as management. In addition, there developed a discussion around the management bodies involved in these new school freedoms: should they be seen as agents of governance, open to representation from parents and the community or as agents of management involving only participants from within the school? The predominance of teachers in decision-making and the powers they were granted were also opened to question.

In the 1990s, if granting new freedoms to local participants remained an issue, it was joined by another concern, that of **efficient management of public funds**. School autonomy reforms became strongly linked to a dual movement towards political decentralisation and implementing the 'New Public Management'

agenda. New Public Management seeks to apply private sector principles to the management of public services. There are five main tenets: placing the customer at the centre of state activities and thus eroding the public sector mentality; decentralising responsibilities to the level closest to the field of operation; making government officers accountable to the community; emphasising the quality of services and efficiency of public bodies and, finally, replacing traditional procedural controls with evaluation by results (Hood, 2001) ⁽⁶⁾. Decentralising responsibilities to local communities and school autonomy are therefore linked in order to increase the efficiency of school management – it is taken for granted that decisions taken at the level closest to operations will guarantee the best use of public resources. This dual theory drove the reforms during this period in the Czech Republic, Poland, Slovakia and in the Baltic states where the break with the highly-centralised earlier system also provided the opportunity to adopt new rules for public management. In the Nordic countries, school autonomy was also connected with the process of political decentralisation which saw local councils become major players in school management. School autonomy often forms part of the same legislative framework as political decentralisation – like two boxes which stack together – since local authorities which are granted new responsibilities may, in turn delegate new duties to the schools of which they are in charge.

The vision of school autonomy has evolved little in the present decade since the transfer of new responsibilities to schools is no longer built into a global process of political and administrative structural renewal. In most countries, school autonomy is now seen largely as a tool to be used to improve the **quality of education**. Whether it is a country which re-launches a process already begun in past decades – such as Bulgaria, Czech Republic or Portugal – or a country which is taking its first steps along the route, such as Germany, Luxembourg or Romania – the emphasis is on a close analysis of the responsibilities which should be devolved. Greater attention is paid to pedagogic autonomy which seems more closely linked to raising achievement at school.

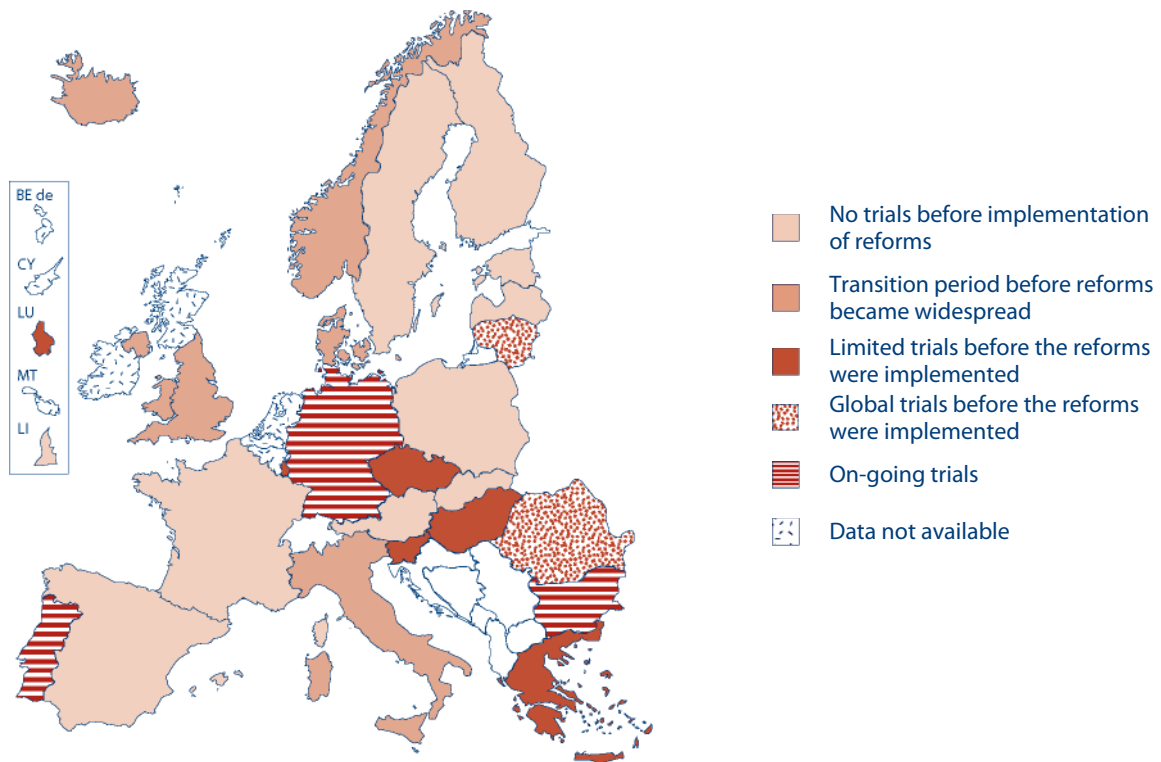
This renewed interest in school autonomy is characterised by an increased use of trials with the intention of studying how schools use their new powers and achieving greater understanding of the effects of school autonomy (Figure 1.2). During previous decades, with the exception of some Nordic countries and other very limited trials ⁽⁷⁾, school autonomy has been implemented without any transition period or any testing. However, the current decade has seen a more pragmatic, experimental approach. For example, since 2004, most German *Länder* have been operating trials which are closely analysed in order to understand the processes at work. Similarly, in the Czech Republic teaching autonomy reforms which required schools to develop their own curriculum in 2006 were piloted in 14 schools at ISCED levels 1 and 2 from 2004. Luxembourg has also been carrying out a pilot scheme with a largely pedagogic focus in ISCED level 2 institutions since 2004. Similarly, the new contractual policy in Portugal is currently being tested in 24 schools selected from a reserve of volunteer schools who had already carried out self-evaluations. Autonomy is therefore gradually developing in several areas: teaching (including curricula), human resources, social services and the management of property and finances. Romania followed the same course in 2006, testing its new system of autonomy in around 50 schools at ISCED levels 1 and 2. In 2006/07, Slovenia also launched a trial on the use of flexible hours (leaving schools to decide how to allocate time to different subjects and how to organise cross-curricular activities, project work, etc.).

⁽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.

⁽⁷⁾ Bulgaria trialed the introduction of curriculum autonomy for modern foreign languages in primary schools in 1993 and 1994.

If the school autonomy policies followed the different schools of thought current at the time, the political process under which these reforms were decided and implemented does not appear to demonstrate the same degree of diversity.

Figure 1.2: Occurrence and types of trials of school autonomy at ISCED levels 1 and 2 (1985-2007)



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium and Netherlands: No information due to their long tradition of school autonomy which preceded the period in question.

United Kingdom (ENG/WLS/NIR): The information relates to the delegation of funds by local authorities to schools following legislation in 1988 (England and Wales) and 1989 (Northern Ireland). There were also a number of local initiatives to delegate funds in the early 1980s.

Explanatory notes

Transition period – gradual implementation process used during the 1990s, for instance in Iceland (1996-2001), Italy (1998-2002).

Global trials – trials in which all school autonomy measures in the country were tested. Such trials took place this decade in Romania (2006) and Lithuania (2002-2005).

Limited trials – trials which involved only some of the school autonomy measures and tested in a limited number of schools. These types of trial took place mainly during this decade; for instance in the Czech Republic (2004-2006), Luxembourg (2004) and Slovenia (2006/07).

1.3. School autonomy: a top-down policy imposed on schools

Conceptually, school autonomy should run in tandem with local participation. Indeed, historically this principle of school management is strongly linked to the demand for teaching freedom by local stakeholders (school managers, parents, etc.). However, since the 1980s in Europe, these reforms are largely laid down under national legal frameworks which demonstrate a top-down model of decision-making process without any identifiable driving force coming from schools themselves.

In fact, in most European countries, school autonomy measures are defined under national legal frameworks and are imposed on all schools. In the vast majority of cases, these policies are laid down under the strict framework of legislation (rather than the more flexible framework of administrative regulations issued by executive bodies).

In the first scenario, schools' new responsibilities were granted **under general regulations which covered a wide range of aspects of the school system** and, as such, school autonomy was not their primary objective. Therefore, in Spain, the different general education laws and regulations passed within the context of progressive decentralisation, recognised the legal right of the Autonomous Communities to regulate the autonomy of their schools, although they also established a basic general framework that has led to a relatively homogeneous structure on this matter at national level. In the same way, in France, the initial laws on decentralisation granted a single status (EPLÉ)⁽⁸⁾ to ISCED level 2 institutions and gave them the role of a corporate body – a necessary condition for acquiring management autonomy. In Poland, the Education System Act of 7th September 1991 was coupled to the Local Government Act of 8th March 1991 and defined both the new powers of local authorities with respect to education and the transfer of responsibilities to schools. In the United Kingdom (England and Wales), the Education Reform Act 1988 transferred many of the responsibilities previously held by 'local education authorities' to individual schools. Similar reforms were introduced by the Education Reform (Northern Ireland) Order 1989. Italy also subscribed to this movement, although in rather an extreme way. From 2001, Article 117 of the Constitution itself recognised the autonomy of school establishments⁽⁹⁾. Greece also falls into this category.

A second scenario, which is less common, involves several countries which have laid down **regulations for school autonomy under legislation designed specifically for the purpose**. This is the case in Luxembourg, for example, which has adopted specific legislation (the law of 25th June 2004) regarding the management of general secondary schools and technical secondary schools (*lycées, lycées techniques*) which paves the way for a school autonomy pilot project. Similarly, in Portugal, the decree of 1998 was dedicated to defining the framework for school autonomy. This trend for specific legislation together with the new schools of thought which underpinned the reforms became more widespread from the year 2000. From this time, school autonomy became an end in itself, it was no longer dependent on more general national reforms or concerns about the modernisation of public administration.

The third scenario is extremely rare; in order to define school autonomy some countries rely on more flexible **administrative regulations** issued by executive bodies. These are by nature more adaptable. For example, this occurs in some German *Länder* such as Baden-Württemberg where a project entitled 'Autonomy of

⁽⁸⁾ *Établissement Public Local d'Enseignement* – Local Public School.

⁽⁹⁾ Article 117 gives the state power to determine general education standards, fundamental principles and basic levels of service across the whole country. Regions are responsible for legislating on teaching matters 'subject to the provisions for school autonomy'. These general measures of 2001 complete the specific legislative framework for school autonomy: Act No. 59, 15th March 1997.

Schools and the Management of Education in the School Year 2006/07' or in Bavaria where a 'leadership devolution' scheme was developed as part of the administrative project 'Pilot Project Modus F'.

Whatever the chosen model, be it through general education legislation, specific legislation or more flexible regulations, because it was determined at central level by legislative procedures, autonomy was imposed on schools in nearly all countries. Schools themselves did not seek autonomy, the legislation made provision for the transfer of new duties without schools having any right to express their view on the matter. In fact, schools acquired new responsibilities in spite of their own wishes. At best, under some reforms such as those in Portugal or in some German *Länder* (for example in Rhineland-Palatinate) schools were allowed to choose whether to join pilot projects. The position of the United Kingdom (England) is notable in that, not only have all schools gained wide-ranging financial and managerial responsibilities, but there are also some categories of school with additional freedoms. Schools can, in principle, choose the legal category which best suits their character and aspirations. This diversity is not new; the legal framework originally established in 1944 enabled schools provided by voluntary bodies, mainly churches, to opt into the system with a choice of legal category (aided or controlled) related to the level of autonomy and financial responsibility they wished to retain. To these categories of school were added: grant-maintained schools (1988 to 1998); foundation schools (from 1998); and now, from 2007, trust schools. From 1988, the City Technology College programme, and from 2000, the Academy programme introduced further levels of independence for new schools. Apart from these important exceptions, school autonomy was imposed in a top-down fashion across Europe.

This top-down nature of the school autonomy process is confirmed by the absence of any impetus from school staff. Taking into account the new freedoms at work, it could be logical for staff to have been at the forefront of the movement or, at least, strongly influential through their trade unions or school heads' associations. However, it appears that their contribution was very limited. In some countries, representatives of school staff were, at best, consulted about plans for reform. In Estonia, the school heads' union was involved in developing the thinking around school autonomy by suggesting amendments which were subsequently integrated into the reforms. Some Nordic countries also entered into consultations with the trade unions before implementing their reforms. In Bulgaria, the school heads' union was also consulted on the school autonomy process during the reform at ISCED level 2. In other countries, schools were also involved in developing the practical ways in which school autonomy was to be implemented. School by school negotiation took place with the ministry in Luxembourg before responsibilities were transferred. On a larger scale, Italy organised a vast consultation with schools before the orders were drawn up to implement Act No. 59 on school autonomy. Ninety per cent of schools gave their views on the outcomes of school autonomy, its management, the training available, or the relationship between school autonomy and the national training system. Similarly, during trials in Romania, schools were consulted in order to identify their needs and the difficulties they had met in managing their new responsibilities. However, even though trade unions and schools were consulted in some countries, it does not appear that the transfer of responsibilities resulted from demands made by people at the chalk face (with the exception of Italy, whose report highlights strong demands from school heads, and Slovenia which mentions intense activity by teachers regarding pedagogic innovation, linked to future consideration of pedagogic autonomy during the transition period following independence (1990-1996)).

The experience of the Nordic countries is markedly different from this very centralised transfer process. In Denmark, Finland, Sweden and Norway, local authorities became major players in the education system and could decide to grant autonomy to schools under their control if they felt it would be beneficial. Within each country, this resulted in the development of a variety of models by which responsibilities were transferred to schools. In the same way, in the Netherlands, the principles behind deregulation prompted central

government to cease becoming involved in the detailed management of schools and therefore left greater management freedoms to the authorities in charge of schools.

Overall, after three decades of massive change, the policy of school autonomy is now widespread throughout most European countries. A top-down approach was used, providing a strong framework for the new school freedoms. Part II of this report examines the main areas of responsibility which were transferred to schools.

CHAPTER 2: LEVELS OF SCHOOL AUTONOMY AND TYPES OF SCHOOL DECISION-MAKING

The first chapter demonstrated that there were marked differences across Europe in the underlying rationale and the implementation timescale of the of the school autonomy process. Therefore it is not surprising that, in 2007, the types of area in which schools have autonomy and the types of decision-makers also differ considerably.

This chapter examines both the areas of autonomy and decision-making within schools. Firstly, the study will analyse the areas of responsibility and degree of autonomy awarded to schools (section 2.1) and secondly, the role played by different types of school decision makers (section 2.2). Three basic areas of operation will be examined: the use of public funds, the raising and use of private funds and the management of human resources (selection, dismissal, discipline, etc.). Other areas of school operations which might also be within their domain such as education provision, education content (curriculum, teaching methods, etc.), pupil evaluation, and school regulations and organisation are not considered here. The third section (2.3) looks at the composition of school management bodies where they exist.

Because the areas of responsibility held by schools at ISCED levels 1 and 2 are very similar, these levels of education are generally treated together in this study. Any differences that do exist are mentioned in the text and beneath the relevant figures on a case by case basis.

2.1. Areas of responsibility and degree of autonomy

In this section, the degree of autonomy held by schools is divided into four broad categories⁽¹⁾. **Full autonomy** – applies when a school takes decisions within the limits of the law or the general regulatory framework for education, without the intervention of outside bodies (even if they have to consult higher authorities); **limited autonomy** – when schools take decisions within a set of options predetermined by a higher education authority or obtain approval for their decisions from a higher authority. Schools are considered to be **without autonomy** when they do not take decisions in a given area.

A fourth category appears in the organisational structures of some education systems. In some countries the administrative body and/or local authority may choose whether or not to **delegate** their decision-making powers in certain areas to schools. In such cases, there may be differences between schools within the country in the level and areas of responsibility delegated. In the Netherlands, the competent authority (*bevoegd gezag*) responsible for the school chooses the areas in which it delegates certain powers. To a lesser extent it is found in Denmark (immovable goods and acquisition of computer equipment from public funds and selection for substituting absent teachers), and Finland (for example using public funds for operating expenses and recruiting substitute teachers).

⁽¹⁾ A detailed table showing the different types of autonomy under each broad category and for each area discussed in this section is available in the annex.

Use of public funds

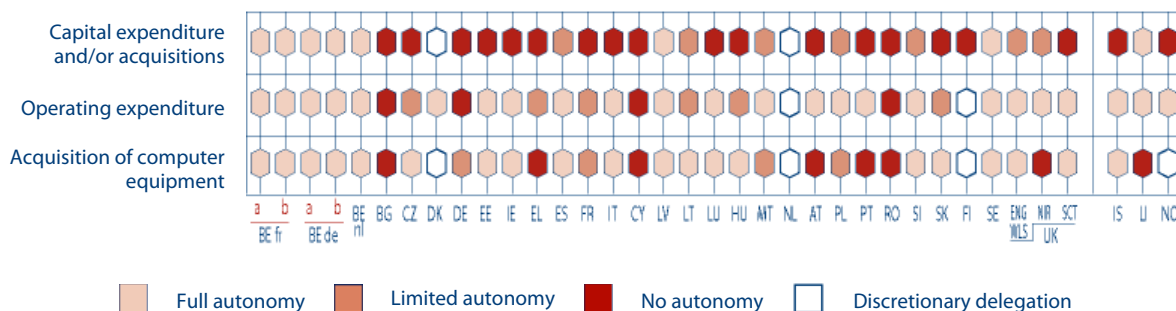
Countries can be divided into three groups according to the degree of autonomy held by schools in their use of public funds which are allocated to cover several budget headings (capital expenditure, operating expenditure and acquisition of computer equipment).

In the first group (Belgium, Latvia and Sweden), schools have full autonomy (within the legal framework) in the use of funds for these budget headings. Formally, delegation may, but will most probably not, occur in all areas in the Netherlands. In Denmark, depending on the type of expenditure, decisions may be delegated (or not delegated) to schools by the administrative body or taken by schools themselves. Delegation also occurs in Finland except for buildings expenditure which does not fall into the remit of schools.

At the other end of the spectrum, in five countries, schools have no autonomy in their use of public funds. Decisions in these matters are not their responsibility in Bulgaria, Ireland (ISCED 1), France (ISCED 1), Cyprus and Romania. In these countries decisions are taken by the higher education authorities although schools may be consulted during the procedure. Greece is an exception since operating expenditure is determined either by the school (but subject to approval) or by a list of predefined options. In Germany, this is the case for the acquisition of computer equipment.

The third group comprises countries where the degree of autonomy changes according to the category of expenditure. Generally all these countries have more autonomy for operating expenditure than for capital expenditure. In the latter case, schools often have no autonomy at all. In Lithuania, it is limited for both categories of expenditure. In France (ISCED 2), decisions about operating expenditure and the acquisition of computer equipment may be made by schools with the approval of the higher education authority. In Liechtenstein (ISCED 2), the degree of autonomy varies according to the level of expenditure. In the Netherlands, delegation from the competent authority (*bevoegd gezag*) regarding capital expenditure and/or acquisitions is formally possible but is most likely to remain in the domain of the competent authority.

Figure 2.1: Autonomy of schools in the use of public funds, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Belgium (BE de) (a): Capital expenditure: schools can decide within a certain level of expenditure. Above this level the decision is taken by the ministry.

Belgium (BE nl): Although levels of autonomy are equivalent in all 3 sectors (community public schools, public grant-aided schools and private grant-aided schools), the technical mechanism for public funding between *community education* and *communal and privately subsidised education* differs. Community education is financed (prepaid) while communal and privately subsidised education is subsidised (paid after service delivery).

Bulgaria: Schools have autonomy for some operating expenditure.

Ireland: No autonomy at ISCED 1.

Greece: Schools may be fully autonomous for some operating expenditure.

Spain: Capital expenditure: schools propose expenditure but the education authority approves and provides finances (local authorities for primary education and the Autonomous Community for secondary schools). Schools are free to make their own decisions regarding the acquisition of computer equipment, but Autonomous Communities usually design the whole network facilities and provide the most important part of the equipment.

France: Refers to non-salary expenditure. Secondary schools (ISCED 2) do not have autonomy with regard to expenditure on salaries. Primary schools (ISCED1) have no autonomy with respect to use of public funds.

Latvia: Schools have full autonomy in the use of public funds in their budget as approved by their founding body.

Luxembourg: No autonomy at ISCED 1.

Hungary: Capital expenditure is forbidden. Acquisitions can be financed from the annual budget from the maintaining body. The purpose has to be declared and the amount has to be separated within the budget. Planning yearly acquisition is a task of the school head; and approved by the maintainer.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Austria: Refers to the *Hauptschule* and ISCED 1. Acquisition of computer equipment – the *Allgemein bildende höhere Schule* (AHS) takes decisions which are passed to the higher authority for approval.

Slovenia: Capital expenditure: investment is approved by the founding-municipality and/or the public financing body (ministry of education, ministry of finance). Autonomy depends on the source of the finance (the state, the municipality or the school). Acquisition of computer equipment: the decision is the school's but may involve the use of central public funds in which case the school is not autonomous.

Slovakia: The school can decide on some capital expenditure with the approval of the higher authority.

Sweden: Local authorities must follow national guidelines and therefore have to delegate at least a certain amount of decision-making powers to schools.

United Kingdom (ENG/WLS): Acquisition of computer equipment: schools and local authorities receive funding for ICT through a number of different grants. Schools are advised by their local authority and by Becta, the government agency supporting ICT in schools, but are not bound by this advice.

United Kingdom (NIR): Acquisition of computer equipment: all schools receive a core managed service but are free to make additional investments in ICT from their budget.

Iceland: Schools have autonomy within established guidelines with respect to some operating expenses and purchase of computer equipment.

Liechtenstein: At ISCED level 1 powers there is either delegation or no autonomy. Capital and operating expenditure at ISCED 2: schools have full autonomy for expenditure below CHF 3 000; above this level their autonomy is limited or non-existent.

Norway: Purchase of computer equipment: delegation may result in schools taking decisions after approval by the higher authority.

Overall, there is autonomy (although limited) to decide on operating expenditure in the majority of countries. Such autonomy is less pronounced for the acquisition of computer equipment. In this area, schools in Bulgaria, Greece, France (ISCED 1), Cyprus, Austria (*Hauptschule* and ISCED 1), Portugal, Romania and in Liechtenstein have no control over decisions. In all other countries, schools have a certain degree of autonomy. Purchases are made at school level without outside interference in Belgium, Czech Republic, Estonia, Latvia, Luxembourg (ISCED 2), Hungary, Slovakia, Sweden and Iceland. In the United Kingdom (England and Wales), there are some specific centrally funded measures for information and communication technology (ICT) while in Northern Ireland, all schools are provided with a core, managed service. Similarly, schools in Belgium benefit from regional funding for information and communication technology but, as in Bulgaria and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) schools are free to make additional investments from their own budgets. In Spain, the core ICT equipment of schools is normally provided by the Autonomous Communities, although schools are free to independently acquire extra ICT equipment using their own budget.

Autonomy in the acquisition of computer equipment is limited in Germany, France (ISCED 2), Malta and Poland. Schools must seek approval from central authorities or take their decisions based on a set of predetermined options.

In some countries where there is full autonomy in ICT, some constraints may exist. Therefore, in Ireland (ISCED 2), Italy and in Slovenia, schools must conform to general education guidelines. In Slovenia, schools take the decision to purchase but there may be restrictions if it involves funding from central government. In Lithuania and the United Kingdom (Scotland), schools take decisions after first consulting their higher authority. In Lithuania, the purchase of computer equipment may be made through a national scheme or a local government scheme, in both cases schools are obliged to consult before taking their decisions. In the Czech Republic, a national scheme was applied from 2001 to 2006 but now schools are autonomous in this area.

Raising and using private funds

Schools in Belgium (Flemish Community and grant-aided sector of the French and German-speaking Communities) and Italy are autonomous with respect to the raising and use of private funds in the three areas in question (donations, letting income and loans). Ireland (ISCED 2) and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) have a similar model except with regard to loans.

At the other end of the spectrum, raising and using private funds is not allowed in Iceland. In six other countries (Germany, Greece, Ireland (ISCED 1), France (ISCED 1), Cyprus and Luxembourg), autonomy is not granted in this area. Denmark has a similar approach; schools have the power to raise funds (donations and sponsorship) and the letting of premises but have no autonomy when spending them. In Finland, some municipalities delegate to schools the power to raise private funds but still control their spending, whereas in other municipalities schools have no autonomy in this matter. However, as is the case in Sweden and Lichtenstein, private funding exists but is negligible. In Poland, schools must have the approval of their higher authority when accepting donations and sponsorship and when hiring out their premises. Funds raised in this way can only be spent on furnishings or employing non-teaching staff.

In all other countries, the degree of school autonomy differs between the raising of private funds (donations and sponsorship, income from the letting of school premises and loans) and its spending. Schools are generally fairly autonomous in the raising of funds from donations. In Spain, schools cannot get extra resources deriving from the activities carried out by parents' and students' associations to fulfil their aims and the use of such funds is subject to regulation. Finally, in this group of countries, the financing of schools by means of loans is usually the prerogative of central authorities: only schools in Slovenia may take out loans with the approval of higher authorities. In the Netherlands, delegation from the competent authority (*bevoegd gezag*) regarding loans is formally possible but is most likely to remain in the domain of the competent authority.

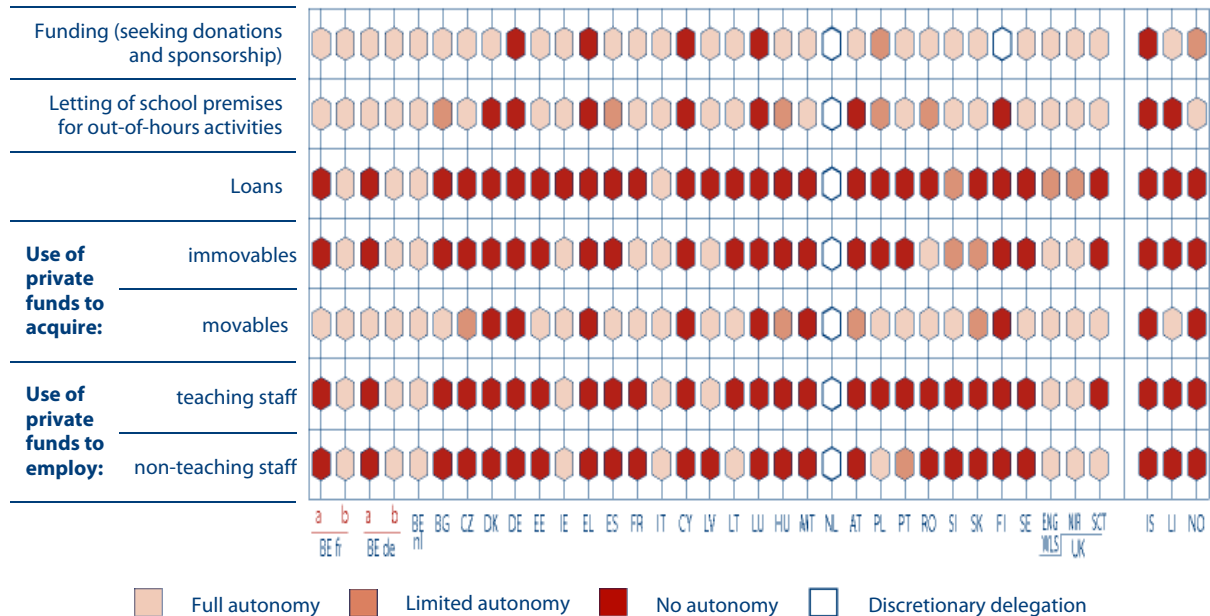
The letting of premises for the provision of services to the community may be a source of additional funding for schools but is subject to greater control than the raising of other funds by other means such as donations and sponsorship. In Luxembourg, this option does not exist and therefore schools are not autonomous. In the Netherlands, the situation varies from one school to another depending on the responsibilities delegated by the competent authority (*bevoegd gezag*). Schools in Belgium, the Czech Republic, Estonia, France (ISCED 2), Latvia, Portugal, Slovenia, Slovakia, Sweden and Norway are fully (or nearly) autonomous in this area. Schools act after non-binding consultation in Lithuania and Malta. In Bulgaria, Spain, Hungary, Poland and Romania, they have to get the approval of the higher authorities before making their premises available.

In the United Kingdom, schools built through public-private partnerships are managed by external bodies who may decide to hire out premises outside of school hours, in such cases, schools themselves are not autonomous. In all countries except Ireland, France and Austria, the situation is identical at ISCED levels 1 and 2. In Austria, only the *Allgemein bildende höhere Schule* (AHS) are autonomous.

Having autonomy in the raising of funds does not necessarily mean that schools have autonomy in spending them. Therefore, schools may be quite free to raise funds (except loans) whilst being constrained in their use as, for example, in Malta where schools do not have autonomy in how to spend this money. In Estonia and Spain, only the purchase of movable goods is at the discretion of schools. The situation is fairly similar in Hungary and Slovakia, although schools have to get the approval of the higher authority, or in the Czech Republic, where the use is set by the donator/sponsor. In Belgium (French and German-speaking Communities for schools directly responsible to the minister), auxiliary staff, administrative and maintenance staff cannot be employed using private funds; the sole exception relates to staff engaged in certain additional supervisory activities, for example, before and after lessons. In the Netherlands, delegation from the competent authority (*bevoegd gezag*) regarding the acquisition of immovables is formally possible but, usually remains in the domain of the competent authority.

In Lithuania, Portugal and the United Kingdom (Scotland), schools may decide to use private funds for the purchase of movable goods and the employment of non-teaching staff. In Romania, this applies to the purchase of immovables and movables. Broader still is the autonomy given to schools in Latvia where they have full autonomy as regards both the purchase of assets (immovables and movables) and the employment of teaching staff.

Figure 2.2: Autonomy of schools with regard to fund-raising and the use of private funds, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Ireland: No autonomy at ISCED 1.

France: Use of private funds to acquire immovable or movable goods – only schools which have technology classes or a modified general/vocational strand (SEGPA) may receive funds from private enterprises under the auspices of the apprenticeship tax.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Austria: Letting out premises for community use: *Allgemein bildende höhere Schule* may decide within established education guidelines.

Poland: All the decisions concerning acquisition of immovable are formally taken by the higher authorities, but these decisions are frequently prompted and inspired by the schools themselves, so the school has some influence here.

Slovenia: Letting out premises for community use: local councils (founders) have the right to draw up their own plan. Where the premises are used for lessons in religion, the ministry of education must give approval.

United Kingdom: Letting of premises for community use – schools do not have autonomy where the building has been provided through a public-private partnership.

Sweden: employment of teaching and non teaching staff is exclusively financed by public funds.

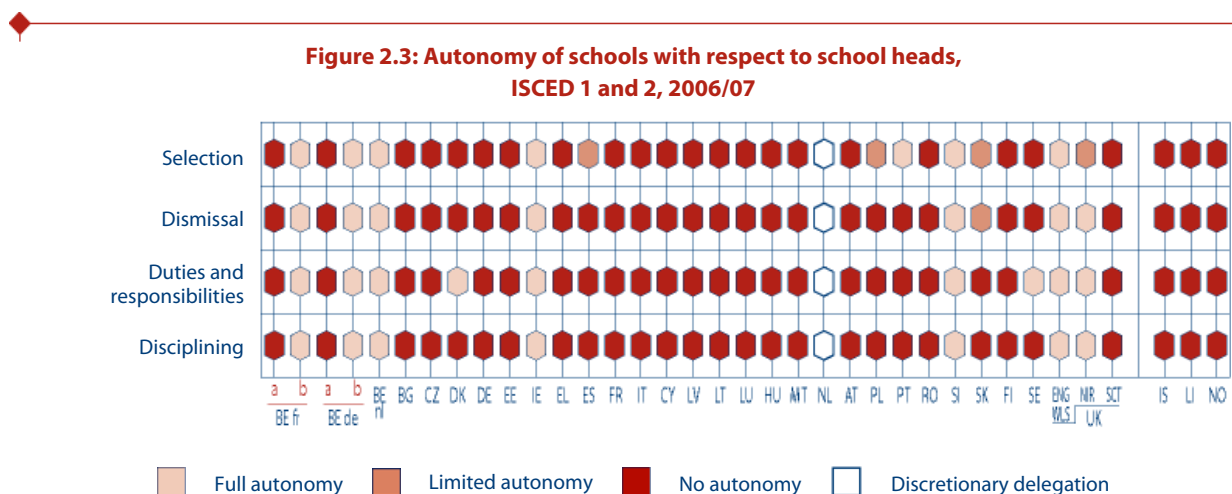
Liechtenstein: Schools at ISCED 2 are only autonomous for raising and using private funds to finance minor projects. However, this practice is not common.

Norway: Only receiving donations is allowed.

Human resources

Generally speaking, more countries grant schools full autonomy with respect to the management of non-teaching staff than in the case of school heads and teachers.

With regard to school heads, the degree of autonomy is consistent within countries: either autonomy is complete for all areas (selection, deciding on job descriptions and duties, defining disciplinary measures and dismissal) or it is non-existent. Only a few countries fall outside this general rule.



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Spain: Selection is carried out by a committee comprising representatives of the school and the education authority.

France: ISCED level 1: the post of 'school head' does not exist as such. The heads of primary schools have only a leadership function.

Ireland: No autonomy at ISCED 1.

Luxembourg: ISCED level 1: the post of school head does not exist.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Iceland: Roles and duties: may be subject to delegation by the local authorities.

In more than half of all countries, schools are given no autonomy with respect to the management of school heads. Denmark and Sweden only grant autonomy for deciding on duties and responsibilities, Spain, Poland and Portugal for selection. In Spain and Poland, selection of the school head is carried out jointly by representatives of the schools and the higher education authority.

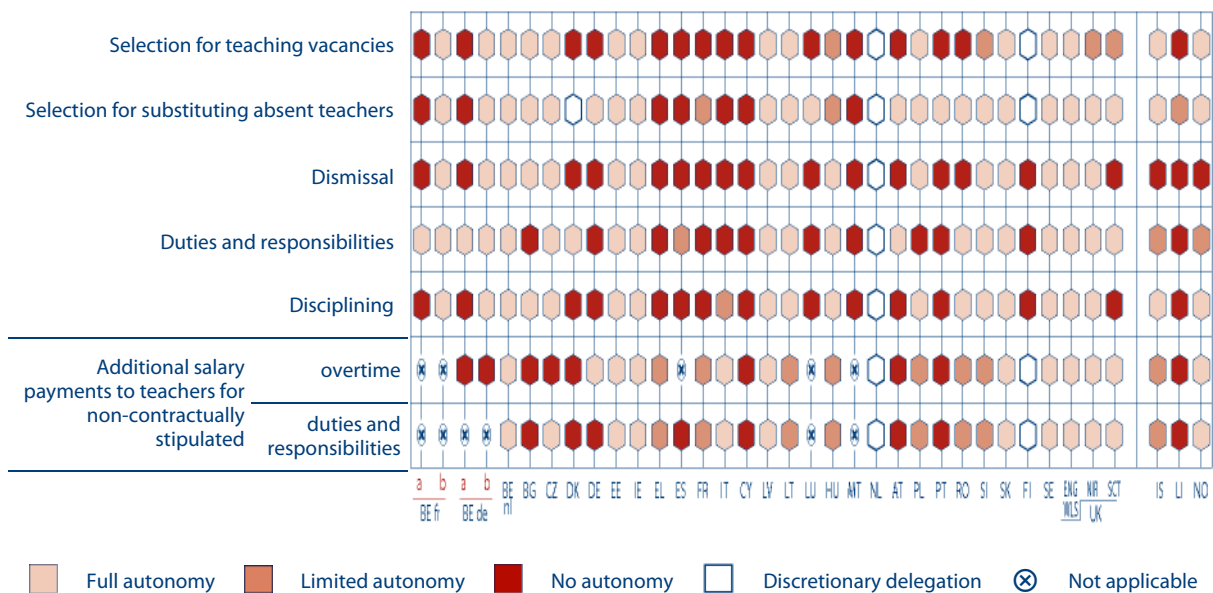
Only in Belgium (Flemish Community and grant-aided sector in the French and the German-speaking Communities), Ireland (ISCED 2) and Slovenia grant full autonomy to schools in all areas. In the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), the role of the school head is defined not only by statute and by centrally determined conditions of employment but also, in part, by the aims and objectives set by each school's management body ('school governing body').

Slovakia is in an intermediate situation. The recruitment and dismissal of school heads is made jointly by representatives of the school and the education authority. In the Netherlands, the selection, the dismissal and the disciplining of school heads and the definition of their role and duties may be delegated by the competent authority (*bevoegd gezag*) but, the dismissal and disciplining of school heads remains in the domain of the competent authority.

Schools are generally given greater autonomy in managing their teaching staff than they are in managing school heads. Only Ireland (ISCED 1), Cyprus and Malta do not grant any autonomy. This is also the case to a lesser extent in the public sector schools which are directly responsible to the ministers of education in the French and the German-speaking Communities of Belgium (only the role and duties of staff is within the jurisdiction of the schools), in Greece (in some situations, schools may choose whether of not to pay staff for additional hours worked) and Luxembourg. This situation also occurs in Portugal and Liechtenstein (schools may choose staff to replace absent teachers either with or without the approval of the higher authority).

In Denmark, schools have autonomy for deciding teachers' roles and duties although the selection of replacement staff may be delegated by the competent authority. In the Netherlands, delegation from the competent authority (*bevoegd gezag*) regarding dismissal and disciplining teaching staff is formally possible but is most likely to remain in the domain of the competent authority. In Austria, schools also have autonomy for both areas. In Finland, anything that does not concern dismissal, duties and responsibilities and disciplinary measures may be delegated by the competent authority.

Figure 2.4: Autonomy of schools with respect to teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body. In sector (a), decisions about disciplinary measures are taken either by the Community administration or by the Minister of Education. Nevertheless, some measures are proposed by the school head.

Belgium (BE de), Bulgaria: School heads decide the allocation of overtime but the conditions for such payments are regulated through orders/secondary legislation.

Czech Republic: The role and duties of teachers are laid down by the 'Education Act, the Act on Educational Staff' and the 'Labour Code and Labour Regulations for the Staff of Schools and school facilities'.

Denmark: Decisions on the selection for substituting absent teachers may be delegated to schools in urgent matters. It is then up to the school head to make the decision.

Ireland: No autonomy at ISCED 1.

Greece: Payment of addition salary to teachers for working more than their contract hours: schools do not have autonomy for certain aspects of these payments.

France: Roles and duties (ISCED 1 and 2): schools may determine some duties if they are required by the school development plan, and may decide working time beyond the statutory hours with the approval of the higher authority otherwise, no autonomy at ISCED 1. At ISCED 2, the school is autonomous for substituting absent teachers for absences of 2 weeks or less

Luxembourg: in some important municipalities, the administration in charge of primary education does the selection for substituting absent teachers.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Portugal: Schools may select staff only when posts are still vacant after the allocation of jobs at national level. Disciplining and dismissing: schools begin and develop the procedures although the final decision is taken at a higher level

Romania: Selection of substitute staff and disciplinary measures: depending on the particular situation, schools may not have autonomy.

Slovakia: Roles and duties and disciplinary measures: some aspects may be governed by established guidelines.

Sweden: Disciplinary measures: some aspects may be governed by established guidelines. Additional salary payments: teachers are employed by local authorities or local administrative bodies who respect national work agreements. Salaries are negotiated at local level between unions and employers.

United Kingdom (SCT): Disciplinary measures: the local education authority is ultimately responsible for disciplinary measures. The school is involved in the collection of evidence and the head may give verbal and written warnings to teachers. Additional salary payments for duties outside the normal contract: in some cases, schools can widen the scope of a post which would lead to additional salary payments.

In contrast, in Belgium (in the French (grant-aided sector) and the Flemish Communities), Estonia, Ireland (ISCED 2), Latvia, Slovakia, Sweden and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), schools are fully autonomous or almost fully autonomous in selecting teachers for permanent appointments and to cover absences, for determining their duties and responsibilities, for disciplining or dismissing them and for awarding them additional salary payments (where applicable).

The German-speaking Community of Belgium (grant-aided sector) and the Czech Republic are in much the same position. In these two countries, the only areas in which schools are not free to act as they wish is in awarding overtime salary payments. Lithuania, Hungary and Slovenia give their schools full or partial autonomy depending on the area of decision-making involved.

In other countries, autonomy may be anything from full to non-existent depending on the particular area of decision-making. The least autonomy is revealed in the case of the dismissal of teaching staff. In contrast, autonomy is granted to schools in a large number of countries with respect to the selection for substituting absent teachers and the awarding of additional salary payments for overtime worked or for work not included in the normal teaching contract.

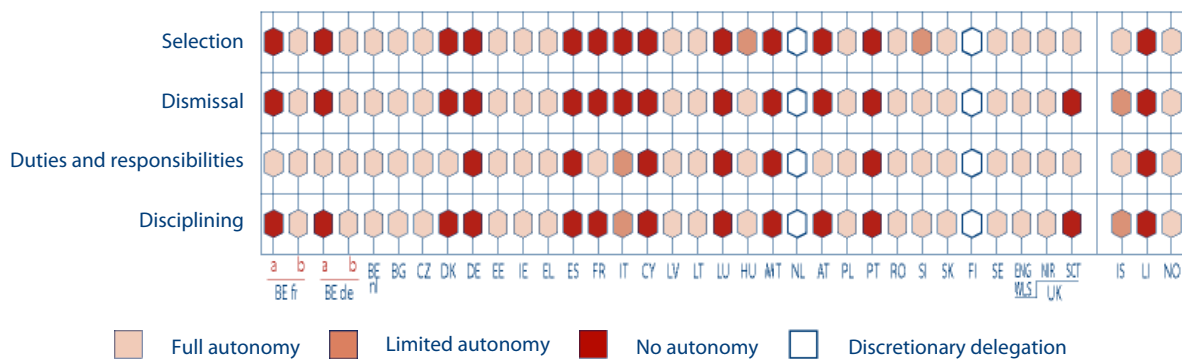
With respect to non-teaching staff, the level of autonomy is consistent in most countries: either it is full autonomy for all (or nearly all) decision-making areas or it is non-existent.

In only a few countries, the situation tends to vary depending on the particular aspect of management considered. In almost half of all countries, schools are fully responsible (or virtually so) for the management of non-teaching staff. In other countries, schools are not far from being fully autonomous even if a particular area of decision-making is not at their total discretion: examples are Slovenia (where the call for a post of

non-teaching staff for appointment is submitted for approval) and Iceland (in the case of dismissal and disciplinary measures). In Finland, school autonomy for the management of non-teaching staff varies from school to school depending on the willingness of the administrative body to delegate such functions. In the Netherlands, delegation from the competent authority (*bevoegd gezag*) regarding dismissal and disciplining non-teaching staff is formally possible but is most likely to remain in the domain of the competent authority. In the French and German-speaking Community of Belgium, the situation varies depending on the type of staff and the type of school.

Nevertheless, in eleven countries schools have no autonomy in the management of non-teaching staff, namely Germany, Ireland (ISCED 1), Spain, France (except at ISCED level 2 in the case of certain contracts for teaching or education assistants), Cyprus, Luxembourg, Malta, and Liechtenstein. Greece does not give schools autonomy for managing administrative staff but does so for auxiliary staff such as cleaners and security staff. Denmark and Austria also grant little autonomy in this area, decisions taken at school level relate only to the duties and responsibilities of such staff.

Figure 2.5: Autonomy of schools with respect to non-teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body. Although in schools in sector (a), certain disciplinary measures are proposed by school heads, decisions are always taken either by the administration or the minister of education in the Community concerned. Only in the case of contractually employed maintenance staff can these same schools take their own decisions regarding selection and dismissal.

Ireland: No autonomy at ISCED 1.

Greece: Decisions concerning auxiliary and cleaning personnel are the responsibility of the schools; decisions concerning administrative personnel are not a school responsibility.

France: No autonomy at ISCED 1.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Portugal: Selection: delegation is optional. Disciplining and dismissing: schools begin and develop the procedures although the final decision is taken at a higher level.

Slovakia: Roles and duties, disciplinary measures: some aspects are subject to a predetermined general framework.

United Kingdom (SCT): disciplinary measures: the local education authority is ultimately responsible for disciplinary measures. The school is involved in the collection of evidence and the head may give verbal and written warnings to staff.

In conclusion, this detailed analysis of the autonomy granted to schools for the management of financial and human resources reveals that some countries allow more autonomy than others and, similarly, autonomy is likely to be given to schools in some specific areas of activity rather than in others.

Approximately 10 countries grant a large degree of autonomy in the two areas concerned. This is the case in the Baltic countries, in Belgium (grant-aided schools in the French and German-speaking Communities), Ireland (ISCED 2), Slovenia, Sweden and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). The situation is similar in Hungary and Poland but, in these countries, many decisions are subject to the approval of the higher authority or are taken within established guidelines.

In the Netherlands and Finland the situation is more variable as it is subject to the will and actual practice of the competent authorities. In effect, they can choose whether or not to delegate their powers to schools in formally all (the Netherlands) or many areas (Finland) of management.

In contrast, in a minority of countries, little autonomy is granted. This occurs mainly in Germany, Greece, Luxembourg, Malta, Austria, Portugal and Liechtenstein. In Cyprus, no autonomy is granted in these areas.

With respect to financial resources, autonomy is more widespread in the use of public funds for operating expenses, the raising of private funds via donations and sponsorship, the letting of premises and the use of private funds to purchase movable goods. In contrast decisions are usually the prerogative of the higher authority with respect to capital expenditure (using public funds or private sources where possible), finance from loans and the use of private funds to employ staff (where possible).

The area of staff management also reveals contrasting features. The function of the school head is very often under the control of the higher authority whilst at school level more decisions are taken about the management of teaching staff (selection of staff to replace absent teachers, defining duties and responsibilities, and disciplinary measures) and non-teaching staff.

2.2. Decision-makers in schools

This section will look at who takes decisions within schools. School heads, teachers and school management bodies (this refers to management bodies situated at school level) were identified as the three main decision-making instances within schools, with any combination of these being possible as well. The overview points to the type of decision-making responsibility but not how these decisions are taken in practice nor who contributes to decisions within school management bodies (section 2.3 has more information on school management bodies). Decisions regarding funding (public and private) are described first, followed by decisions with respect to human resources management (selecting, disciplining and dismissing school heads, teachers and non-teaching staff and decisions regarding additional salary payments).

Funding

The analysis of school-based funding decisions shows general patterns in terms of how decisions are taken in schools, although some variation is apparent. Some school systems devolve a lot of decisions about funding to their schools (see section 2.1 for more information).

If both public and private funding are considered together, the most usual decision-making model is for school heads and school management bodies to both be involved in decision-making. The procedures involved in these cases will of course vary according to specific situations: for example, proposals submitted by the school head may require to be approved by the school management body or alternatively, the school head must approve decisions taken by the school management body. In Belgium (Flemish Community), Slovenia and the United Kingdom (England and Wales) both school heads and school management bodies usually play a role in school decision-making for all funding matters. In the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), for example, the school governing body sets the overall strategic framework for the school's financial management and determines the extent to which it wishes to delegate its financial powers to the school head. The governing body also has the specific responsibility of approving the annual budget plan drawn up by the school head. The head has responsibility for the leadership, direction and management of the school and takes financial decisions within the strategic framework set by the governing body.

In Spain, where schools take decisions on both public and private funding, the school board, made up of the school head, the deputy head and school secretary, always has full responsibility.

Teachers only play a formal role in these types of decisions in Germany, Malta, Austria and the United Kingdom (Scotland) and they always do so jointly with school heads, never alone.

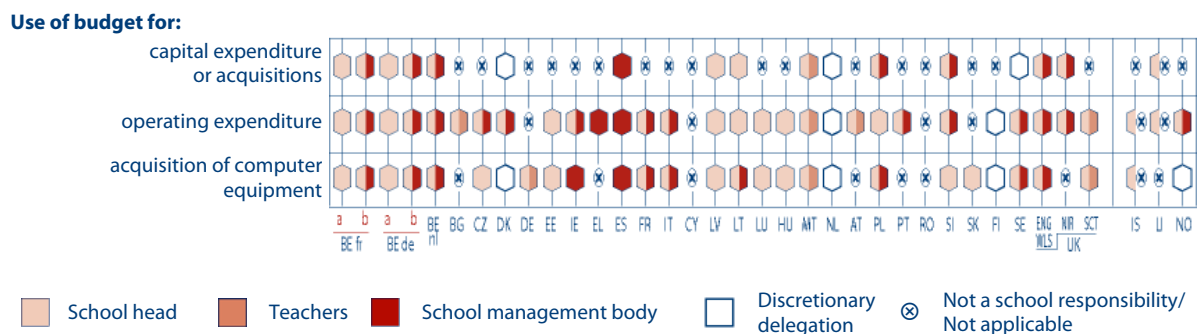
The school head has full responsibility for all or almost all funding areas in very few countries. This is the case in a few new member states, such as Estonia, Hungary and Slovakia.

Public funds and equipment

Responsibility for decision-making within schools often differs according to whether the use of the budget relates to capital expenditure and acquisitions, or operating expenditure, or acquiring computer equipment. However, the Romanian and Cypriot school systems are the only ones in which no area of public funding is a matter for decision-making at school level.

Schools are more often responsible for taking decisions about operating expenditure and acquisition of computer equipment than for decisions on capital expenditure and acquisitions. Within schools, school heads almost always take at least some responsibility for decisions. They act together with teachers in Bulgaria, Germany, Malta, Austria and the United Kingdom (Scotland) and in their own right in Belgium (schools for which the French and German-speaking Communities are directly responsible), the Baltic countries, Hungary, Slovakia and Finland. School management bodies play a role in decision-making processes for at least some of these areas in about half of the countries and take full responsibility for all areas of public funding shown here in Spain.

Figure 2.6: Decision makers at school level for the use of public funds, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Belgium (BE de): In schools for which the Community is responsible, the school head's decision-making responsibility for capital expenditure is limited to a set amount.

Bulgaria: Schools have autonomy for some operating expenditure.

Denmark: Municipalities may delegate their authority to schools with respect to all decision-making areas.

Ireland and France: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Austria: The figure shows the situation *Hauptschule* and at ISCED 1. In *Allgemein bildende höhere Schule*, teachers and the school head take the decision jointly and submit their proposal to the education authority for approval.

Slovakia: Information not verified at national level. The school head and the school founder have joint responsibility for capital expenditure or acquisitions and for operating expenditure.

Finland: Responsibility for acquiring computer equipment is related to the cost of the acquisition.

Finland and Iceland: Municipalities may delegate their authority to schools with respect to operating expenditure and acquisition of computer equipment.

Liechtenstein: At ISCED 1, the use of the budget is not a school responsibility. At ISCED 2, the school head's decision-making responsibility for capital expenditure is limited to a set amount.

Private funds

In a number of countries, private funding is not applicable in the context of public school systems. This is especially the case with respect to loans. It is thus very unusual for schools in Europe to have decision-making powers with respect to taking out loans. The exceptions are Belgium (the grant-aided sector in the French and German-speaking Communities) and Italy, where the school management body may take decisions with regard to loans and Belgium (the Flemish Community) and Slovenia where these decisions involve both the school head and the school management body.

Loans taken out by schools are often subject to conditions, such as in Italy, for example, where school management bodies may borrow money so long as repayment terms meet certain specifications. In Slovenia, the school head and management body, acting together, must seek the consent of their founder and the Ministry of Finance.

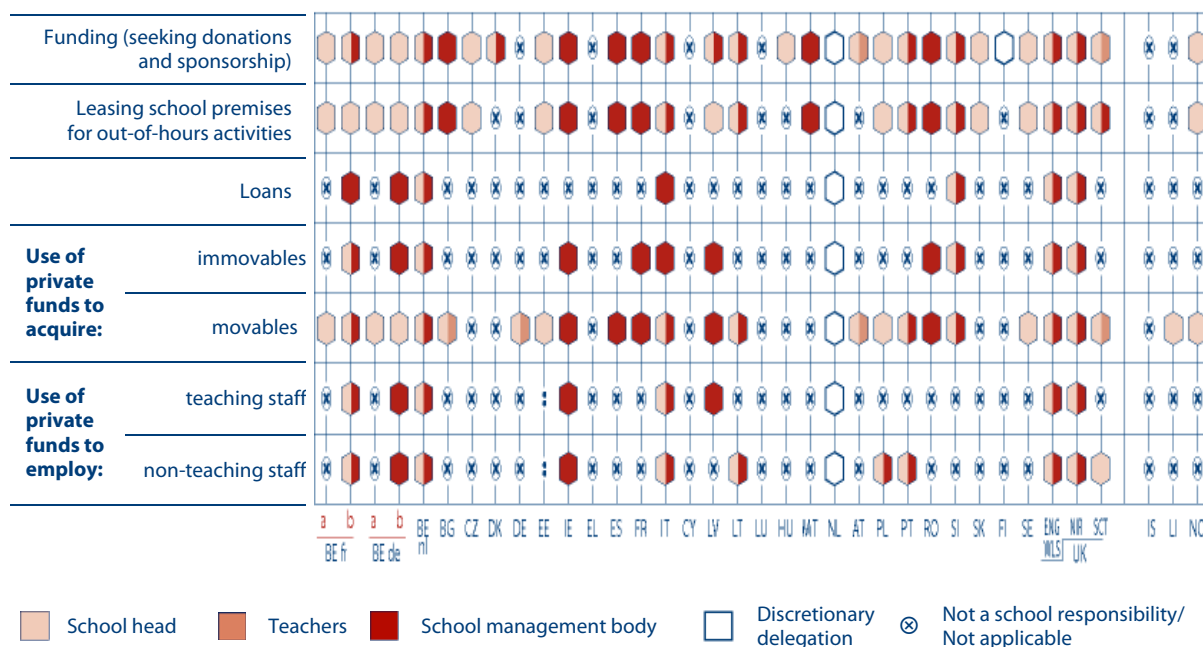
However, in almost every country, schools may themselves seek donations and sponsorship. The school head is almost always involved in these types of decisions either acting alone or with the management body, although sometimes the school management body is solely responsible for these decisions (Bulgaria, Ireland (ISCED 2), Spain, France, Malta and Romania). More unusually, in Austria and the United Kingdom (Scotland), teachers are formally involved in these decisions together with the school head, as well as parents in the United Kingdom (Scotland).

Letting school premises is also often a matter for schools, usually for the school head or the school management body. Again, these types of letting agreements are sometimes subject to conditions. In Belgium (Flemish Community) and Slovenia, for example, school premises cannot be let out for political purposes. In Italy, school premises may only be used for activities that are compatible with the school's educating purpose and the school management body draws up appropriate criteria. The school owner (often the local authority) must approve the lease in some countries (Lithuania, Hungary and Romania), and it is sometimes the school owner directly that is responsible for letting school property for out-of-hours activities (in the United Kingdom (Scotland)).

How private funds are used is a decision for schools in about half of the countries. Generally, the school management body is responsible for taking decisions about acquiring immovable property, sometimes acting in decision-making procedures with the school head. Acquiring moveable property is a decision for the school head alone in more countries or sometimes the school head with teachers.

The use of private funds by schools to employ teaching and non-teaching staff is much more restricted. This is only authorised in about half of the school systems that allow privately funded acquisitions: Belgium (the Flemish Community and the grant-aided sector in the French and German-speaking Communities), Ireland (ISCED 2), Italy and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). In Lithuania, Poland, Portugal and the United Kingdom (Scotland) schools can use private funds to employ non-teaching staff but not teachers while the reverse is true in Latvia. These types of decisions are most commonly taken by school management bodies and school heads acting together.

Figure 2.7: Decision makers at school level for fund-raising and the use of private funds, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Czech Republic: Terms of use with respect to private funds is generally set by the donor or sponsor.

Ireland: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Hungary: Leasing school premises and use of private fund to acquire movables: this is the responsibility of the school head but the approval of the school maintainer is required.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Austria: The figure shows the situation *Hauptschule* and at ISCED 1. In *Allgemein bildende höhere Schule*, the school head takes decisions.

Slovakia: Information not verified at national level. The school head and the school founder have joint responsibility for the use of private funds to acquire immovables and movables.

Liechtenstein: The school head's decision-making responsibility for the acquisition of movables is limited to smaller acquisitions.

Human Resources

Selecting school staff and human resources management

In many countries, decisions with respect to selecting school staff, discipline and dismissal is very much a matter for the school head. In the Netherlands, the competent authority (*bevoegd gezag*) may delegate decision-making powers for most of the areas relating to human resources (though decisions on dismissal and disciplining staff are very unlikely). Only a few countries report a role for the school management body (with exception of decisions relating to the school head). In the United Kingdom (England), for example, the school governing body has overall responsibility for staffing matters. However, many staffing functions, such as the appointment of classroom teachers and non-teaching staff, may be delegated to the school head or to a committee of governors working with or without the school head. The governing body appoints the school head and normally leads the process of appointing deputy school heads and assistant school heads. The situation in both Wales and Northern Ireland is broadly similar in many respects.

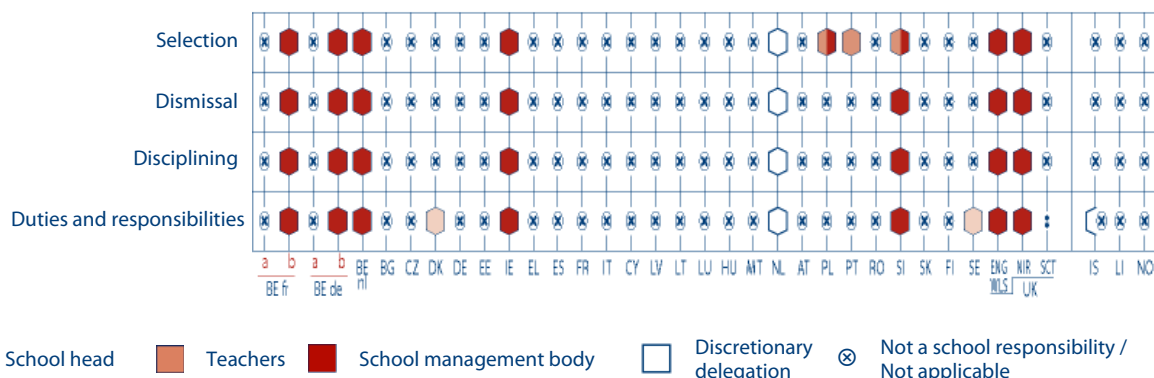
School heads

Generally in Europe, schools do not have responsibility for selecting their school head. Where the school management has responsibility for selecting the school head, this tends to be in countries that generally afford broad responsibilities to these bodies: Belgium (Flemish Community and, for grant-aided schools only, the French and German-speaking Communities), Ireland (ISCED 2) and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland).

In four countries teachers are involved in this selection process. In Poland, the committee selecting the school head comprises the representatives of school management body, regional educational authorities, teachers and parents, while in Portugal, teachers elect the school head from amongst their peers, In Slovenia, teachers are also directly involved in approving the appointment of their school head. Here, school heads are appointed by the school management body, which has to get a preliminary opinion from of the assembly of teachers, the municipality and the council of parents. Finally, in Spain, the selection of school heads is carried out by a committee comprising representatives of the school and the education authority. The education administration is responsible for determining the total number of members on this committee, but at least one third of these must be teachers elected by the teachers' assembly. A further one third are non-teaching members of the school board.

Disciplining and dismissal of a school head is also very seldom a matter for schools although in some countries the school management body plays a role (Belgium (Flemish Community and, for grant-aided schools only, the French and German-speaking Communities), Ireland (ISCED 2), Slovenia and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)). Teachers are, however, never formally involved in these decision-making procedures.

Figure 2.8: Decision makers at school level in relation to school heads, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Ireland: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Spain: Selection is carried out by a committee comprising representatives of the school and the education authority. Representatives from the school include teachers and members of the school management body.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Poland: Parents take part in decision-making processes.

Slovakia: Information not verified at national level. The selection and dismissal of school head is a joint responsibility between the school management body and the school founder.

United Kingdom (SCT): The school head and the school board/parent council are involved in the selection but the final decision lies with the education authority as employer.

Teachers

In about half of the countries, selecting teachers for schools is not a school responsibility. However, where the school does have a say in selection, the school head is always involved in this decision (with the exception of Belgium (German-speaking Community)). In many new member states as well as Sweden, Iceland and Norway, the school head is fully responsible for selecting teachers. In Belgium (the Flemish Community and the grant-aided sector in the French Community), Estonia, Ireland (ISCED 2) and in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), the school head and management body are both involved in the decision-making process.

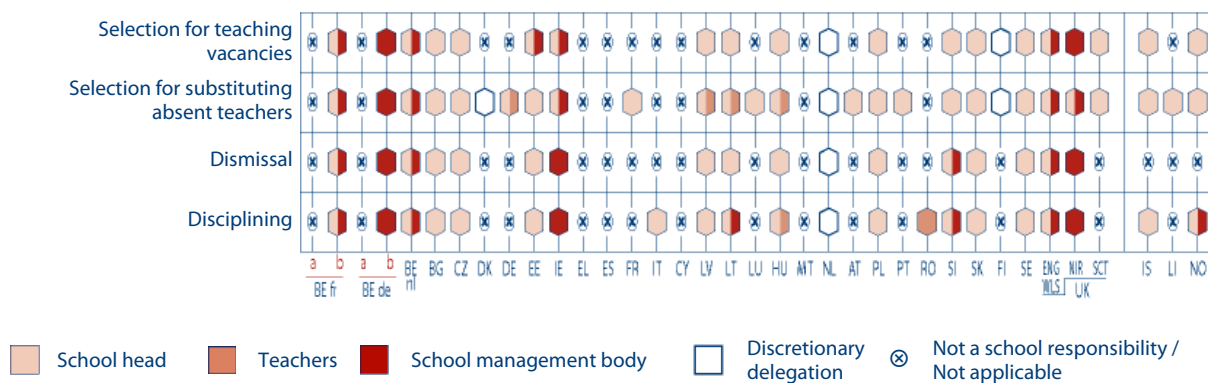
Decisions regarding substitute teachers are handled slightly differently in a number of countries. This usually means that where selection for teaching vacancies is not a matter for the school, substitute teachers are organised directly by the school head (France (ISCED 2), Austria and Liechtenstein), or by the school head acting together with teachers (Germany). In Belgium (French and German-speaking Communities), substitute teachers may only be brought in if the teacher’s absence is expected to last for more than 5 days (in the German-speaking Community) or 10 days for most cases in the French Community. In Community-run schools this decision is taken by the respective ministers, while in the grant-aided sector it is taken by the

school management body, usually after consulting the school head. Teachers are also involved in decisions about substituting for absences in Latvia, Lithuania and Hungary.

Disciplining and dismissing teachers is even less frequently a decision taken within schools and even where there is full autonomy, this is in practice often curtailed by legislation on public sector employment. The school head is involved in these decisions in most new member states (the three Baltic states, Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Slovenia and Slovakia) as well as in Belgium (Flemish Community and grant-aided schools in the French Community) and Sweden.

In a few countries where dismissal is not a school responsibility, responsibility for disciplining teachers remains a decision for the school, either for the school head (Germany) or for both the school management body and school head (Belgium (Flemish Community) and Norway), or for teachers themselves (through a special commission) in Romania. Teachers also participate in decisions on discipline in Hungary. In Italy, the school head may decide to instigate disciplinary action and is responsible for initial measures, while further measures are taken by higher education authorities on the basis of reports from the inspectorate. For serious breaches of discipline in Italy, responsibility is directly referred to the higher education authority (the regional Director General).

Figure 2.9: Decision makers at school level in relation to teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body. Substituting absent teachers is legally authorised only for absences of longer than 5 days (German-speaking Community) or 10 days in most cases (French Community). For shorter absences, the school head relies on existing school staff.

Denmark: Decisions on the selection for substituting absent teachers may be delegated to schools in urgent matters. It is then up to the school head to make the decision.

Ireland: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Spain and Portugal: Disciplining and dismissing teachers: schools begin and develop the procedures although the final decision is taken at a higher level.

France: At ISCED 2, the school head is responsible for substituting absent teachers for absences of 2 weeks or less.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Romania: The school management body may take decisions regarding substituting absent teachers if teachers available in the school.

Slovakia: Information not verified at national level.

Finland: Selection for teaching vacancies and for substituting absent teachers and decisions about disciplining may be delegated to the school head.

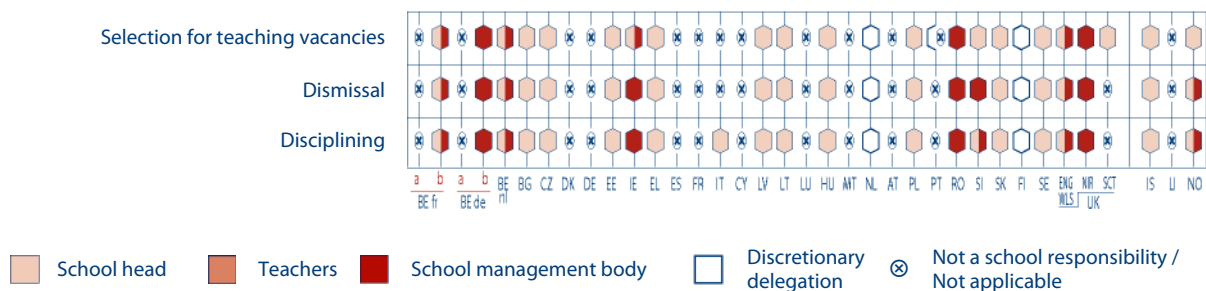
United Kingdom (WLS): Decisions on teacher dismissal is solely the responsibility of the school management body.

United Kingdom (SCT): The school head is responsible for the selection of teachers but the education authority is the employer.

Non-teaching staff

Non-teaching staff in schools can include, for example, administrative and maintenance staff as well as classroom assistants who are not qualified teachers. Decisions about recruiting, disciplining and dismissing non-teaching staff are taken within schools in many countries, and responsibility for each of these decisions usually lies with the same decision-maker. There are a very few exceptions: in the United Kingdom (Scotland) and Iceland, the local authority is responsible for decisions about dismissal. In Ireland (ISCED 2), Slovenia and Norway, the school management body becomes involved, or takes full responsibility, for discipline and dismissal decisions.

Figure 2.10: Decision makers at school level in relation to non-teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body. In schools for which Community is directly responsible, only decisions concerning staff canteen and cleaning staff engaged on a contractual basis are the responsibility of the school head.

Ireland: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Greece: Decisions concerning auxiliary and cleaning personnel are the responsibility of the school head; decisions concerning administrative personnel are not a school responsibility.

France: Some types of contract are the responsibility of the school head.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Portugal: Disciplining and dismissing non-teaching staff: schools begin and develop the procedures although the final decision is taken at a higher level.

Romania: the school management body deals with minor breaches of discipline, while in more serious cases the County School Inspectorate is responsible.

Slovakia: Information not verified at national level.

Finland: The municipality may delegate decision-making authority to schools. If this is the case, it is the school head and the school management body who share responsibility.

Additional salary payments

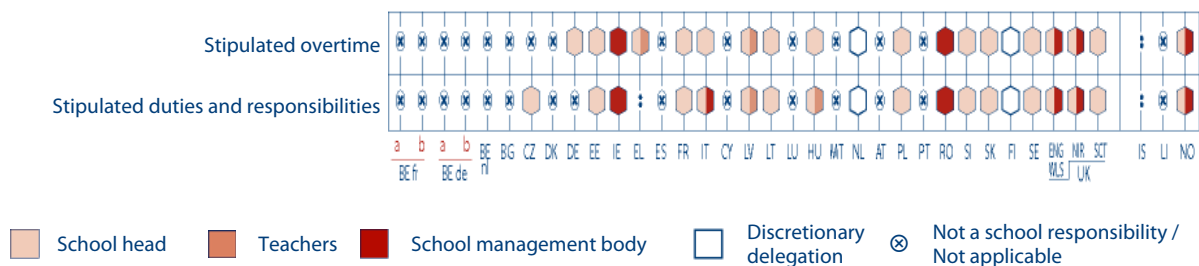
Offering additional salary payments to teachers for non-contractually stipulated overtime and/or tasks and responsibilities is a decision for schools in about half of school systems. Within schools, this is often a matter for school heads to decide. In Belgium (German-speaking Community), the school head takes decisions on additional salary payments for unavoidable overtime hours, which is then processed by the Ministry.

Teachers participate in decisions about overtime pay in Greece and Latvia and in decisions about extra pay for extra duties in Latvia and Hungary.

In the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) and Norway, as well as in Italy with respect to extra pay for extra duties, the school management body is involved in decisions alongside the school head. Apart from Ireland (ISCED 2), Romania is the only country where the school management body (the Administration Board) has full responsibility for these decisions, subject to the approval of the County School Inspectorate.

Figure 2.11: Decision makers at school level when offering additional salary payments to teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07

Offering additional salary payments to teachers for non-contractually:



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (BE fr, BE de): (a) refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and (b) refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Belgium (BE de) and Bulgaria: School heads decide the allocation of overtime but the conditions for such payments are regulated through orders/secondary legislation.

Ireland: At ISCED 1, all decision areas are not a school responsibility.

Netherlands: Every school has its competent authority (*bevoegd gezag*) which may be responsible for one school (in the vernacular generally referred to as *eenpitters*) or many schools (e.g. *Ons Middelbaar Onderwijs* in the province of Brabant). It has responsibility in all cases but it can delegate the power of decision to the school management or the school head. This delegation should be entered in the management statute. Formally the competent authority is responsible for everything and it is not possible to indicate which tasks are delegated or not in practice.

Slovakia: Information not verified at national level.

Finland: Decisions on additional salary payments may be delegated to schools.

Sweden: Schools follow the agreements and regulations applicable throughout the labour market.

To conclude, in terms of general models of decision-making in schools (all parameters in this section considered together), the analysis shows that the way that decisions are taken within schools is clearly influenced by the nature of the decision, although the pivotal role played by the school head (particularly compared to school management bodies) is apparent in many – but not all – school systems. School management bodies play a stronger role in countries such as Belgium, Spain, Ireland (ISCED 2), Italy, Romania and the United Kingdom. Teachers have less responsibility for human resource management and funding decisions and contribute to these decisions in only a few systems, although an analysis of their

responsibilities in terms of educational content and processes within school decision-making processes would almost certainly show a different picture.

2.3. Role and composition of school management bodies

In the vast majority of European countries, school autonomy was accompanied by the establishment of new managing bodies at school level which had either a decision-making or a consultative role. Their character and composition were usually made compulsory through general legislation or administrative measures which provided the framework for the transfer of responsibilities to schools. Therefore, for example, countries such as Bulgaria, Denmark, Estonia, France, Lithuania and Slovenia provided for the compulsory establishment of school management bodies. In the United Kingdom (England and Wales), school governing bodies have a long history, but local education authorities had a wide discretion in their operation and constitution and it was not compulsory for each school to have its own governing body until the 1980 Education Act was passed. The French and German-speaking Communities in Belgium have also recently adopted this model: in 1997, the legislation (*décret missions*) required that in the French Community a participatory council (*conseil de participation*) and in the German-speaking Community a teaching council (*Pädagogischer Rat*) be set up in all schools regardless of the sector or 'organising body' (public and subsidised private sectors). In the same way, in the Czech Republic, the school bodies which were originally optional became obligatory from 2005. In other countries, such requirements are limited to certain parts of the school network. So, in the Belgian Flemish Community, only schools accountable to the Community itself are obliged to set up such bodies.

In a minority of other European countries, the establishment of school management bodies is left to schools themselves to decide. In Bulgaria, Latvia ⁽²⁾, Poland and Iceland, school management bodies are mentioned in the general legislation or regulations which defined school autonomy but their establishment is optional. In Hungary, the 1993 Act also provided for a type of school body (school board) which would be open to representatives from inside the school, pupils' parents and representatives of the local community.

The composition of school management bodies follows three principal types of structure. However, these structures do not seem to correlate in any way to the degree of importance of the duties assigned to them.

In the first scenario, the school management body is composed of members from within the school and their immediate users so only members of the school management, teachers, parents and pupils are represented. Belgium (German-speaking Community), Denmark, Germany, Italy and Luxembourg (ISCED 2) follow this model. These bodies may be granted significant powers, as in Denmark, or may have largely consultative role as in Belgium (German-speaking Community). In some countries, it is possible to include external members but this decision is left to the discretion of the school.

In the majority of countries, however, school bodies are open to a wider representation which, most often, includes members of the local authority responsible for the school and, less frequently, representatives of the wider community. Their composition therefore reflects the desire to establish a balance of power between the different professional and user groups involved (school management, teachers, parents, pupils, local authorities) and representatives of the wider community (business, social and cultural groups, etc.). The composition of the school management body may reflect the desire to ensure equality between the different participating groups, as in the Czech Republic, where the school body is composed of a third of members from the local authority in charge of the school, a third of representatives from the school staff and a third of

⁽²⁾ School heads were obliged to set up a school body if requested by parents and teachers.

members from users (parent and pupils). In the same way, in the United Kingdom (England), guiding principles are in place to make sure that all of a school's stakeholders are represented, including parents, school staff, the local authority, the community, and, for some schools, the 'foundation' or relevant religious body. However, in the majority of cases, the composition of the school management body reflects the desire to give the deciding role to one of the groups. Power therefore rests in the hands of school staff in countries such as France and Luxembourg while, at the opposite end of the spectrum, in the formal bodies set up in the Flemish Community of Belgium, Estonia and Latvia, external representatives (parents or representatives of the wider community) seem to have the upper hand. These conclusions are based on the legal frameworks in place, actual practice at school level may obviously differ.

In addition to the variety of models of composition of management bodies, in some countries there also exists a multiplicity of councils with complementary duties. This developing tendency leads to an increased complexity in school governance. This is the case in Portugal where joint powers are exercised between the director of the Executive Council (management body composed of members of school staff) and the president of the School Assembly (open to external representatives). Such bi-polarity is found between the management body and the governing body in the Flemish Community of Belgium. Similarly, the work of school bodies is increasingly accompanied by that of teachers' councils whose role is to plan teaching activities within the school. This occurs in Italy, Latvia, Lithuania, Romania and, more recently, France (since 2005 at ISCED 2).

CHAPTER 3: SCHOOL AUTONOMY AND ACCOUNTABILITY

Taking account of the myriad of schools of thought at work across the different experiences in school autonomy, the principle of accountability was not, initially, at the centre of thinking in all countries. However, from the middle of the 1990s this concept became increasingly important and assumed different forms in different countries.

These new models of accountability usually represent an adjustment of evaluation instruments that were either already in place (school inspectorates, for example) or were developed to meet broader objectives, such as standardized assessment of pupil attainment (section 3.1).

In some countries, however, new tools dedicated to formally evaluating the responsibilities devolved to schools are being developed (section 3.2).

3.1. Models of school accountability: diversity and constraints

As the forms of autonomy at school level and general organisational policies varied between countries, a multiplicity of models for school accountability has resulted. Three main types of organisation can be distinguished at present.

In the first scenario – the majority of countries – the bodies traditionally responsible for evaluating people involved in education – teachers in particular – were given this new evaluating function. In the majority of European countries, it is the higher authorities with responsibility for education, most frequently through the inspectorates, which became responsible for evaluating schools in the context of autonomy. Inspection systems may be centralised or devolved. In the Czech Republic, the inspection body charged with evaluating schools saw its powers strengthened. Initially it was only responsible for ensuring that financial rules were followed but the new curriculum reforms, which come into force in 2007/08, will widen its scope to cover teaching matters. In Germany, Spain and Austria, schools are evaluated through inspections attached to the higher authorities with responsibility for education – respectively the *Länder* and the Autonomous Communities. In the United Kingdom (England), it is the duty of the powerful inspection body OFSTED – whose powers have grown and whose independence in relation to the ministry has been strengthened – to evaluate schools. OFSTED reports are available to the wider public on the Internet. The Netherlands have a similar system even though from 2007, schools which are not considered at risk will no longer be systematically monitored through inspections. Bulgaria, Lithuania, Portugal and the United Kingdom (Scotland) also fall into this category. In addition, in some of these countries, inspections are coupled with local authority evaluations such as the Czech Republic, Lithuania and the United Kingdom (England).

Since the end of the 1990s, in many of the countries which form part of the first scenario, the criteria used for the evaluation of schools has been subject to standardisation. In Spain, some of the Autonomous Communities, such as Andalusia, Catalonia and Castile-La-Mancha, follow this model. In 2004/05, Lithuania also imposed common criteria for internal and external evaluations. Similarly, under the devolved inspection system in operation in Poland a uniform list of criteria has also been used since 2004/05. In Portugal, since 1999, the inspection system has had in place a model of 'integrated evaluation' which covers a range of areas (organisation and management of the school, school climate, pupil achievement, etc.). Standardisation of evaluation criteria is intended to, amongst other things, reveal the value added by schools beyond the simple raw academic results. In the United Kingdom (England), the basis for all school inspections is the

Inspection Framework, drawn up by OFSTED, the inspectorate. This sets out specific requirements for evaluating and reporting on the work of the school and the standards achieved by pupils and lists the criteria which form the basis for arriving at inspection judgments. Scotland has undergone the same changes. This trend towards standardisation seems to equate to a reinforcement of school accountability and, at the same time, increased professionalisation of the evaluation service.

In the second group of countries, schools are accountable mainly to the local authorities – local councils or ‘organising bodies’ which manage them. This is the case in some Nordic countries as well as Belgium and Hungary. Within this model, local education authorities have kept a pivotal role in the evaluation process but, since the middle of the 1990s, there has been the growth of a national structure for school accountability which is involved in the development of national standards and student attainment standardized tests. In Denmark, local authorities remain central but the Danish Evaluation Institute, set up in 1999, now has a duty to carry out national evaluations based on samples of schools. Hungary also rounds off the inspections carried out by local authorities with a new system of evaluating schools through the development of standardised tests. It is, amongst other things (increased demand of quality education and better accountability), the inexperience in evaluation in most authorities of small settlements (that exists because of the fragmented public administrative system of the country), which partly explains the development of this national system of evaluating pupil achievement. Optional in 2001, this new evaluation system became compulsory for all schools in 2006. From 2008, all local authorities will have to use it when monitoring schools in their charge.

Some countries have remained at the periphery of this trend for school evaluation. In Italy for example schools are not accountable to a specific body (except for twice yearly visits from an auditor for administrative and accountancy purposes) but they are strongly encouraged to perform self-evaluations. The development of a standardised evaluation system under the auspices of the National Institute for the Evaluation of Education, Training and Teaching (INVALSI), is intended to provide national benchmarks for schools. From 2009/10, INVALSI will be responsible for evaluating the value added by schools through monitoring performance when pupils start school and when they leave. Contextual information and the socio-economic background of pupils will be taken into account. Similarly, in Bulgaria, schools are not subjected to specific evaluation procedures. France holds a position in-between: at ISCED level 1, as schools have very limited autonomy evaluation as such has not been developed; at ISCED level 2 evaluation procedures are currently being developed and will involve a number of agencies whose roles are not, as yet, well-defined. These will include local and national inspectorates, as well as devolved regional administrative bodies (*Rectorat des Académies*). Overall, countries remaining outside the main evaluation trends are becoming increasingly rare.

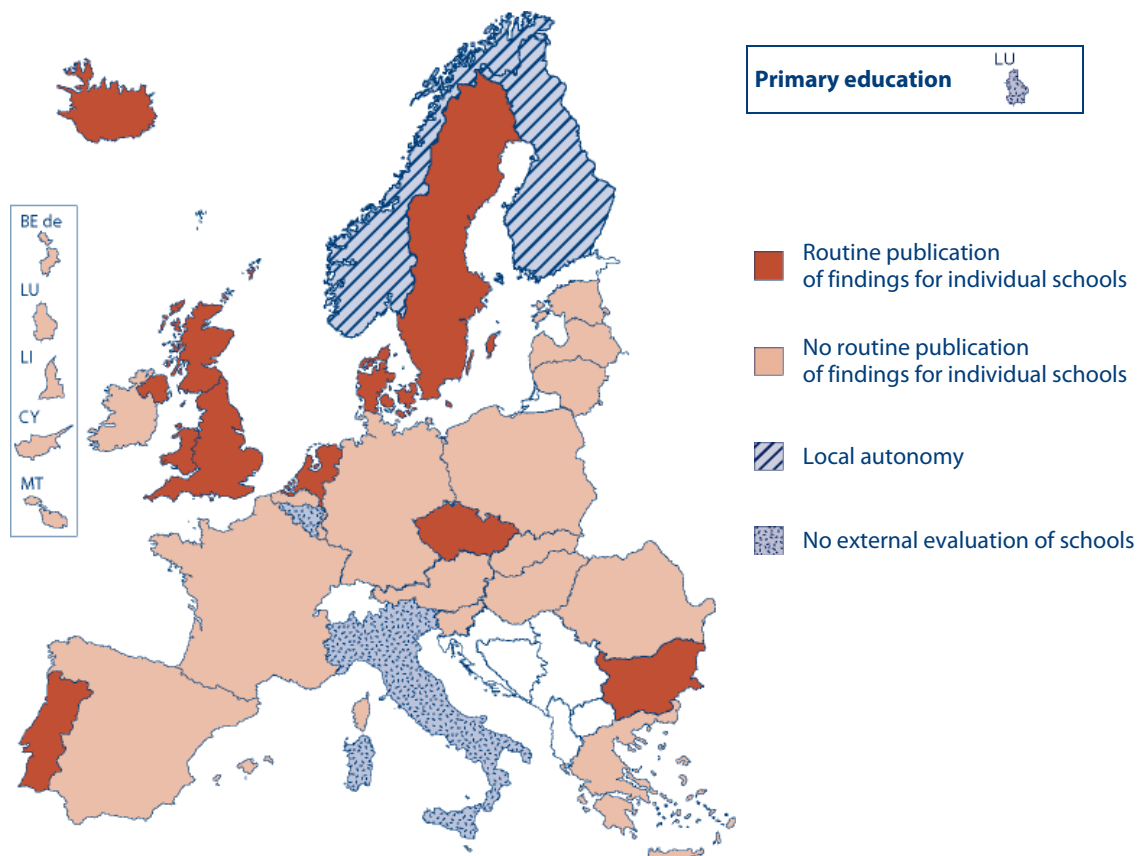
Generally, in addition to the three groups of countries where the boundaries are continually shifting, a trend is developing towards multi-accountability. In more and more countries schools are having to account to a range of bodies (education ministries, local councils, and also to the wider community (parents, external partners). The situation in the United Kingdom (England) typifies the tendency for freedoms to be accompanied by a complex network of accountabilities. Schools in England are accountable to the central level through OFSTED inspections, to their local authority and to a governing body which includes representatives of key stakeholders such as parents, staff and representatives of the local community. Local authorities and the Secretary of State have powers of intervention if the school’s performance becomes a cause for concern. There is also a market-driven accountability system, in which parents are provided with a wealth of information on school performance (on-line OFSTED reports, and schools’ test results, etc.) to inform their choice of a school for their child. More recently, the burden placed on schools by multiple

accountabilities has been recognised. The Government’s ‘New Relationship with Schools’ programme aims to reduce the bureaucracy associated with these requirements. Scotland has followed this same trend towards multi-accountability.

A similar situation also occurs in the Netherlands. While extensive deregulation has given schools much independence, they now find themselves at the centre of an accountability network. Schools are accountable to central government for both budgetary matters and pupil achievement (the ministry having the right to restrict funding if school performance is poor in this area). ‘Organising bodies’ are also involved in school evaluation and, in addition, schools are accountable to families since freedom to choose a school is accompanied by a system of information provision for families (inspection reports and attainment test results are available on-line).

Generally, school accountability to families developed from the middle of the 1990s with the publication of results in a growing number of countries. This occurred in the Czech Republic, Poland, Portugal, and Sweden. Publication took a different form in different countries – on-line inspection reports, reports of local authorities, and outcomes of standardised evaluations.

Figure 3.1: Publication of findings from the external evaluation of individual schools, compulsory general education, 2006/07



Source: Eurydice

Additional notes

Belgium (BEde): External evaluation was introduced on a trial basis in 2007 and will become widespread from 2008.

Belgium (BE nl) and Slovakia: The results are not published but may be consulted on request.

Czech Republic, Slovakia and United Kingdom: The Figure relates solely to external evaluation carried out at central level. There are no central regulations on publication of the findings of evaluation carried out by the local authorities. The situation may vary.

Latvia: The results of the inspection in 2003, to check that schools functioned in compliance with the operational standards required to obtain the status of *gymnasium*, were the subject of a publication.

Lithuania: The findings of evaluation by the inspectorate are published solely when schools fail to comply with the regulations applicable to them.

Luxembourg: Primary schools are not externally evaluated. External evaluation of individual secondary schools introduced in 2004/05 are not published.

Poland: Since 2002, the results of external standardized exams and tests for each school have been published on the ministry website. This, however, cannot be treated as comprehensive external school evaluation.

Finland: Education providers (mostly municipalities) are responsible for evaluating the effectiveness of their provision and have to participate in external evaluations.

Explanatory note

In the majority of countries, two or occasionally more distinct approaches to the external evaluation of individual schools exist depending on who is responsible for evaluation. External evaluation is conducted by evaluators who report to a local, regional or central education authority. Only approaches to external evaluation conducted by evaluators covering a broad range of school activities are considered here.

Publication of the results of the external evaluation of schools refers to publication of the findings for each individual school.

3.2. Formalising school accountability

In most cases, school autonomy legislation and/or regulations laid down in detail the types of policies that schools should produce (school development plan, curriculum policies, etc.). However, there were few occasions where such legislation and/or regulations created instruments which provided explicitly for official accountability structures. Since 2000, the transfer of new responsibilities to schools on the basis of improving schools has allowed new accountability measures to be formalised.

In some countries this has taken the form of a contractual relationship between schools and the authorities which manage them. France, for example, in 2005, launched its new 'objective contracts' which aim to evaluate the efficiency of schools at ISCED level 2. These types of contract are developing very slowly. Since 2006, Portugal has been in the process of trialling an 'autonomy contract'. This new tool is being evaluated at two levels: firstly, at national level, by a specific working group looking at the feasibility and relevance of content and, at local level, with respect to the resources requested by the school. In Romania, school autonomy is effected by the signing of a contract by the county inspectorate and the school head. This contract takes the form of a statement of the complete range of duties and objectives which the school head must carry out. In the United Kingdom (England), 'Academies' which are new schools opened in disadvantaged areas with support from external sponsors, have an individual contract (the 'Funding Agreement') with the Secretary of State for Children, Schools and Families which sets out the legal relationship.

In other countries, the contractual relationship is less formalised but the principle exists. In Spain, school autonomy instruments define objectives in a range of areas. The various documents which the school must produce (school education plan teaching programmes, etc.) must be approved by the inspectorate before they are put in place and must be reviewed at the end of the year. Slovenia also obliges schools to produce annual reports intended for the ministry and local authorities which demonstrate schools' progress in meeting their objectives.

Overall school autonomy is increasingly becoming part of the framework for improving public services and public education in particular. The trend is confirmed by the development of accountability mechanisms. Evaluation procedures developed in an implicit way in the 1980s but, since the middle of the 1990s, they have become more and more formalised within standardised, restrictive frameworks. School autonomy therefore has a dual edge, increased freedom for schools as a result of the transfer of responsibilities and, on the other hand, increasing national control through the monitoring of results rather than through national norms. As in other sectors, schools have therefore crossed the boundary from a system of prior control through procedures to a system of post control through the scrutiny of results.

CONCLUSION AND PERSPECTIVES

In conclusion, the most significant finding of this study which has spanned more than two decades of school autonomy policies in Europe is the diversity of the reforms which have been implemented under this umbrella. The policies reveal different characteristics depending on the time period, the country and even geographical area in which they were introduced.

Firstly, policies differed according to the time period in which they were developed. School autonomy is a principle which has evolved in Europe over more than two decades. The issue was at the heart of education reforms in the 1980s in countries such as Spain, France and the United Kingdom, and is still of keen interest to countries such as Germany and Luxembourg who are now in the process of changing.

These different timescales explain why the aims of the reforms differed according to the era in which they were introduced – from achieving school and local democracy to decentralisation and improving the working of state machinery or improving the quality of education. However, apart from different aims, it can also be observed that, in most countries, the policy of school autonomy gradually became independent of the wider policies for state renewal and the decentralisation/devolution of administrative powers for education. Raised at the outset to the level of an objective or even basic principle of school management and policy – institutions should be autonomous to guarantee teaching freedom, to strengthen local school democracy and to complete the process of decentralisation – school autonomy has today become, in most countries, an instrument to achieve primarily educational goals: giving more freedom to schools and teachers in order to improve the quality of education.

Although all countries now view the purpose of school autonomy in largely educational terms, there remain many policy differences between countries in terms of the extent and type of autonomy provided for. Schools in Europe are not governed by the same rules in terms of their duties, and the transfer of responsibilities to schools has varied in its extent across countries. In some countries schools have been allocated considerable freedoms, either historically as in Belgium and the Netherlands, or more recently as in the Czech Republic, Estonia and Sweden. At the other extreme, largely in southern European countries (Greece, Spain, France and Portugal), the transfer of responsibilities has been limited, even though some of these countries have been at the forefront of the field in terms of education policy. The historical analysis does not reveal a link between the time in which policies were implemented and the degree of autonomy actually granted to schools. For example, the 1980s were characterised by both limited reforms in Spain and France and wider reforms driven by strong political will in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland).

Apart from the degree of autonomy, the content of school autonomy policies has also varied between countries. The transfer of powers may affect teaching duties, the management of human resources or financial resources differently. Countries have not placed the same emphasis on these three areas of responsibility⁽¹⁾. Thus, some countries have favoured the transfer of financial management

⁽¹⁾ In addition to the data presented in this report, we draw very broadly on the data on teaching autonomy (curriculum and pupil evaluation) from figure B23 of the general volume of *Key Data on Education in Europe 2005* (European Commission, Eurydice, Eurostat, 2005) which will be updated and analysed in more detail in the report on teachers' responsibilities in preparation for the Slovenian Presidency.

responsibilities⁽²⁾ and the management of human resources in relation to teachers as in Estonia, Ireland (at ISCED level 2), Latvia and the United Kingdom. Overall, however, there is a degree of consistency in these reforms in the sense that, even though one area of competence may be emphasised more than another, the level of autonomy granted in other areas is not diametrically opposite. At the other extreme, some countries have focused more on pedagogical autonomy, like in Italy, where institutions have been granted more flexibility in defining the training they offer, their curricula or their timetables. No country has delegated complete autonomy in one area (teaching, financial or human resources) while completely restricting freedoms in another. However, there is evidence of a willingness to make local players more independent in some areas than in others.

Another significant difference in the implementation of school autonomy policies is the body or individuals to whom powers are devolved. Depending on the country and the area of responsibility (finance, management of human resources, etc.) it might be the school management body, the school head, or teachers in charge. However, there is a degree of consistency between the decision making (organisational) model chosen and the bodies/people involved. Therefore, where schools have significant autonomy in managing their finances, it is generally both the school head and the school board who have a role in decision-making, as in the Flemish Community of Belgium, Slovenia, some parts of the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) and in Norway. Similarly, when schools hold responsibility for the recruitment of permanent teaching staff, in the majority of cases, the task is delegated to the school head, as in Bulgaria, the Czech Republic, Estonia, Latvia, Lithuania, Hungary, Poland, Slovenia, Slovakia and some Nordic countries. Diversity is also found in the composition of school management bodies which can be open to members from the outside community to a greater or lesser extent.

This report also examines any correlation which may exist between the degree of autonomy delegated and the strength of the school accountability measures implemented. Can a link be made between the level of autonomy granted and the nature and intensity of monitoring procedures which bear upon school-level bodies and staff? Here also, diversity is prevalent in terms of how school accountability is assured. In fact, supervision by inspectorates or organising bodies (including local authorities) or the monitoring of results (in particular the results of pupils in standardised tests) do not equate to a particular degree of autonomy. Countries with a high level of autonomy (Belgium, Czech Republic, Denmark, Sweden, etc.) draw on all these different types of control. This diversity is explained by the fact that traditional methods of supervision (inspection of teachers for example) have been adapted to accommodate the new responsibilities delegated to schools. It is rare for countries to have developed, as in the United Kingdom (England), accountability measures in tandem with school autonomy policies and in relation to the degree of freedom granted. However, all countries where there is a high level of autonomy have developed forms of accountability which vary considerably in their level of control. Conversely, the countries which do not have a structured model of school evaluation are those where school autonomy reforms have been developed fairly recently, only partially or are weak (Bulgaria, Greece, France, Italy, etc.). However, this approach to accountability has begun to emerge in a few of these countries. Italy, for example, has recently decided to develop evaluation instruments to measure the value added by each school in terms of pupil attainment.

A geographical reading of the data can also partially help in providing a better understanding of the diverse nature of school autonomy policies. Indeed some geographical areas show common features. For example, in Southern Europe there is little inclination for school autonomy, in the Nordic countries the freedom

(²) With the exception of capital expenditure or purchases, an area in which schools have very little autonomy in the vast majority of European countries.

granted to schools is influenced by political decentralization. However, other geographical areas are characterised by contrasting policies. In the English-speaking countries (Ireland and the United Kingdom), the degree of school autonomy varies according to the country and, in the case of Ireland, according to the level of education. Similarly, in some central and eastern European countries a strong political will for school autonomy has already developed (Czech Republic, Estonia, Lithuania, etc.) while others are proceeding more slowly. Certain bordering countries of continental Europe, such as Belgium, Germany, the Netherlands and Austria, are also in different positions. Countries such as Belgium and the Netherlands have a long history of school autonomy whereas other countries, such as Germany, traditionally based on a federal system, have started quite recently.

Due to their complexity, none of the different interpretations of the data (historical, geographical, or organisational, etc.) can fully explain the origin and nature of school autonomy policies. The development, implementation and, in particular, the degree of political will attached to these policies resulted from an intermingling of various structural factors and circumstances: history, geography and political structures (centralised state versus federal system) and, in addition, the political opportunities which prompted governments to adopt policies which would lead to such profound changes in schools.

CODES AND ABBREVIATIONS

Country codes

EU-27	European Union
BE	Belgium
BE fr	Belgium – French Community
BE de	Belgium – German-speaking Community
BE nl	Belgium – Flemish Community
BG	Bulgaria
CZ	Czech Republic
DK	Denmark
DE	Germany
EE	Estonia
EL	Greece
ES	Spain
FR	France
IE	Ireland
IT	Italy
CY	Cyprus
LV	Latvia
LT	Lithuania
LU	Luxembourg
HU	Hungary
MT	Malta

NL	Netherlands
AT	Austria
PL	Poland
PT	Portugal
RO	Romania
SI	Slovenia
SK	Slovakia
FI	Finland
SE	Sweden
UK	United Kingdom
UK-ENG	England
UK-WLS	Wales
UK-NIR	Northern Ireland
UK-SCT	Scotland
EFTA/EEA countries	The three countries of the European Free Trade Association which are members of the European Economic Area
IS	Iceland
LI	Liechtenstein
NO	Norway

Statistical codes

- : Data not available
- (-) Not applicable

TABLE OF FIGURES

Chapter 1: Implementation of School Autonomy: Underlying rationale, Historical Background and Policy Framework

Figure 1.1:	Dates of the first large-scale reforms which sanctioned school autonomy ISCED levels 1 and 2 (1985-2007)	11
Figure 1.2:	Occurrence and types of trials of school autonomy at ISCED levels 1 and 2 (1985-2007)	13

Chapter 2: Levels of School Autonomy and Types of School Decision-Making

Figure 2.1:	Autonomy of schools in the use of public funds, ISCED 1 and 2, 2007	18
Figure 2.2:	Autonomy of schools with regard to fund-raising and the use of private funds, ISCED 1 and 2, 2006/07	22
Figure 2.3:	Autonomy of schools with respect to school heads, ISCED 1 and 2, 2006/07	23
Figure 2.4:	Autonomy of schools with respect to teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07	24
Figure 2.5:	Autonomy of schools with respect to non-teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07	26
Figure 2.6:	Decision makers at school level for the use of public funds, ISCED 1 and 2, 2006/07	29
Figure 2.7:	Decision makers at school level for fund-raising and the use of private funds, ISCED 1 and 2, 2006/07	31
Figure 2.8:	Decision makers at school level in relation to school heads, ISCED 1 and 2, 2006/07	33
Figure 2.9:	Decision makers at school level in relation to teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07	34
Figure 2.10:	Decision makers at school level in relation to non-teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07	35
Figure 2.11:	Decision makers at school level when offering additional salary payments to teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07	36

Chapter 3: School autonomy and accountability

Figure 3.1:	Publication of findings from the external evaluation of individual schools, compulsory general education, 2006/07	41
-------------	--	----

Key for the next tables

1 – Full (or relative) autonomy:

- ❑ **a** – The school takes all decisions regarding this parameter subject to the limits set by national laws with no external intervention.
- ❑ **b** – The school takes all decisions regarding this parameter subject to a predetermined general framework which is specific to education.
- ❑ **c** – The school takes decisions following consultation with education authorities at local, regional or central level. An opinion or recommendations may be given by the authority but the school is not bound by this.

2 – Limited autonomy:

- ❑ **d** – The school takes the initial decisions with or without the higher authority but has to forward its proposals to it for approval. The authority may request an amendment to the proposal as submitted.
- ❑ **e** – The school takes a decision based on a set of options predetermined by the higher authority. If a set of options is made available to schools but they are free to make other choices then they are not restricted by the set of options provided to them and it can be said that they have full autonomy.

3 – No autonomy: The school takes none of the decisions regarding this parameter which is not within its remit. The decisions are taken solely by the education authorities, even though the school may be consulted at any given point in the procedure.

4 – Discretionary delegation: Organising bodies/local authorities may delegate their decision-making powers to schools and the situation varies from one organising body/local authority to another.

Additional note (Figures 2.1 to 2.5)

Belgium (BE fr, BE de): ⁽¹⁾ refers to schools for which the Community is directly responsible and a minister is the responsible authority; and ⁽²⁾ refers to schools of the public and private grant-aided sector. In the grant-aided sector, the responsible authority is deemed to be the school-based management body.

Figure 2.1: Autonomy of schools in the use of public funds, ISCED 1 and 2, 2006/07

	Use of budget for				Acquisition of computer equipment			Use of budget for				Acquisition of computer equipment	
	capital expenditure and/or acquisitions		operating expenditure					capital expenditure and/or acquisitions		operating expenditure			
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 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 or 3	1 a or 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 or 3	1 a or 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 or 3	2 d or 3	1 b	1 b	1 b or 3	1 b or 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 and 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 or 4	1 b or 2 d or 3	3 or 4	1 b or 2 d or 3	3	3
LU	3	3	3	1 b	3	1 b	NO	2 e	2 e	1 a	1 a	2 d or 4	2 d or 4

UK (a) = UK-ENG/WLS

Source: Eurydice.

NB: this table could also be read in relation to figure 2.6.

Figure 2.2: Autonomy of schools with regard to fund-raising and the use of private funds, ISCED 1 and 2, 2006/07

	Funding (seeking donations and sponsorship)		Leasing school premises for out-of-hours activities		Loans		Use of private funds to							
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	acquire immovables		acquire movables		employ teaching staff		employ non-teaching staff	
							ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 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 (*) and 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 or 2 d	1 b or 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 or 3	1 a or 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

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

Source: Eurydice.

NB: this table could also be read in relation to figure 2.7.

Figure 2.3: Autonomy of schools with respect to school heads, ISCED 1 and 2, 2006/07

	Selection for school head		Dismissal of school head		Duties and responsibilities of head teacher		Disciplining: head teacher			Selection for school head		Dismissal of school head		Duties and responsibilities of head teacher		Disciplining: head teacher	
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 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	1b or 3	1b or 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 or 4	3 or 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: this table could also be read in relation to figure 2.8.

(Figure 2.4: See next page)

Figure 2.5: Autonomy of schools with respect to non-teaching staff, ISCED 1 and 2, 2006/07

	Selection for non teaching vacancies		Dismissal of non-teaching staff		Duties and responsibilities of non-teaching staff		Disciplining non teaching staff			Selection for non teaching vacancies		Dismissal of non-teaching staff		Duties and responsibilities of non-teaching staff		Disciplining non teaching staff	
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 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	1b or 3	1b or 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 or 4	3 or 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 or 1b	1a or 1b	1a or 1b	1a or 1b
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 or 1c	3 or 1c	3 or 1c	3 or 1c	3 or 1c	3 or 1c	3 or 1a	3 or 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 or 1a	3	1b	3	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	1c or 3	1c or 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 or 3	1a or 3	1a or 2e	1a or 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: Autonomy of schools with respect to teaching staff,
ISCED 1 and 2, 2006/07**

	Selection for teaching vacancies		Selection for substituting absent teachers		Dismissal of teachers		Duties and responsibilities of teachers		Disciplining teachers		Offering salary supplements to teachers for non-contractually			
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	stipulated overtime		stipulated duties and responsibilities	
											ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr ⁽²⁾	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	1 b or 3	1 b or 3	3	3	(-)	(-)
BE de ⁽²⁾	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 b	1 b	1 c	1 c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a and 1 b	1 a and 1 b	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
DK	3	3	4	4	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
EE	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	3	1 a	3	1 a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d
ES	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2 e	3	3	3 or 2 d	3 or 2 d	3	3	3	2 d	3	2 d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	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 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
LT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e
LU	4	3	1 a or 3	1 a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e
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	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
PL	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d
PT	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1 a or 3	1 a or 3	3	3	1 a	1 a	1 a or 3	1 a or 3	2 d	2 d	2 d	2 d
SI	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a or 1 b	1 a or 1 b	1 a or 1 b	1 a or 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a or 1 b	1 a or 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-ENG/WLS	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-NIR	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-SCT	2 d	2 d	1 a	1 a	3	3	1 c	1 c	1 c or 3	1 c or 3	1 a	1 a	1 a	1 a
IS	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 c	1 c	2 e	2 e	2 e	2 e
LI	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a

Source: Eurydice.

NB: this table could also be read in relation to figures 2.9 and 2.11.

EURYDICE NETWORK

A. EURYDICE EUROPEAN UNIT

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

Managing editor

Arlette Delhaxhe

External expert and co-author

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

Authors

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

Production coordinator

Gisèle De Lel

Layout and graphics

Patrice Brel

B. EURYDICE NATIONAL UNITS

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 of the Unit: Joint responsibility

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution of the Unit: experts: Gaby Hostens (Director-General/Projectleader International Projects, Flemish Ministry for Education and Training), Sonja Van Craeymeersch (Head of the Division for Institutions and Pupils from Elementary and Arts Education), Bart Bruylandt (Division for Institutions and Pupils from Elementary and Arts Education), Steven Heyman (Division for Policy on Working Conditions)

Unité Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution of the Unit: 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 of the Unit: Evgeniya Kostadinova (Director of the Policy in General Secondary Education Department), Irina Vasseva (senior expert in the same Department)

ČESKÁ REPUBLIKA

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

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution of the Unit: joint responsibility; external support: Morten Kronqvist Christensen and Charlotte Kazhel (Department of Primary, Lower Secondary and General Adult Education in the Ministry of Education)

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 of the Unit: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution of the Unit: Liilia Oberg (Expert, Ministry of Education and Research)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution of the Unit: Joint responsibility

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 of the Unit: Directorate for European Union

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
 CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
 (MEC)
 c/General Oraa 55
 28006 Madrid
 Contribution of the Unit: 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 of the Unit: Thierry Damour

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution of the Unit: Joint responsibility

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 of the Unit: Simona Baggiani; external expert:
 Dino Cristanini (*Dirigente tecnico, Ministero della Pubblica
 Istruzione*)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution of the Unit: Androula Papanastasiou,
 Christiana Haperi

LATVIJA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Rīga
 Contribution of the Unit: Viktors Kravčenko; external expert:
 Edgars Grīnis (Head of Education Development Unit, General
 Education Department of the Ministry of Education and
 Science)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution of the Unit: Marion Steffens-Fisler with
 Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution of the Unit: Jolanta Spurgienė (Unit co-ordination);
 expert: Kęstutis Kaminskas (Senior Adviser to the Committee
 on Education, Science and Culture of the *Seimas* (Parliament))

LUXEMBOURG

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

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution of the Unit: Dóra Demeter; external expert:
 Éva Balázs

MALTA

Eurydice Unit
 Planning and Development Department
 Education Division
 Ministry of Education, Youth and Employment
 Floriana CMR 02
 Contribution of the Unit: Raymond Camilleri (coordination);
 external expert: Alfred Mallia (Director Operations, Education
 Division, Ministry of Education, Youth and Employment)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution of the Unit: 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 of the Unit: Joint responsibility

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution of the Unit: Joint responsibility

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit: Joint responsibility

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 of the Unit: Eunice Góis, Guadalupe Magalhães,
Isabel Almeida, Rosa Fernandes; external expert: 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 of the Unit: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

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

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution of the Unit: Joint responsibility

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution of the Unit: Joint responsibility

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribution of the Unit: Joint responsibility

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kızılay
06100 Ankara
Contribution of the Unit: Joint responsibility

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution of the Unit: Joint responsibility

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution of the Unit: with thanks to John Brown from HMIE

Production

Printing: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgium

Eurydice

School Autonomy in Europe. Policies and Measures

Brussels: Eurydice

2007 – 64 p.

ISBN 978-92-79-07522-3

Descriptors: institutional autonomy, education policy, school management, accountability, governance, educational authority, governing body, headteacher, financing of education, public funds, private funds, personnel management, inspection, reform, historical perspective, primary education, secondary education, comparative analysis, EFTA, European Economic Area, European Union



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

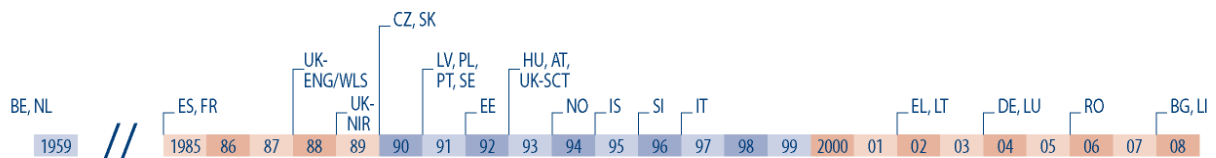
⁽⁴⁾ Le Royaume-Uni présente une position particulière en ce sens où les établissements disposaient historiquement de fortes marges de manœuvre en matière pédagogique, notamment dans l'adaptation locale des curricula, tout en étant fortement encadrés en matière de gestion des ressources humaines et des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

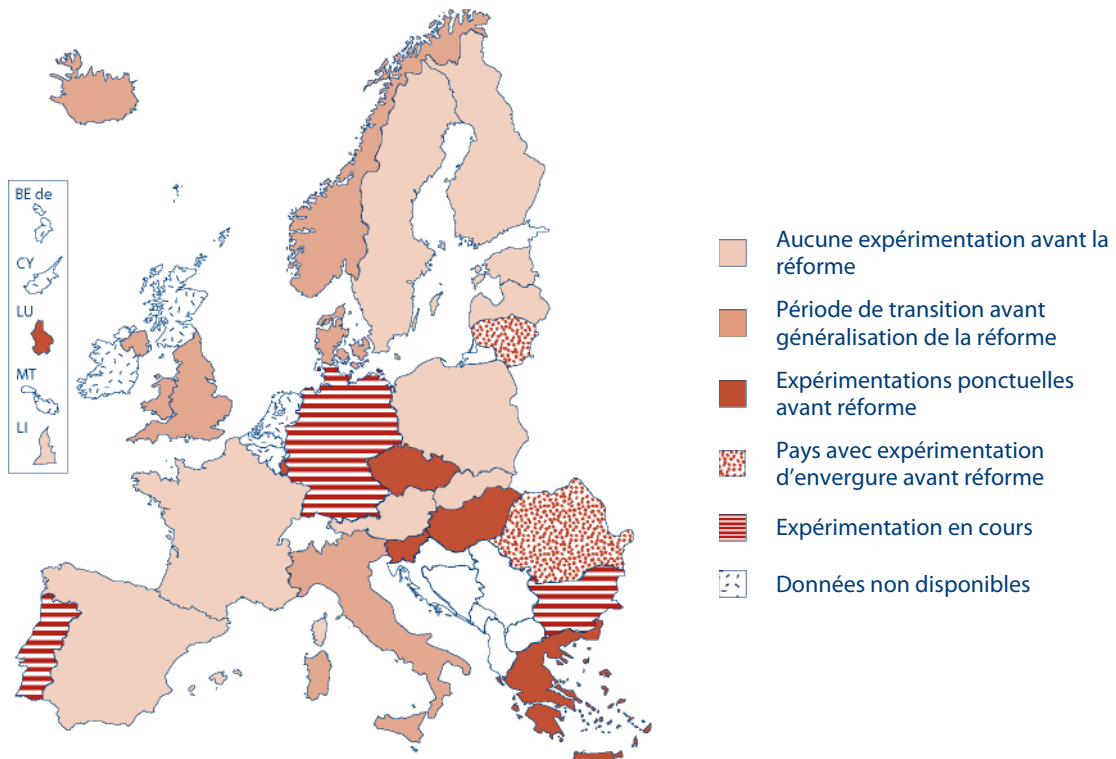
Constitution de 1978, la LODE vise, principalement, à instituer l'autonomie scolaire comme un outil de participation démocratique. Tous les acteurs de la communauté éducative doivent être représentés dans les processus de décision au sein de l'école. De même, en France, l'accession des établissements 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, 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 (?), l'autonomie scolaire avait été appliquée sans période transitoire, ni test dans la majorité des pays, les années 2000 sont marquées par un

(?) 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 Slovénie 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

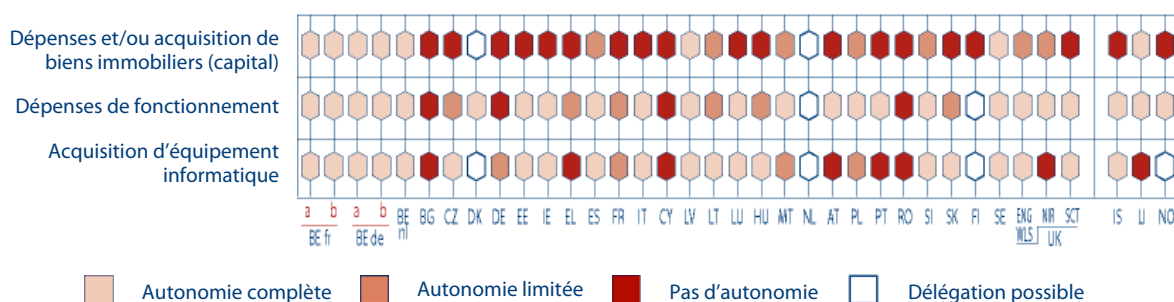
Concernant l'utilisation des budgets publics alloués aux établissements scolaires pour plusieurs types de dépenses (dépenses immobilières, dépenses de fonctionnement et acquisition de matériel informatique), on peut distinguer trois groupes de pays en fonction du degré d'autonomie scolaire accordé.

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 ministre.

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.

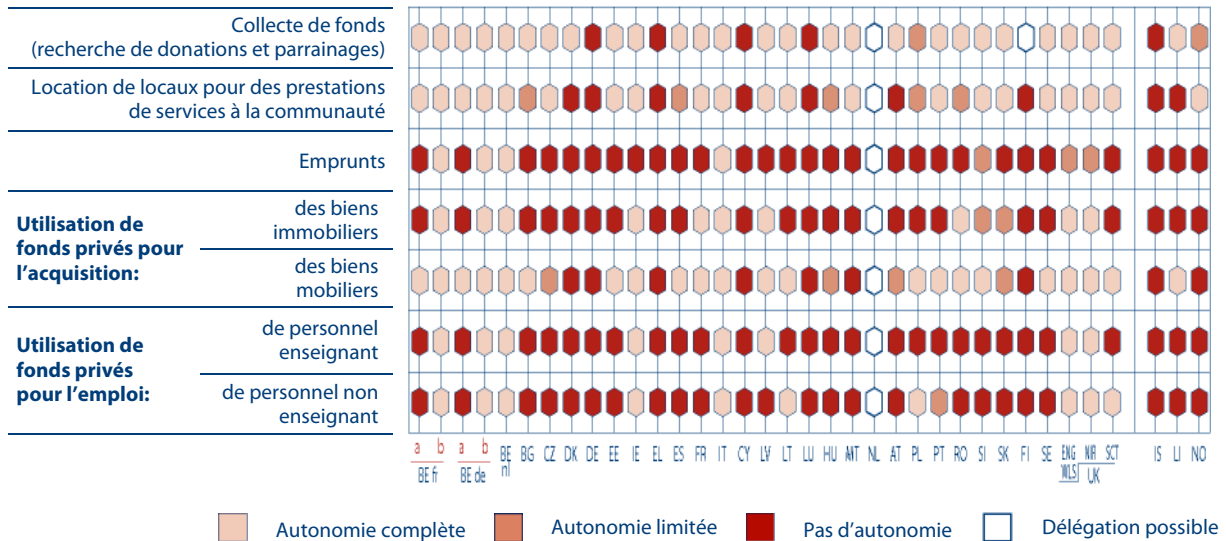
Dans tous les autres pays, les établissements scolaires disposent d'un degré d'autonomie différent tant pour la collecte de ressources privées (donations et parrainages, location des locaux et emprunts) que pour leur utilisation. La collecte de fonds privés via des dons y est largement laissée à l'autonomie 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 parrainages. 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.

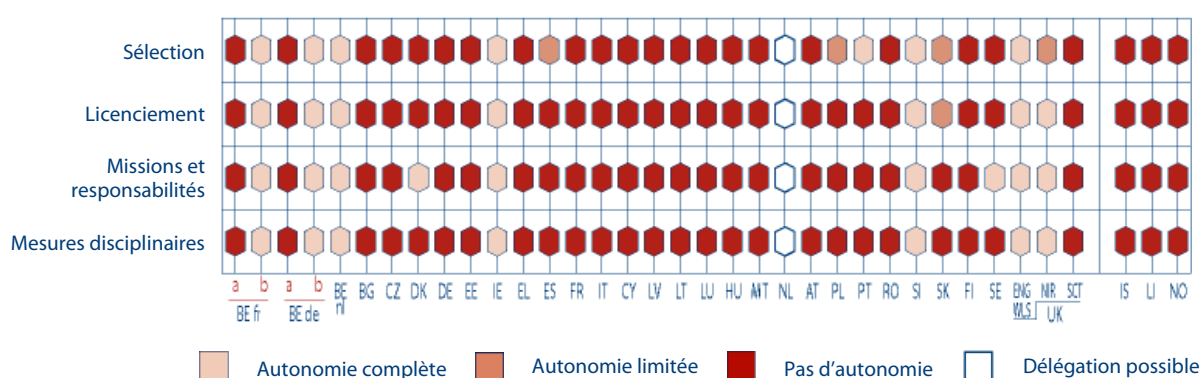
Norvège: seules les donations sont acceptées.

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 Slovaquie 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

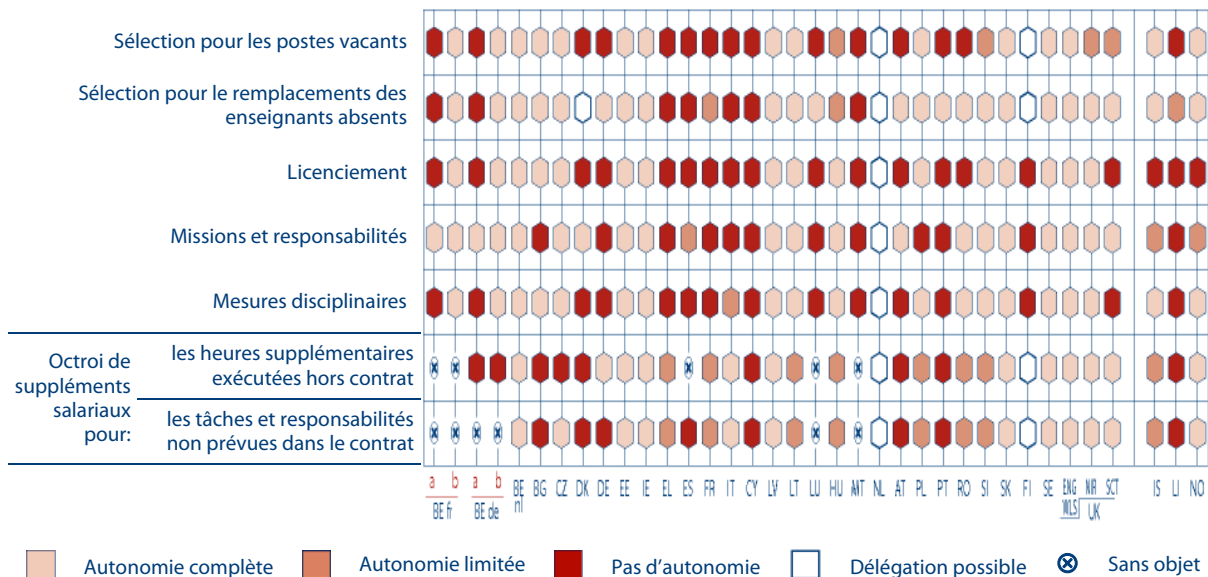
conditions d'emploi sont définies au niveau central), mais aussi par les objectifs définis par le conseil d'établissement.

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 Slovaquie 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

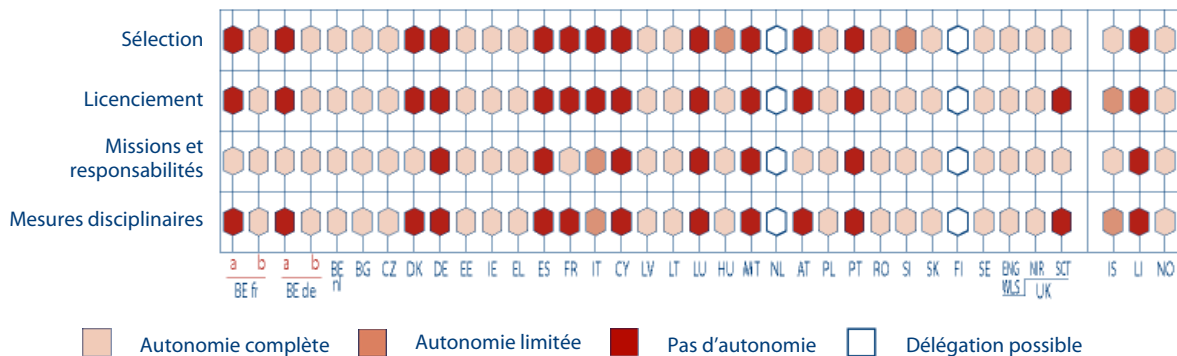
nombre assez important de pays laisse les établissements décider de la sélection pour le remplacement des enseignants absents, de l'octroi de suppléments salariaux pour des heures supplémentaires prestées ou des tâches non prévues par le contrat.

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 Slovanie (l'appel à candidature pour le recrutement doit être transmise 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 licencement 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 Slovénie, 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.

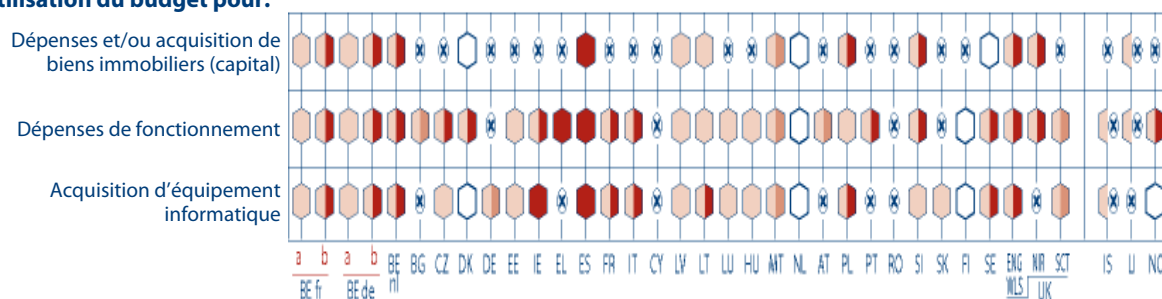
Fonds publics et équipement

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:



Chef d'établissement
 Enseignants
 Conseil de gestion
 Délégation possible
 ⊗ Pas de responsabilités au sein des établissements / sans objet

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.

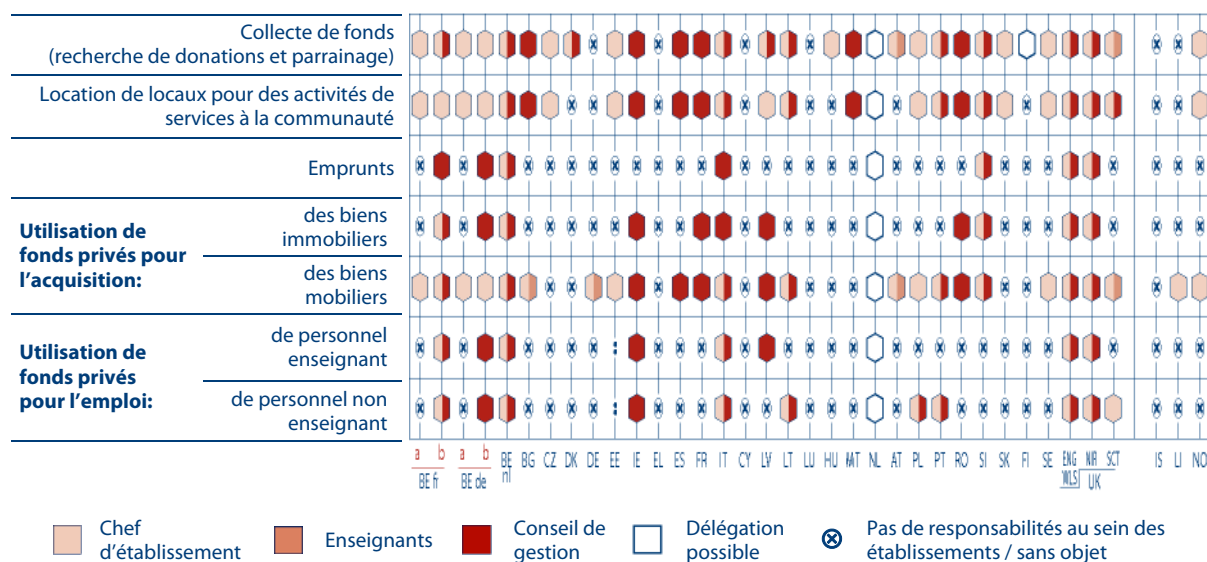
À l'inverse, dans pratiquement tous les pays, la recherche de dons ou de parrainages s'opère au niveau des établissements scolaires. Les décisions en la matière sont presque toujours du ressort du chef d'établissement qui agit seul ou avec le conseil de gestion, bien que ce dernier ait parfois l'entière 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.

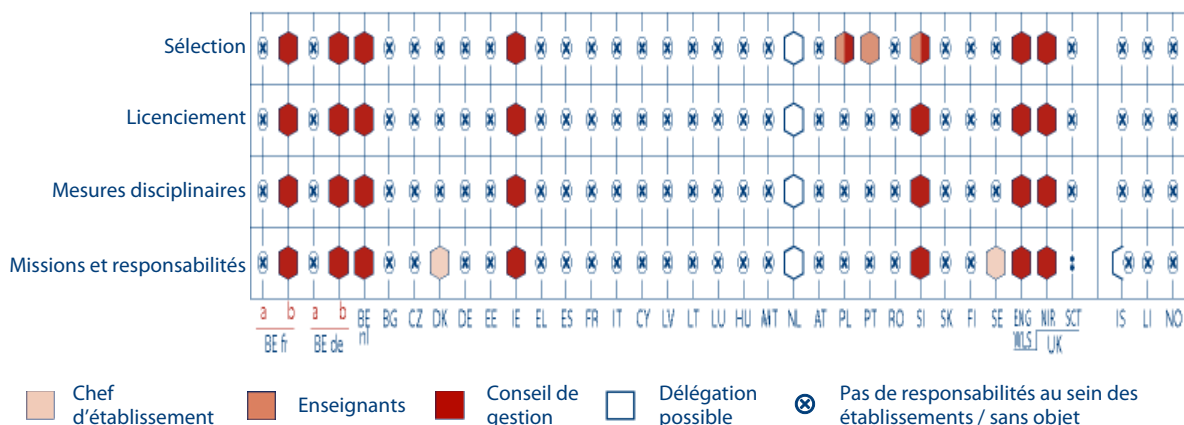
Chefs d'établissement

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.

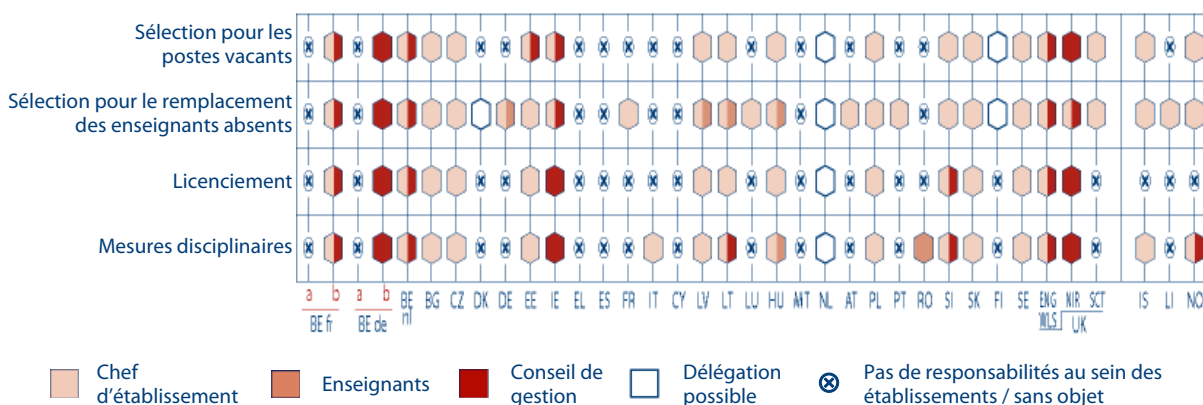
Les décisions concernant les enseignants remplaçants sont traitées de façon légèrement différente dans un certain nombre de pays. Cela signifie généralement que si le recrutement des enseignants pour des postes vacants n'est pas une décision prise au sein des établissements, l'organisation relative au 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 et 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'inspection. 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 essayent 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.

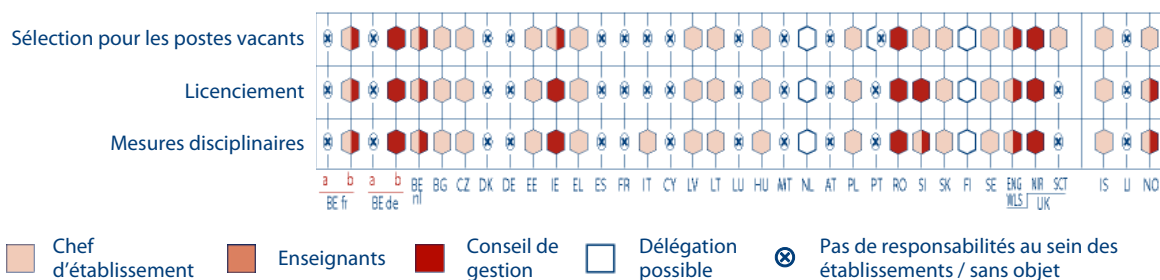
Royaume-Uni (WLS): les décisions concernant le licenciement des enseignants sont de la seule responsabilité du conseil de gestion.

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 Slovénie 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.

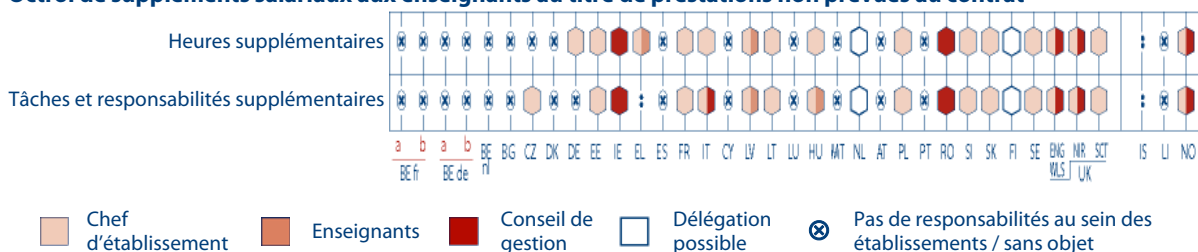
Finlande: la municipalité peut déléguer ses pouvoirs de décision aux établissements. Dans ce cas, le chef d'établissement et le conseil de gestion partagent la responsabilité.

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 réglementés 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 Slovaquie 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.

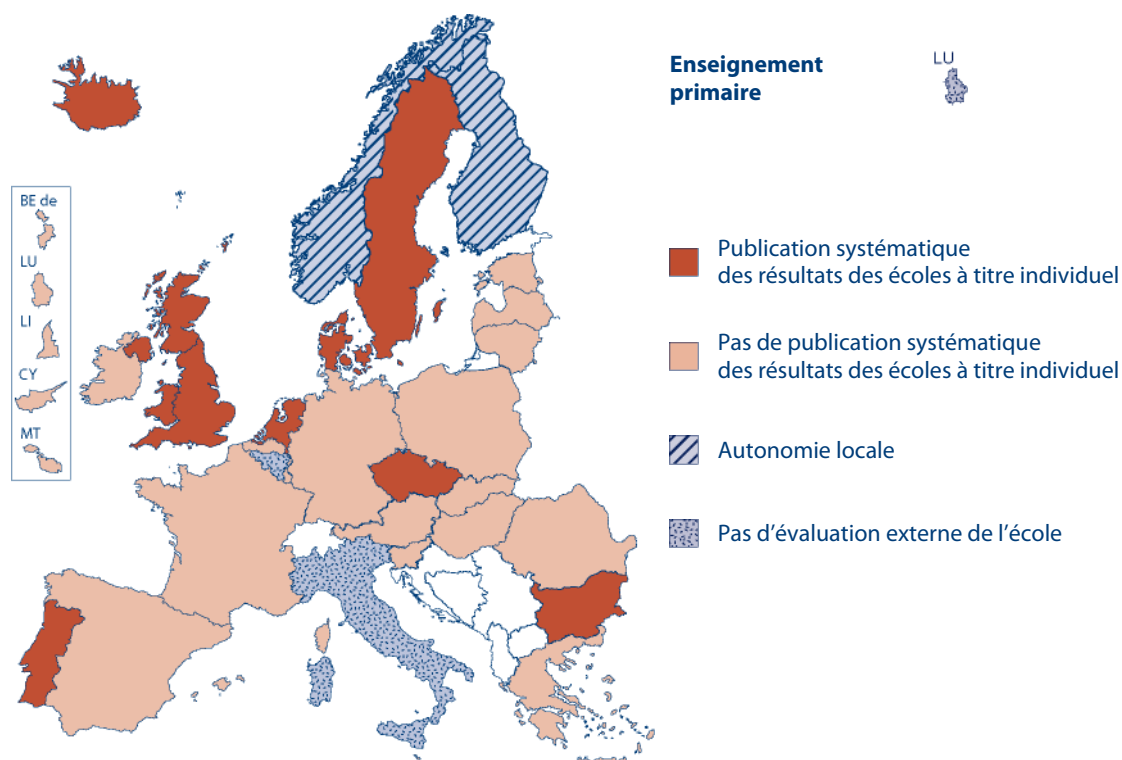
De façon générale, au-delà de ces trois groupes de pays dont les contours sont perpétuellement en mouvement, on assiste au développement de ce que l'on pourrait appeler une « multiresponsabilisation » des écoles. En effet, aujourd'hui, de plus en plus de pays imposent à leurs établissements qu'ils rendent 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
		AT	Autriche
BE	Belgique	PL	Pologne
BE fr	Belgique – Communauté française	PT	Portugal
BE de	Belgique – Communauté germanophone	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	FI	Finlande
DK	Danemark	SE	Suède
DE	Allemagne	UK	Royaume-Uni
EE	Estonie	UK-ENG	Angleterre
IE	Irlande	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France		
IT	Italie	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
CY	Chypre		
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⁾	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BE de ⁽¹⁾	1a	1a	1b	1b	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BE nl	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BG	1a	1a	2d	2d	3	3	3	3	1b	1b	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	2e	2e	3	3	3	3
DK	1b	1b	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	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)
IE	3	1a	3	1a	3	3	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	1b	1b	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
FR	3	1b	3	1b	3	(-)	3	1b	3	1b	3	(-)	3	(-)
IT	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1a	1a	1a	1a	3	3	1b	1b	1b	1b	1b	1b	3	3
LT	1a	1a	1c	1c	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
HU	1a	1a	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)
MT	1c	1c	1c	1c	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	1a	1a	3	3 (*) et 1b (**)	3	3	3	3	2d	2d	3	3	3	3
PL	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
PT	1b	1b	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	2d	2d
RO	1a	1a	2d	2d	3	3	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3
SI	1b	1b	1b ou 2d	1b ou 2d	2d	2d	2d	2d	1b	1b	3	3	3	3
SK	1a	1a	1a	1a	3	3	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	1a	1a	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)	1b	1b	(-)	(-)	(-)	(-)
UK-ENG/WLS	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
UK-NIR	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
UK-SCT	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	1a	1a	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
NO	2e	2e	1a	1a	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		Licenciement		Missions et tâches		Mesures disciplinaires			Sélection		Licenciement		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⁾	1 a	1 a	1 c	1 c	1 b	1 b	1 b	1 b	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⁾	1 b	1 b	1 c	1 c	1 b	1 b	1 c	1 c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1 a	1 a	1 b	1 b	1 bou 3	1 bou 3	1 c	1 c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1 c	1 c	1 c	1 c	1 b	1 b	1 b	1 b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
ES	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
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		Licenciement		Missions et tâches		Mesures disciplinaires			Sélection		Licenciement		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	1 a	1 a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	HU	2 e	2 e	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	1 a	1 a	1 bou 3	1 bou 3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
BG	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	PL	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	PT	3 ou 4	3 ou 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	RO	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 ou 1 c	3 ou 1 c	3 ou 1 c	3 ou 1 c	3 ou 1 c	3 ou 1 c	3 ou 1 a	3 ou 1 a	SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
FR	3	3	3	3 ou 1 a	3	1 b	3	3	UK-NIR	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
IT	3	3	3	3	2 e	2 e	2 d	2 d	UK-SCT	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	1 cou 3	1 cou 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	1 c	2 e
LV	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1 c	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	NO	1 a	1 a	1 a ou 3	1 a ou 3	1 a ou 2 e	1 a ou 2 e	1 a	1 a

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	1 a	1 a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr ⁽²⁾	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	1 bou 3	1 bou 3	3	3	(-)	(-)
BE de ⁽²⁾	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 b	1 b	1 c	1 c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a et 1 b	1 a et 1 b	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
DK	3	3	4	4	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
EE	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	3	1 a	3	1 a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d
ES	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2 e	3	3	3 ou 2 d	3 ou 2 d	3	3	3	2 d	3	2 d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	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 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
LT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e
LU	4	3	1 a ou 3	1 a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e
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	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
PL	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d
PT	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1 a ou 3	1 a ou 3	3	3	1 a	1 a	1 a ou 3	1 a ou 3	2 d	2 d	2 d	2 d
SI	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a ou 1 b	1 a ou 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-ENG/WLS	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-NIR	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-SCT	2 d	2 d	1 a	1 a	3	3	1 c	1 c	1 cou 3	1 cou 3	1 a	1 a	1 a	1 a
IS	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 c	1 c	2 e	2 e	2 e	2 e
LI	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a

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 Bruylandt (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: Liilia 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 Kaminskas (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

