



Observatoire de  
l'administration  
publique  
ENAP

*Télescope*, juin 1997, volume 4, numéro 2

# La décentralisation des pouvoirs aux écoles

Jean-Claude Rondeau

---

---

## SOMMAIRE

### Introduction

#### 1. Pourquoi la décentralisation

#### 2. Les objets de la décentralisation

#### 3. L'état des lieux de la décentralisation

- 3.1 Les pays de l'OCDE
- 3.2 Quelques expériences particulières
  - Royaume-Uni
  - Les École à charte aux États-Unis
  - Nouvelle-Zélande
  - Espagne
  - État de Victoria en Australie

#### 4. Impact de la décentralisation sur l'amélioration des systèmes scolaires

### Conclusion

---

## Introduction

C'est un événement médiatique qui a déclenché la prise de conscience de la nécessité de réformer les systèmes d'éducation, en particulier aux États-Unis. En effet, au début des années soixante, les Américains ont subi leur premier choc en matière d'évaluation de leur système d'éducation avec le spectacle télévisé des Russes réussissant le premier vol habité dans l'espace. Cet exploit signifiait qu'un autre pays était parvenu, grâce à son système éducatif, à un niveau de maîtrise technique dépassant la capacité américaine. Vingt ans plus tard, le rapport *A Nation at Risk*(1) (National Commission on Excellence in Education, 1983) mettait à jour des carences importantes dans le système d'éducation de ce pays. La conclusion était on ne peut plus claire : si des réformes en profondeur n'étaient pas réalisées immédiatement, le système d'éducation courait à sa perte et avec lui toute la société américaine. Loin de se contenter d'un bilan largement négatif, *A Nation at Risk* porta aussi à l'avant-scène la notion d'excellence en

éducation, notion qui allait inspirer la plupart des réformes des pays industrialisés.

C'est à cette époque que sont apparus plus clairement deux facteurs commandant un virage dans les réformes du système scolaire : la faible performance des élèves et les besoins changeants du monde du travail et des travailleurs. Les critiques de l'école publique prétendaient alors que les lacunes des élèves et l'inadaptation du système étaient attribuables à la sur-bureaucratization, à la sur-centralisation et à la paralysie de l'action par l'abondance de règles et de procédures. Le diagnostic avait été établi aux États-Unis (30), bien sûr, mais également au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande. La solution qui s'imposait alors en premier lieu était la décentralisation de la gestion au niveau des établissements.

## 1. Pourquoi la décentralisation

Inspiré en bonne partie du modèle de l'entreprise privée, le mouvement en faveur de la décentralisation des pouvoirs scolaires s'appuie sur un certain nombre de postulats. Selon ses promoteurs, la décentralisation devrait permettre des prises de décision plus près des citoyens, et en conséquence, mieux adaptées. Elle devrait également favoriser la compétition entre les écoles, susciter une plus grande implication des acteurs(2), diminuer les coûts et favoriser une plus grande variété de l'offre de services. La décentralisation devrait introduire plus de flexibilité dans le système scolaire, permettre une imputabilité véritable, promouvoir la démocratie(3) et, finalement, mettre fin aux excès de la bureaucratie. On espère que l'ensemble de ces facteurs contribuera à l'amélioration de la performance des élèves en plus de répondre à de nouveaux besoins(4).

Une certaine «théorie» sous-tend ces propositions : la productivité et l'efficacité peuvent être améliorées si des buts précis formulés en termes de résultats sont fixés par l'autorité supérieure et implantés de façon décentralisée au niveau de l'école; l'imputabilité ou l'obligation de rendre des comptes devrait être structurée de façon à ce que des récompenses soient attribuées en fonction de l'atteinte des objectifs et que des sanctions soient prévues dans le cas contraire ou à la suite du choix des parents.

## 2. Les objets de la décentralisation

L'État exerçant généralement la première responsabilité en éducation, du moins dans les pays de l'OCDE, souvent grâce au support de structures intermédiaires(5), toute action de décentralisation vise donc à transférer une partie des pouvoirs décisionnels de l'État aux structures intermédiaires ou plutôt directement aux écoles. Il s'agit des pouvoirs relatifs au curriculum (marge de manoeuvre concernant l'enseignement des disciplines et les régimes pédagogiques) et à la pédagogie (choix des méthodes et des manuels), au

personnel (engagement, conditions de travail, rémunération), aux ressources matérielles (propriété des immeubles, entretien physique et ménager, achat des biens de consommation). C'est l'ensemble de ces pouvoirs décisionnels qui permet à l'école de préciser sa mission spécifique et, le cas échéant, de choisir les élèves qu'elle accueille.

Comme les pouvoirs décentralisés par l'État ne le sont jamais de façon complète, il s'ensuit pour la structure intermédiaire et l'école l'obligation de rendre des comptes à l'autorité qui délègue ces pouvoirs. La question primordiale est de déterminer qui exerce le pouvoir décentralisé, sur quels éléments, l'ampleur de ce pouvoir, de même que les objets et la modalité d'imputabilité.

L'état de décentralisation effective des pouvoirs scolaires peut être représenté par une ligne droite. À l'une des extrémités de cette ligne (la centralisation), c'est l'État qui détient entièrement le pouvoir décisionnel sur l'ensemble des éléments du curriculum, de la gestion des ressources humaines, matérielles et financières; à l'autre extrémité (la décentralisation), les établissements détiennent le pouvoir décisionnel, totalement ou en partie, sur l'un ou l'autre de ces éléments; habituellement, le pouvoir se situe quelque part entre les deux extrémités (32). Le contrôle que l'État conserve dans la plupart des cas se traduit par une obligation de rendre des comptes proportionnels à l'étendue des pouvoirs reçus.

On peut aussi décrire(6) les formes de décentralisation en fonction du nouveau titulaire du pouvoir; c'est ainsi qu'on peut parler de décentralisation organisationnelle s'il s'agit des pouvoirs des professionnels de l'école sur le bien-être éducatif des élèves, de décentralisation politique qui permet aux parents d'exercer le pouvoir par l'intermédiaire du conseil d'école et de décentralisation économique quand on laisse le libre choix de l'école aux parents qui décident ainsi de l'allocation des fonds publics. Le présent texte ne s'intéresse qu'aux deux premières formes, soit la décentralisation organisationnelle et la décentralisation politique. Quant à la troisième, le lecteur pourra consulter avec profit l'étude des professeurs Marceau et Migué(7) qui traite précisément de la question du choix de l'école et du financement par l'État des secteurs public et privé.

### **3. L'état des lieux de la décentralisation**

#### **3.1 Les pays de l'OCDE**

Le dernier rapport annuel de *l'Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE) intitulé *Regards sur l'éducation*(8) trace un tableau d'ensemble des orientations souhaitées relativement à la décentralisation dans les réformes en éducation dans les 29 pays les plus industrialisés du monde.

Selon ce rapport(9), la population souhaite que la prise de décision soit effectuée au niveau de l'école. Aux États-Unis, les répondants au questionnaire de l'OCDE souhaitent que l'autonomie des établissements scolaires s'exerce dans tous les domaines. Mais c'est le seul pays à exprimer ce genre d'attentes. Ailleurs, certains domaines recueillent plus d'appui que d'autres; c'est le cas du recrutement et de la promotion des enseignants, de l'utilisation des crédits de l'établissement et de la manière d'enseigner les disciplines. Par contre, le public consulté est peu favorable à l'autonomie de choix en matière de disciplines enseignées, de salaires et de conditions de travail des enseignants.

Une autre étude(10) également conduite par l'OCDE dans les pays d'Europe centrale et d'Europe de l'Est apporte un éclairage intéressant sur les réformes. Les onze pays examinés du centre et de l'est de l'Europe sont en voie de décentraliser les pouvoirs et les responsabilités aux établissements scolaires dans le but d'accroître le pouvoir de décision au niveau local, d'accorder une plus grande marge de manoeuvre pour planifier, implanter et évaluer l'éducation. On estime dans ces pays que la démocratisation de l'éducation exige de renforcer l'autonomie de l'établissement. Cependant, on constate le prix à payer pour un tel changement, car les parents formulent des demandes accrues aux instances locales et aux directions des établissements, ce qui provoque des tensions quand la direction de l'établissement n'est pas à la hauteur des attentes. De plus, il est beaucoup plus difficile d'établir des standards nationaux pour l'évaluation.

### *Réserves à formuler relativement à ces attentes*

Le tableau(11) faisant état de l'opinion publique au sein des pays de l'OCDE relativement au désir de décentralisation des responsabilités aux établissements appelle deux réserves importantes : d'abord, on ne peut s'empêcher de faire remarquer qu'un appui en faveur de la décentralisation dans un domaine ne témoigne pas, en soi, de l'état de situation de la décentralisation dans un pays donné. Ainsi, si la France exprime une opinion très favorable en faveur de la décentralisation de la sélection et de la promotion des enseignants, «il ne s'agit ni d'une orientation ni d'une pratique nationale(12)». Le Royaume-Uni manifeste le même engouement mais, dans son cas, la pratique est fortement implantée. De plus, il faut également tenir compte des autres orientations adoptées au plan national. C'est ainsi que l'Oregon(13) s'est doté de standards de performance contraignants pour les écoles tout en leur accordant une autonomie de gestion et que l'Alberta(14), qui favorise la décentralisation des pouvoirs aux établissements, a adopté un plan triennal qui trace des objectifs encadrant très fortement l'autonomie qui leur est accordée. Le degré d'autonomie concédée doit donc être interprété dans le contexte général de la gestion gouvernementale.

## **3.2 Quelques expériences particulières**

Compte tenu de l'impossibilité de tracer, dans cette brève synthèse, un portrait détaillé de l'état d'avancement de la décentralisation aux établissements

scolaires dans l'ensemble des pays de l'OCDE, il est tout de même éclairant de rappeler les expériences de quelques États qui se distinguent par la vigueur des mesures mises en place. Parmi ces pays, il faut citer le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande et l'Espagne. On parlera également des initiatives entreprises par l'État de Victoria en Australie et, surtout, du développement des écoles à charte aux États-Unis.

### ***Royaume-Uni***

Au Royaume-Uni et au pays de Galles, la réforme scolaire s'est déroulée en deux temps. Une première vague<sup>(15)</sup>, de 1980 à 1993, a permis de jeter les bases de la réforme : établissement d'un curriculum national avec des indicateurs de performance et des examens nationaux, mise en place de la gestion locale (Local Management of Schools), modifications radicales du rôle des autorités scolaires locales (LEA), participation de la communauté à la gestion de l'école. À part le choix de l'école par les parents, l'élément le plus révolutionnaire était la formule des *Grant-Maintained Schools* permettant aux écoles de se soustraire à la juridiction des autorités locales (LEA) et de se gérer de façon autonome dans une perspective ouverte de marché fondée sur la concurrence. Ces orientations vers l'efficacité, l'imputabilité et la notion de marché ont été consacrées dans le *Education Reform Act* de 1988.

La seconde vague est survenue avec le *1993 Education Act* qui a mis l'accent sur les notions de marketing et de planification et qui a permis aux écoles de mieux se définir et de déterminer les services à rendre aux «clientèles» qu'elles désirent attirer. La gestion budgétaire des écoles est complètement décentralisée. Cette réforme prépare en quelque sorte la disparition éventuelle des structures intermédiaires et leur remplacement par un organisme gouvernemental connu sous le nom de *Funding Agency for Schools* (FAS). Cette nouvelle dynamique de marketing va forcer les écoles à se doter d'une planification stratégique à moyen terme pour préciser la place qu'elles veulent occuper dans le marché.

La centralisation très marquée du curriculum et des indicateurs de performance, de même que la décentralisation presque complète de la gestion des écoles dans une perspective d'économie de marché peuvent être des sources de tension permanente malgré la liberté de choix de l'école accordée aux parents, où le gouvernement central sera toujours le plus fort, car c'est lui qui décide en dernière analyse de l'allocation des fonds publics.

Le modèle de décentralisation britannique s'apparente à une décentralisation politique et économique, selon la classification de Kemmerer que nous évoquions plus haut.

### ***Les École à charte aux États-Unis<sup>(16)</sup>***

Inspirée probablement du modèle britannique des *Grant-Maintained Schools*, les écoles à charte sont des entités autonomes qui opèrent sur la base d'une charte ou d'un contrat établi entre un individu ou un groupe et l'autorité responsable (conseil scolaire, district ou État). La charte précise le projet d'école, les résultats scolaires à atteindre et leur évaluation, le plan de gestion et le respect des exigences de l'État. En général, une école à charte est dispensée, au moins partiellement, de la réglementation relative au curriculum, aux méthodes pédagogiques, à l'achat de biens et de services, à l'engagement du personnel. En échange, elle est tenue responsable de la performance des élèves. Pour recevoir des fonds du gouvernement fédéral, les États doivent d'abord adopter une loi qui sert de cadre de référence pour leurs écoles à charte. À l'automne de 1996, 17 États américains avaient adopté une telle loi et 6 autres étaient en voie de le faire. On comptait alors 480 écoles à charte accueillant 80000 élèves.

Les écoles à charte n'ont pas toutes un statut légal. Elles peuvent être exemptées de la réglementation soit par une clause générale, soit en fonction d'une série de dispositions précisées dans la charte. Les exigences relatives à l'admission des élèves varient d'un État à l'autre : il peut y avoir ou non sélection. Même orientation concernant l'engagement des enseignants : même si la règle générale prévoit l'engagement d'enseignants qualifiés, dans certains États les écoles ont toute liberté de fixer elles-mêmes leurs critères. Il en est de même en ce qui concerne les conditions de travail négociées avec les syndicats; certaines écoles en sont exemptées. Le financement subit les mêmes variations selon les États, la possibilité d'autofinancement (frais de scolarité, fondations, etc.) n'étant pas accordée de façon uniforme.

L'engouement en faveur des écoles à charte ne semble pas s'attédir, bien au contraire. Le mouvement a franchi la frontière pour s'installer en Alberta et l'Ontario commence maintenant à s'y intéresser.

### **Nouvelle-Zélande(17)**

C'est à partir d'un système déjà passablement décentralisé que la Nouvelle-Zélande a fait un pas de plus, à l'automne 1989, en modifiant à la fois la structure gouvernementale de l'éducation et la gestion de l'école.

Dans les établissements scolaires, le bureau d'administration est dominé par les parents et exerce des pouvoirs sur le budget de l'école, l'engagement du personnel, la performance générale de l'école, l'entretien des immeubles et des terrains. Il doit soumettre un rapport annuel de vérification comptable au ministère de l'Éducation, car les Conseils scolaires locaux, autrefois responsables du financement des écoles primaires, ont disparu avec la réforme de 1989.

Le système prévoit la possibilité d'établir des écoles à charte à la suite de décisions des bureaux d'administration et de consultation de la communauté. La charte qui précise le cadre d'opération de l'école est établie entre les trois parties, soit l'école elle-même, la communauté et le ministère de l'Éducation. On peut donc dire de cette réforme qu'elle opère une décentralisation politique et économique.

## **Espagne**

L'Espagne, dans le cadre du vaste mouvement de démocratisation et de régionalisation qui a suivi l'adoption de la Constitution de 1978, a mis en place une importante délégation du pouvoir scolaire<sup>(18)</sup> de l'État central (Madrid) vers les 17 régions autonomes, délégation dont profitent particulièrement la Catalogne, la région de Valence et le Pays basque. De plus, la loi LODE de l'éducation de 1985 a créé le Conseil scolaire local («escolar») dans toutes les écoles publiques et privées du pays.

Les conseils scolaires régionaux ont maintenant la charge des équipements scolaires et de la gestion de l'ensemble des personnels. Comme le souligne Fialaire, «d'un pouvoir normatif, elles [les 17 instances régionales] peuvent définir des compléments au programme national d'enseignement obligatoire, adaptés aux besoins locaux, et se chargent de les faire appliquer au niveau des municipalités»<sup>(19)</sup>. Les échelons régionaux du ministère de l'Éducation procèdent à des transferts de personnel vers les collectivités territoriales régionales.

Les conseils locaux détiennent un pouvoir<sup>(20)</sup> décisionnel relativement à l'élection du directeur d'école qui doit être choisi parmi les enseignants de l'école. Le conseil supervise les activités d'enseignement, décide de l'admission des élèves, de la régie interne de l'école, du budget, des activités parascolaires et du renouvellement des équipements.

Dans le cas de l'Espagne, il convient de parler d'une décentralisation organisationnelle, compte tenu du rôle prédominant tenu par les professionnels de l'éducation que sont les directions d'établissement et les enseignants.

## **État de Victoria en Australie<sup>(21)</sup>**

*Le mouvement de décentralisation de cet État du sud-est de l'Australie a débuté à la fin des années 60. Dès 1970, l'État avait établi des conseils d'école partout, avec des pouvoirs semblables sur le budget et le curriculum. Même si la moitié des membres des comités d'école étaient des employés du ministère de l'Éducation, les parents et les autres membres de la communauté détenaient le pouvoir d'influencer substantiellement toutes les facettes de la vie de l'école. En*

1993, ces conseils avaient le pouvoir de prendre toutes les décisions à incidence budgétaire, à l'exception des questions professionnelles.

En 1993, le nouveau gouvernement donne un second souffle à la décentralisation en créant les «écoles du futur». À la fin de 1995, les écoles de l'État de Victoria sont devenues des écoles du futur et, à ce titre, reçoivent un montant global pour gérer toutes les fonctions incluant les salaires, les avantages sociaux, l'entretien et les achats de biens de consommation. Ce montant est fixé en fonction du nombre d'élèves et des dimensions de l'immeuble. Le Conseil de l'école, composé d'un maximum d'un tiers d'enseignants, a le pouvoir de recruter et d'engager les enseignants selon l'échelle de salaires de l'État. Un système informatique de l'État permet à chaque école de suivre l'évolution de ses dépenses et de compiler les résultats de sondages obligatoires relativement à la satisfaction des parents. Ce sont les enseignants qui exercent le leadership sur le plan du curriculum et du perfectionnement professionnel. Ils ont participé de façon massive au renouvellement pédagogique depuis le milieu des années 80, en s'associant à l'élaboration d'un cadre de référence pour les disciplines à enseigner. Quant au principal, il délaisse graduellement la fonction de «premier enseignant» («head teacher») pour s'intéresser aux orientations et aux relations avec la communauté.

Il faut noter que ce mouvement met l'accent sur les résultats scolaires et la reddition de comptes : des efforts majeurs sont faits pour recueillir des données relatives à la performance individuelle des élèves par classe, par niveau et par école. On travaille également au développement d'outils permettant de comparer les résultats d'une école à l'autre.

Cette décentralisation pourrait être qualifiée d'organisationnelle, selon la même classification.

#### **4. Impact de la décentralisation sur l'amélioration des systèmes scolaires**

Peut-on dire que le fait d'accorder une plus grande autonomie aux écoles mène à de meilleures performances scolaires ou permet de réduire les coûts de l'éducation ? Dans une importante étude publiée en 1994<sup>(22)</sup>, le Contrôleur général des États-Unis<sup>(23)</sup> concluait ainsi une analyse des pratiques instituées dans trois districts scolaires: «school-based management fostered innovation but did not lead to net budget savings or better student performance<sup>(24)</sup>».

L'enquête du GAO avait été conduite auprès du Dade County de Floride, du Prince William County de Virginie et du district scolaire d'Edmonton en Alberta. Ces trois districts comptaient entre 45 000 et 300 000 enfants, se situaient en milieu urbain et semi-urbain et avaient accordé aux écoles une très large autonomie de gestion<sup>(25)</sup>.



*Si le rapport fait état de nombreuses innovations introduites dans trois districts grâce à une marge d'autonomie plus grande, on n'a pu trouver de preuves (31) d'une amélioration de la performance des élèves, soit par les résultats aux tests scolaires, par la fréquentation scolaire ou par l'émission de diplômes.*

*Dans le cadre de la même recherche(26), le GAO a réalisé une analyse des données disponibles aux États-Unis concernant le contrôle des écoles sur l'instruction. Il a pu en conclure que les écoles qui jouissent d'une certaine autonomie de gestion adoptent plus facilement des pratiques innovatrices, par exemple, organiser des classes hétérogènes, favoriser le perfectionnement des enseignants sur les caractéristiques des adolescents et les stratégies d'enseignement, mettre l'accent sur la pensée critique, faciliter la coopération et l'enseignement en équipe au sein des départements.*

*Cette propension des établissements profitant d'un certain degré d'autonomie à favoriser l'innovation est également attestée dans une recherche(27) effectuée pour la Ford Foundation en 1993. Dans cette étude, 41% des enseignants affirment(28) que cette stratégie a eu un impact majeur sur leur école et s'est traduite par des pratiques innovatrices sur le plan des modalités d'apprentissage, de l'évaluation, du climat des classes ou de la participation des enseignants à la gestion de l'école.*

*De façon plus générale, la décentralisation des responsabilités aux établissements permet à chacun d'eux de préciser sa définition de la qualité de l'éducation, comme le rappelle l'étude de l'OCDE(29) auprès de onze pays de l'Europe centrale et orientale. Quand les écoles jouissent d'une plus grande autonomie, elles peuvent se donner un projet spécifique, une couleur locale, en somme mieux s'adapter à leur milieu.*

## **Conclusion**

*La tendance vers la décentralisation constitue dans les sociétés démocratiques une valeur de plus en plus universelle. En matière de gestion de l'éducation, les efforts pour l'implanter commencent à porter fruits en ce qui concerne l'innovation et l'adaptation aux besoins des communautés. Si l'on veut éviter les dangers des modes ou du dogmatisme, il faudra toutefois pousser plus loin l'analyse pour préciser dans quelles conditions il est préférable de favoriser la décentralisation et la reddition de comptes qui en découle et dans quelles circonstances le rehaussement de la qualité de l'éducation exige une intervention plus énergique des structures intermédiaires ou même de l'État.*

*De plus, en accordant davantage de pouvoirs aux écoles, plusieurs États ont tendance à réduire les pouvoirs des structures intermédiaires que sont les districts ou les conseils scolaires. On peut se demander si ces changements ne vont pas provoquer à moyen terme un retour du balancier vers la centralisation, les écoles n'étant pas habituellement en mesure de «faire le poids» avec l'État*

*en cas de conflit. Les structures intermédiaires scolaires constituent actuellement une sorte d'amortisseur fort utile pour contrebalancer les excès potentiels du pouvoir de l'État.*

*L'expérience, pas toujours heureuse, du Royaume-Uni invite à faire preuve de circonspection quand on amorce un mouvement de décentralisation des pouvoirs vers les écoles. D'une part, la présence d'une structure intermédiaire exerce une fonction d'équilibre entre l'État et les écoles et son affaiblissement éventuel risque d'accroître de façon excessive le pouvoir d'intervention de celui-ci. D'autre part, le changement de paradigme organisationnel que représente une décentralisation véritable oblige à mettre en place un programme structuré de formation pour les agents d'éducation, y compris les parents, afin de faciliter l'acquisition des attitudes et des habiletés requises pour assumer la décentralisation de façon responsable. Une prise en compte insuffisante de ces deux dimensions pourrait rendre beaucoup plus aléatoire l'obtention des principaux bénéfices devant découler d'un mouvement de décentralisation.*

---

## **Références**

*Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 1995. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Organisation de coopération et de développement Économique (OCDE), 373 p.*

*Giles, Corrie. 1994. «Marketing, Parental Choice and Strategic Planning : An Opportunity or Dilemma for UK Schools ?», 16p. Paper presented at the Conference of The International Intervisitation Program (Buffalo, NY, May 1994).*

*Hanson, Mark E. 1990. «School-Based Management and Educational Reform in the United States and Spain». *Comparative Education Review*, 34,4 : 523-537.*

*Kemmerer, F. in *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, volume 3. Pergamon.*

*Mauhs-Pugh, Thomas. 1995. «Charter Schools 1995 : A Survey and Analysis of the Laws and Practices of the States», *Education Policy Analysis Archives*. Adresse URL:<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n13/>*

*Quellmalz, Edys, Michael S. KNAPP (1995), *School-Based Reform- Lessons From A National Study-1995*, Office of the Under Secretary, U.S. Department of Education, Washington, D.C. 20202;[gopher://inet.ed.gov:12000/Ohttp://www.ed.gov/pubs/Reform/pe6h.html](http://inet.ed.gov:12000/Ohttp://www.ed.gov/pubs/Reform/pe6h.html)*

*UNESCO.1995. Rapport mondial sur l'éducation 1995. Éditions Unesco, 173 p.*

Wylie, Cathy. 1995. «School-Site Management--Some Lessons from New Zealand». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April, 18-22, 20p. (ED 385 934).

Wooldridge, Adrian. 1993. *A comparative view of education : effective school reforms*. Helen Dwight Reid Educational Foundation, 20 p.

On trouvera de plus une bibliographie exhaustive sur la décentralisation à l'adresse suivante : URL : <http://enap.uquebec.ca/Observatoire/Reseaux/decentralisation1.html>.

### Annexe 1

**Tableau 1 : Prise de décision au niveau de l'établissement**

**Note :** Il s'agit du pourcentage de répondants qui estimaient qu'il est «très important» que les décisions soient prises par les établissements scolaires eux-mêmes (1993-1994).

	Choix des disciplines	Manière d'enseigner	Temps pour chaque discipline	Utilisation des crédits	Recrutement et promotion des enseignements	Salaire et Conditions de travail	Moyenne par pays
<b>Autriche</b>	31	36	28	33	31	18	<b>29,6</b>
<b>Belgique</b>	22	41	27	36	39	26	<b>31,9</b>
<b>Danemark</b>	20	32	16	34	31	12	<b>24,0</b>
<b>Finlande</b>	18	35	26	40	34	22	<b>28,9</b>
<b>France</b>	34	56	51	50	59	43	<b>48,7</b>
<b>Pays-Bas</b>	15	35	22	31	47	24	<b>28,9</b>
<b>Portugal</b>	44	55	50	56	51	37	<b>48,8</b>
<b>Espagne</b>	13	19	17	19	20	13	<b>16,9</b>
<b>Suède</b>	23	38	24	51	44	17	<b>32,8</b>
<b>Suisse</b>	18	32	21	22	26	14	<b>22,0</b>
<b>Royaume-Uni</b>	39	50	44	57	50	32	<b>45,3</b>
<b>États-Unis</b>	53	60	57	64	67	57	<b>59,8</b>
<b>Moyenne par rubrique</b>	<b>27,7</b>	<b>40,6</b>	<b>31,8</b>	<b>41,0</b>	<b>41,6</b>	<b>26,2</b>	

---

## Notes

1. *A Nation at Risk, April 1983. Voir le document sur le site gouvernemental américain. (Page consultée le 5 juin 1997). Adresse URL: <http://inet.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html> (retour au texte)*
2. *Les professionnels de l'éducation, les parents, la communauté. (retour au texte)*
3. *Ce serait semble-t-il le cas en Espagne (Hanson, 1990, 532). (retour au texte)*
4. *Des besoins tels que la pauvreté, l'immigration, les exigences des nouvelles technologies. (retour au texte)*
5. *Les structures intermédiaires sont, selon les cas, les districts ou conseils scolaires, les autorités locales ou même les municipalités. (retour au texte)*
6. *Kemmerer, F. Dans The International Encyclopedia of Education, second edition, vol. 3, Pergamon, p. 1408. (retour au texte)*
7. *Marceau, Richard, Jean-Luc Migué et Nathalie Dubois. «Financement du choix de l'école. Situation canadienne et tendances en Amérique du Nord». Dans Marceau, Richard, Jean-Luc Migué, Stéphane Couture et Nathalie Dubois. 1996. Le choix en éducation : Levier de qualité et d'efficacité. 90 p. (retour au texte)*
8. *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques, 1995. (retour au texte)*
9. *Cf. note 8. (retour au texte)*
10. *Secondary Systems in Phare Countries : Survey & Project Propositions, 1996. Parue sur le site Internet de l'OCDE. (Page consultée le 22 mai 1997). Adresse URL: [http://www.oecd.org/sqe/ccet/ph\\_for.htm](http://www.oecd.org/sqe/ccet/ph_for.htm) (retour au texte)*
11. *OCDE. 1995. Tableau C-27, Prise de décision au niveau de l'établissement, p.66. Voir l'annexe 1, tableau 1. (retour au texte)*
12. *Ibid., p. 65. (retour au texte)*
13. *Oregon Goals 2000 State Plan-January 1995. Adresse URL: <http://www.ed.gov/G2K/plans/OregonG2K/index.html> (retour au texte)*

14. Alberta : "3 year Business Plan for Education". (Page consultée le 6 novembre 1996). Adresse URL:

<http://ednet.edc.gov.ab.ca/businessplan/nrbpIII.html> ([retour au texte](#))

15. Giles, Corrie. 1994. p. 4-10. ([retour au texte](#))

16. Mauhs-Pugh, Thomas. «Charter Schools 1995. A Survey and Analysis of the Laws and Practices of the States». Education Policy Analysis Archives, July 12. ([retour au texte](#))

17. Wylie, 1995. ([retour au texte](#))

18. Fialaire, Jacques. «L'administration régionale de l'enseignement dans les pays de la CEE». Savoir Education Formation, no 1-1993, p. 103-108. ([retour au texte](#))

19. Fialaire. 1993, p. 104. ([retour au texte](#))

20. Ibid. p. 104. ([retour au texte](#))

21 D'autres études existent sur d'autres régions de l'Australie. Trestrail, Colin. «Devolution : Evolution or Revolution ?». Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Council for Education Administration, Darwin, Northern Territory. (Australia, July 1992, 21 p.) (EA 024 460). Dellar, Graham B. «Establishing School Decision-Making Groups : Problems Confronted by Three Secondary Schools in Australia» Reports-Research/Technical (1995, 19 p.) (ED 390 127); Callende, Guy et Judy Johnston. «Rationalisation du système éducatif australien. L'expérience de la Nouvelle-Galles du Sud : innovation ou déclin ? ». RISA (3/1995, p.443-468). ([retour au texte](#))

22. United States General Office, report to Congressional Requesters. 1994. Education Reform. School-Based Management Results in changes in Instruction and budgeting. GAO/HEHS-94-135. ([retour au texte](#))

23. L'appellation officielle américaine est : General Accounting Office, ou GAO. ([retour au texte](#))

24. Ibid., p. 3. ([retour au texte](#))

25. Il n'est pas inutile de préciser que la décentralisation des responsabilités à l'école peut prendre au moins trois voies : confier le contrôle aux parents et à la communauté, effectuer une décentralisation administrative en confiant le contrôle au conseil d'école et finalement confier le contrôle à la direction de l'école. (voir P. Wolstetter and A. Odden. «Rethinking School-Based Management Policy and Research». Education Administration Quarterly, vol. 28 (1994), p. 529-549. ([retour au texte](#))

26. GAO, op.cit. p. 5. ([retour au texte](#))

27. LH. Research. *Testing Assumptions : A survey of Teachers' Attitudes Toward the Nations's School Reform Agenda. Study #* (New York : 1993), cité dans le rapport du GAO. ([retour au texte](#))

28. GAO, *op. cit.*, p. 11. ([retour au texte](#))

29. Hopkins, David et David Stern, «Three sources of good teaching», *OEDC Observer*, no 191 (December 1994), p. 17. ISSN : 0029-7054. ([retour au texte](#))

30. La controverse entourant la performance du système éducatif américain en comparaison avec celle des autres pays industrialisés n'est pas près de s'éteindre. En effet, une publication récente du Brookings Institute (*Brookings Papers on Education Policy 1998*, Diane Ravitch Editor, Brookings Institution Press 1998, 383p) présente les points de vue contradictoires des tenants et des opposants à la thèse de la faiblesse du système éducatif américain. On doit noter toutefois que les arguments des personnes qui prétendent au très haut niveau de performance du système américain ne semblent pas capables de réfuter les statistiques plutôt acablantes des études internationales. ([retour au texte](#))

31. À l'étude du GAO déjà citée, on pourrait ajouter deux autres études, soit celle de Wohlstetter, Priscilla and Susan Mohrman, "School-Based Management: Strategies for Success", *CPRE Finance Briefs*, Consortium for Policy Research in Education, Feb., et celle de Summers, Anita A., and Amy W. Johnson, "DOUBTS ABOUT DECENTRALIZED DECISIONS". *School Administrator* 52, 3 (March 1995): 24-26, 28, 30, 32. La première étude indique que «so far, there is scant evidence that schools get better just because decisions are made by those closer to the classrooms» tandis que la seconde conclut que «there is virtually no evidence that SBM (school-based management) translates into improved student performance». Ces deux études viennent donc confirmer les conclusions du GAO. ([retour au texte](#))

32. Un sociologue québécois, Vincent Lemieux (LEMIEUX, Vincent, *La décentralisation. Collection Diagnostic*, Les Éditions de l'IQRC 1997, p.17) a trouvé une formule pour exprimer les mouvements contraires de centralisation et de décentralisation qui caractérisent la plupart des réformes des systèmes éducatifs. Il appelle ce double mouvement la centra-décentralisation pour exprimer le mouvement de balancier centripète et centrifuge qui dépeint fort bien les mouvements de réforme scolaire. ([retour au texte](#))