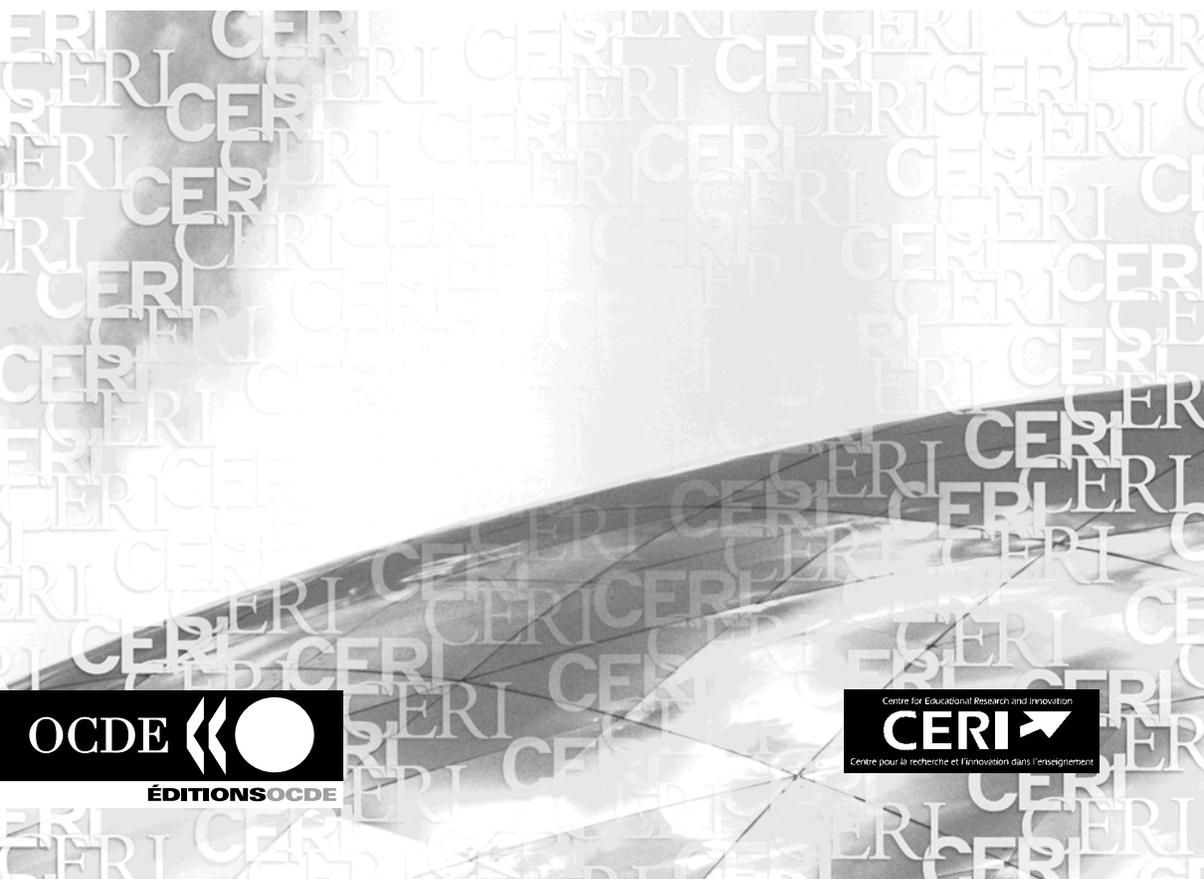


L'école de demain



# L'école face aux attentes du public

FAITS ET ENJEUX



OCDE 

ÉDITIONS OCDE

Centre for Educational Research and Innovation

**CERI** 

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement



CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT

L'école de demain

# L'école face aux attentes du public

FAITS ET ENJEUX



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux, que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

Publié en anglais sous le titre :  
**Demand-Sensitive Schooling?**

Evidence and Issues

© OCDE 2006

---

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org) ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com) ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com).

---

## *Avant-propos*

Nombreux sont ceux qui constatent que l'école traditionnelle se tourne résolument vers l'avenir en évoluant de systèmes « axés sur l'offre » – qui fonctionnent selon des procédures décidées par les autorités responsables de l'éducation, les écoles et les enseignants – à des systèmes beaucoup plus sensibles à la « demande ». Mais, de quelles demandes devrait-il s'agir (qui en sont les auteurs) ? Savons-nous ce que les éléments d'appréciation révèlent sur les attitudes et attentes des parents et des élèves, qui sont sans doute ceux pour qui ce qui se passe dans les écoles revêt le plus d'importance ? Les écoles reconnaissent-elles ces demandes à l'heure actuelle et dans quelle mesure ? La promotion de la réceptivité aux souhaits des élèves, des parents et de leurs communautés est-elle une norme démocratique ou témoigne-t-elle d'un consumérisme éducatif galopant ?

Ce sont certaines des questions traitées dans le tout dernier volume de la série de l'OCDE intitulée « L'école de demain ». Le rapport examine et clarifie différents aspects du concept de la « demande ». Il se sert d'éléments internationaux pour mettre en lumière des attitudes et des attentes. Il examine les modes d'expression de la demande dans les systèmes scolaires contemporains et en particulier les possibilités d'exercice du « choix » et de la « prise de parole ». Il s'intéresse principalement aux parents et aux élèves, pour lesquels les données sont le plus facilement disponibles, et inclut aussi des informations sur l'opinion du public en général, les employeurs et des groupes spécifiques de la population. Malgré son caractère bien délimité, cette étude révèle à quel point les données de recherche disponibles sont incomplètes ; elle conclut que c'est un domaine qui appelle de plus amples études nationales et internationales.

Cette publication complète les autres volumes de la série intitulée « L'école de demain » et en particulier le récent rapport intitulé *Personnaliser l'enseignement* (OCDE, 2006). Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a aussi entrepris une étude initiale sur le choix, qui a donné lieu à un document de travail : « School: A Choice of Directions » (OCDE, 2002). Les réactions des pays à ce document ont aidé à orienter cette étude, tous estimant que son thème complexe et controversé exigeait des travaux plus approfondis que

l'approche adoptée jusque-là. Les pays ont donc été invités à participer à l'étude sur la demande par le biais d'experts nationaux nommés par eux, chacun préparant un rapport conformément à un plan commun (voir l'annexe). Les pays participants étaient l'Angleterre, l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque (plus des données supplémentaires des États-Unis), les rapports ayant été soumis à la mi-2004 et à la mi-2005 (les rapports nationaux sont disponibles à l'adresse suivante : [www.oecd.org/edu/future/sft](http://www.oecd.org/edu/future/sft)).

Certaines questions ne présentent pas uniquement un intérêt pour le CERI à la Direction de l'éducation de l'OCDE. Les études PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) comportent des questions sur les attitudes qui apportent des éclaircissements importants complétant les résultats plus classiques sur l'acquisition des connaissances, dont certains ont été pris en compte dans les chapitres qui suivent. Le CERI a joint ses forces au Comité de l'éducation de l'OCDE pour organiser, avec les autorités flamandes, un séminaire international à Bruxelles en mai 2006 sur le thème « Attentes, autonomie et responsabilités au sein du système éducatif ». Ce séminaire a examiné les travaux du CERI sur la demande et apporté une contribution utile aux nouvelles réflexions du Comité de l'éducation sur le choix des parents, l'autonomie et les responsabilités au sein du système.

Les données de l'étude sur la demande ont déjà fait l'objet d'un numéro spécial de l'*European Journal of Education* intitulé « Attitudes, Choice and Participation – Dimensions of the Demand for Schooling », vol. 41 n° 1, 2006 (Rédacteurs invités : Anne Sliwka et David Istance).

Au sein de l'OCDE, David Istance, le directeur du projet sur « L'école de demain », était responsable de ce rapport, aux côtés de Henno Theisens. Delphine Grandrieux et Jennifer Cannon ont préparé et assuré la mise en forme du texte avant publication. Ce rapport est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Anne-Barbara Ischinger  
Directeur, Direction de l'éducation

## REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier les experts nationaux et leurs organisations pour leur importante contribution, sur laquelle repose la présente étude. Nous souhaitons également remercier les autorités nationales d'avoir commandé les rapports et permis à leurs pays de participer.

Les auteurs du présent rapport sont : Angleterre, Wendy Keys (consultante indépendante) ; Autriche, Lorenz Lassnigg (Institut de recherche avancée, Vienne) ; Danemark, Peter Ulholm (KLEO, Centre for Competence, Leadership, Evaluation of Organisational Development, Copenhague) ; Espagne, Liliana Jacott et Antonio Maldonado (Université autonome de Madrid) ; Finlande, Kari Nyssölä (Conseil national finlandais de l'éducation) ; Hongrie, Judit Lannert, György Mártonfi, et Irén Vágó (National Institute for Public Education, Budapest) ; Japon, Akira Ninomiya (université de Hiroshima) ; Pologne, Andrzej Janowski et Danuta Uryga (Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Varsovie) ; République slovaque, Peter Plavcan (ministère de l'Éducation) ; et République tchèque, Jiří Kotásek (ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports), David Greger et Ivana Procházková (Université Charles, Prague).

David Plank, de l'université du Michigan, a fourni le rapport présentant les données sur les États-Unis et les éclaircissements sur le concept de la demande, qui a constitué une importante contribution au chapitre 1. Anne Sliwka, de l'université de Trier, en Allemagne, a préparé la synthèse initiale de l'important corpus de données nationales. Tous deux ont apporté une contribution intellectuelle inestimable pendant tout le projet.

Nous souhaitons remercier le ministère de l'Enseignement et de la Formation de la Communauté flamande de Belgique qui a accueilli le séminaire international intitulé « Attentes, autonomie et responsabilités au sein du système éducatif » à Bruxelles, en mai 2006. Gaby Hostens et son équipe ont fait en sorte que cela soit possible, avec l'aide également du ministre Frank Vandenbroucke et du directeur de cabinet Dirk van Damme. Nous souhaitons remercier les membres du réseau de « L'école de demain » pour leur contribution à différentes étapes des travaux et le Comité directeur du CERI qui a examiné un premier projet en novembre 2005.



## *Table des matières*

<b>Résumé.....</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1. EXAMINER LE CONCEPT DE LA DEMANDE.....</b>	<b>17</b>
Introduction.....	17
Différentes significations de la « demande » .....	18
Analyse d'un concept complexe .....	21
Observations finales.....	31
Références.....	33
<b>Chapitre 2. PERCEPTIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE PAR LE PUBLIC ET LES PARENTS.....</b>	<b>35</b>
Le système scolaire aux yeux du public.....	36
Attentes des parents à l'égard de l'enseignement scolaire .....	43
Satisfaction des parents à l'égard de l'école .....	49
Débat général .....	56
Références.....	60
<b>Chapitre 3. CHOIX DES PARENTS ET DIVERSITÉ DE L'OFFRE.....</b>	<b>63</b>
Les politiques scolaires et la possibilité de choisir.....	64
Promouvoir la diversité .....	68
La diversité résultant de la demande collective .....	71
La diversité à travers d'autres formes d'écoles.....	77
Débat général .....	87
Références.....	91
<b>Chapitre 4. « PRISE DE PAROLE » DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ DANS LES ÉCOLES.....</b>	<b>93</b>
L'exercice officiel du droit d'expression des parents dans les écoles.....	95
Perceptions, tendances et problèmes concernant la participation des parents à la gouvernance des écoles .....	98
L'exercice plus généralisé du droit d'expression des parties prenantes et le programme d'études.....	106
Débat général .....	108
Références.....	112

<b>Chapitre 5. QUE DISENT LES ÉLÈVES ? .....</b>	<b>115</b>
La situation internationale générale .....	116
Quelles sont les attentes des jeunes gens à l'égard de l'école et quel est leur niveau de satisfaction ? .....	119
Facteurs éducatifs qui, selon les élèves, influent sur leurs attitudes .....	129
L'expression des élèves .....	133
Débat général .....	137
Références.....	140
<b>Chapitre 6. LA DIMENSION DE LA DEMANDE : QUESTIONS ET ORIENTATIONS FINALES.....</b>	<b>143</b>
Introduction.....	143
Quelques questions qui se sont dégagées.....	144
La demande et les analyses connexes du projet intitulé « L'école de demain » .....	150
L'état des connaissances et les questions pouvant faire l'objet de recherches futures..	154
Références.....	157
<b>Annexe : Plan des questions à traiter dans le rapport national.....</b>	<b>159</b>

---

## Résumé

---

### *Le concept de la « demande » appliqué à l'éducation*

---

La demande est rapidement devenue une partie importante du discours sur la réforme éducative dans le monde entier. C'est un concept controversé. Pour certains, il s'agit de rectifier une approche excessivement bureaucratique de l'éducation (systèmes « axés sur l'offre »), mais on peut rapidement l'associer aux préceptes de la nouvelle gestion publique – un rôle accru pour les clients et les marchés, voire la privatisation, ce qui, pour de nombreuses personnes, va à l'encontre des buts traditionnels de l'éducation qui sont de promouvoir l'équité, cultiver l'humanité et soutenir les communautés locales.

La demande est aussi un concept important. Elle occupe une place de tout premier plan dans les débats sur la réforme de nombreux pays de l'OCDE, qu'il s'agisse d'améliorer la participation et des formes actives d'enseignement et d'apprentissage personnalisé ou d'améliorer les services publics à travers les pressions des quasi-marchés. C'est donc un vaste concept, qui peut donner lieu à de multiples interprétations lors de la mise au point de programmes de réforme. C'est parce que la demande est controversée et importante mais difficile à cerner qu'il est nécessaire de clarifier de façon systématique le concept ainsi que les éléments de preuve associés.

Le point de départ du rapport est que la demande est un concept multidimensionnel qui n'a pas encore été exploré à fonds. Il apporte des éclaircissements sur les manières de l'exprimer (défection et prise de parole) et sur les impacts potentiels qu'un système plus axé sur la demande peut avoir sur les objectifs premiers que sont la qualité et l'équité. Il y a à la fois des niveaux collectifs et individuels de demande (voir le tableau ci-dessous). Les niveaux et expressions de la demande agissent les uns sur les autres ; par exemple, les demandes portant sur des types spécifiques d'éducation

émanant de groupes particuliers de la société (expression collective) favorisent la diversité qui accroît les possibilités de choix individuelles.

Le fait de mieux comprendre les mécanismes d'expression de la demande et leurs interactions n'est pas seulement un moyen important d'appréhender les développements contemporains de l'éducation mais permet aussi de faire ressortir les résultats de l'application de ces mécanismes dans des écoles ou systèmes individuels.

	DÉFECTION/DÉSENGAGEMENT	REVENDEICATION/PRISE DE PAROLE
<b>INDIVIDUELLE</b>	Individus qui choisissent une école ou un programme et en changent, mécanismes de choix du marché, ou individus qui quittent tout simplement le système scolaire au profit de cours particuliers à domicile par exemple.	Parents ou élèves qui participent directement à la prise de décision dans les écoles et qui jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (personnalisation).
<b>COLLECTIVE</b>	Groupes qui créent des écoles – purement privées ou privées mais subventionnées – sur des fondements religieux, ethniques, linguistiques ou pédagogiques.	Influence d'un groupe d'intérêt sur les questions scolaires, par exemple par le biais de la consultation sur le programme d'enseignement, les manœuvres de couloir, la politique des groupes de pression.

## Quelques constats importants

Cette étude s'appuie sur différents rapports nationaux qui font la synthèse des résultats de la recherche et des données spécifiques à leurs pays (les pays participants étaient l'Angleterre, l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque ; les États-Unis ont également contribué). Dans la pratique, cela signifie qu'il manque de nombreuses informations parce que les pays ne collectent pas de données systématiques sur les attitudes, les attentes, ou la satisfaction, qu'il s'agisse des parents, des employeurs ou du public au sens large. Bien que cela limite les possibilités de comparaison des résultats, cet examen a montré l'utilité d'analyser ce domaine et de consolider les éléments d'appréciation.

---

### *Perceptions de l'école par le public et les parents*

---

Les éléments d'appréciation disponibles sur la satisfaction indiquent que le public et les parents expriment un niveau généralement positif de

satisfaction : la croyance dans la valeur et dans les résultats de l'école est plus forte qu'on ne pouvait penser. Parmi les éléments d'appréciation communiqués pour cette étude, l'éducation est une priorité publique élevée aux côtés de la santé et plus élevée que de nombreux autres domaines faisant appel aux deniers publics.

Une autre adhésion généralement positive est la « règle » selon laquelle plus les gens sont *proches* de l'offre scolaire ou du système éducatif – plus leur expérience est directe – plus ils semblent en être contents. Cela se manifeste de plusieurs manières : les parents dont les enfants vont à l'école sont en moyenne plus satisfaits des écoles que les autres parents ; ceux qui participent à la gouvernance de l'école sont plus satisfaits que les autres parents ; les femmes (qui participent généralement davantage à la vie de l'école) sont en moyenne plus satisfaites que les hommes.

Il existe d'autres différences liées à la satisfaction. Dans différents pays, par exemple, les parents les plus instruits expriment une satisfaction moindre à l'égard de l'école que les moins instruits. Ils sont plus critiques. Les parents des zones urbaines sont moins satisfaits que ceux des zones rurales, en partie parce qu'ils ont un niveau d'instruction plus élevé et qu'ils sont plus critiques, en partie en raison de problèmes rencontrés dans les zones urbaines.

---

### *Choix des parents et diversité de l'offre*

---

Le présent rapport a beaucoup eu recours à la distinction conceptuelle entre le choix (défection) et la participation à la prise de décision (prise de parole) en tant que différents modes d'expression par les parents de leurs perceptions de l'école, qui influent sur la scolarité que leurs enfants reçoivent. L'étude montre que les pays s'orientent vers la création et la tolérance d'un plus grand choix pour les parents :

- Dans les pays étudiés, les parents ont acquis des droits accrus de choisir l'école qu'ils jugent la plus adaptée à leurs enfants, ce qui consiste la plupart du temps à leur permettre d'inscrire leur enfant dans une école se situant en dehors de leur secteur. Il ne s'agit généralement pas d'une liberté absolue, les écoles ayant la possibilité de choisir quels enfants elles accepteront et donnant souvent la préférence à des élèves de leur propre secteur.
- Il existe parallèlement une tendance à une plus grande diversité dans les écoles proposées. La décentralisation et l'autonomie des écoles encouragent le développement de profils scolaires spécifiques, ce qui a été favorisé par les pouvoirs publics dans certains pays. Une

concurrence accrue soutient cette tendance. La diversité va plus loin lorsqu'elle consiste en un plus large éventail d'écoles parmi lesquelles choisir.

- L'information dont bénéficient les parents pour faire leur choix s'est également améliorée. Les pouvoirs publics se sont en général efforcés de rendre les systèmes scolaires plus transparents. Les profils scolaires, qui comprennent parfois les résultats aux examens nationaux, sont plus généralement à la disposition du public et des parents.

Bien que la tendance générale soit au développement des possibilités de choix, les individus ne réagissent pas tous de la même manière. Les parents plus instruits sont plus susceptibles de faire un choix plus réfléchi. Des différences évidentes demeurent entre les zones urbaines et rurales, en partie tout simplement parce que le choix d'écoles est plus grand dans les zones urbaines.

---

*« Prise de parole » des parents et de la collectivité dans les écoles*

---

La tendance est aussi à l'évolution d'une gestion publique centralisée de l'école vers des écoles plus autonomes et une participation accrue des parties prenantes, en particulier des parents, à la prise de décision. Ces possibilités de participation officielle ne débouchent pas toujours sur une réelle influence, cependant, pour un certain nombre de raisons :

- Les parents ne sont pas toujours au fait des possibilités dont ils disposent pour influencer sur les écoles et certains ne sont tout simplement pas intéressés.
- Un autre obstacle qui empêche les parents de prendre la parole est la crainte que le fait de soulever des questions délicates sur l'école puisse avoir des répercussions négatives sur leur enfant.
- Étant donné une tendance à un plus grand consumérisme, certains parents préféreront choisir plutôt que d'investir fortement dans une école donnée.
- Dans certains pays, l'établissement d'un conseil d'école exige une impulsion et une participation active des parents, car il ne se met pas en place automatiquement.

La participation limitée des parents à la prise de décision scolaire est aggravée par le fait que ceux qui participent réellement ne constituent généralement pas un échantillon représentatif des parents dans leur ensemble.

---

### *Que disent les élèves ?*

---

La base des connaissances incomplète sur la dimension de la demande pose des difficultés particulières en ce qui concerne les élèves. Les informations de base sur les élèves révèlent plusieurs tendances générales dans la satisfaction dont il est fait état :

- Les élèves sont relativement satisfaits de l'école en général, les plus âgés moins que les plus jeunes néanmoins.
- Les élèves des cursus supérieurs sont plus positifs que les élèves des cursus inférieurs.
- Les filles ont généralement une opinion plus positive de l'école que les garçons.

Lorsque plaintes il y a, celles-ci reprochent le plus souvent à l'école d'être « ennuyeuse », ou plus particulièrement le fait que trop de cours ne sont pas suffisamment intéressants. À en croire ce que disent les élèves, la qualité de l'enseignement, la personnalisation des méthodes, et l'intérêt du contenu font toute la différence. Les éléments d'appréciation sur la manière dont le fait de ne pas aimer les cours, même un certain cours, peut conduire les élèves les plus vulnérables à se désengager de façon plus permanente méritent une attention particulière : une expérience relativement limitée mais négative peut avoir des conséquences durables.

En ce qui concerne le *choix*, dans l'enseignement secondaire, la plupart des systèmes ont pris des mesures permettant aux élèves de choisir entre différentes matières enseignées en plus de la partie obligatoire du programme d'études, mais les possibilités pour les élèves de *se faire entendre* sont limitées dans la quasi-totalité des pays. Les possibilités officielles de participer à la prise de décision scolaire sont limitées dans la plupart des pays et lorsqu'elles existent, elles sont souvent jugées inefficaces.

### **Quelques questions qui se sont dégagées**

---

*Le choix peut stimuler la qualité, mais comporter des risques en termes d'équité*

---

Ce rapport confirme que des parents de classe moyenne mieux instruits sont plus susceptibles de saisir les possibilités de choix qui leur sont offertes et d'envoyer leurs enfants dans la « meilleure » école qu'ils pourront trouver. Cela peut accroître les inégalités en élargissant les fossés entre les écoles prisées et les autres. Les inégalités augmentent aussi parce que quand les parents les plus critiques retirent leurs enfants de l'école locale, celle-ci perd

l'importante ressource que constituent les personnes qui sont généralement à l'origine d'évolutions et de remises en cause, c'est-à-dire celles qui parviennent le mieux à faire entendre leurs demandes d'améliorations de l'intérieur. L'argument de l'équité, en revanche, soutient un choix transparent : il s'agit de faire en sorte que tout le monde ait les mêmes possibilités de choix que celles exercées, implicitement ou explicitement, par les parents privilégiés. Par ailleurs, certains arguments de qualité bien connus soutiennent la création d'un plus grand choix, qui permet de stimuler l'amélioration. Lorsque le choix existe, les écoles doivent alors regarder par-delà leurs murs pour voir ce que les autres – leurs « concurrents » potentiels – font ; sans possibilité de recourir à la défection, les parents et élèves ne disposent d'aucune menace pour appuyer leurs revendications.

---

*Des possibilités de prise de parole  
insuffisantes sont la règle, pas  
l'exception, mais les parents ne  
semblent pas exiger une participation  
intensive à la gestion des écoles*

---

Ce rapport comporte de nombreux exemples qui donnent à penser que le peu de possibilités de faire entendre des revendications extérieures constitue la norme et non l'exception. Cela peut être accentué par la faible participation des parents, qui conforte les opinions négatives du monde de l'éducation selon lesquelles les parents et la communauté ne devraient pas vraiment avoir leur mot à dire sur ce qui se passe dans les écoles, qui considèrent avec raison que l'école n'est pas ouverte aux influences extérieures. Mais rien ne semble indiquer que les parents revendiquent le droit de gérer les écoles eux-mêmes, sauf dans des cas extrêmes de défection (comme la scolarisation à domicile). En outre, les systèmes dans lesquels les parents exercent déjà fortement leur droit d'expression sont probablement ceux où la confiance dans les écoles et dans les enseignants en tant que professionnels responsables de l'éducation est la plus grande. Le développement de la prise de parole dans l'éducation consiste ainsi plus à trouver un nouvel équilibre entre l'offre et la demande qu'à remplacer l'un par l'autre.

---

*Les parents sont en général assez  
satisfaits des écoles de leurs enfants, ce  
qui amène à se demander s'ils sont les  
moteurs du changement*

---

Il est courant que les parents et les citoyens aient une opinion positive de leur école locale et qu'ils s'inquiètent de la situation de l'éducation en général. Le mécontentement des médias, du public et des politiques et des

niveaux de satisfaction généralement positifs chez les parents et les élèves peuvent coexister. Les groupes qui sont généralement les moteurs du changement – les classes moyennes instruites – ont tendance à la fois à être moins satisfaits mais aussi à avoir le mieux réussi avec le système tel qu’il existe. Leurs inquiétudes sont ainsi sous-estimées par les mesures globales de la satisfaction mais ne se traduisent pas nécessairement non plus par un programme de changement radical. En voulant sauvegarder des avantages éducatifs, les parents instruits peuvent même constituer une force conservatrice ; paradoxalement peut-être, une grande partie de la pression de la « demande » qui pèse sur les systèmes scolaires continue d’émaner des décideurs nationaux, de l’État ou locaux côté offre. En revanche, les demandes des groupes qui reposent sur des fondements linguistiques, religieux ou philosophiques clairs, ainsi que les demandes fortement exprimées par les parents d’élèves ayant des besoins spéciaux, représentent des pressions en faveur du changement, et débordent souvent l’influence traditionnelle du milieu socioéconomique.

---

*Une plus grande diversité et un rôle accru de la demande se traduisent par une gouvernance plus complexe dans les écoles*

---

Le rôle accru de la demande, et sa diversité, placent les autorités dans une situation plus complexe au regard de la gouvernance. D’une part, les recherches et la base des connaissances améliorées font que l’on s’attend de plus en plus que les politiques s’appuient sur des éléments d’appréciation. D’autre part, la place plus grande accordée à la prise de décision locale (aspect offre) et les pressions croissantes en faveur de la reconnaissance de demandes diverses concernant les finalités de l’éducation signifient que des approches mécanistes contrôlées en matière de prise de décision deviennent de plus en plus irréalisables. Le souhait de pouvoir contrôler le changement grandit au moment même où les moyens de le faire partent dans de nombreuses directions, et sont entre les mains de nombreux acteurs. La dimension de la demande est à la fois une expression et une cause de cette nouvelle complexité.

---

*Il convient de remédier aux graves insuffisances dans les informations relatives aux demandes de différents individus et groupes, si l’école doit être plus axée sur la demande*

---

La présente étude a mis en lumière la nature incomplète des éléments d’appréciation sur la demande, qui est la règle dans tous les pays. Si l’on

veut que la demande ait une incidence sur le système éducatif ou sur les écoles individuelles, il sera important de collecter des informations et des données de façon plus systématique et de les utiliser. Il y a beaucoup à faire pour rendre les connaissances sur la satisfaction plus systématiques. Pour dépasser les réactions aux pratiques scolaires actuelles, il faut également mieux comprendre les attentes des parents, ce qu'ils jugent important, et ce qu'ils attendent de l'école. Ce sont des questions auxquelles il est plus difficile de répondre, mais elles sont un moyen important de soutenir la demande dans des systèmes qui sont généralement « dominés par l'offre ». Il ne suffira pas de simplement améliorer les connaissances sur les attentes des parents et des élèves ; les enjeux des écoles pour les employeurs, les enseignants et les collectivités locales, par exemple, sont importants et nous pourrions en savoir beaucoup plus sur leurs revendications. Une fois que les informations seront améliorées, il faudra alors s'interroger sur la manière de les intégrer efficacement dans le processus de prise de décision.

## Chapitre 1

# EXAMINER LE CONCEPT DE LA DEMANDE

*La sensibilité à la demande est en train de devenir rapidement une partie importante du discours sur la réforme éducative. Ce chapitre conceptuel examine différentes définitions et manières d'envisager le concept de la demande, et met au point un plan autour duquel s'organise le reste de la publication. Le plan situe le concept de la demande dans le contexte historique des sociétés de l'OCDE. Les parents dont les niveaux d'instruction sont en hausse exigent de plus en plus d'avoir davantage d'influence sur l'éducation que reçoivent leurs enfants et les systèmes éducatifs doivent faire face à des demandes de plus en plus variées. Le plan fait une distinction entre ces demandes – qui sont orientées par les attentes et la satisfaction – et leurs modes d'expression. Cette expression se manifeste soit par le choix d'une autre solution (défection), soit en apportant des changements en participant à la prise de décision (prise de parole). La défection et la prise de parole peuvent être exercées par des individus ou par des groupes et des intérêts intervenant au niveau collectif.*

### Introduction

La notion de « demande » au niveau de l'école est désormais monnaie courante dans le milieu de la politique éducative. Nombreux sont ceux qui constatent une réorientation critique du débat et une réforme des modèles traditionnels du passé en modèles dynamiques du futur caractérisées par le remplacement de « systèmes dominés par l'offre » par des dispositifs plus sensibles la demande. Cette caractérisation de l'évolution de l'école d'hier vers celle de demain en fait un sujet parfait d'étude dans le cadre du Programme du Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur « L'école de demain ». Mais que recouvre l'expression « axé sur la demande » dans la pratique ? Est-ce plus qu'un slogan simpliste ? Comme le montre le présent chapitre, une famille de termes et des développements liés à la demande – choix, personnalisation et

individualisation – sont quelques-uns des aspects les plus importants, et les plus controversés, de l'éducation à l'heure actuelle. Il est nécessaire de clarifier ces différents concepts et leurs relations. Cette publication complète une autre publication intitulée *Personnaliser l'enseignement* parue récemment dans la série « L'école de demain » (2006a), dans le cadre de la contribution du CERI à la clarification de certaines questions sur l'avenir de l'école.

La demande est un concept à dimensions multiples qui exige une étude plus poussée. Lorsque ces dimensions commenceront à devenir plus claires, elles feront l'objet d'analyses empiriques afin de dépasser le stade de l'abstraction et de l'idéologie. La présente publication est le résultat d'un examen empirique de ce type ; elle rassemble des travaux d'analyse sous la forme d'études de cas nationales réalisées dans 11 pays<sup>1</sup>. Étant donné la disponibilité variable des informations selon les pays, cependant, les éléments d'appréciation sur lesquels se fonde le rapport sont incomplets. Ce rapport joue donc un rôle d'orientation : il indique les différentes dimensions de la « demande » et la manière dont elle fonctionne dans des cadres très différents de l'OCDE, et ce faisant il permet de mesurer l'impact des forces en jeu. Il met en évidence des questions qui pourront faire l'objet d'études et de recherches supplémentaires.

Le but du présent chapitre est de passer en revue les idées et concepts essentiels liés à la demande comme introduction aux conclusions générées par cette étude. Il présente un cadre d'analyse en termes d'interactions entre les formes et niveaux de la demande, l'offre éducative, le contexte, et l'expression de la demande<sup>2</sup>. Il reconnaît également en guise d'introduction différentes autres formes de « demande » qui n'ont pas été étudiées dans la présente étude.

## **Différentes significations de la « demande »**

Il est utile de reconnaître d'emblée que le terme « demande » a différents usages et suscite différentes réactions et a différentes composantes et relations que nous cherchons à clarifier dans le présent chapitre. Certaines sont traitées dans le présent rapport, d'autres ne le sont pas :

<sup>1</sup> Les études de cas nationales provenaient des pays suivants : Angleterre, Autriche, Danemark, Espagne, Finlande, Hongrie, Japon, Pologne, République slovaque et République tchèque, un rapport d'expert distinct étant établi pour les États-Unis.

<sup>2</sup> Pour le présent chapitre et le cadre d'analyse, nous sommes extrêmement redevables à David N. Plank pour son document (2005) intitulé : « Understanding the Demand for Schooling » (voir [www.oecd.org/edu/future/sfi](http://www.oecd.org/edu/future/sfi)).

- Le terme « demande » est généralement utilisé avec une signification globale correspondant à « participation ». Souvent, cet usage est associé à la « demande des élèves » pour désigner le résultat global d'une myriade de décisions reliant la demande, l'offre et le contexte qui font qu'une partie plus ou moins grande de chaque génération envisage de poursuivre ses études ou choisit une voie particulière. Ainsi, par exemple, une participation croissante au-delà de la scolarité obligatoire est souvent décrite comme la « demande croissante d'enseignement secondaire du deuxième cycle ».

La présente étude ne porte pas sur la participation dans ce sens général mais les dimensions étudiées permettent de mieux comprendre de quelle façon l'élément « demande » peut en effet influencer sur les décisions globales de participation.

- Un autre usage global exprime la « demande » moins en termes de *comportements* – choix et participation – et davantage en termes de *droits*. Cela concerne généralement « la demande » plutôt que différentes demandes ; il s'agit moins de l'observer ou de la mesurer que de la revendiquer ou de l'affirmer. Cette signification de la demande en tant que droit humain ou social définit le contexte (voir plus bas) mais elle dépasse également le cadre du présent rapport.
- Il existe également un usage qui ne se réduit pas à la *demande d'éducation* mais qui concerne sa *reconnaissance* à travers des formules éducatives plus « sensibles à la demande » ou même des systèmes « axés sur la demande », tels qu'indiqués au début du présent chapitre. Il s'agit pour l'essentiel de processus et de l'« expression de la demande », ce qui est traité dans le présent rapport. Lorsque l'on décrit l'école comme étant « axée sur la demande », cependant, il faut se demander qui sont les personnes dont les demandes sont écoutées, dans quelle mesure, et quelles sont les demandes en question.
- On peut établir une distinction entre les *causes/facteurs* qui façonnent les demandes et les *demandes elles-mêmes*. Le présent rapport s'efforce en priorité d'améliorer notre compréhension de ces dernières. Mais, comme le reconnaît le présent chapitre, cela pose la question philosophique de la capacité des personnes à formuler ce qu'elles veulent. Se pourrait-il qu'elles veuillent – exigent – une chose à laquelle elles n'ont pas encore pensé si celle-ci était sérieusement proposée ? Nous reconnaissons qu'il faut considérer avec prudence les éléments d'appréciation déduits des opinions

exprimées mais nous pensons également que le fait de dresser l'inventaire des connaissances sur la demande qui en découlent est une première étape importante qui peut servir de point de départ.

- Ce qui constitue la « demande » d'un certain point de vue peut correspondre à l'« offre » d'un autre. Les enseignants ont une myriade de demandes à exprimer sur les objectifs et conditions de l'éducation, qui auraient sans doute pu être incluses dans la présente étude. Nous pensons que si le rapport devait inclure les points de vue des enseignants ainsi que ceux des parents, des élèves et du grand public, cela compliquerait un sujet déjà complexe alors que l'on considère plus traditionnellement que les enseignants font partie de l'aspect offre de l'équation éducative.

Une autre réaction est suscitée par l'adéquation même de la terminologie économique de la « demande » et de l'« offre » à l'éducation, un langage auquel nombre de personnes s'opposent fortement dans le milieu de l'éducation. C'est une préoccupation compréhensible de la part de personnes travaillant selon des traditions qui jugent que ce langage leur est étranger. Mais cette réaction n'est pas une raison suffisante pour rejeter ces perspectives si cela tient à des questions d'association et non de contenu. Cette terminologie est devenue une langue véhiculaire dans l'analyse des politiques, malgré l'opposition de certains. Le fait d'utiliser cette langue véhiculaire ne signifie pas que l'on privilégie des fondements économiques pour l'éducation par rapport à des fondements non économiques, et en effet la « demande » vise aussi bien des droits, des souhaits, et la participation que la recherche de tous les bénéfices matériels qui peuvent en résulter pour le niveau d'instruction.

Il nous faut également préciser que s'il est vraisemblable – il y a de puissants arguments en ce sens – qu'une demande accrue entraînera une plus grande diversité, une meilleure qualité et une réceptivité accrue des institutions et du système, aucun déterminisme logique n'oblige la demande à emprunter pour s'exprimer les mécanismes de choix habituels qui s'appliquent aux produits de base. La présente étude ne part pas du principe qu'il serait intrinsèquement préférable de favoriser les mécanismes de marché ou de quasi-marché dans l'éducation.

Les pays des études de cas sur lesquelles s'appuie la présente publication illustrent la très grande diversité des concepts de la « demande » qui sont en jeu et celle des discours politiques nationaux. La présente étude vise à clarifier des concepts et des relations à l'aide d'éléments d'appréciation, plutôt que de définir précisément une vague notion de demande « pure ». La demande, en somme, est un concept complexe qu'il faut analyser.

## Analyse d'un concept complexe

Nous aurons beau regarder, aucune étude ne peut révéler une pure expression de la « demande » isolée de l'« offre » et du contexte. Les souhaits des individus sont étroitement façonnés par l'offre. Et l'offre comme la demande représentent une myriade de variables qui ont leur importance dans l'environnement de l'école et de la vie sociale et économique. De plus, la demande a besoin de canaux pour s'exprimer ; il existe différents mécanismes qui permettent de s'assurer que l'offre et la demande « se rencontrent ». Ces mécanismes ont des incidences différentes – avantages positifs et coûts négatifs.

Pour illustrer l'interaction, nous pouvons établir une distinction entre la demande pour *quelque chose d'existant* par rapport à la demande pour *quelque chose de neuf*. Souvent les personnes expriment leurs demandes par rapport à une infrastructure déjà en place, par exemple en exigeant un enseignement des sciences de meilleure qualité ou des services de santé améliorés dans les écoles. Parfois – plus rarement – la demande exprimée va au-delà de ce qui est déjà en place et exige la création d'une nouvelle infrastructure éducative. Il faut faire preuve de plus d'imagination pour exiger quelque chose qui n'existe pas, ce qui n'est pas le cas lorsque l'on réagit de façon positive ou négative à quelque chose – l'offre – qui existe déjà. C'est aussi pourquoi l'on ne peut considérer le fait de demander aux gens ce qu'ils veulent comme une pure expression de la « demande » car les souhaits sont généralement façonnés par les perceptions de ce qui est possible à un moment donné.

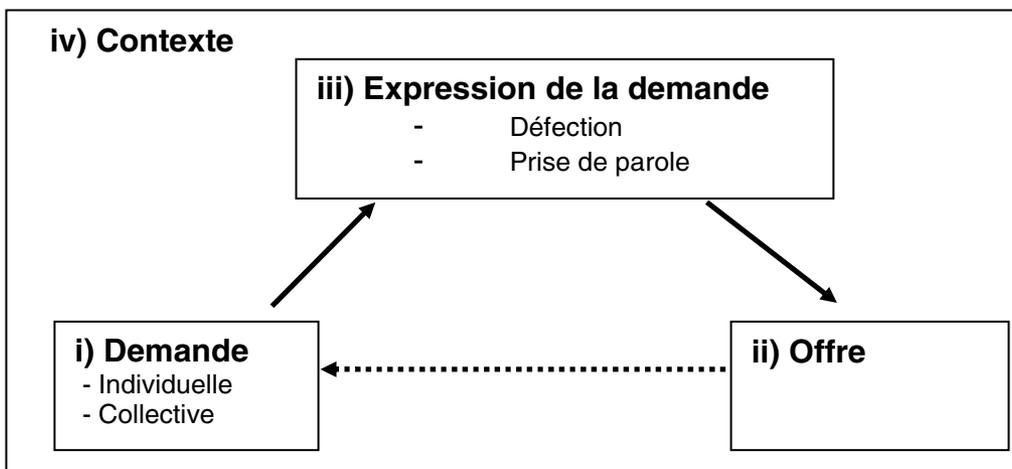
Un schéma simple des distinctions et concepts essentiels favorise notre réflexion sur ce concept à multiples facettes qu'est la « demande », comme le représente la figure 1.1.

L'idée de base qui sous-tend cette figure est que i) la *demande* et ii) l'*offre* sont en interaction, arbitrées par iii) *des mécanismes d'expression de la demande* et influencées par iv) le *contexte* dans lequel l'interaction a lieu. Le fait que les résultats soient façonnés par les influences et tensions réciproques entre ces différents éléments n'enlève pas de sa valeur à la concentration sur l'aspect demande, qui constitue l'orientation générale du présent rapport. Cette orientation générale est particulièrement utile étant donné la quantité d'analyse de la politique éducative qui concerne soit l'*offre* – connaissances de l'enseignant, structures des systèmes scolaires, ressources, etc. – ou le *contexte* social, économique ou politique qui la façonne (l'économie du savoir, la migration, l'inégalité sociale et ainsi de suite). Le fait de s'intéresser à la *demande* et à son expression plus réelle favorise ainsi un schéma d'analyse plus équilibré et plus complet des

politiques au lieu d'un schéma dominé par les variables du système et, dans une moindre mesure, du contexte.

Les éléments de la figure 1.1 – contexte et offre, demande, et expression de la demande – font maintenant l'objet d'un examen dans le cadre de l'analyse de ce groupe de relations. Le chapitre s'achève sur les questions importantes qui ont éclairé la présente étude en rapport avec l'aspect demande du tableau d'ensemble.

**Figure 1.1. Analyse de la demande**



### *Contexte changeant et aspect demande*

L'intérêt qu'il y a à accorder une plus grande importance à l'aspect demande a beaucoup à voir avec le contexte changeant de l'école, en particulier en ce qui concerne la manière dont cela a modifié la primauté de la tradition de l'école assurée par l'État dominée par l'offre qui a occupé le devant de la scène pendant une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle. Le fondement traditionnel de l'éducation assurée par l'État était essentiellement politique. Les écoles étaient censées produire des citoyens, en inculquant aux jeunes gens des savoirs canoniques, et notamment en les familiarisant avec les langues nationales et les traditions civiques. La fonction première de l'enseignement public était tutélaire et visait à intégrer les jeunes gens dans l'État en favorisant l'unité civique et l'homogénéité nationale grâce à l'école. Parallèlement à ce fondement politique, l'école publique avait un fondement économique. L'école est ce que les économistes caractérisent comme un bien tutélaire. Contrairement à la plupart des autres biens, la

consommation privée de l'école produit des bénéfices externes qui profitent à la société dans son ensemble. La diffusion générale de l'école entraîne des gains de productivité, de santé publique, et de croissance économique qui améliorent la vie de tous les citoyens, pas seulement de ceux qui vont à l'école.

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les forces qui animaient le système éducatif traduisaient les efforts déployés par l'État pour améliorer l'offre scolaire, à la fois en démocratisant l'accès et en améliorant la qualité de l'enseignement dispensé. Dans de nombreux pays, le système scolaire public comportait traditionnellement tout un ensemble très diversifié d'orientations possibles, les élèves pouvant accéder à différentes options en fonction de critères d'aptitude ou de capacité comme de race/ethnie ou de sexe. Pour accéder aux débouchés valorisants, notamment l'entrée à l'université, il fallait avoir suivi le parcours d'excellence du système éducatif. L'accès à ces opportunités éducatives dépendait souvent de la réussite à des examens, mais aussi parfois d'autres critères, y compris la race et le sexe.

L'attention exclusive portée à l'offre s'enracinait dans l'adhésion de plus en plus largement répandue à l'idée d'un droit à l'éducation. Dans ce contexte, l'État a non seulement l'obligation de construire des écoles, mais aussi de veiller à ce que les citoyens saisissent les chances de s'éduquer qui leur sont offertes. Acceptant cette responsabilité, les gouvernements du monde entier ont engagé d'énormes ressources dans l'extension et l'amélioration de leur système éducatif public. Avec le temps, le nombre de jeunes gens scolarisés a augmenté régulièrement, des groupes auparavant marginalisés ou exclus (comme les enfants de milieux ruraux, les filles et les handicapés) étant intégrés dans les systèmes scolaires publics classiques. Parallèlement, la durée de scolarisation des enfants et des jeunes gens s'est aussi progressivement allongée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la grande majorité des jeunes gens passe au moins 12 années à l'école. Au moins 90 % sont scolarisés jusqu'à l'âge de 14 ans ou plus en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, au Japon et en République tchèque. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un enfant de 5 ans peut s'attendre à suivre 17.4 années d'enseignement, si l'on en croit les schémas de scolarisation actuels (OCDE, 2006c). L'insuffisance de l'offre n'en continue pas néanmoins de limiter la scolarisation dans de nombreuses parties du monde.

La demande n'était pas absente de la conception traditionnelle de l'école, mais elle était exprimée en termes d'accès à des opportunités plus nombreuses, de meilleure qualité et de statut plus élevé au sein du système existant, plutôt qu'en termes d'alternatives aux possibilités réglementées proposées par l'État. Initialement, les foyers et les groupes défavorisés ont cherché à améliorer leur position grâce à leur passage par le système

éducatif, tandis que les foyers plus prospères et ambitieux cherchaient à maintenir la leur. Là où la demande scolaire était faible ou absente (en milieu rural et dans certaines communautés religieuses, par exemple), le rôle de l'État consistait traditionnellement à persuader les parents d'envoyer leurs enfants à l'école, ou les y contraindre, ce qui avait des conséquences en termes d'égalité de la répartition des possibilités éducatives.

La question de la demande ne pose pas de problème tant qu'elle est homogène et conforme aux attentes de l'État. Dans des systèmes éducatifs dans lesquels l'État a le monopole de l'offre, la demande s'exprime généralement en des termes directement compatibles avec l'action des pouvoirs publics en faveur de la standardisation et de l'égalisation des chances. Les communautés et les familles réclament de l'État davantage d'écoles et de meilleure qualité pour leurs enfants. Ceux qui se trouvent exclus ou marginalisés peuvent réclamer leur insertion et une meilleure égalité d'accès aux possibilités éducatives. Ces manifestations de la demande sont aisément gérées ; de fait, les gouvernements eux-mêmes cherchent souvent à façonner et à renforcer la demande des familles en éducation. Avec l'augmentation des normes et des attentes concernant les acquis éducatifs minimaux, le succès même de l'action publique en faveur de l'égalité des chances a suscité de nouvelles demandes formulées par les foyers cherchant à s'assurer que leurs propres enfants aient un accès privilégié aux meilleurs écoles et programmes. Dans certains pays, cela a nécessité des investissements stratégiques dans le foncier, ou l'achat d'une éducation privée d'élite. Dans d'autres, la demande scolaire a trouvé un écho dans le système parallèle des boîtes à bac et du tutorat complémentaire, qui prospère en marge du contrôle des pouvoirs publics (Bray, 1999). Le fait que les personnes se donnent du mal pour bénéficier des avantages associés à l'éducation nous amène à nous interroger sur la *raison* pour laquelle la demande d'éducation est aussi soutenue : souvent ça n'est pas pour l'apprentissage en tant que bien mais pour les avantages qui y sont associés. Nous revenons sur cette question plus bas.

Il existe maintenant un nouveau contexte dans lequel la combinaison de l'individualisation, de la diversification et de citoyens de plus en plus critiques a accru les pressions exercées sur l'État pour qu'il offre des services publics plus diversifiés, ce qui a coïncidé avec deux autres développements. Premièrement, selon une opinion de plus en plus répandue, qui touche maintenant l'enseignement primaire et secondaire, dans certains pays plus que dans d'autres cependant, les services publics s'améliorent lorsque leur fourniture est décentralisée et se fait dans un contexte de concurrence. Deuxièmement, les experts en éducation considèrent de plus en plus que le fait de placer la jeune personne au centre du processus d'apprentissage est plus efficace que les approches traditionnelles dans

lesquelles elle ne participe pas mais est plutôt prise en charge. La question politique fondamentale qui se pose désormais est la manière dont les pouvoirs publics devraient réagir à ces nouvelles demandes. À ce jour, leur réaction à la variation de la demande du marché a été au mieux ambivalente.

### *L'expression de la demande*

Ces dernières années, l'enseignement public dans le monde entier a dû faire face à une différenciation croissante des demandes, d'autant moins gérables dans le cadre contraignant du système scolaire traditionnel. Tous les systèmes scolaires considérés pour les besoins de cette étude ont considérablement évolué au cours des dernières décennies, et les parents et les élèves considèrent de plus en plus l'école comme une institution de service qui doit répondre à leurs exigences de clients.

### *Demande individuelle et collective*

Il est utile d'établir une distinction entre les demandes qui émanent de familles individuelles et celles qui sont associées à des groupes et à des collectivités. L'économie de l'éducation a longtemps fonctionné sur la base de la distinction entre la demande individuelle et sociale d'éducation, généralement assimilée à une distinction entre l'individu et la société dans son ensemble (la notion plus large des demandes et intérêts de l'économie, la Nation, etc.). Dans le présent rapport, le sens affecté à la notion de demandes collectives est plus sociologique. Il fait référence à la manière dont la demande peut être formulée par des intérêts et groupes spécifiques, par exemple ceux qui reposent sur la religion, l'appartenance ethnique ou la langue, mais aussi les organisations patronales, les syndicats ou les partis politiques. Leur demande porte sur des actions et pratiques éducatives servant mieux les intérêts de leur groupe.

Au niveau individuel, les parents et les élèves sont devenus plus exigeants, à mesure que le niveau d'instruction s'est élevé et que l'individualisation est devenue plus prononcée. Paludan (2006, p. 84) opère une distinction utile entre « la demande d'optimisation » et « la demande de maximalisation ». La caractéristique essentielle d'une « demande d'optimisation » est que, comme la demande de nourriture d'un individu, qui atteint un stade où le besoin a été satisfait et où rien de plus ne peut être consommé, la personne ne se trouve pas dans une situation meilleure, mais pire. Il oppose ceci à l'apprentissage et à la santé pour lesquels il n'existe pas de plafonds naturels. Le fait de laisser les services publics aborder la demande de cette manière entraîne des dépenses sans fin bien supérieures aux moyens même des pays de l'OCDE les plus prospères. Paludan fait

spécialement référence aux concepts individuels d'« apprentissage » et de « bonne santé » plutôt qu'aux formules sociales destinées à les prendre en charge – « éducation » et « soins de santé ». Il ne fait peut-être aucun doute que nous ne pouvons apprendre trop ou être suffisamment en bonne santé, mais il est certain que nous pouvons passer trop de temps à l'école ou à l'hôpital.

L'analyse réalisée par Fred Hirsch en 1970 est riche d'enseignements en ce qui concerne la question de la limitation de la demande avide d'éducation individuelle, en dehors de la simple rareté des ressources. Il envisageait l'éducation comme un modèle de biens « de standing » ou « collectifs » (à distinguer des biens « matériels »), dont la valeur n'est pas absolue mais dépend aussi de sa consommation ou non par d'autres. Prenons l'exemple de la plage déserte, idyllique lorsqu'une personne en profite seule mais dont la valeur disparaît lorsque tout le monde veut faire la même chose. Substituons par exemple le diplôme d'une université prestigieuse à la « plage déserte » : vivement recherché tant que relativement peu de personnes en sont titulaires mais beaucoup moins intéressant s'il doit figurer sur le curriculum vitae de tout le monde. Le concept de « biens de standing » s'applique particulièrement aux sphères sociales et culturelles, où il existe une offre fixe ; plus cet accès se démocratise plus la frustration du consommateur s'installe. L'application du concept de Hirsch à l'école est évidente – la valeur qu'elle revêt pour l'individu dépend en partie du nombre d'autres personnes qui disposent du même niveau d'instruction, et l'éducation connaît une participation en constante augmentation et un accès de plus en plus large. Cela fait que l'on en demande constamment plus, non pas pour les bénéfices absolus qu'elle apporte mais pour ses bénéfices relatifs. Il peut être souhaitable en général que l'école tienne compte des demandes des individus pour la création de services publics plus démocratiques et efficaces. Mais, étant donné que l'apprentissage n'a pas de plafonds susceptibles de limiter la demande et que l'on demande plus d'éducation dans la quête sans fin d'avantages relatifs, l'école ne peut être « axée sur la demande » de façon illimitée.

De la même façon, la réponse à des demandes collectives peut poser des problèmes. Celles-ci peuvent aller dans le sens du projet éducatif public mais l'expression de nouvelles demandes peut aussi présenter un obstacle sérieux à la réalisation des objectifs éducatifs du système. Dans de nombreux pays, par exemple, la demande pour un enseignement dans les langues locales et l'affirmation des cultures locales dans les programmes peuvent favoriser l'autonomie locale aux dépens du projet de cohésion nationale de l'État. Les demandes de reconnaissance des croyances religieuses et des rituels associés dans les écoles financées par les pouvoirs publics peuvent aliéner les élèves qui n'appartiennent pas à la majorité

religieuse, voire favoriser des fractures entre les groupes confessionnels. Ces demandes nouvelles et diverses peuvent aller à l'encontre des buts tutélaires et de cohésion nationale poursuivis par le système éducatif public, ainsi que des objectifs économiques de l'État (par exemple si les traditions religieuses restreignent l'accès des filles à l'éducation). Nous ne prétendons pas juger la validité des demandes collectives ni déterminer lesquelles devraient être entendues plutôt que d'autres ; nous mettons en évidence les conflits potentiels auxquels une telle diversification de la demande peut donner lieu.

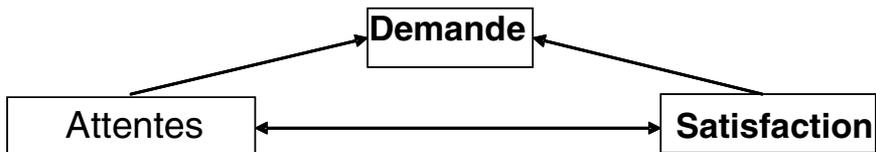
En outre, les aspects individuel et collectif de la demande scolaire peuvent diverger ou se recouper de diverses manières, compliquant d'autant le problème des solutions à y apporter. Par exemple, la demande collective visant à donner le contrôle des écoles locales au pouvoir local peut entrer en conflit avec la demande individuelle des parents qui veulent que leurs enfants aient des possibilités d'éducation qui leur ouvrent des perspectives sociales et économiques. La nature de ce dilemme ne cesse de se révéler : dans le débat sur l'élaboration des politiques de choix éducatif, dans les discussions publiques sur le port du foulard islamique ou d'autres attributs symboliques religieux dans les écoles publiques, dans les controverses sur le contenu des programmes en sciences et en histoire. L'autorité et la légitimité du contrôle exercé par l'État sur le système éducatif ne peuvent plus être considérées comme allant de soi, et l'apparition de demandes diverses signifie que nombre de décisions qui naguère étaient simplement abandonnées à l'État peuvent aujourd'hui être ouvertement contestées. Les demandes individuelles et collectives peuvent entrer en conflit les unes avec les autres lorsque certains individus ou certains groupes poursuivent d'autres intérêts et, par conséquent, présentent d'autres demandes non logiquement combinables dans une même école ou un même système. Les employeurs peuvent avoir d'autres priorités que les parents ; les parents très instruits avoir d'autres priorités que les parents n'ayant pas fait d'études. Cette diversité de la demande peut être grande au point qu'il soit impossible d'y répondre dans le cadre d'un seul et même système public.

### *Attentes et satisfaction*

En ce qui concerne à la fois les notions individuelle et collective de la demande, il est une autre distinction qui aide à comprendre ce qui façonne la demande : *les attentes et la satisfaction* (figure 1.2). Les attentes façonnent de façon décisive les souhaits des individus à l'égard de l'école. Les attentes peuvent se différencier par ce qui est attendu et dans quelle mesure. Les parents par exemple attendent peut-être de l'école qu'elle enseigne à leurs enfants différentes aptitudes ou peut-être comptent-ils sur une qualité supérieure sans s'attendre à des changements dans le programme d'enseignement. Les attitudes exprimées, comme la satisfaction, permettent

de mesurer si les attentes des personnes ont été satisfaites ou non : plus les attentes diffèrent radicalement de la réalité, moins elles seront satisfaites.

**Figure 1.2. Demande – attentes et satisfaction**



La satisfaction correspond à la fois à la réalité et aux attentes. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les parents plus aisés des classes moyennes sont en général moins satisfaits du système scolaire que les parents plus pauvres, ce qui indique qu'ils ont des attentes plus élevées par rapport à ce qu'il devrait atteindre. Plus les personnes sont proches de l'école – par exemple, les personnes avec des enfants scolarisés par rapport aux employeurs – plus leur satisfaction est grande généralement, leur proximité les fondant à penser que leurs attentes ont été satisfaites. La variable satisfaction est importante car le mécontentement encourage fortement l'action et le changement. Étant donné les tendances contextuelles examinées plus haut, la population a des attentes plus claires que par le passé et est plus exigeante sur la manière dont elles devraient être satisfaites.

### ***L'expression de la demande***

Deux mécanismes importants d'expression de la demande sont la *défection* et la *prise de parole* (Hirschman, 1970). Ces concepts ont servi de préceptes d'organisation de base au présent rapport. Ils offrent un moyen précieux de conceptualiser le comportement lorsque les parties prenantes agissent sur leurs demandes pour apporter des changements, que ce soit pour quelque chose de différent ou pour quelque chose de mieux. Les parties prenantes ont donc deux solutions :

- Quitter une institution ou un système pour trouver une autre solution (c'est la défection/le désengagement), ou
- Exprimer leurs inquiétudes et participer à l'évolution de l'intérieur (c'est la prise de parole/la revendication).

Les systèmes scolaires offrent à des degrés différents des possibilités de recourir à chacune d'entre elle.

Il existe tout un éventail de *stratégies de défection* et elles peuvent prendre des visages aussi différents que celui des parents qui choisissent une école privée pour leur enfant ou d'élèves s'absentant d'un cours qu'ils trouvent ennuyeux. Les stratégies de défection peuvent être « horizontales », et consister à rechercher d'autres formes d'éducation ou d'écoles fondées sur d'autres systèmes de croyances. Elles peuvent aussi être « verticales » et consister à rechercher une meilleure qualité, les objectifs et contenus de l'éducation n'étant pas remis en question. Dans les cas les plus extrêmes, la « défection » revient tout simplement à quitter le système scolaire : individuellement ce type de défection peut consister à opter pour des cours particuliers à domicile – peu courant dans la plupart des pays de l'OCDE mais en augmentation dans d'autres – ou l'absentéisme chronique ; collectivement, cela se traduit par la création de nouveaux établissements ou de systèmes scolaires parallèles.

Les *possibilités de prise de parole* sont assurées à travers l'influence politique sur la politique officielle, les manœuvres de couloir et la politique éducative des groupes d'intérêt. Au niveau individuel cela peut se faire via des formes de participation officielle offertes par les conseils d'établissement ou les conseils de parents mais aussi par le biais de contacts plus informels avec les écoles et les enseignants.

La défection comme la protestation peuvent être utilisées collectivement ou individuellement comme le montre le tableau ci-dessous (tableau 1.1). Cela associe la a) dimension individuelle/collective – qui sont les parties prenantes qui expriment la demande ? – et b) leurs stratégies d'expression de la demande – défection ou prise de parole ?

**Tableau 1.1. Dimensions et expressions de la demande  
Un tableau des stratégies et des approches**

	DÉFECTION/DÉSENGAGEMENT	REVENDICATION/PRISE DE PAROLE
<b>INDIVIDUELLE</b>	Individus qui choisissent une école ou un programme et en changent, mécanismes de choix du marché, ou individus qui quittent tout simplement le système scolaire au profit de cours particuliers à domicile par exemple.	Parents ou élèves qui participent directement à la prise de décision dans les écoles et qui jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (personnalisation).
<b>COLLECTIVE</b>	Groupes qui créent des écoles – purement privées ou privées mais subventionnées – sur des fondements religieux, ethniques, linguistiques ou pédagogiques.	Influence d'un groupe d'intérêt sur les questions scolaires, par exemple par le biais de la consultation sur le programme d'enseignement, les manœuvres de couloir, la politique des groupes de pression.

L'évolution récente des politiques éducatives laisse deviner le poids croissant du désengagement en même temps qu'une transformation du rôle de la prise de parole. Ces deux tendances posent de sérieux problèmes au système scolaire public national traditionnel, qui suppose la demande essentiellement homogène. Les parents se plaignant des écoles qui ne satisfont pas leurs attentes éducatives, dans un certain nombre de pays la solution des pouvoirs publics à l'insatisfaction a été de leur donner le choix, comme les écoles conventionnées, l'enseignement à domicile, et les écoles privées. Nous examinons ce point en particulier au chapitre 3. L'évolution de la politique éducative dans le sens du choix reflète un recours croissant au marché en guise de stratégie de résolution des problèmes de politique publique et illustre bien l'importance croissante des attitudes de « défection » dans le système éducatif.

Mais l'évolution des systèmes éducatifs vers des systèmes plus diversifiés et plus ouverts au choix a aussi un coût. La décision, par exemple, prise par certains foyers, de quitter certaines écoles ou certaines circonscriptions éducatives, peut entraîner une réduction de la gamme ou une baisse de la qualité des possibilités éducatives offertes aux élèves qui y restent (Fuller, Elmore et Orfield, 1996). De plus, comme Hirschman l'avancait, ce sont généralement les clients qui accordent le plus d'importance à la qualité qui se désengageront du système, ce qui signifie que le système ne conserve que les éléments pour qui la qualité est moins importante et qui sont les moins critiques à son égard. L'absence de critique et (éventuellement) de revendications constructives réduit d'autant les possibilités d'amélioration institutionnelle. Enfin, un recours croissant au marché pourrait entraîner une diminution de *l'équité* des systèmes scolaires. Les parents très instruits et ayant un revenu supérieur sont plus susceptibles de choisir les écoles qu'ils considèrent les meilleures pour leurs enfants, et ils ont davantage les moyens de payer les frais de scolarité d'écoles qui, par exemple, disposent de meilleurs équipements ou proposent de meilleures activités hors programme. À la longue, cela peut conduire au regroupement d'enfants issus de familles riches et très instruites dans certaines écoles et ceux de parents moins aisés et d'un niveau d'instruction inférieur dans d'autres.

Le fait de ne pas proposer de choix (ni de possibilités de désengagement) est également problématique. Faute de possibilités de défection, les parents et les élèves n'ont pas le pouvoir d'appuyer leur revendication – la menace de défection peut crédibiliser une revendication exprimée avec force. Il faut que la défection et la revendication existent dans une sorte d'équilibre effectif. Au lieu de partir au moindre signe de mécontentement, les parents soucieux de qualité doivent rester dans leur école et entreprendre des actions pour l'améliorer – dans l'analyse de

Hirschman, il leur faut la *loyauté*. Il soutient que c'est la loyauté qui empêche les consommateurs de recourir immédiatement à la défection, en utilisant la menace de défection comme une stratégie directe d'amélioration du produit ou de l'organisation qui leur tient à cœur. Toutefois, la création de marchés de l'éducation comporte aussi des risques potentiels à cet égard : une hausse du consumérisme pourrait s'accompagner d'un déclin de la loyauté.

Selon Hirschman, l'équilibre optimal entre défection et prise de parole n'en demeure pas moins vague. Les dirigeants d'organisations ont un intérêt à court terme à maintenir leur propre liberté de mouvement et par conséquent à minimiser le recours à la défection et à la prise de parole. En ce qui concerne les consommateurs ou les membres d'une organisation, Hirschman conclut que l'on néglige généralement de plus en plus la solution utilisée. « À partir du moment où les membres ont une légère préférence pour la prise de parole par rapport à la défection par exemple, cela déclenche un mouvement cumulatif qui fait que la défection présente moins d'intérêt et apparaît plus inconcevable que jamais. De ce fait la prise de parole sera de plus en plus utilisée par les membres au moment même où les dirigeants font tout ce qu'ils peuvent pour y être moins vulnérables » (1970, p. 125). Cela donne à penser que des mécanismes de prise de parole ou des mécanismes de défection domineront à un moment donné, mais que l'évolution de l'un vers l'autre ou un bouleversement soudain provoqué par l'autre peut être très efficace. En ce qui concerne les écoles, cela donne à penser qu'il n'y aura jamais d'équilibre idéal durable entre la prise de parole et la défection. Il faut pouvoir recourir à chacune d'elle et chacune peut être utilisée en remplacement de l'autre.

## Observations finales

La demande est rapidement devenue une partie importante du discours sur la réforme éducative dans le monde entier. C'est un concept controversé. Pour certains il est associé aux préceptes de la nouvelle gestion publique – un rôle accru pour les clients et les marchés, voire la privatisation – qui vont à l'encontre des traditions sociales et humanistes de l'éducation consistant à promouvoir l'équité, à cultiver l'humanité et à soutenir les communautés locales. Tous ces sens trouvent un écho dans le vaste concept de la « demande », qu'il s'agisse de chercher à améliorer les services publics via les pressions exercées par les quasi-marchés ou d'améliorer la participation et des formes actives d'enseignement et d'apprentissage personnalisé. Le fait que le renforcement du rôle de la demande occupe une place de tout premier plan dans les débats sur la réforme de nombreux pays de l'OCDE, alors qu'il s'agit d'un concept élastique aussi vaste, requiert une clarification

systématique du concept comme des éléments d'appréciation empiriques connexes. D'où la valeur de l'étude du présent volume.

Le point de départ a consisté à clarifier la manière dont la demande peut être exprimée (défection et prise de parole) et les incidences potentielles qu'un système plus axé sur la demande peut avoir sur des questions essentielles telles que la qualité et l'équité. La demande est ainsi comprise comme un concept à multiples facettes qui n'a pas encore été exploré à fonds. Les dimensions de défection et de prise de parole aux niveaux collectif et individuel ont été présentées dans le présent chapitre. Ces différents niveaux et expressions de la demande interagissent de manières complexes. Par exemple, les demandes de types spéciaux d'enseignement formulées par des groupes sociétaux spécifiques (revendication collective) débouchent sur la diversité qui permet aux individus de choisir.

Le fait de mieux comprendre les mécanismes d'expression de la demande et leurs interactions n'est pas seulement utile en soi mais permet également de mettre l'accent sur les résultats générés par l'application de ces mécanismes au niveau des écoles et du système scolaire. Une fois encore les relations sont complexes. Une revendication plus forte peut pousser les écoles à assurer un enseignement adapté et de qualité élevée ; elle pourrait aussi être un moyen pour les parents privilégiés – qui ont plus d'influence et une idée plus précise de leurs demandes – d'influer sur la prise de décision de l'école en faveur de leurs propres enfants. D'où l'utilité d'étayer les possibilités théoriques à l'aide d'éléments d'appréciation. Les chapitres suivants étudient ces questions en s'inspirant des résultats des études de cas nationales, à l'aide du schéma mis au point dans le présent chapitre pour organiser l'analyse et le débat.

## *Références*

- Bransford, J.D., A.L. Brown et R. Cocking (éd.) (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, National Academy Press, Washington, États-Unis.
- Bray, M. (1999), *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. UNESCO.
- Deci, E.L., R.U. Vallerand, L.G. Pelletier et R.M. Ryan (1991), « Motivation and Education: The Self-Determination Perspective », *Educational Psychologist*, vol. 26 (3–4), pp. 325–346.
- Fuller, B., R.F. Elmore et G. Orfield (1996), *Who Chooses, Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, Teachers College.
- Hirsch, D. (2002), « What Works in Innovation in Education, School: A Choice of Directions », document de travail du CERI, OCDE/CERI.
- Hirsch, F. (1977), *The Social Limits to Growth*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Hirschman, A.O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard, États-Unis.
- OCDE (2006a), *Personnaliser l'enseignement*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – édition 2006*, OCDE, Paris.
- Paludan, J.P. (2006), « L'apprentissage personnalisé à l'horizon 2025 », *Personnaliser l'enseignement*, OCDE, Paris, chapitre 6.
- Plank, D. (2005), *Understanding the Demand for Schooling*, rapport à l'OCDE.



## Chapitre 2

# PERCEPTIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE PAR LE PUBLIC ET LES PARENTS

*Ce chapitre permet de mesurer comment les parents et le grand public perçoivent l'école, sur la base des éléments communiqués par les pays participant à l'étude. Les données montrent que l'éducation occupe une place élevée dans les priorités du public, en dépit des messages souvent négatifs véhiculés par les médias. La satisfaction à l'égard de l'école est généralement plus élevée que ce que l'on pourrait penser, et plus les individus s'intéressent de près à l'école – comme les parents qui donnent leur avis sur la scolarité de leurs propres enfants – plus la satisfaction tend à être élevée. L'insatisfaction est exprimée plus par les parents dont le niveau d'instruction est élevé et par les parents des zones urbaines que par ceux qui habitent à la campagne. Des individus et groupes différents ont des attentes exigeantes, qui ne sont pas nécessairement compatibles, et de ce fait il incombe aux écoles la difficile tâche de répondre à ces différentes préoccupations. Si l'école doit être plus « axée sur la demande », il faudra que les éducateurs et les décideurs en sachent davantage sur les attentes des gens ; cet examen témoigne de l'utilité de comprendre les perceptions de l'école et tend à démontrer le besoin de consolider les éléments d'appréciation.*

La perception du système scolaire par différentes parties prenantes donne des indications importantes sur la capacité de la politique et de l'offre à répondre à des demandes qui ne sont pas les mêmes. Elle aide à mieux comprendre comment les choix sont faits et les revendications exprimées dans l'éducation. Analyser ces opinions aide donc à établir clairement quelles demandes sont réellement prises en compte, quels acteurs les expriment et comment ils le font. Quels groupes restent silencieux et pour quelles raisons ne forment-ils aucune demande ? Sont-ils satisfaits de l'offre d'éducation actuelle ? Leur « revendication » parvient-elle facilement aux médias, au public et aux décideurs ? En permettant de mesurer l'impact de ces questions, les rapports nationaux sur lesquels s'appuie la présente

étude mettent principalement l'accent sur les perceptions des parents et permettent de mieux comprendre certaines réactions du public au sens large (qui sont examinées en premier).

Le présent chapitre rassemble des informations sur les perceptions et attitudes provenant des pays des études de cas, ce qui avait fait l'objet d'un examen de l'OCDE dans les années 90 dans le cadre du programme sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES, voir OCDE, 1995). Étant donné le fondement subjectif des données, la production d'indicateurs comparatifs internationaux dans ce domaine est complexe. Au niveau national, plusieurs systèmes (comme en Autriche, au Danemark et en Finlande parmi les pays des études de cas) ont organisé des études pour examiner les points de vue de différents groupes d'acteurs. Le retour d'informations de ces études devait alors servir à éclairer la prise de décision en matière d'éducation. On peut se demander de quelle manière et dans quelle mesure a réellement lieu ce processus d'information des décideurs à l'aide d'éléments d'appréciation sur les attitudes lorsqu'un système prétend être « axé sur la demande ». Pour répondre aux « revendications », on pourrait, entre autres, tenir directement compte des opinions sur ce qui est jugé important dans l'éducation et sur la mesure dans laquelle les buts des individus sont atteints. Il faut alors s'interroger sur la manière dont les éléments d'appréciation sur les attitudes sont réellement pris en compte dans différents pays de l'OCDE et sur ce que devrait être leur contribution appropriée.

## **Le système scolaire aux yeux du public**

Les pays de la présente étude se différencient par l'ampleur de l'utilisation de la demande dans le débat public. L'axe du débat n'est pas toujours le même. Au Danemark et en Finlande, où il existe un large consensus autour de l'idée que les intérêts des enfants qui grandissent dans ces pays sont mieux servis par un système scolaire homogène, l'accent a été mis sur les questions d'équité. Aux États-Unis, le débat du moment sur la politique éducative se concentre de plus en plus sur la question de savoir « si l'État en tant que fournisseur monopolistique de services éducatifs peut répondre de manière efficace aux demandes de plus en plus rigoureuses que font peser les parents, les employeurs et d'autres personnes sur le système scolaire public » (Plank, 2005). Certains pays ont connu un débat public approfondi sur une plus grande diversification de l'éducation publique (un point qui sera examiné en détail dans le chapitre suivant), qui permettrait à différents types d'écoles de coexister pour accueillir des élèves de potentiel différent ou satisfaire les préférences éducatives des parents.

Ces pays, avec leurs traditions, systèmes et priorités différents, ont en commun les demandes croissantes qui pèsent sur l'éducation dans son ensemble. L'éducation est de plus en plus accessible au public, ce qui correspond à la fois à la reconnaissance de son importance mais représente aussi une source de pression pour ceux qui sont responsables en première ligne de l'école. Les pays sont de plus en plus conscients du fait que les investissements éducatifs engendrent des résultats significatifs en termes de croissance économique et de développement global de la société. Dans le même temps, le débat sur ce que la société obtient en retour pour ces investissements financiers s'est intensifié et a fait que l'on exige de plus en plus des écoles qu'elles rendent des comptes.

L'intérêt porté aux renseignements sur les perceptions de l'éducation, notamment son caractère prioritaire par rapport à d'autres secteurs qui sollicitent les ressources publiques limitées, amène à se demander si les demandes généralisées relatives à l'éducation s'accompagnent de la volonté de soutenir son développement. L'éducation est plus ou moins considérée comme étant un domaine d'action prioritaire des pouvoirs publics mais globalement elle occupe une place élevée dans le classement public. Au Japon et dans la plupart des pays d'Europe centrale, l'éducation occupe une position élevée par rapport à d'autres domaines de l'action publique. Les rapports couvrant les pays d'Europe centrale en particulier font apparaître que la sécurité de l'emploi et l'avancement professionnel sont devenus les deux principaux facteurs expliquant la demande d'élargissement de l'offre scolaire. La plupart des systèmes scolaires ont répondu en étendant considérablement le champ de l'enseignement secondaire et professionnel. Parmi les pays qui ont fourni des éléments d'appréciation pour cette étude, la République tchèque paraît un peu moins positive si l'on en croit le soutien public constaté mais là encore la majorité des adultes veut que l'État contribue davantage au développement de l'enseignement et au relèvement du niveau d'instruction, ces deux actions étant considérées comme d'importants préalables à la modernisation du pays. D'après une étude réalisée à la fin des années 90, environ un quart de la population tchèque était même disposée à payer davantage d'impôts à condition que ces ressources soient consacrées à développer davantage l'éducation.

En Finlande, les établissements d'enseignement occupent généralement les premières places dans les sondages sur la confiance des citoyens dans les institutions publiques. Les attitudes diffèrent, cependant, en fonction de la situation sociale. Les personnes ayant suivi un enseignement professionnel et exerçant un travail manuel estiment que les écoles secondaires polyvalentes fonctionnent bien et que les réformes sont faites avec partialité et précipitation. À l'inverse, les personnes ayant fait des études universitaires et occupant un emploi non manuel de haut niveau sont plus

enclines à dénoncer une tendance au nivellement et sont aussi plus favorables aux réformes de l'enseignement, qui aboutissent à une plus grande différenciation. Wragg et Jarvis (2003) indiquent qu'en Angleterre les répondants classent régulièrement l'éducation tout de suite en seconde position après la santé lorsqu'il leur est demandé de choisir leurs grandes priorités à partir d'une liste de dix domaines. À quelques fluctuations près, le public estime de plus en plus depuis ces vingt dernières années que davantage de fonds doivent être consacrés à l'éducation. D'après une étude de 2002, l'enseignement secondaire est le secteur ayant le plus besoin d'être amélioré et le secteur éducatif auquel devrait aller tout financement supplémentaire (*ibidem* et Continental Research, 2003). Il a également été indiqué que l'éducation spéciale avait besoin de fonds supplémentaires.

L'étude de cas japonaise fait également apparaître de façon intéressante d'importantes divergences d'opinion sur l'école entre les générations. Selon l'« enquête nationale sur les préférences en matière de style de vie », les personnes nées dans les années 40 et 50 accordent davantage d'importance à l'éducation et celles nées dans les années 60 et 70 sont plus satisfaites de la situation actuelle en matière d'école. Cette conclusion indique la possibilité d'une discordance entre le niveau des attentes et le niveau de satisfaction susceptible d'engendrer des désillusions chez les populations plus âgées.

Les parents représentent une part importante de la population globale et leurs points de vue sont examinés plus en détail ci-dessous. Il faut s'attendre qu'ils soient tout à fait favorables à une hausse des aides publiques en faveur de l'éducation car cela bénéficie directement à leurs propres enfants. Si l'on en croit ces différentes conclusions, cependant, le soutien en faveur de l'éducation par rapport à d'autres sources potentielles de dépense est général et ne se cantonne pas aux parents. L'image de la « fuite » ou de la réticence du contribuable à financer l'éducation n'est pas aussi problématique que les pouvoirs publics ou les médias le laissent croire : les demandes sont élevées et le public a tendance à être exigeant mais cela n'a pas significativement entamé le soutien. Même lorsqu'il existe des éléments d'appréciation dans le temps, comme en Angleterre, loin d'être retombé par rapport au mythe « bon vieux temps », le soutien en faveur de l'éducation semble plutôt s'être accru.

### ***Priorités au sein de l'éducation***

La présente étude permet aussi de mieux comprendre quelles devraient être les priorités de l'éducation, même si les perceptions des parents font plus loin l'objet d'un examen spécifique plus approfondi. Préparer les étudiants à une économie et à un marché du travail de plus en plus mondialisés est apparemment une préoccupation publique majeure dans tous

les pays. C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères et l'acquisition de compétences en TIC sont de plus en plus considérés comme étant des priorités. En Finlande et en République tchèque, la population se soucie beaucoup de la capacité du système éducatif à faire acquérir assurance et indépendance. Les conclusions de ce type permettent de pondérer une éventuelle supposition générale selon laquelle beaucoup revendiquent une plus large place pour l'apprentissage et la reproduction de connaissances factuelles par rapport au développement de la compréhension et de l'indépendance. D'après les données du baromètre de l'éducation finlandais, une étude de la fin des années 90 sur les attitudes vis-à-vis de l'éducation, les citadins et les ruraux sont divisés quant aux objectifs de l'éducation (c'est aussi le cas quant aux niveaux de satisfaction – voir plus bas) : les citadins accordent beaucoup plus d'importance que les ruraux à des qualités comme faire acquérir davantage d'assurance aux élèves et les préparer à poursuivre leurs études.

De récentes études britanniques donnent aussi des indications sur ce que la population au sens large estime être les priorités ainsi que des opinions sur la manière dont des changements positifs pourraient être apportés. La réduction de la taille des classes est considérée comme le moyen le plus efficace pour améliorer l'enseignement primaire et secondaire (Wragg et Jarvis, 2003). Mettre à disposition des « enseignants de meilleure qualité » est la seconde mesure la plus appréciée et les autres choisies par 10 % à 20 % des personnes interrogées sont les suivantes : s'attacher davantage à développer les compétences et centres d'intérêt de l'enfant ; et, consacrer davantage de ressources aux établissements, aux ouvrages scolaires et à l'équipement. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, d'après 12 % des répondants il faut renforcer la formation à l'emploi. Ces conclusions sont restées globalement stables ces vingt dernières années.

Les répondants étaient partagés dans des proportions à peu près égales quant à l'évolution future de la situation. Environ un quart d'entre eux pensait qu'elle s'améliorerait et 29 % qu'elle se dégraderait (Continental Research, 2003). Les cinq domaines les plus fréquemment cités par les répondants comme devant être la priorité des pouvoirs publics afin de relever le niveau de l'enseignement primaire et secondaire étaient les suivants : améliorer la discipline/les comportements, réduire la taille des classes, augmenter le nombre des enseignants, améliorer la qualité des prestations des enseignants et renforcer le soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux. D'après les répondants, les principales compétences que les jeunes doivent avoir maîtrisées avant de quitter l'école étaient les suivantes : l'anglais/la communication, les mathématiques/l'arithmétique, le développement personnel et les compétences sociales et les TIC. Par ailleurs, en réponse à la question ouverte « Que faudrait-il pour que vous

avez une opinion plus favorable de l'éducation ?», les réponses citées le plus souvent étaient : renforcer la discipline/l'autorité, les ressources, le financement et le niveau.

### ***Satisfaction du public à l'égard de l'école – tendances et corrélats***

Plusieurs rapports, y compris ceux de la Finlande, de la Pologne et de la République slovaque, montrent que les entrepreneurs émettent les critiques les plus vives quant à la qualité de l'éducation assurée dans leur pays. En Finlande, c'est notamment apparu lorsqu'il a été demandé aux personnes interrogées d'indiquer dans quelle mesure le système éducatif finlandais parvenait à répondre à l'évolution des besoins professionnels. En tant que « bénéficiaires » directs des diplômés des écoles, les entrepreneurs dépendent dans une grande mesure de la qualité et des normes de l'éducation assurées par le système et ils sont l'un des groupes à s'exprimer le plus sur les besoins éducatifs. En outre, ils doivent plus que les autres groupes sociaux leur réussite professionnelle à l'innovation et au changement, ce qui les rend particulièrement enclins à exprimer leurs exigences en matière de contenu des études et de qualité de l'école. Selon une étude de 2003 de la *Confederation of British Industry* (CBI), 34 % des employeurs ayant répondu à une enquête n'étaient pas satisfaits de la capacité des jeunes à lire, écrire et calculer à leur sortie du système scolaire. Cela correspond environ aux deux tiers des personnes interrogées par Golden (2002) qui estiment que le niveau des écoles locales et des élèves à leur sortie de l'école est au moins satisfaisant. Dans tous les pays une minorité importante d'employeurs se plaint de la qualité de l'école et de l'éventail de compétences développées dans les écoles, même si ce type de critiques est une caractéristique des commentaires sur l'éducation depuis que les systèmes scolaires nationaux existent.

Les différents pays couverts dans la présente étude révèlent ensuite que les personnes plus instruites sont moins satisfaites de l'éducation et qu'elles formulent en outre des demandes différentes en ce qui concerne les programmes d'études, mettant davantage l'accent sur le développement de la personnalité et sur la capacité à résoudre des problèmes. Les personnes vivant en milieu urbain sont plus mécontentes de la situation actuelle en matière d'enseignement que celles vivant en milieu rural, peut-être parce que le fait qu'elles côtoient un marché du travail diversifié et exigeant les rend plus exigeantes. Le taux de satisfaction plus bas chez les personnes plus âgées, comme c'est le cas au Japon et en Finlande, peut avoir des incidences importantes en ce qui concerne le niveau de soutien politique dont bénéficient les écoles dans les sociétés vieillissantes et la capacité croissante des citoyens plus âgés à faire entendre leurs opinions, que cela révèle ou non une perception justifiée de l'état actuel de l'éducation.

L'attitude des femmes à l'égard de l'éducation est généralement plus positive que celle des hommes, en revanche, ce qui est cohérent avec la constatation selon laquelle les personnes qui ont davantage de contacts avec l'école et qui participent davantage à la vie scolaire sont plus satisfaites que celles qui ne savent pas vraiment ce qui s'y passe en réalité.

Si l'on regroupe ces différentes tendances, il n'existe pas de relation simple entre les facteurs sociodémographiques et la satisfaction à l'égard de l'école : un discernement éclairé comme le fait d'être proche de ce qui se passe dans l'éducation sont des facteurs d'influence qui peuvent tirer dans des directions opposées.

En dehors des complexités des différents corrélats de niveaux de satisfaction, ces conclusions amènent à s'interroger sur ce que la « satisfaction » signifie et s'il s'agit d'un fait absolu ou relatif. Les personnes plus instruites sont-elles mécontentes parce qu'elles estiment que les écoles sont défaillantes ? Ou sont-elles plus exigeantes quant aux résultats que les écoles devraient atteindre et placent-elles la barre de la réussite plus haut ? Si le fait que les personnes plus instruites sont généralement plus mécontentes est une constatation plus ou moins universelle, il ne faut pas s'attendre que les réponses à ces dernières questions soient universelles car elles représenteront très largement l'état actuel de l'éducation dans différents pays qui, comme le mettent en lumière les résultats de l'étude PISA, demeure très différent.

### *Attitudes, débat public et médias*

Il est évident que les médias jouent un rôle important dans la définition et la production de l'opinion publique sur l'éducation, et des points de vue de groupes d'acteurs spécifiques, mais de là à spécifier plus précisément ce rôle, c'est un autre problème. Les médias pourraient être utilisés de manière stratégique par des groupes particuliers désireux d'exprimer leurs demandes et de se faire entendre. Ils peuvent aussi servir de filtre transmettant efficacement certaines demandes tout en en minimisant d'autres. Certaines questions essentielles, comme les résultats des enquêtes internationales d'évaluation des élèves, l'échec scolaire, les questions de bien-être social des élèves, le statut des enseignants et leur salaire, semblent tirer à eux la couverture médiatique dans tous les pays.

Les médias locaux et nationaux jouent un rôle croissant dans l'information des parents et des autres parties prenantes sur la qualité de l'école. Dans certains pays, enquêtes et données sur le niveau d'acquisition des élèves (dont celles du PISA) sont très largement diffusées et alimentent le débat sur la qualité de l'école, et dicteraient même dans certains pays l'ordre des priorités politiques. Outre les enquêtes internationales, certains

médias établissent et publient leurs propres tableaux de classement des écoles à l'intention de certaines clientèles potentielles. Dans un tel contexte, le rôle des médias peut être qualifié de plutôt conservateur, car la publication de résultats d'évaluations à grande échelle et de données sur le niveau d'acquisition des élèves a été utilisée pour appuyer un retour aux « fondamentaux ».

Les recherches menées par Hellström et Hellström (2004) sur l'éducation dans les médias finlandais durant l'année 2002 ont montré que la violence et le maintien de l'ordre et de la discipline dans les écoles figuraient au nombre des sempiternels sujets de débat sur l'école, suivis de près par les écarts de résultats entre les écoles. Même s'il n'existe pas d'enquête comparable pour tous les autres pays, plusieurs rapports nationaux font remarquer que les faits à connotation négative dans les écoles attirent plus l'attention des médias que les modèles de réussite. En ce qui concerne l'Angleterre, une étude initiale de Baker (1994) concluait que « les tabloïdes de masse en Grande-Bretagne ont contribué à façonner une image de l'école publique et de ses enseignants largement négative et dérisoire ». Beaucoup de communiqués de presse donnent l'opinion des employeurs sur l'éducation. Nombre d'entre eux, mais pas tous, sont basés sur des faits isolés et la plupart ont tendance à mettre en évidence les opinions négatives.

Les rapports nationaux dressent ainsi un tableau mitigé de l'influence des médias sur la formation de l'opinion et des demandes. D'un côté, l'augmentation de la couverture médiatique accordée aux questions d'éducation engage un public plus vaste à s'y intéresser et peut susciter un débat public salutaire sur l'éducation. Mais d'un autre côté, il est possible que des aspects négatifs, tels que la violence ou le caractère décevant des résultats, reçoivent une attention disproportionnée, qui donne l'impression déformée que l'école est en crise à l'heure actuelle. En ce qui concerne l'évolution de l'éducation dans le sens d'une plus grande « sensibilité à la demande », il s'agit de considérations importantes bien que sans surprise. Dans la mesure où ce que les personnes « veulent » est défini par des rapports négatifs et peu d'éléments d'appréciation directs, le fait d'agir sur ces souhaits risque de se traduire par un processus de prise de décision aberrant et négatif. La question qui se pose alors est de savoir comment faire pour que les systèmes éducatifs deviennent plus transparents – un élément important de l'obligation de rendre des comptes – précisément pour contrebalancer le sentiment d'un système en crise, quand celui-ci n'est pas justifié par ce qui se passe dans les écoles. Il arrive même que les parents qui ont un accès plus aisé à ce qui se passe dans l'enceinte des écoles aient une position ambivalente entre ces messages et leurs propres expériences, entre le négatif et le positif.

## Attentes des parents à l'égard de l'enseignement scolaire

Le présent chapitre examine des éléments d'appréciation nationaux directement en rapport avec les attentes et la satisfaction des parents. Les demandes dépendent de façon décisive de ce que l'on attend de l'école. Plus ces attentes diffèrent de la réalité moins les acteurs clés seront satisfaits, de sorte que la satisfaction correspond à la fois aux perceptions de la réalité et aux attentes. Si l'école s'oriente vers davantage de « sensibilité à la demande », que savons-nous de ce que les parents attendent du système scolaire en termes de résultats, et dans quelle mesure l'offre y satisfait ?

Lorsque l'on demande aux parents ce qu'il est le plus important d'atteindre à travers le système scolaire, deux grands groupes – l'aspect scolaire/instrumental et l'aspect humaniste – se dégagent parmi les réponses. Dans le premier, l'école doit inculquer aux enfants les connaissances et compétences de base, de manière à ce qu'ils aient de bons résultats scolaires et de bonnes opportunités d'emploi ; dans le second, l'école doit veiller au bien-être général des enfants et leur apprendre à développer leurs qualités humaines. L'école peut-elle répondre de façon satisfaisante aux attentes des parents, en tenant compte de leur compatibilité interne : le fait de satisfaire le premier groupe signifie-t-il nécessairement que le second sera négligé ou se renforcent-ils mutuellement ? Et comment le système peut-il répondre aux demandes et aux attentes si toutes les attentes sont en hausse – quelles sont les personnes dont les attentes devraient alors être privilégiées et quelles sont ces attentes ? Une fois encore, si l'on regarde de près les concepts et les conclusions, on constate combien les éléments qui sous-tendent la simple éventualité d'axer davantage l'école sur la demande sont complexes.

### *Des attentes divisées ?*

L'étude réalisée par *Public Agenda* apporte l'un des meilleurs éléments d'appréciation de ce que les parents attendent de l'école aux États-Unis (Plank, 2005). Selon *Public Agenda* (1994), les parents veulent que l'école « accorde la priorité à l'essentiel ». À une majorité écrasante, les parents pensent que l'école doit davantage se préoccuper de créer un environnement sûr et méthodique, propice à l'apprentissage des élèves, et de veiller à ce que les élèves maîtrisent les « bases » de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Presque les trois quarts des répondants affirment que « l'excès de drogue et de violence à l'école » est un grave problème et trois sur cinq déclarent qu'« il n'est pas accordé suffisamment d'importance aux fondamentaux ». Ces résultats sont cohérents avec les données sur les choix opérés par les parents entre les différentes écoles. Les parents ayant choisi

une *charter school* (école conventionnée) justifient généralement leur choix essentiellement par la qualité du personnel enseignant et des programmes d'études et par la démarche de l'école en matière de discipline (*Arizona State Board for Charter Schools*, 2003 ; *Texas Education Agency*, 2003 par exemple). Dans ce cas, le désir de privilégier les résultats scolaires est exprimé sans ambiguïté par les parents, et pourtant les éléments non cognitifs se rapportant au comportement et aux valeurs sont également forts et jugés complémentaires pour l'essentiel.

Selon une étude du ministère danois de l'Éducation (2000 et 2003), les parents accordent encore plus de valeur aux aptitudes personnelles et aux valeurs sociales que scolaires. Pour eux, les cinq aptitudes les plus importantes sont le désir d'apprendre, la lecture et l'écriture, les aptitudes sociales, la confiance dans son propre potentiel et la capacité à prendre des décisions. D'après les données de PISA (2003), la *folkeskolen* est un des meilleurs systèmes éducatifs au monde sur le plan de la capacité à insuffler aux élèves le désir d'apprendre, à développer les compétences en matière de coopération et à inculquer confiance en soi. Les parents voudraient néanmoins que les résultats scolaires et l'enseignement personnalisé soient davantage privilégiés mais non au détriment des « valeurs de la *folkeskolen* traditionnelles », selon lesquelles il est primordial d'assurer à l'enfant son bien-être et une vie facile à l'école. Les parents danois souhaiteraient que l'enseignement soit organisé de façon plus flexible qu'il ne l'était à leur époque. Assouplir l'enseignement en classe et en groupe est considéré comme un moyen de répondre aux besoins des différents apprenants. Près des trois quarts des parents veulent recevoir des rapports écrits sur leur enfant et la participation des enfants aux évaluations est considérée comme étant essentielle. Les examens, tests et notes figurent en bas de l'échelle des priorités en tant que moyens de communication entre l'école et la famille. Une étude de 1977 du ministère danois de l'Éducation montre que tous les groupes étudiés pensent qu'il n'est pas demandé assez aux élèves : la *folkeskolen* donne le sentiment de ne pas très bien réussir à inculquer aux élèves une bonne discipline de travail. On estime qu'elle parvient à créer un environnement dans lequel les élèves s'épanouissent, mais qu'elle réussit moins bien à susciter enthousiasme et motivation.

Par voie de conséquence, même dans un système aussi clairement attaché à des objectifs humanistes et sociaux que celui Danemark, les attentes ne concernent pas simplement le choix entre ces objectifs et des objectifs plus scolaires. Conformément aux attentes croissantes à l'égard de l'éducation – un programme d'action plus exigeant pour l'école lié en partie aux niveaux d'éducation en hausse des parents et du public – on souhaite réussir à atteindre tous ces objectifs en une seule fois. Au Japon également, qui se distingue par son système compétitif et ses niveaux d'instruction

élevés, les objectifs humanistes plus généraux semblent recueillir un certain soutien. Dans une enquête réalisée en 2002, il a été demandé à 5 000 parents au Japon « ce qu'ils attendent de l'école que leur enfant fréquente ». La plupart des parents ont déclaré vouloir « une éducation qui développe les qualités humaines et ne met pas excessivement l'accent sur les résultats atteints ». Lorsqu'il a été demandé aux parents à quel type d'école ils souhaiteraient envoyer leur enfant, ils ont répondu à « une école qui inculque les compétences de base à travers de riches expériences naturelles de vie » (53 %) ; « une école où il existe un partenariat étroit entre l'école, la famille et la collectivité et qui dispose d'un personnel nombreux pour s'occuper des enfants » (36 %) ; et « une école qui tient compte des différents intérêts et aptitudes des enfants » (30 %). Au niveau de l'enseignement secondaire du premier cycle, les parents voulaient une école où les élèves puissent rencontrer des types différents d'enseignants et des groupes de pairs diversifiés (36 %), une école qui tient compte des différents intérêts et aptitudes des enfants (32 %), et une école qui a une philosophie éducative claire (21 %). Les questions liées à la possibilité pour l'école de développer la personnalité de l'élève étaient considérées comme étant plus importantes que celles liées aux résultats scolaires de l'élève.

Les parents japonais des enfants allant à l'école élémentaire n'ont pas les mêmes attentes que les parents des enfants fréquentant un établissement d'enseignement secondaire général du premier cycle. 28 % des parents au niveau élémentaire et 17 % au niveau de l'enseignement secondaire général du premier cycle donnent la priorité aux « écoles qui assurent une éducation bien dosée, mettant l'accent sur l'acquisition des compétences de base et fondamentales ». 5 % des parents au niveau élémentaire et 19 % au niveau de l'enseignement secondaire général du premier cycle accordent la priorité aux « écoles assurant un niveau d'instruction élevé et un environnement scolaire de qualité, qui peuvent dispenser aux élèves doués un enseignement digne des normes internationales ». Une fois encore, cependant, les résultats sont complexes – des réponses aussi faibles pour des objectifs éducatifs manifestement aussi importants devraient peut-être être interprétées dans un contexte où les objectifs sont jugés déjà passablement atteints.

En République slovaque, les parents n'attendent pas de l'école qu'elle prépare à tous les aspects de la vie, mais pensent qu'elle doit apprendre à l'individu à réfléchir – ainsi l'élève sera armé pour résoudre les problèmes. Environ la moitié des parents estime que la charge scolaire doit être réduite parce qu'elle est trop exigeante ou trop étendue, et l'autre moitié pense que le contenu doit être différencié et doit tenir compte des intérêts propres à chaque élève. Les parents affirment approuver sensiblement le développement à l'école des compétences dites de base. La plupart des parents déclarent être d'accord essentiellement pour que soient développées

les compétences en matière de communication et l'utilisation des technologies modernes de l'information et de la communication, la capacité à résoudre de manière critique et avec originalité des problèmes cruciaux et les compétences interpersonnelles et personnelles. La majorité des parents sont favorables à l'utilisation d'autres méthodes pédagogiques à l'école. Cela ne se résume pas à un étroit programme sur les « fondamentaux » – il est évident que les connaissances générales y ont leur place, mais il semble que l'accent soit mis davantage sur le développement d'aptitudes supérieures et sur la capacité des individus à vivre de façon autonome et avec les autres.

Un sondage d'opinion autrichien a été réalisé auprès des parents et de la population (dont les réponses sont à peu près semblables) sur l'importance de tout un éventail d'objectifs différents de l'école. Environ deux tiers ou plus des répondants classent les trois objectifs suivants comme étant très importants : la formation professionnelle, l'autonomie de l'individu et les connaissances générales. À l'opposé, environ un quart ou moins de la population considère l'éducation culturelle et la connaissance des faits comme étant deux objectifs « très importants ». Pour environ 60 % de la population les autres objectifs « très importants » sont le travail en équipe, les compétences sociales, la discipline, la motivation pour l'apprentissage à vie, le développement de la personnalité, l'enseignement des valeurs et l'égalité des sexes, et moins de la moitié de la population classe les compétences en matière de média parmi les objectifs « très importants ».

Le classement de la majorité des objectifs n'a pas changé au fil du temps. Toutefois, trois objectifs – développement de la personnalité, connaissances générales et enseignement des valeurs – rallient de plus en plus de personnes tandis que deux objectifs – autonomie individuelle et connaissance des faits – remportent moins les suffrages. Quant à la question de savoir ce que les écoles doivent estimer être leur principale responsabilité et ce qui doit être jugé comme étant moins important, la réponse des parents ne diffère pas beaucoup non plus de celle de l'ensemble de la population. Les écoles sont considérées comme étant chargées de former à la vie professionnelle et d'inculquer les connaissances générales. Les parents sont considérés comme étant responsables de la discipline, de l'autonomie individuelle et de l'enseignement des valeurs, et, dans une moindre mesure, du développement de la personnalité et des compétences sociales. Cette représentation n'est pas simple ; les parents ne s'attendent pas à ce que les écoles comblent tous leurs souhaits, et pourtant ils estiment que pratiquement tous les objectifs sont importants, il n'existe pas de dichotomie simple entre les objectifs scolaires et les objectifs humanistes.

En Pologne, la recherche donnait à penser que les ambitions des parents pour leurs enfants ont considérablement changé après la transformation

économique et politique (CBOS, 1996). Les parents sont avant tout déterminés à protéger leur enfant contre les effets négatifs de la transformation économique, en particulier à les préserver du chômage mais aussi d'autres formes d'exclusion sociale, par exemple, résultant de l'incapacité à se servir d'un ordinateur. Une étude réalisée quatre ans plus tard montre que la majorité des parents polonais aimerait que leur enfant, fille (73 %) ou garçon (69 %), fasse des études universitaires (OBOP, 2000). En Angleterre, le fait que les parents espèrent généralement que leur enfant poursuivra ses études après avoir atteint l'âge de fin de scolarité montre l'importance attachée à l'obtention de bons résultats scolaires. Batterham (2003), par exemple, indiquait qu'à Londres les parents dont l'enfant fréquente un établissement d'enseignement secondaire espéraient dans leur grande majorité que leur enfant poursuivrait ses études et sa formation quand il aurait plus de 16 ans. Les trois quarts espéraient que leur enfant ferait des études supérieures. Cette attente était exprimée le plus fortement par les groupes ethniques minoritaires. Les parents titulaires d'un diplôme universitaire ou d'un titre supérieur étaient plus sûrs que leur enfant ferait des études supérieures (91 % contre 74 % pour l'ensemble de l'échantillon).

Une enquête hongroise sur les attentes des parents à l'égard de l'école faisait apparaître des attentes variables des parents en fonction du type d'école et de la position sociale. Les parents des enfants fréquentant les écoles secondaires du premier cycle et les écoles de formation professionnelle pensent que le développement des compétences et des aptitudes est ce qu'il y a de plus important, mais leur satisfaction n'est que moyenne. Plus le niveau d'instruction de la mère est élevé, plus il est jugé important de développer la capacité à résoudre des problèmes. Les parents moins instruits pensent généralement plus que l'école est un lieu de transfert de l'information. Les parents qui vivent dans des zones urbaines pensent qu'il est plus important d'aider les élèves à acquérir un bon niveau d'instruction, comme nous le voyons plus bas, et portent un regard nettement plus négatif sur l'école que ceux vivant en milieu rural. Plus de la moitié des parents vivant dans les zones urbaines en Hongrie estiment que les élèves doivent apprendre trop d'informations au lieu d'apprendre comment sont reliées différentes choses. Plus des deux cinquièmes des parents vivant en milieu urbain estiment qu'ils ne peuvent apporter à leur enfant le soutien scolaire nécessaire – il existe une forte corrélation avec le niveau d'instruction. Les parents qui vivent à Budapest et les parents plus instruits estiment que l'école n'apprend pas aux enfants à apprendre.

En Hongrie, les principales attentes des parents sont : « développer les compétences et aptitudes des élèves », « préparer les élèves à passer au niveau d'enseignement supérieur », et « enseigner aux élèves à apprendre et à développer leur capacité à résoudre les problèmes ». Pour ces attentes, les

parents se déclarent le plus satisfaits en ce qui concerne la préparation des élèves au passage au niveau d'enseignement supérieur et très mécontents en ce qui concerne le développement de la capacité à résoudre des problèmes. Le transfert de l'information occupait la première place en termes de satisfaction mais une position médiane en termes de priorité. Les parents sont également satisfaits de l'enseignement de l'honnêteté et de la moralité, qui arrive en avant dernière position en termes d'importance. La préparation au passage au niveau d'enseignement supérieur est l'attente prioritaire des parents et ils sont relativement satisfaits des résultats en la matière. Les objectifs remportant le moins l'adhésion dans l'ensemble (« créer un environnement calme et attentionné, propice aux études », « développer les compétences des étudiants qui leur seront utiles dans la vie », « apprendre aux étudiants à devenir des adultes honnêtes à la moralité élevée ») ont été classés premiers ou dans les premiers par un groupe très nombreux de parents – 20 % à 25 % en tout. Il y a ainsi des indices intéressants de discordance entre les résultats jugés importants et la mesure dans laquelle on estime qu'ils sont atteints. La situation est quelque peu différente en Finlande comme le montre le Baromètre nordique de l'école de 2000. La plupart des gens reconnaissent que la langue maternelle, l'anglais et les mathématiques sont des matières importantes. Les sciences sociales et les sciences naturelles sont également considérées comme étant importantes. Lorsqu'il leur est demandé dans quelle mesure les écoles parviennent à assurer l'enseignement dans ces différentes matières, les Finlandais répondent qu'elles y arrivent très bien.

En somme, il y a des différences entre pays, mais il n'est pas possible de conclure à une division simple entre les pays ou entre les parents en fonction de ce qu'ils jugent important. Ceci étant dit, les domaines de l'éducation dont les parents estiment qu'ils sont modestement ou faiblement atteints de façon systématique, en dépit de l'importance qu'ils leur attribuent, peuvent fournir des indicateurs très utiles sur l'efficacité des systèmes scolaires. Il existe une relation sous-jacente complexe entre les conditions objectives et les évaluations subjectives – la Pologne qui oriente désormais le soutien sur les objectifs de « survie » instrumentaux de l'éducation dans des conditions en rapide évolution en est une bonne illustration. Les résultats indiquent également une certaine stabilité des objectifs comme des classements qui, si le système devait être véritablement « axé sur la demande », pourraient se résumer à un programme relativement conservateur pour les écoles. Les groupes qui devraient en principe être les moteurs du changement – les classes moyennes courtisées par les hommes politiques – sont aussi ceux qui ont généralement le mieux réussi avec le système tel qu'il est. Les questions d'équité sont analysées plus avant dans l'examen de la satisfaction qui suit. On ne peut dire clairement dans quelle mesure l'accent mis sur les demandes des « clients » (signifiant les parents) à l'égard de l'école, aussi stimulant le

contraste avec un système « axé sur l'offre » puisse-t-il paraître, revient à un programme de réforme.

## Satisfaction des parents à l'égard de l'école

Les parents sont-ils satisfaits des écoles compte tenu de ce qu'ils considèrent comme leurs objectifs premiers ? Que pensent les parents des écoles que leurs enfants fréquentent et que pensent-ils de l'état de l'éducation en général ? Certaines sections de la population des parents sont-elles particulièrement positives ou mécontentes ? Les éléments d'appréciation anglais sur ces questions sont parmi les plus détaillés des rapports nationaux. Ici, les parents des enfants en âge d'être scolarisés ont généralement une meilleure opinion sur les normes de l'école et de l'éducation que l'ensemble de la population. Pour 82 % des parents des enfants allant à l'école primaire, les normes de l'enseignement primaire sont « bonnes » ou « très bonnes », contre 60 % pour l'ensemble des adultes (Continental Research, 2003). Des différences similaires s'observent en ce qui concerne les normes de l'enseignement secondaire : 69 % des parents jugent ces normes « bonnes » ou « très bonnes », contre 41 % pour l'ensemble des adultes. L'opinion des parents sur certains aspects de l'éducation, cependant, est généralement moins bonne que celle des enseignants (Continental Research, 2004) : seul environ un tiers des parents convient que les normes de l'enseignement primaire ont été relevées ces dernières années, contre 45 % pour les enseignants. Si 42 % des parents pensaient que leurs enfants bénéficiaient d'un « très bon » enseignement, 81 % des enseignants et des gouverneurs jugeaient l'enseignement « très bon ».

Les données espagnoles (Médiateur espagnol, 2003) montrent qu'en Espagne la majorité des parents, qu'ils soient Espagnols ou immigrés, se déclare très satisfaite de l'école fréquentée par leur enfant et une fois encore avec des niveaux de satisfaction significativement plus élevés en ce qui concerne les écoles primaires que les écoles secondaires. Une étude menée en 2000 (ministère danois de l'Éducation) indiquait que les trois quarts des parents étaient satisfaits des écoles fréquentées par leurs enfants. Le rapport danois fait remarquer qu'il est paradoxal que les usagers se déclarent très satisfaits alors que les *folkeskolen* sont largement critiquées lors des débats publics : l'enquête de satisfaction de 2002 montrait que 78 % des parents sont satisfaits ou très satisfaits des écoles au Danemark. D'après une étude de l'université de Turku (2001), sept parents finlandais sur dix étaient relativement ou très satisfaits du niveau de l'instruction assurée par l'école. A peine plus d'un quart de tous les répondants avait une opinion très positive de l'école fréquentée par leur enfant et environ un répondant sur

sept était mécontent. Les parents semblent devenir plus critiques en Pologne, comme en témoigne le document intitulé « Les écoles polonaises atteignent-elles leurs objectifs ? » (2001), qui indique qu'il y a presque autant de parents satisfaits que mécontents du système éducatif polonais – 43 % et 42 % respectivement.

Néanmoins, la conclusion commune dans les pays couverts par l'étude est que les parents sont relativement positifs, et plus positifs à l'égard des écoles que le grand public, dont ils ne constituent qu'une partie. Les éléments d'appréciation américains et anglais cadrent avec une conclusion connexe signalée dans de nombreux pays, à savoir que les parents sont généralement plus satisfaits des écoles que leurs propres enfants fréquentent que des écoles en général. Aux États-Unis, les parents classent régulièrement l'école fréquentée par leur enfant en meilleure position que les autres écoles. Ces résultats s'expliquent en grande partie par les sources d'informations sur les écoles dont disposent les parents. Selon *Public Agenda* (1997), près de trois parents sur quatre tirent des « observations personnelles et des conversations privées » leurs informations sur les écoles de leur quartier et trois parents sur cinq tirent des médias leurs informations sur les écoles situées en dehors de leur communauté. En outre, les parents qui choisissent l'école de leur enfant sont régulièrement plus satisfaits que ceux inscrivant leur enfant dans l'école que l'État a choisi pour eux (*Texas Education Agency*, 2003 ; *Arizona State Board for Charter Schools*, 2003 par exemple).

Batterham (2003) constatait qu'à Londres les parents dont l'enfant va à l'école secondaire sont très satisfaits de son école à 51 % et des écoles londoniennes en général à 16 %. Cela peut être dû au fait que le choix des écoles par les parents londoniens est généralement plus réfléchi que partout ailleurs dans le pays – ils en ressentent à la fois le besoin et en ont la possibilité – ou cela peut être une autre illustration de la morosité qu'inspire la situation générale malgré l'expérience personnelle. On ne trouve nulle part, cependant, de conclusions concordant avec le schéma selon lequel la (plus grande) « distance par rapport à l'école » influe de manière négative sur les attitudes à l'égard de l'école. Les études autrichiennes sur l'éducation ne font pas apparaître de différences prononcées entre l'évaluation des parents et celle du grand public dans les réponses à la plupart des questions. Certaines conclusions de recherches tchèques contredisent même la thèse de la « distance » : une enquête menée en 1997 montrait qu'environ la moitié des personnes interrogées dans le grand public se disait satisfaite de la qualité de l'école mais que la proportion de parents satisfaits était plus faible (45 %). Les enseignants, loin d'être favorables, constituaient le groupe le plus critique, moins d'un tiers (31 %) étant satisfait de la situation de l'éducation (Goulliová et Průšová, 1997). Peut-être se sentent-ils très

concernés par les réformes ou des facteurs tels que les bas salaires, mais il est intéressant de constater que ce mécontentement ne trouve pas d'écho dans les évaluations des parents des élèves que ces enseignants ont sous leur responsabilité.

Les rapports nationaux permettent également de connaître les aspects que les parents estiment plus ou moins bien atteints à différents niveaux du système éducatif (primaire, secondaire ou autre). À Londres, la majorité des parents dont l'enfant va à l'école secondaire pensait que son école était performante sur les plans notamment de l'éventail des matières enseignées, de la qualité de l'administration de l'école, de l'enseignement, de la sécurité et des ressources. D'après les parents en général, l'enseignement secondaire britannique a davantage besoin d'être amélioré que les autres phases de l'éducation : environ la moitié des parents pense que l'enseignement secondaire doit être amélioré tandis qu'un cinquième des parents pensent que l'enseignement primaire doit l'être (Continental Research, 2003). Les grandes priorités des parents en vue de cette amélioration étaient : réduire la taille des classes (choisie par plus de 50 %), augmenter le nombre des enseignants à l'école (choisie par plus d'un tiers) et accorder plus d'importance à l'alphabétisation et au calcul (choisie par plus de 25 %). Les autres priorités étaient les suivantes : renforcer l'aide du personnel de soutien ; améliorer la qualité des prestations des enseignants ; le soutien des élèves ayant des besoins spéciaux ; un programme d'études digne du XXI<sup>e</sup> siècle ; et, aider les écoles « insuffisamment efficaces ».

Une étude réalisée en 2000 au Danemark (ministère danois de l'Éducation) montrait que les parents sont des plus satisfaits de leurs contacts avec les enseignants, de la compétence des enseignants et de l'attention que ceux-ci accordent à chaque enfant. Les parents souhaiteraient une plus grande cohérence entre l'organisation des centres d'accueil, des écoles et des loisirs, se voir offrir davantage de possibilités de participer, une meilleure prise en compte des aptitudes et besoins de chaque enfant et une amélioration de la qualité des ouvrages scolaires et du matériel pédagogique. Une enquête antérieure réalisée au Danemark (ministère danois de l'Éducation 1997) auprès de parents montrait que de l'opinion générale les *folkeskolen* sont mieux adaptées aux jeunes élèves qu'aux moins jeunes. En ce qui concerne l'enseignement aux élèves des compétences fondamentales, les parents des enfants allant à la *folkeskolen* pensent qu'il est dispensé convenablement, même s'ils veulent que l'école accorde plus d'attention à l'acquisition des fondamentaux en matière de lecture et d'arithmétique. Les parents en Finlande sont plus satisfaits de l'enseignement dispensé et de l'évaluation et plus mécontents de l'insuffisance de l'attention accordée aux besoins de chaque enfant. Selon l'étude réalisée par l'université de Turku en

Finlande (2001), l'instruction était jugée meilleure dans le secondaire du premier cycle que dans le primaire, et non pire.

En République slovaque, pour six domaines scolaires fondamentaux – niveau global de l'école, niveau de formation des enfants et attention qui leur est accordée, qualité de l'enseignement, démarche adaptée à chaque enfant, qualité de l'information sur les résultats de l'élève et son développement personnel – l'évaluation a été la plus positive pour les jardins d'enfants, suivis des écoles d'enseignement secondaire, des écoles primaires et, enfin, des écoles de formation professionnelle. L'école primaire obligatoire a été classée en avant-dernière position pour trois des domaines évalués (niveau global de l'école, niveau de formation des enfants et attention qui leur est accordée et qualité de l'information fournie aux parents sur les résultats scolaires de l'élève). Pour tous les types d'école, le développement de la personnalité de l'enfant s'est vu attribuer la moins bonne place.

Les pays ont des opinions très différentes sur la manière dont les écoles traitent les problèmes auxquels elles sont confrontées. Parmi les parents tchèques interrogés dans le cadre de l'étude PISA de 2003, 37 % se déclaraient totalement satisfaits de l'école fréquentée par leur enfant et 54 % relativement satisfaits. Les parents tchèques pensent que l'école maintient une bonne discipline et déclarent que leur enfant ne souffre d'aucun trouble sociopathologique (drogue, alcool, et violence). Cependant, si les parents sont généralement satisfaits du fonctionnement des écoles, près d'un tiers des répondants pense que l'école n'arrive pas à exploiter totalement le potentiel des élèves et qu'il est nettement possible d'améliorer la situation. À la question de savoir dans quelle mesure le système éducatif et de formation réussit à apporter des solutions à d'importants problèmes – égalité des chances pour les deux sexes, intégration des élèves handicapés, intégration des immigrants, soutien aux élèves intellectuellement précoces, soutien aux élèves moins doués, information sur la drogue, aide aux élèves difficiles, réduction du programme d'études – environ 50 % de la population autrichienne répond que les écoles y parviennent. L'opinion sur la façon de traiter ces problèmes est moins bonne que la satisfaction globale à l'égard des écoles. Aux États-Unis, près des trois quarts des répondants affirmaient que « l'excès de drogue et de violence à l'école » est un grave problème (Plank, 2005, voir la section suivante). Shaw (2004) indiquait qu'environ la moitié des parents anglais interrogés dans le cadre de cette étude estimaient que les intimidations entre élèves constituaient un problème et un peu moins de la moitié pensaient que l'importance de l'école buissonnière devenait problématique. Par voie de conséquence, même des évaluations généralement positives des parents n'engendrent pas le sentiment que tous les résultats sont aussi bien atteints.

Quelques-unes des études nationales indiquent des tendances. En Angleterre (Continental Research, 2004), un peu plus d'un tiers des parents seulement reconnaît que le niveau de l'école primaire s'est amélioré ces dernières années contre 45 % des enseignants. Au Japon, selon une enquête de 1995 menée auprès de 3 600 présidents d'associations de parents-enseignants (Congrès national des associations de parents et d'enseignants du Japon, 1995), près des deux tiers des personnes interrogées se sont déclarées « satisfaites » ou « très satisfaites » des écoles japonaises. Mais tandis qu'en 1979 27.5 % des personnes interrogées se déclaraient « très satisfaites » de l'enseignement primaire, seules 21 % l'étaient en 1995. La satisfaction élevée à l'égard de l'enseignement secondaire du premier cycle a baissé, passant de 26 % en 1979 à 16 % en 1995.

Par contraste, en Hongrie une grande partie de la population pense que les enfants d'aujourd'hui doivent travailler davantage que les élèves de leur génération et les trois cinquièmes des parents affirment que l'école prépare mieux les élèves à poursuivre leurs études que l'école qu'ils ont connue. C'est l'avis des parents moins instruits, plus âgés et de ceux vivant dans des groupes de logements plus petits, mais moins de la moitié des parents habitant la capitale et de ceux titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur partage cette opinion. Cela pourrait indiquer que l'offre destinée à la population rurale et aux personnes moins instruites dans le passé était objectivement inférieure, ou que les attentes de la population urbaine plus instruite sont plus exigeantes. Si globalement deux tiers des parents en Hongrie se déclaraient plus ou moins satisfaits de l'enseignement, les parents plus instruits, les personnes plus âgées et les personnes vivant à Budapest étaient moins satisfaites. La prochaine section met l'accent sur ces schémas sociaux.

L'attitude des parents vis-à-vis de l'école n'est pas aussi négative que le présentent les médias. Dans l'ensemble, les parents sont très satisfaits des systèmes éducatifs dans tous les pays, même si des différences notables s'observent entre les régions et entre les sexes quant à l'opinion sur la qualité de l'éducation. Dans la plupart des pays, les parents d'enfants en âge d'être scolarisés ont une opinion généralement plus positive de la qualité de l'éducation que le grand public. Les femmes seront plus enclines que les hommes à considérer qu'elles s'occupent de la scolarité de leur enfant, et, dans plusieurs pays, la recherche montre que les femmes/mères se déclarent plus satisfaites du contenu et de la qualité de l'enseignement que les hommes/pères. Les parents qui participent à la vie scolaire ont une opinion plus favorable que les autres. Tout ceci suggère l'existence d'une corrélation entre la « distance » par rapport à l'école et le niveau de mécontentement à l'égard de l'école. Les personnes qui ont peu d'interactions quotidiennes avec l'école et les enseignants se font parfois une idée stéréotypée de

l'école. Il se fient aux images des médias décrites au début du présent chapitre qui sont généralement négatives. Les personnes qui rencontrent les directeurs d'écoles ou les enseignants, en particulier si elles interagissent et collaborent avec eux, sont mieux à même d'apprécier le travail que l'école réalise. Même les parents qui donnent des indications négatives sur l'état général de l'école peuvent être bien plus positifs à propos de l'école locale.

### ***Questions liées à l'égalité – culture et formation des parents et différents types d'écoles***

Le rapport national polonais montre que les opinions sur la mesure dans laquelle les écoles atteignent les objectifs éducatifs dépendent essentiellement du niveau d'instruction des parents : plus les parents sont instruits, plus souvent leur opinion est défavorable. Les personnes les plus critiques sont les parents qui habitent une grande ville et aspirent fortement à ce que les écoles lancent la carrière professionnelle de leur enfant. Toutefois, les parents habitant une petite ville ou un village émettent eux aussi des critiques lorsque est évoquée la question du haut niveau de connaissances et de l'égalité des chances devant être assurés aux élèves venant de groupes sociaux différents. La grande majorité (72 %) des parents interrogés vivant dans une ville de moins de 20 000 habitants affirme que l'école n'assure pas l'égalité des chances d'avoir une meilleure vie (CBOS, 2001). Cela peut signifier que la divergence de vues entre le milieu urbain et le milieu rural sur la qualité de l'offre éducative augmente. En ville, la possibilité de choisir entre différentes écoles offre une porte de sortie et améliore la qualité de l'enseignement tandis qu'en milieu rural les habitants doivent se contenter d'un nombre limité d'écoles.

Les familles espagnoles dont l'enfant va à une école comptant parmi ses élèves moins de 10 % d'enfants d'une origine ethnique différente sont généralement plus satisfaites (64 %) que celles dont l'enfant va à une école comptant plus de 30 % d'enfants d'immigrants (Médiateur espagnol, 2003). Seulement 48 % de ces dernières estiment que l'école est bonne ou très bonne. Les réponses des familles immigrées font apparaître une situation différente. Ces familles sont très satisfaites des écoles fréquentées par leur enfant, indépendamment de ce facteur. Cela pourrait indiquer que l'enseignement dispensé aux jeunes enfants procure une plus grande satisfaction, peut-être parce qu'à ce stade éducatif les enfants sont encore trop jeunes pour que l'« employabilité » exigée par le marché du travail influe sur l'opinion des parents à l'égard de l'école.

Selon une étude de l'université de Turku (2001), sept parents sur dix étaient relativement ou très satisfaits du niveau de l'instruction assurée par les écoles. En termes d'effets des variables de situation, les différences les

plus importantes sont apparemment fonction du parcours éducatif et de la situation professionnelle. Ce sont les personnes ayant suivi une formation professionnelle qui avaient les attitudes les plus positives à l'égard du système éducatif finlandais. Les personnes interrogées avaient une attitude de plus en plus critique à mesure que leur niveau d'instruction s'élevait. En revanche, les personnes ayant fait des études universitaires et occupant un emploi non manuel de haut niveau sont plus satisfaites de l'équité à l'école que ceux ayant suivi un enseignement professionnel et exerçant un travail manuel, en dépit des réticences de ces derniers à solliciter des réformes.

En conséquence, il existe donc un ensemble complexe – contradictoire ? – d'attitudes qui n'est en aucun cas spécifique à la Finlande. Les personnes moins instruites considéreront souvent qu'un système qui offre un bon service aux autres ne s'est pas assez intéressé à elles et pourtant elles se disent plus satisfaites. Les personnes plus instruites sont satisfaites de pouvoir bénéficier de façon privilégiée des retombées éducatives et ne souhaitent pas les voir menacées, mais le fait que leur satisfaction soit plus faible donne à penser qu'elles souhaitent avoir accès (ou leurs enfants) à encore mieux.

Une enquête danoise menée auprès des parents montrait que les parents plus âgés étaient plus positifs que les jeunes ; elle faisait également pendant à d'autres conclusions en signalant que le plus faible niveau de satisfaction à l'égard des *folkeskolen* s'observait dans la zone de Copenhague, que cela représente ou non des différences objectives ou subjectives. En ce qui concerne les types d'écoles, les parents d'enfants fréquentant des *folkeskolen* qui avaient également fait l'expérience des écoles privées étaient moins positifs dans leur évaluation des premiers que les parents dont les enfants n'avaient pas connu autre chose. Les parents dont les enfants fréquentent des écoles privées sont généralement plus satisfaits (plus de la moitié, très satisfaits) que les parents d'enfants accueillis dans des *folkeskolen* (seulement 20 %) et près d'un quart d'entre eux avait envisagé au cours de l'année précédente de transférer leur enfant dans une école privée. Les parents d'enfants allant dans une école privée sont, en particulier, plus satisfaits de l'adaptation de l'enseignement aux capacités et besoins de chaque élève, des performances scolaires demandées, du climat social régnant dans la classe et de la taille de la classe (ministère danois de l'Éducation, 1997).

En République slovaque, le rapport national indique qu'au moins quatre cinquièmes des parents estiment que l'État devrait diriger les écoles primaires. Dix pour cent des parents, principalement des entrepreneurs privés et des parents n'ayant qu'un enfant, préfèrent que les écoles primaires soient privées. Les parents étaient relativement peu nombreux à vouloir que les écoles primaires soient dirigées par l'Église. Les trois quarts des parents

se déclarent pour des écoles secondaires publiques, bien que près de la moitié des répondants pense que les parents devraient avoir le droit de choisir la meilleure école pour leur enfant. Un tiers des parents – notamment les hommes, les parents habitant en ville, les parents ayant fait des études universitaires, les entrepreneurs privés et les parents n’ayant qu’un enfant – étaient favorables au développement des écoles secondaires privées ; ils étaient plus nombreux (40 %) à s’y déclarer opposés.

En Pologne, plus de la moitié des parents des élèves fréquentant les *gimnazja* récemment créées était satisfaite que leur enfant aille à la *gimnazjum* plutôt qu’à une école secondaire du premier cycle, mais un quart se déclarait mécontent qu’il y aille (Konarzewski, 2001). Les parents ont rarement le sentiment que la *gimnazjum* est un établissement servant à séparer les bons élèves des moins bons ; ils estiment plutôt que c’est un établissement susceptible d’aider leur enfant à acquérir un bon niveau d’instruction (Konarzewski, 2001, p. 143). Dans l’ensemble, les parents pensent que les écoles non publiques, c’est-à-dire civiques et privées, atteignent davantage leurs objectifs éducatifs et sociaux en Pologne (Putkiewicz, Wilkomirska et Zielinska, 1997). Les avantages apparents des écoles non publiques sont la taille des classes plus réduite, l’importance accordée au développement des centres d’intérêt individuels des élèves, un programme d’études novateur et des méthodes pédagogiques préconisées par les jeunes enseignants.

La présente section a mis en évidence la nature complexe des relations qui influent sur la satisfaction et son rapport avec les attentes. Nous avons noté que le fait de savoir ce qui se passe dans une école – « proximité » telle qu’elle est décrite ici – et l’appréciation positive de ce qui est réalisé sont étroitement liés. Mais nous avons également vu que cela touche deux autres notions ou tendances. Premièrement, le fait que les classes moyennes urbaines sont les moins satisfaites, ce qui peut témoigner des difficultés que connaissent les écoles dans les zones urbaines ou encore ce qui peut être une considération générale plus subjective sur la volonté de fixer des critères plus élevés. Deuxièmement, le fait que ceux qui ont retiré les gains les plus importants de l’école – précisément les parents instruits et leurs enfants – estimeront très probablement que cela est juste.

## Débat général

La présente étude repose sur différentes études de cas nationales qui s’appuient à leur tour sur des ensembles de données spécifiques à leur pays. Dans la pratique cela signifie qu’il est difficile de comparer les résultats et qu’il manque de nombreuses informations parce que les pays ne collectent

pas de renseignements systématiques sur les attitudes, les attentes, ou la satisfaction, qu'il s'agisse des parents, des employeurs ou du public au sens large. Cet examen a montré qu'il est utile d'analyser ce domaine et de consolider les éléments d'appréciation. Si les systèmes éducatifs souhaitent être à la fois plus « axés sur la demande » ou plus « étayés par des éléments d'appréciation », c'est un domaine où il y a beaucoup à faire en termes de collecte de données et de mise au point de mécanismes permettant d'intégrer les résultats au débat plus large et au processus d'élaboration des politiques.

Le présent chapitre regroupait un ensemble d'éléments d'appréciation, quoique relativement incomplets, en rapport avec les attitudes des parents et du public à l'égard de l'école. Les éléments d'appréciation améliorés devraient-ils concerner tout le monde afin de clarifier les schémas et résultats généraux ? Jusqu'à quel point faut-il mettre l'accent sur des sections particulières de la population, comme ceux qui retirent le moins de bénéfices de l'éducation à l'heure actuelle, par exemple, ou les employeurs ? Les parents et le public ont-ils la même voix au chapitre ? Il ne s'agit pas tant d'une question de collecte de données que de savoir qui il faut écouter si l'école doit être plus « axée sur la demande ». Dans le contexte du présent chapitre, cela concerne la manière dont il faudrait utiliser les données sur les attitudes pour éclairer la prise de décision.

On peut évidemment suggérer que ce soit les parents, car ce sont leurs enfants qui sont à l'école – c'est pour eux, en tant que clients de l'école, que l'enjeu de la réalisation des « meilleurs résultats » est le plus important. Mais comme l'a montré ce chapitre, les parents s'intéresseront naturellement le plus aux résultats qui concernent leurs propres enfants, ce qui peut ou non coïncider avec les meilleurs intérêts de l'ensemble des enfants, et certainement moins avec ceux de la société dans son ensemble. Nous avons vu que les parents privilégiés – dont les voix comptent généralement le plus dans le processus politique – estimeront très probablement que le système éducatif est juste, en partie précisément parce qu'il leur a offert des services relativement bons et il est possible qu'ils s'opposent à des réformes conçues avant tout pour répondre aux besoins d'autres personnes. Leur programme peut être conservateur, au sens littéral du terme. Et, bien entendu, la nécessité de considérer l'école comme un domaine de la vie sociale dont le but est de satisfaire des « clients », une métaphore du marché que beaucoup de personnes considèrent comme un anathème, n'est pas du tout évidente.

Si ce ne sont pas les exigences des parents qui sont écoutées, alors celles de quels acteurs le sont ? Les candidats sont nombreux. Il pourrait s'agir de ceux qui paient – les contribuables. Il pourrait s'agir de ceux pour qui les compétences et les valeurs des élèves qui sortent de l'école sont un enjeu particulier, notamment le secteur de l'enseignement supérieur et les employeurs. Il pourrait s'agir d'une notion plus générale du public et de la

société. Et, bien entendu, il y a les apprenants eux-mêmes, comme nous l'examinons dans le chapitre 5. On peut plaider en faveur de tous ces candidats, et en faveur d'autres candidats à n'en pas douter. D'une part, le problème que posent des « exigences » aussi diverses est qu'un système « axé sur la demande » peut n'être rien d'autre qu'un écran de fumée visant à défendre le statu quo : satisfaire les parents, les enfants, les employeurs et le public au sens large est ce que tous les systèmes éducatifs prétendent poursuivre sans relâche. Par voie de conséquence, si l'on ne connaît pas beaucoup plus clairement la signification d'« axé sur la demande », et l'identité de ceux dont il faudrait écouter les demandes, cette orientation des réformes risque d'être un slogan vide de sens. D'autre part, en s'efforçant de satisfaire des demandes variées, il est possible que les écoles soient incitées à prendre de nombreuses directions différentes à la fois. De ce fait elles auront des difficultés à mettre au point des stratégies cohérentes.

Qu'en est-il des éléments d'appréciation eux-mêmes et de ce qu'ils révèlent sur les attitudes à l'égard de l'école ? Premièrement, ils transmettent des messages généraux. La croyance dans la valeur et dans les résultats de l'école est plus forte que ce que l'on pourrait croire. Dans de nombreux lieux, l'éducation est une priorité publique plus élevée que d'autres domaines sollicitant les deniers publics. Même lorsque la satisfaction est inférieure – en partie parce qu'objectivement la qualité de l'offre est une cause de souci – la croyance dans l'utilité de l'éducation est généralement élevée. Cela devrait rassurer nombre de ceux qui travaillent dans l'éducation qui ont peut-être souvent le sentiment d'être attaqués mais cela peut aussi contenir un message anti-réforme (on ne change pas une équipe qui gagne). Les personnes responsables de l'éducation doivent examiner les implications de ces jugements pour l'essentiel positifs.

Un autre message général doit être souligné. Il peut y avoir des différences de priorité, mais la population veut plus de tout ce qui est bon : en d'autres termes, elle est très « exigeante » concernant l'éducation. Eu égard à l'absence de message clair que constituent les hautes attentes (et peut-être croissantes) à l'égard de l'école, un autre message est plus montré du doigt : ni les parents ni le public n'ont de programmes simplistes se résumant aux « fondamentaux » opposés à des programmes visant à rendre les jeunes gens « heureux ». En effet, lorsqu'on les interroge, les différents publics ont des programmes exigeants et complexes, mais pas de slogans. La prise en compte des différentes demandes entraînera des tensions, pour le système et pour chaque école.

Deuxièmement, il convient de mettre en lumière certaines différences. En ce qui concerne la satisfaction, les données disponibles laissent clairement apparaître que plus les personnes sont proches de l'école ou du système éducatif, plus elles en sont contentes généralement. Cette règle se

manifeste de différentes manières : les parents avec des enfants qui vont à l'école sont en moyenne plus satisfaits des écoles que les autres parents et que le public ; les parents qui participent à la gouvernance de l'école sont plus satisfaits que les autres parents ; les femmes (qui participent généralement davantage à la vie de l'école) sont en moyenne plus satisfaites que les hommes ; les jeunes adultes sont plus positifs que les adultes plus âgés. Une fois encore, le message est généralement positif, les connaissances ou l'expérience de l'éducation entraînant des niveaux de satisfaction plus élevés. Cependant, la légitimité à long terme des écoles et la disposition à payer des impôts pour la soutenir dépendent de la satisfaction de tous. L'obligation de rendre des comptes et la transparence accrues des systèmes scolaires peuvent en réalité servir à faire connaître les résultats qui sont des plus évidents pour ceux qui sont les plus proches de ce qui se passe dans les écoles et dans les classes.

Le présent chapitre met en lumière d'autres différences en termes de satisfaction. Premièrement, les parents des zones urbaines sont généralement moins satisfaits des écoles que les parents des zones rurales. Il faut donc vérifier dans quelle mesure cela témoigne des difficultés auxquelles sont confrontées les écoles dans les zones urbaines ou bien si les niveaux fixés par les parents des zones urbaines sont plus exigeants. Cet examen révèle également que les personnes plus instruites sont généralement moins satisfaites que les parents moins instruits. Il se pourrait bien que ces deux schémas se recoupent quelque peu, les personnes plus instruites se regroupant généralement dans les zones urbaines ou suburbaines. De telles différences peuvent contribuer, dans les systèmes axés sur la demande, à exacerber les inégalités – une question qui sera étudiée dans le chapitre suivant sur le choix et la diversité. En ce qui concerne les perceptions des parents et l'équité, il sera particulièrement important de tirer un sens de l'apparente contradiction selon laquelle les parents éduqués se disent moins satisfaits mais estiment que le système est juste et les personnes moins éduquées qui se disent satisfaites de ce qui est proposé mais qui ont davantage le sentiment de ne pas profiter de ses avantages.

## Références

- Andersen Møller, A. et autres (2001), *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning* (Attentes et compétences – les jeunes danois dans le cadre d’une comparaison internationale), AKF, DPU et SFI-Étude
- Arizona State Board for Charter Schools (2003), *Findings from the 2002 Survey of Parents with Children in Charter Schools: How Parents Grade Their Charter Schools*.
- Baker, M. (1994), « Media Coverage of Education », *British Journal of Educational Studies*, 42, 3, pp. 286-297.
- Batterham, J. (2003), *London Challenge: First Survey of London Parents’ Attitudes to London Secondary Schools* (rapport de recherche 493), DFES, Londres.
- CBI (2003), *Employment Trends Survey 2003*, CBI, Londres.
- CBOS (1996), *Aspiracje edukacyjne Polaków. Ocena wykształcenia narodu i kosztów edukacyjnych. Komunikat z badań* (Aspirations des Polonais en matière d’éducation. Le niveau d’instruction de la nation et les frais d’éducation – évaluation. Rapport de recherche).
- CBOS (2001), *Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań?* (Les écoles polonaises remplissent-elles leurs objectifs ?).
- CBOS (2002), *Do czego przygotowują absolwentów polskie szkoły średnie?* (À quoi les écoles polonaises du deuxième cycle du secondaire préparent-elles ?).
- Congrès national des associations de parents et d’enseignants du Japon (1995), *The Realities of PTA’s and Parental Opinions on Education*.
- Continental Research (2003), Department for Education and Skills Stakeholder Tracking Study. Waves 1-3 (Réf. COI : 250473), disponible à l’adresse suivante : [www.dfes.gov.uk/research/project](http://www.dfes.gov.uk/research/project)
- Continental Research (2004), Department for Education and Skills Stakeholder Tracking Study 2003 (Waves 4-6). Rapport récapitulatif (Réf. COI : 257682).
- Eder, F. (1998), *Schule und Demokratie*, Studienverlag, Innsbruck.

- Golden, S. (2002), *Report on Employers and Training Providers in Phase 3 EIC Partnerships*, Rapport 17/2002, NFER, Slough, Royaume-Uni.
- Goulliová, K. et P. Průšová (1997), *Veřejnost a školství '96* (« le public et l'école, 1996 »), čitelské noviny.
- Hellström, M. et R. Hellström (2004), « Koulupuhe mediassa vuonna 2002 », *Luokanopettaja-lehti* 1/2004; (« Débat sur l'école en 2002 », *journal des enseignants* 1/2004 [en finnois]).
- IEA (2003), PIRLS 2001, « International Report : IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools ».
- Konarzewski, K. (2001), *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie* (La deuxième année de la réforme structurelle : faits et opinions), ISP.
- Koulutusbarometri (1995), Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy (Baromètre de l'éducation 1995. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Koulutusbarometri (1996), Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy (Baromètre de l'éducation 1996. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Koulutusbarometri (1997), Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy (Baromètre de l'éducation 1997. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Koulutusbarometri (2000), Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy (Baromètre de l'éducation 2000. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Ladd, H.F. (2003), « Introduction », dans D.N. Plank et G. Sykes (éd.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, Teachers College.
- Mäntysaari-Hetekorpi, H. (1996), *Vanhemmat ja peruskoulu – tutkimus koulu- ja koulutettavuustulkinnoista. Joensuun yliopisto* (Les parents et le système de l'école polyvalente – une étude des représentations de l'école et de sa capacité à éduquer. Université de Joensuu. En finnois).
- Matějů, P. et J. Straková (2003) (éd.), *Vyšší vzdělání jen pro elitu?* (Enseignement supérieur réservé aux élites ?), ISEA, Prague.
- Médiateur espagnol (2003), *Informe: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, vols. I & II, Madrid.
- Ministère danois de l'Éducation (1997), *Forventningsundersøgelse – folkeskolen i søgelyset* (Enquête sur les attentes – pleins feux sur la *folkeskolen*).

- Ministère de l'Éducation, Varsovie (2001), *Spółeczny obraz reformy, Edukacja 1997-2001. Raport* (La vision sociale de la réforme. Éducation 1997-2001. Rapport).
- NHK (2002), *Sondages d'opinion*, Japon.
- Nordisk Skolbarometer (2001), *Attityder till skolan år 2000* (Attitudes à l'égard de l'école en 2000) TemaNord, Nordic Council of Ministers, Copenhague, p. 547.
- OBOP (2000), *Opinie o reformie oświaty w lutym 2000 roku* (Opinions sur la réforme éducative exprimées en février 2000).
- OCDE (1995), *Indicateurs des systèmes d'enseignement – Mesurer les résultats scolaires*, OCDE, Paris.
- OCDE (1997), *Les parents partenaires de l'école*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000*, OCDE, Paris.
- Public Agenda (1994), *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools*.
- Public Agenda (1997), *Good News, Bad News: What People Really Think About the Education Press*.
- Putkiewicz, E., A. Wiłkomirska et A. Zielińska (1997), *Szkoły społeczne i szkoły państwowe. Dwa światy socjalizacji* (Écoles civiques et publiques. Deux modèles de socialisation), Spółeczne Towarzystwo Oświatowe.
- Shaw, M. (2004), « It's Getting so Much Better all the Time », *Times Educational Supplement*, 10 septembre.
- Taylor, Nelson et Sofres (2003), *Public Perception of Education*, Rapport récapitulatif, TNS, Londres.
- Texas Education Agency (2003), « Texas Open-Enrollment Charter Schools: Sixth-Year Evaluation ».
- Université de Turku (2001). *Turkulainen koulu elämänuran muokkaajana, meneillään oleva tutkimushanke. Turun yliopisto*. (En quoi une école de Turku influe-t-elle sur l'avancement professionnel ? Recherches en cours. En finnois.)
- Williams, B., J. Williams et A. Ullman (2002), *Parental Involvement in Education* (Rapport de recherche 332), DfES, Londres.
- Wragg, T. et L. Jarvis (2003), « Pass or Fail? Perceptions of Education », dans A. Park, J. Curtice et autres (éd.), *British Social Attitudes: The 20th Report – Continuity and Change over Two Decades*, Sage, Londres.

## Chapitre 3

# CHOIX DES PARENTS ET DIVERSITÉ DE L'OFFRE

*Ce chapitre montre en quoi le choix est un mécanisme de plus en plus important pour la demande des parents. Les pays s'orientent vers une plus grande liberté de choix pour les parents, de meilleures informations étant mises à leur disposition pour faciliter leur prise de décisions. Des efforts importants sont également en cours pour favoriser une plus grande diversité dans les programmes et les écoles parmi lesquels choisir, y compris par le biais de l'offre privée et, dans certains pays, de la scolarisation à domicile. Les données ne permettent pas une évaluation complète de différents mécanismes de choix mais elles montrent néanmoins que les individus et les groupes ne réagissent pas de la même manière. Les parents des classes moyennes plus instruits exercent généralement leurs possibilités de choix plus fréquemment. Il y a des différences entre les zones urbaines et rurales, qui s'expliquent en partie par le profil social que l'on trouve dans ces zones et en partie par le nombre et l'éventail plus grand d'écoles dans les villes et leurs banlieues.*

Ces dernières années dans les pays étudiés dans le présent document, le modèle de référence d'une école se situant dans le district de résidence et près de la résidence familiale, parfois avec un système privé réservé à l'élite coexistant à ses côtés, a été modifié. Le présent chapitre décrit l'éventail des changements intervenus le long de deux axes que sont la promotion de la diversité et la possibilité pour les parents de faire un choix. Dans le changement qui a touché les deux axes, la demande des parents a clairement constitué un facteur important, que ce soit au niveau général de la demande politique de groupes de parties prenantes puissants (dont des parents instruits) que les gouvernements ont eu à cœur de satisfaire ou au niveau local, le comportement de parents influant sur la fourniture sur le terrain.

Le concept de la demande intervient de plus d'une façon. Améliorer l'éventail des possibilités peut être considéré comme un moyen pour l'école de mieux répondre aux différentes demandes – individuelles et collectives –

les parents, les familles et les intérêts collectifs étant considérés comme les « clients » de l'éducation. Nous avons également vu dans le précédent chapitre que ceux qui ont réellement exercé leur choix, par exemple en retirant leur enfant de l'école publique du quartier pour les inscrire dans une autre, expriment généralement des niveaux de satisfaction plus élevés. Le fait de choisir entre des écoles organisées de la même façon mais de profil différent ou entre différents types d'école est un exemple pur et simple d'attitude de « défection » – pour revenir à la distinction établie par Hirschman (1970) qui a permis d'éclairer notre analyse – dans le sens où lorsque l'on accède à une école différente que l'on a choisie, ou même lorsque l'on quitte purement et simplement l'enseignement classique, on abandonne une autre école. Il convient d'examiner de façon empirique les conséquences de structures de choix et de décisions différentes. Nous pouvons néanmoins préciser que ce rapport ne part pas du principe que la maximisation du choix est un objectif d'action universel ; et l'intérêt apporté à l'amélioration de la demande ne doit pas être interprété comme un engagement à maximiser le choix.

## Les politiques scolaires et la possibilité de choisir

La présente section examine la situation actuelle quant au choix d'une école par les parents. La question des politiques de choix des parents est depuis longtemps sujette à controverses. Les critiques insistent sur le fait que les politiques qui visent à le favoriser impliquent que l'on accepte que certains élèves bénéficient d'une meilleure éducation que d'autres, que les principes du marché ont été appliqués mal à propos à l'entreprise publique de l'école, et que la cohésion d'un projet national commun a été abandonnée. Les défenseurs estiment que c'est un moyen d'atteindre une qualité supérieure de par l'introduction d'un minimum de concurrence, et que c'est aussi la saine manifestation des principes de sensibilité à la demande et de diversité dans l'uniformité des systèmes éducatifs. Dans les pays étudiés, les possibilités de choix ont été élargies, même si elles sont beaucoup plus au centre de l'action publique dans certains pays que dans d'autres.

Le Danemark illustre bien les différents arguments. Les politiques sur l'école ont déclenché un débat public. Le libre choix exercé par les citoyens les plus instruits et les plus aisés peut s'effectuer au détriment des autres, un effet qui va à l'encontre des conceptions danoises en matière d'équité. Au Danemark, les parents avaient déjà le droit d'inscrire leurs enfants dans une école municipale autre que celle de leur secteur, si cette école était disposée à les accepter. Désormais, le conseil municipal peut décider de laisser les parents choisir librement, dans le cadre des directives qu'il a établies, entre

les écoles de secteur et les autres écoles de la commune. Plus de 75 % des communes danoises offrent le choix entre l'école de secteur et d'autres écoles situées sur leur territoire. Le choix est le plus large dans les grandes communes. Le nombre des refus concernant les élèves qui demandent leur transfert vers une école autre que leur école de secteur est très limité. Quelque 9 % des élèves désirent fréquenter une école autre que celle de leur secteur et 86 % de ces demandes sont acceptées. La majorité des refus vient du fait que la commune a établi un effectif maximum par classe qu'elle ne veut pas dépasser en transférant de nouveaux élèves (ministère danois de l'Intérieur et de la Santé, 2004). Récemment, les possibilités de choisir ont été encore étendues afin d'autoriser la liberté de choix au-delà des frontières de la commune pour une période d'essai de deux années scolaires.

En Finlande, les élèves peuvent adresser leur candidature à une école autre que celle qui leur a été assignée, leur admission dans cette école étant décidée par ladite école. À l'heure actuelle, la majorité des élèves de l'éducation de base sont admis dans l'école de leur quartier. Lors de la sélection des candidats à une autre école, tous doivent être soumis aux mêmes critères. Si une école a établi un profil spécial, elle peut utiliser des tests pour déterminer les aptitudes des élèves et d'autres critères de sélection ont été retenus, comme la présence d'autres frères et sœurs dans l'école, les langues choisies par l'élève et les matières principales du programme de l'école. Néanmoins, la collectivité locale peut décider que les enfants demeurant sur son territoire ont droit en priorité à l'enseignement qu'elle a organisé. Il est évident que dans un pays à la population aussi clairsemée que la Finlande la répartition du choix est très inégale : dans les petites communes, qui peuvent n'avoir qu'une seule école secondaire, le choix est limité ; dans les grandes villes, les possibilités sont multiples.

La situation autrichienne est assez conventionnelle et stable. Chaque enfant relève d'un secteur scolaire donné et si les parents veulent que leur enfant fréquente une autre école, cela est possible du moment qu'une place est disponible dans l'école de leur choix. Toutefois, des différences considérables influent sur les possibilités de choix de l'école d'une région à l'autre. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le parcours académique est principalement disponible dans les zones urbaines. Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, l'offre se concentre sur les villes. Certains types d'école spécialisée sont disponibles uniquement dans une seule ou très peu de municipalités. L'accès à l'enseignement primaire est principalement basé sur un modèle de concordance locale qui donne à chaque enfant l'accès à une école donnée. Néanmoins, les parents peuvent choisir une autre école si celle-ci accepte leur enfant. Le choix dépend donc de l'offre d'écoles accessibles, cette offre étant liée à la densité de la

population et aux opportunités de mobilité. Les frais de transport sont couverts par des fonds publics.

En Hongrie, les écoles maternelles et les écoles primaires ne sont pas autorisées à organiser des examens d'entrée et l'école choisie par les parents est obligée d'inscrire tout enfant en âge de scolarité obligatoire vivant dans le quartier. Pour les enfants habitant en dehors du quartier, l'admission ne peut être refusée que par manque de place. En raison de la baisse du nombre des enfants, les établissements hongrois du premier cycle du secondaire ont libéré au cours des dernières années des capacités pour mettre au point des profils spéciaux répondant à la demande. Les données hongroises suggèrent une corrélation directe entre la classe sociale et les attentes et le comportement en matière de choix de l'école. Dans les ménages où le chef de famille n'a qu'une qualification du premier cycle du secondaire, 90 % des enfants fréquentent l'école du secteur, la proportion étant de 73 % pour les parents ayant un diplôme de l'université ou du lycée. Les parents plus instruits choisissent souvent une école pour des raisons autres que la plus grande proximité du domicile.

En Pologne, après la levée du monopole sur l'enseignement en 1990, l'offre a été diversifiée : des particuliers, des organisations et des églises ont pu ouvrir des écoles. À la place de l'inscription obligatoire d'un enfant dans l'école la plus proche, les réformes ont donné aux parents la liberté du choix de l'école de leurs enfants. D'après la loi, les parents sont libres de choisir l'école qu'ils veulent, mais dans la pratique le choix est limité. Les frais d'inscription demandés dans les écoles privées et les procédures d'admission dissuadent certaines familles de choisir ces écoles. Les parents choisissent les écoles civiques (voir plus bas) parce qu'ils estiment qu'elles offrent de meilleures relations entre les enseignants et les élèves, un enseignement et un apprentissage plus individualisés, des effectifs plus réduits et des opportunités éducatives plus riches.

La constitution espagnole donne aux parents le droit de choisir l'enseignement le plus approprié pour leurs enfants. Lorsque la demande dépasse l'offre, les Communautés autonomes appliquent certains critères de sélection. En plus de critères tels que la proximité du domicile familial ou la présence simultanée d'un frère ou d'une soeur dans une école donnée, les *centros concertados* (des écoles privées entièrement financées sur fonds publics), utilisent comme critère la fréquentation antérieure par les enfants de la maternelle non obligatoire au sein de la même école. Pour cette raison, la pression principale sur la demande se déplace de la première année d'école obligatoire (6 ans) à la première année de maternelle (3 ans). En Espagne, le critère le plus souvent cité par les parents pour le choix d'une école est la proximité par rapport au domicile. Cette raison est partagée par les familles espagnoles (42 %) comme par les familles d'immigrés (47 %).

La qualité de la préparation assurée par l'école est le second critère (29 et 20 % respectivement). Il est intéressant de noter que le critère de la diversité des élèves est vu différemment par les familles espagnoles (3 %) et par les familles d'immigrés (13 %).

En Angleterre, les parents ont le droit d'exprimer leur préférence quant à l'école que leur enfant fréquentera, quelle que soit sa localisation, mais ils ne sont pas sûrs d'y obtenir une place si les candidats sont plus nombreux que les places disponibles. À l'échelle nationale, près des trois quarts des parents ont sollicité une place dans l'école publique la plus proche. Les parents vivant dans des grandes villes ont souvent la possibilité de choisir entre diverses écoles de proximité et à Londres, les parents ont tendance à solliciter moins souvent une place dans l'école la plus proche (quelque 60 000 enfants fréquentent une école située en dehors de la zone d'administration scolaire locale de leur domicile [LEA]). Les autorités chargées des admissions suivent un ensemble de règles pour décider à quels élèves une place doit être offerte, et les critères varient selon les autorités d'admission. Si l'enfant ne se voit pas proposer de place dans l'école de premier choix des parents, ceux-ci peuvent faire appel auprès d'une commission indépendante. Si l'appel des parents est déclaré valable, les autorités d'admission doivent admettre l'enfant dans l'école en question. Sur quelque 70 000 appels interjetés au Royaume-Uni pour refus d'admission dans une école secondaire en 2002/2003, la décision a été dans environ un tiers des cas favorable aux parents. Selon Flatley, Connolly et Higgins (2001), plus de 80 % des parents ont obtenu une place dans l'école en tête de leurs préférences. Il n'est donc pas étonnant que la grande majorité des parents soient satisfaits du processus de sélection. Toutefois, à Londres, moins de 70 % des parents ont obtenu une place dans l'école en tête de leurs préférences.

La raison la plus couramment avancée par les parents pour le choix d'une école étaient les bons résultats scolaires (environ 40 % des parents), et à l'inverse les raisons les plus fréquemment citées pour ne pas choisir l'école la plus proche de leur domicile étaient le manque de discipline, les rumeurs d'intimidations et les mauvais résultats scolaires. Batterham (2003) a prouvé que les six premières raisons invoquées par les parents londoniens pour envoyer leur enfant dans une école située dans une autre LEA étaient : le meilleur classement de l'école sur le tableau des performances que les écoles de leur secteur, la morale religieuse de l'école, la bonne réputation des autres écoles, la plus grande facilité d'accès de l'école par rapport à celles de leur quartier, la mauvaise réputation des écoles de la LEA de leur domicile et le bonheur de leur enfant. En Angleterre, les groupes citant le plus souvent des raisons relatives aux résultats scolaires pour le choix d'une école sont ceux vivant à Londres, les groupes ethniques non blancs, les

propriétaires occupants et les familles avec une mère occupant un poste de cadre. Les groupes citant le moins souvent ces raisons sont : ceux vivant dans les zones rurales, ceux qui louent des logements sociaux, les groupes ethniques blancs et les familles dans lesquelles la mère n'a jamais travaillé.

## Promouvoir la diversité

La promotion de la diversité accompagne naturellement la promotion du choix : si l'offre est jugée globalement semblable il ne faut pas s'attendre à ce que les parents exigent de changer d'école. Les autorités anglaises ont appliqué au cours des dernières années une politique de diversification de l'offre. Une loi de 2002 exige que la LEA fasse savoir où une nouvelle école secondaire est nécessaire, pour que toute partie intéressée puisse présenter des propositions de création d'une école : une communauté ou un groupe religieux, une LEA ou un autre organisme public, privé ou bénévole peut publier des propositions. Les propositions seront examinées sur la base de leurs mérites en matière d'éducation, du rapport qualité prix et des résultats des consultations. Parallèlement, les écoles publiques anglaises ont obtenu une très grande liberté pour se spécialiser et offrir des avantages et des services supplémentaires. Les écoles spécialisées centrent particulièrement leur enseignement sur la matière qu'elles ont choisie, mais doivent respecter l'ensemble des exigences nationales en matière de cursus. Toute école publique anglaise peut demander à être enregistrée comme école spécialisée dans une (ou deux) des dix spécialités suivantes : lettres, affaires et entreprises, ingénierie, sciences humaines, langues, mathématiques et informatique, musique, sciences, sport et technologie. Les *City Technology Colleges* (collèges urbains technologiques, CTC) sont des écoles indépendantes gratuites pour les élèves de 11 à 18 ans qui offrent aux élèves des zones urbaines l'opportunité de se former à un emploi rémunéré. Ils proposent aussi une large gamme de qualifications professionnelles pour les élèves de plus de 16 ans, en plus de celles permettant d'entrer à l'université. Les *academies* sont des écoles indépendantes polyvalentes financées sur fonds publics qui cherchent à fournir un enseignement gratuit de première qualité aux élèves du quartier.

En Angleterre, il existe environ 7 000 écoles affiliées à une église au sein de l'enseignement public dont la grande majorité (6 400 environ) sont des écoles primaires. La grande majorité de ces écoles dépendent de l'Église anglicane (4 700) ou de l'Église catholique romaine (2 100). Les autres religions représentées – le judaïsme, l'islam, le sikhisme, l'église orthodoxe grecque ou l'église adventiste du septième jour – constituent les 3 % restants. Toutes les écoles confessionnelles doivent enseigner le programme

national. Pour l'éducation religieuse, elles peuvent soit enseigner leur propre religion, soit suivre les programmes religieux convenus au niveau local.

En Hongrie, les écoles organisent l'éducation et l'enseignement de leurs élèves selon leur propre programme scolaire basé sur le tronc commun national. De nombreuses écoles d'enseignement général et écoles secondaires offrent un programme plus spécialisé dans une ou plusieurs matières, le plus souvent dans une langue étrangère, en mathématiques, en science, en éducation physique ou en musique. Certaines écoles proposent des matières qui ne sont pas enseignées dans les autres écoles (comme l'histoire de l'art, l'art dramatique ou l'informatique spatiale). Certaines écoles secondaires d'enseignement général et des écoles spécifiques (comme les écoles bilingues ou les écoles professionnelles dispensant un enseignement artistique) organisent des examens d'entrée, mais ce n'est pas le cas de la majorité des écoles secondaires. Le ministère a stipulé que seules les écoles ayant deux fois plus de candidats que de places pouvaient organiser des examens d'entrée. La majorité des écoles classent désormais les élèves selon leurs résultats scolaires obtenus dans l'école précédente et les admettent sur la base de ce classement. Le classement selon les résultats est très fortement lié aux études des parents et rend le système hautement sélectif. Les parents disposant de bonnes qualifications sont particulièrement prêts à envoyer leurs enfants dans une autre école si celle qu'ils fréquentent ne répond pas à leurs attentes. Parmi les écoles alternatives, qui sont financées par les collectivités locales, les écoles Steiner disposent du réseau le plus étendu, mais quelques écoles Freinet, Montessori et Rogers existent aussi. Dans les écoles dites bilingues, certaines matières ou toutes les matières sont enseignées dans une langue étrangère. De plus en plus, le public hongrois désire que les écoles confessionnelles soient ouvertes à tous les élèves. Cependant, les écoles catholiques demandent en général des références concernant la foi des parents tandis que d'autres confessions sont plus permissives.

La législation tchèque prévoit la création d'écoles et de classes spécialisées qui délivrent un enseignement plus poussé en langues étrangères, éducation physique, mathématiques et sciences naturelles, musique, arts visuels ou technologies de l'information. Dix pour cent de l'ensemble des élèves fréquentent ces écoles. Les parents sont particulièrement intéressés par la spécialisation en langues et en sport et la demande est deux fois supérieure au nombre de places disponibles. En République slovaque, les écoles soumises à une gestion centralisée, comme sous l'ère communiste, se sont avérées incapables de répondre aux nouvelles exigences de la société et du marché du travail. Les gouvernements récents ont donc peu à peu décentralisé le système scolaire, accordant une plus grande autonomie à chaque école. Dans le primaire, les parents peuvent

désormais choisir entre toute une gamme d'écoles, parmi lesquelles des écoles alternatives comme les écoles Steiner ou Montessori. Les décideurs cherchent maintenant à élargir l'offre éducative en proposant une gamme de possibilités qui permettent aux individus de choisir.

En Pologne, les écoles secondaires générales bénéficient d'une très grande latitude pour mettre au point leurs programmes et différencier les grilles salariales, si bien que leur qualité est variable. Certains programmes d'enseignement dépassant les normes minimales fixées par le cursus ne peuvent être assurés que dans les quartiers les plus aisés et dans les zones urbaines. Une vive concurrence et un classement des écoles, popularisé par les médias, contribuent à maintenir un enseignement de grande qualité. Le fossé entre ces écoles et celles de province s'élargit. Les élèves sont admis sur décision du directeur de l'établissement, en fonction des résultats de l'examen d'entrée, des résultats des études antérieures et d'autres preuves d'aptitudes. La plupart des parents qui font usage de ce droit et choisissent des écoles bien placées dans les classements publics appartiennent à la classe socioéconomique la plus élevée, ce qui fait naître des craintes quant à une sélection sociale des élèves. Les *gimnazja* cherchent à recruter des élèves exceptionnels venant d'autres zones que la leur et les placent même parfois dans des classes séparées offrant de meilleures conditions d'enseignement.

### ***Le choix du programme parmi les options***

Une autre source de choix et de diversité, qui ne concerne pas le choix entre deux écoles, a trait aux options au sein des écoles elles-mêmes. En Finlande, les choix concernent le plus souvent l'apprentissage des langues. Des cours facultatifs supplémentaires peuvent aussi être choisis en mathématiques, physique, chimie, biologie et géographie. La majorité de ceux qui étudient les trois premières matières sont des garçons, la répartition par sexe étant assez équilibrée pour les deux dernières, la biologie et la géographie. À l'inverse, les options en langues sont plus souvent choisies par les filles que par les garçons. En Angleterre, les élèves ont une certaine liberté de choix quant aux matières qu'ils étudient à l'étape 4 (14-16 ans), qui est une étape clé. Au Japon, les lycées peuvent proposer des matières et des filières diverses et les élèves peuvent choisir leur école et leur filière entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ou sélectionner différents programmes dans les départements secondaires polyvalents récemment créés. Le programme scolaire au niveau de la scolarité obligatoire est plus ou moins standardisé à l'échelle nationale, mais au niveau des collèges, les élèves peuvent choisir des matières supplémentaires, conformément à leurs choix de carrière, leurs intérêts personnels ou leurs aptitudes particulières. Ce système de matières

optionnelles n'est pas encore complètement déterminé par la diversité de la « demande ».

Un système davantage axé sur la demande est actuellement à l'étude pour la scolarité post-obligatoire au Japon. Le *Central Council for Education* (conseil central pour l'éducation) a plaidé pour la diversification des programmes dans ses rapports de 1996 et 1997 (« The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century »). Le conseil a affirmé la nécessité d'accorder une attention particulière aux enfants en difficulté d'apprentissage et de développer davantage des formes plus individualisées d'enseignement répondant aux capacités et aux aptitudes individuelles. Au niveau du lycée, les programmes appelés *Super-Science High School* ou *Super-English Language High School* ont été mis au point pour améliorer « les opportunités offertes aux élèves doués et motivés dans des domaines spécifiques ».

Le système éducatif slovaque est passé d'un système scolaire unifié avant la révolution au système actuel qui est diversifié, démocratique et humaniste. Le système de formation et d'éducation tient compte du fait que chaque élève a une personnalité unique. Il donne à l'élève la possibilité de choisir un cours parmi un groupe de matières, selon ses propres intérêts, en plus des matières du programme obligatoire. Toutefois, dans les classes inférieures, l'éventail de choix est plus modeste, alors que dans les classes supérieures il répond plus complètement aux demandes des élèves. En Pologne, les élèves des établissements assurant la scolarité obligatoire n'ont pas d'influence sur le choix des programmes d'enseignement ou des manuels scolaires, mais ils peuvent parfois choisir des cours supplémentaires pour l'après-midi.

## La diversité résultant de la demande collective

Le présent chapitre s'intéresse au choix et à la diversité ; cependant, choix et diversité sont étroitement liés à la prise de parole. Ce sont souvent les demandes collectives spécifiques et exprimées avec le plus de force qui engendrent la diversité dans les systèmes éducatifs. Dans la plupart des pays, la demande est exprimée le plus fortement pour des services éducatifs qui ne sont pas encore ou pas suffisamment proposés par l'État. Elle est exprimée pour que les décideurs prennent conscience des lacunes de l'offre éducative. Nous pourrions citer comme exemple la demande d'enseignement préscolaire et de programmes extrascolaires. Un enseignement amélioré en maternelle et au jardin d'enfants a été largement examiné, par exemple, par rapport à une amélioration de la situation des femmes au regard de l'emploi. De plus, plusieurs rapports signalent des

demandes émanant de parents qui souhaitent une éducation religieuse comme le font les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux.

### *Les demandes ethniques et linguistiques*

La diversité ethnique et linguistique est depuis longtemps une réalité sociale dans de nombreux pays de l'OCDE. La plupart des pays s'efforcent de répondre aux besoins d'une population d'élèves diversifiée et la présente section décrit certains de ces droits et certaines de ces opportunités. Cependant, cela soulève aussi certaines des questions les plus fondamentales et des plus controversées aujourd'hui concernant l'éducation. À quoi sert l'école ? Quel équilibre trouver entre l'intégration à l'échelle du système de l'ensemble des populations et l'uniformité fondamentale, ou encore la reconnaissance, voire la culture de la différence ? En particulier, quel devrait être le rôle du système scolaire public classique ? La reconnaissance de la diversité et des revendications concurrentes soulèvent des questions particulières sur le plan de l'amélioration de la sensibilité aux demandes des parents. Plusieurs rapports font référence à la force et à la fréquence des demandes exprimées par les parents qui souhaitent une éducation religieuse (comme c'est le cas pour les parents d'enfants handicapés).

En Finlande, la minorité suédoise, qui représente environ 6 % de la population a le droit de recevoir un enseignement dans sa propre langue. De même, le droit pour les membres de la population Sami, communauté indigène, de préserver et de développer leur langue et leur culture est garanti. L'enseignement de base des élèves qui parlent le sami doit être assuré principalement dans cette langue si les parents le demandent. En Finlande, l'enseignement est dispensé en finlandais ou en suédois dans les établissements d'enseignement secondaire général du second cycle. Il peut aussi être dispensé en sami, en roumain ou dans la langue des signes. En outre, il est également possible d'assurer l'enseignement principalement ou entièrement dans d'autres langues étrangères dans le cadre d'un groupe éducatif distinct ou d'un établissement distinct. Pour l'examen du *matriculation* (baccalauréat), l'élève qui parle une langue étrangère peut, au lieu de passer l'épreuve de langue maternelle destinée aux élèves parlant finlandais, suédois ou sami, passer l'épreuve de finlandais ou de suédois en tant que seconde langue.

Les enfants en âge d'aller à l'école obligatoire qui sont entrés en Finlande comme réfugiés ou demandeurs d'asile peuvent recevoir un enseignement préparatoire dans leur propre groupe pendant six mois avant de commencer leur enseignement secondaire. À l'école secondaire, ces enfants, à l'instar des autres élèves immigrés, sont généralement mis dans des classes adaptées à leur âge et à leurs capacités. Il existe une ligne de

crédit spéciale servant à offrir aux élèves immigrés la possibilité de suivre des cours spéciaux de mise à niveau et des cours dans leur langue maternelle. L'objectif de l'éducation des immigrants est de les préparer à s'intégrer dans le système éducatif et la société finlandaise, de défendre leur identité culturelle et de leur assurer un bon enseignement bilingue afin que, en plus du finlandais ou du suédois, ils aient également la maîtrise de leur langue maternelle.

La Constitution slovaque garantit aux membres des minorités nationales le droit d'être éduqués dans leur langue maternelle, c'est-à-dire en hongrois et en ukrainien. En Hongrie, la diversité de l'offre s'est accrue car des établissements préscolaires et scolaires pour minorités nationales dispensent l'enseignement dans la langue de sept groupes minoritaires nationaux relativement petits (grec, croate, allemand, roumain, serbe, slovaque et slovène). Dans ces établissements, la langue d'une minorité nationale particulière est enseignée en tant que langue étrangère à ceux dont la première langue n'est pas celle-là. La même situation s'observe en ce qui concerne l'éducation de la minorité polonaise en République tchèque. En Pologne, la renaissance manifeste des identités nationales et ethniques a conduit à la création d'écoles ou de classes séparées pour les enfants des minorités nationales. Les membres des minorités nationales ont le droit de recevoir une éducation dans leur langue maternelle. La minorité qui constitue un grand groupe et qui compte le nombre d'élèves nécessaire peut créer sa propre classe ou école. Comme d'autres minorités sont dispersées dans tout le pays et comptent un faible nombre d'élèves, leur droit à l'éducation s'exerce sous la forme de programmes complémentaires subventionnés par l'État. Pour aider les membres de la minorité allemande, l'enseignement de l'allemand a été étendu aux écoles secondaires du premier cycle et des écoles secondaires du premier cycle bilingues ont été créées.

Dans tous les pays en transition d'Europe centrale, l'éducation des enfants roms et des enfants de parents migrants reste un gros problème. En Pologne, des classes spéciales ont été créées afin de préparer les enfants roms avant leur entrée dans l'enseignement secondaire du premier cycle. En République tchèque, ces enfants vont dans des classes spéciales avant d'entrer à l'école primaire. La scolarisation des enfants roms, dont le niveau d'instruction est très inférieur à la moyenne nationale, est devenue une priorité des pouvoirs publics en Hongrie. La question de savoir s'il en est ainsi parce que des groupes roms à buts particuliers en expriment de plus en plus la demande ou parce que la société considère que l'éducation des Roms est inadaptée mérite des travaux plus poussés. Le fait que l'enseignement n'est pas dispensé dans la langue rom parce que les parents ne le demandent pas indique apparemment que le regain d'intérêt pour l'éducation générale

des Roms n'émane en réalité pas des Roms eux-mêmes. Le gouvernement hongrois s'efforce d'éviter la ségrégation scolaire des enfants roms et ne légitimise les écoles roms que si elles sont créées ou soutenues par les autorités autonomes de la minorité rom.

Aux États-Unis (Plank, 2005), la multiplication des possibilités de choisir entre plusieurs écoles et les autres mesures facilitant la sortie du système éducatif traditionnel centralisé au niveau de l'État ont libéré un espace où de nombreuses demandes hétérogènes peuvent s'exprimer et être satisfaites. Les plus importantes d'entre elles visent à institutionnaliser les possibilités d'éducation répondant et encourageant les préférences culturelles et religieuses de groupes particuliers. Dans les *charter schools* (écoles conventionnées), par exemple, la diversité se manifeste essentiellement à travers l'appartenance ethnique et la langue et non à travers le programme d'études et la stratégie en matière d'instruction (Fuller, 2003). De nombreux parents qui dispensent à leurs enfants un enseignement à la maison ont choisi cette solution afin de préserver des valeurs culturelles et religieuses que, selon eux, le système scolaire public traditionnel ne prône pas suffisamment.

### *L'instruction religieuse*

Il n'existe pas de tendance uniforme d'un pays à l'autre en ce qui concerne l'instruction religieuse dispensée dans les écoles. Certains pays ont pris des dispositions permettant aux élèves d'être éduqués dans leurs religions/confessions respectives, tandis que d'autres poursuivent leur politique de laïcisation en interdisant toute instruction religieuse dans l'enseignement public. Même dans les pays où une instruction religieuse fondée sur une croyance particulière est proposée, les parents (et les élèves ayant plus d'un certain âge) ont le droit de décider d'opter pour ces cours ou, à la place, pour des cours d'« éthique », neutres sur le plan religieux.

Les habitants de la Pologne sont dans leur très grande majorité catholiques et, de ce fait, les diverses normes et valeurs propagées par l'église catholique sont généralement considérées comme étant des « normes générales ». L'instruction religieuse est devenue un élément permanent du programme scolaire polonais. Le programme de l'enseignement religieux catholique en Pologne est défini par le « Directoire catéchétique de l'église catholique de Pologne » (2001), document complétant les instructions du Vatican. Au départ cela a été bien accueilli parce qu'auparavant la religion ne pouvait être enseignée qu'en dehors du système scolaire. Cependant, la place prépondérante de l'instruction religieuse catholique dans le programme scolaire a rapidement été critiquée par les milieux libéraux. Une loi de 1999 laisse les parents libres de choisir d'inscrire leur enfant à des

cours d'enseignement religieux ou à des cours d'éthique. La part des écoles religieuses, catholiques pour la plupart, dans les écoles non publiques augmente depuis les années 90 – au cours de l'année scolaire 1999/2000, elles représentaient 23 % des écoles primaires non publiques, 35 % des *gimnazja* et 47 % des écoles d'enseignement secondaire général du second cycle.

En Finlande, dans toutes les écoles les élèves ont le droit de recevoir une instruction religieuse conforme à leur confession. Environ 85 % des élèves des établissements d'enseignement secondaire polyvalent reçoivent une instruction religieuse luthérienne. Les élèves qui ne sont pas membres de cette église peuvent choisir entre des cours d'instruction religieuse et des cours d'éthique, matière multidisciplinaire qui comprend des éléments de philosophie, des sciences sociales et des sciences culturelles. Lorsque les parents d'au moins trois élèves demandent un enseignement religieux non luthérien à l'école, il doit être assuré. Dans les écoles secondaires de second cycle, les élèves peuvent le demander eux-mêmes. Le tronc commun national définit le contenu et les objectifs de l'instruction religieuse dans le respect des cultes respectifs. Les programmes pour les autres religions sont élaborés conformément aux objectifs généraux prévus pour les religions dans le tronc commun national. En République tchèque, l'enseignement religieux est dispensé en tant que matière optionnelle dans les écoles où les parents d'au moins sept élèves en font la demande. La question de savoir si l'éthique doit être introduite en tant que matière obligatoire et neutre sur le plan religieux est actuellement débattue.

La diversité des milieux religieux (et non religieux) des élèves pose d'importantes questions en ce qui concerne la demande d'instruction religieuse. Les écoles doivent-elles accéder aux demandes d'enseignement de convictions religieuses particulières ? Doivent-elles satisfaire aux demandes relatives au contenu du programme scolaire qui sont motivées par la religion ? Ou bien les écoles doivent-elles, en principe, faire contrepoids à la religion, c'est-à-dire être des espaces neutres offrant à tous une « éducation citoyenne » laïque ? Étant donné le nombre d'immigrants venant de milieux religieux différents, tous les pays sont apparemment confrontés à ces questions difficiles, qu'un fondamentalisme religieux croissant qui ne se limite pas à une unique tradition ou croyance rend plus impérieux. Loin des facteurs religieux qui disparaissent discrètement du programme d'action en matière d'éducation à mesure que la laïcisation gagne du terrain – hypothèse qui sous-tendait la réflexion de nombreux pays dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle – c'est une question de premier plan qui ne semble pas devoir disparaître au XX<sup>e</sup> siècle.

### *Les demandes de reconnaissance de besoins spéciaux*

Plusieurs pays indiquent que les parents d'enfants handicapés ont très fortement exprimé leur demande de changement. Autrefois, l'éducation des enfants handicapés était souvent assurée par des écoles spéciales, et les parents estimaient fréquemment que cela se traduisait par l'isolement et la marginalisation de leurs enfants handicapés. De nombreux pays ont accédé aux requêtes de ces parents et des associations de parents en prenant les dispositions nécessaires pour que les enfants handicapés soient intégrés dans l'enseignement ordinaire.

En Autriche et en République tchèque, par exemple, à la lumière des souhaits émis par les parents d'enfants handicapés, la nouvelle réglementation visant l'intégration scolaire a été modifiée étape par étape au cours de la dernière décennie. Ces textes réglementaires prévoient des ressources supplémentaires pour les classes d'intégration. En principe, les enfants handicapés ont maintenant le droit d'être éduqués dans les écoles de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du premier cycle. Les parents doivent en faire la demande en respectant la procédure officielle. Les écoles interviennent également dans la décision selon qu'elles veulent ou non créer les conditions nécessaires à l'intégration, principalement en mettant à disposition un deuxième enseignant pour les classes d'intégration. En Hongrie, au niveau du jardin d'enfants, les enfants ayant des besoins spéciaux sont généralement intégrés, mais aux niveaux primaire et secondaire, il existe des écoles spéciales distinctes par type de handicaps ou des classes spéciales dans les écoles ordinaires. Comme en Autriche, cependant, sur demande de leurs parents les élèves handicapés peuvent être intégrés sur le plan scolaire. En République tchèque, les parents peuvent demander que leur enfant handicapé bénéficie de l'intégration scolaire, mais il doit faire l'objet d'une procédure d'évaluation et l'école doit pouvoir mettre à disposition l'infrastructure appropriée. En Angleterre, les élèves handicapés sont en grande majorité éduqués dans les écoles ordinaires.

Les parents d'enfant ayant des besoins spéciaux expriment généralement très clairement leurs demandes à l'égard du système éducatif. Cela pose une nouvelle série de questions intéressantes pour la notion générale de « demande ». Il serait intéressant de poursuivre les recherches sur la question de savoir si d'autres groupes à buts particuliers, dont les enfants sont susceptibles d'être l'objet d'une discrimination au sein du système éducatif, ont exprimé aussi clairement leur propre demande et ont aussi bien réussi à atteindre certains de leurs objectifs. Les parents d'immigrés récents, par exemple, ont-ils aussi bien réussi à exprimer leur demande d'enseignement d'une langue particulière ? Ces exemples peuvent donner une image du pouvoir de la « prise de parole » sur le plan de l'élargissement

du « choix » et de la capacité des groupes à buts particuliers à « influencer sur le système » pour satisfaire leurs intérêts.

## La diversité à travers d'autres formes d'écoles

La présente section examine la diversité sous des formes plus notables – non la diversité des programmes ou la place accordée dans le cadre d'un modèle structurel commun mais la diversité à travers différents modèles : les écoles sélectives et les écoles non sélectives, les écoles publiques et les écoles privées, et la scolarité classique et la scolarité à domicile. Plusieurs pays se sont orientés vers une plus grande diversification de l'éducation publique, tenant compte des différents types d'écoles répondant aux besoins d'élèves présentant des niveaux d'aptitude différents ou des préférences éducatives des parents. La demande joue clairement un rôle central dans leur apparition et dans les réussites variables. Cela tient beaucoup, mais pas exclusivement, aux facteurs familiaux d'avantage social et de reproduction sociale et à des questions essentielles de choix de valeur et de croyances. Ces deux points ne sont pas sans rapport et les parents peuvent choisir, par exemple, des écoles financées sur fonds publics de confession religieuse pour obtenir des avantages sociaux pour leurs enfants ainsi que pour des raisons de croyance, en dehors de toute considération plus neutre sur la qualité de l'éducation.

### *Les écoles sélectives et les écoles non sélectives*

Les pays possédant un système scolaire sélectif – dans la présente étude, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne, la République tchèque et, dans une certaine mesure, l'Angleterre – indiquent que les parents privilégiés ont tendance à envoyer leurs enfants dans des écoles sélectives. Ces parents espèrent que grâce à une forte sélection, leurs enfants étudieront avec des élèves plus motivés, qui viennent du même milieu et parmi lesquels les gros problèmes de comportement et de drogue sont moins fréquents. En République tchèque, l'admission dans les *gymnázia* (écoles sélectives conduisant à l'enseignement universitaire) est basée sur une sélection consistant en des examens écrits et oraux et parfois en des tests d'intelligence. Le nombre d'admis est fixé par l'administration de l'école et représente de 6 à 14 % de la tranche d'âge concernée, suivant les régions, le nombre des candidats représentant le double du nombre d'admissions. Les *gymnazia*, rétablis en 1990 visent à fournir une forme d'enseignement scolaire plus exigeante. Ils obtiennent surtout le soutien de parents disposant d'une formation poussée et d'un statut social élevé et leur existence est jugée injuste par les parents ayant un niveau d'études plus faible. Selon

l'inspection scolaire tchèque, la séparation des élèves les plus doués s'est traduite par la baisse progressive de la qualité des écoles secondaires de premier cycle. Cette question suscite donc un large débat public, et la nouvelle loi sur l'enseignement votée en 2004 fixe un seul programme national pour les deux types d'enseignement secondaire de premier cycle, un nombre égal de périodes d'enseignement et un niveau identique de rémunération pour les enseignants. Toutefois, le processus sélectif d'admission dans les *gymnazia*, qui défavorise les enfants moins cultivés, a été maintenu.

Les recherches réalisées en Hongrie ont également montré la corrélation bien connue qui existe entre la répartition des élèves dans les écoles de différents niveaux et le niveau d'études des parents (Andor et Liskó, 2000). Près de 80 % des enfants de parents ayant fait des études universitaires, 60 % des enfants de parents ayant fréquenté le lycée, 40 % des enfants de parents ayant un diplôme de fin d'études secondaires et 20 % seulement d'enfants de parents ayant une formation de type professionnel fréquentent des écoles secondaires d'enseignement général. Ni les gouvernements conservateurs ni les gouvernements libéraux n'ont aboli les écoles secondaires d'enseignement général organisées sur 6 ou 8 ans en raison de la demande explicite des associations de parents les plus puissantes. En Pologne, les écoles civiques qui sélectionnent les élèves sur la base des résultats aux examens d'entrée sont majoritairement fréquentées par des enfants de cols blancs et d'hommes d'affaires. Les recherches menées par Zawadska (1992) ont indiqué que les parents résidant à Varsovie étaient plus favorables aux écoles civiques que les parents de plus petites villes. Pas moins d'un tiers des répondants des zones rurales ont affirmé que la création des écoles privées constituait un phénomène négatif, alors que dans le même temps la majorité des répondants considérait ces écoles comme meilleures que les écoles publiques. Cette réponse pourrait bien témoigner d'un sentiment d'injustice croissante chez les habitants des zones rurales où les écoles civiques ne sont pas si nombreuses qu'ailleurs.

En Angleterre, la majorité des écoles n'opèrent pas de sélection sur les aptitudes. Un décret gouvernemental de 1998 interdit toute nouvelle sélection sur les aptitudes, sauf pour l'enseignement après 16 ans et les dispositions relatives au regroupement par tranche d'âge. Les lycées sélectifs existants et les écoles qui avaient des processus sélectifs d'admission ont été autorisés à conserver ces dispositions. En Angleterre, dans le cadre d'une étude réalisée par Taylor, Nelson et Sofres (2003), on a demandé à la population de dire si « les enfants devaient aller dans un type différent d'école secondaire selon leurs résultats à l'école primaire » ou si « tous les enfants devaient aller dans le même type d'école secondaire quels que soient leurs résultats à l'école primaire ». En 2002, les opinions étaient

partagées à égalité sur ce point, 49 % des personnes interrogées choisissant l'une ou l'autre option. Cependant, le pourcentage de personnes choisissant les écoles non sélectives a augmenté de 40 % en 1984 à 49 % en 2002, alors que le pourcentage choisissant l'éducation sélective est resté stable, moins de personnes étant « indécises ». Les opinions des parents quant à la sélection sont partagées. D'après une étude antérieure du MORI citée par Lambert (2002), 52 % des parents pensaient que le niveau des écoles indépendantes était meilleur que celui du secteur public et 68 % jugeaient qu'un secteur indépendant avait sa place dans le système éducatif britannique. Cette étude montrait aussi que 53 % des parents choisiraient une école indépendante pour leur enfant s'ils en avaient les moyens, la raison en étant une qualité supérieure de l'enseignement.

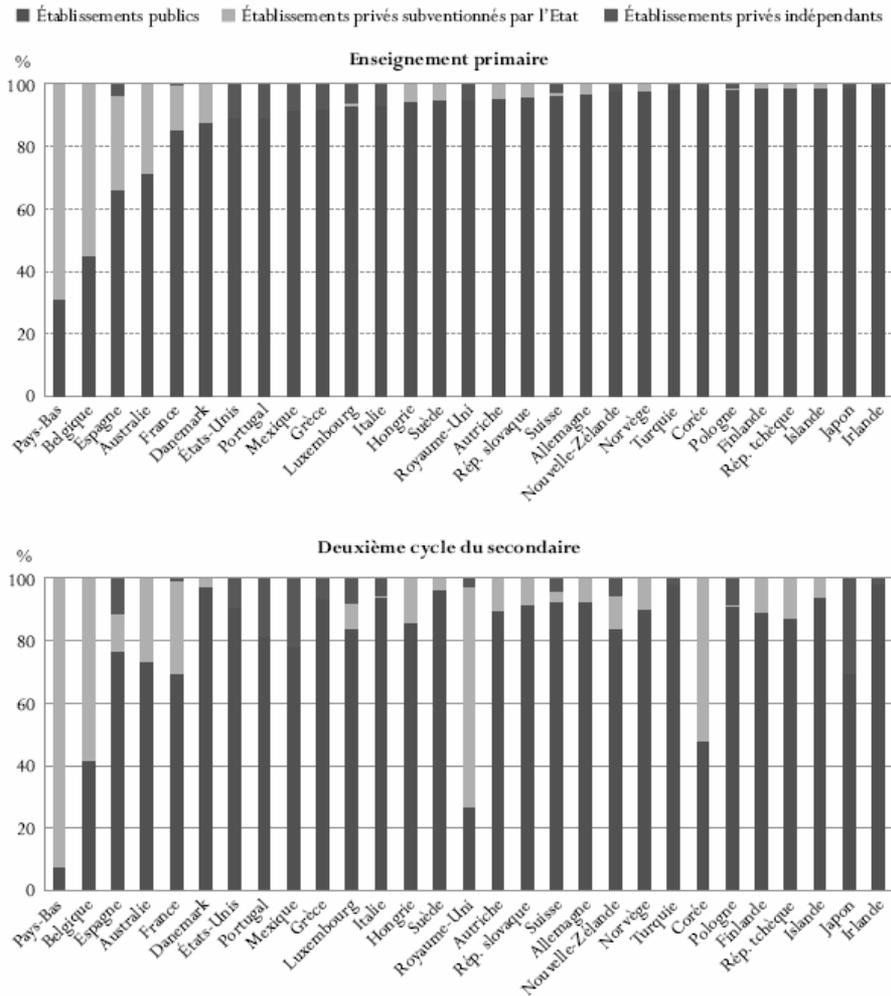
### *Le rôle et la perception des écoles « privées »*

L'école est généralement avant tout un service public, comme le montre la figure 3.1. Plus l'on va haut dans le système en partant du primaire jusqu'au premier cycle du secondaire ou jusqu'au deuxième cycle du secondaire, plus les variations sont importantes. Bien que l'éducation publique, financée sur fonds publics, demeure le modèle dominant, dans un certain nombre de pays il existe des variations importantes par rapport à ce système même au niveau du primaire – particulièrement aux Pays-Bas et en Belgique. L'offre purement privée fait également l'objet d'un examen plus loin dans le présent chapitre. Bien que le nombre d'élèves ne soit pas toujours élevé dans la plupart des pays, leur rôle social et leur importance peut avoir beaucoup plus de poids qu'un simple rapport entre les effectifs (comme au Royaume-Uni). La figure ne suggère pas encore un changement d'orientation important par rapport au modèle de base dans les pays de l'OCDE, mais elle illustre bien le fait qu'il existe déjà un certain degré de variation. Et, comme le montre le présent chapitre, la tendance est à l'élargissement de l'éventail de choix et de la diversité.

Même si le nombre d'écoles privées est limité dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des systèmes scolaires offrent aux parents le choix entre des écoles publiques et privées, ce qui révèle jusqu'à quel point l'enseignement est un « bien » que les citoyens doivent pouvoir acquérir et dans quelle mesure les solutions de rechange à l'offre publique sont tolérées, voire financées par les pouvoirs publics. Les pays mènent des politiques différentes en la matière : dans certains, l'enseignement privé est totalement ou partiellement financé par l'État, dans d'autres il est totalement financé par les parents. Le nombre de parents qui choisissent un enseignement privé à la place d'un enseignement public peut aussi être interprété comme un indicateur fort des « défections », en fonction de l'ampleur du coût réel qu'il représente pour le foyer (pas uniquement une autre solution financée sur

fonds publics). Tous les systèmes scolaires décrits dans le présent rapport sont majoritairement publics, mais la plupart des pays prennent des dispositions pour la création d'écoles basées sur l'initiative privée.

**Figure 3.1. Répartition des élèves inscrits, par type d'établissement (2003)**



*Note* : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du primaire inscrits dans des établissements privés.

*Source* : *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2005*, OCDE, Paris, tableau D.5.1.

Dans les pays d'Europe centrale (Hongrie, Pologne, République tchèque et République slovaque) en particulier, l'enseignement privé a été défini comme un droit politique et civique et il est considéré comme un moyen de contribuer à l'établissement d'une société pluraliste dans l'ère post-soviétique. La création d'un grand nombre d'écoles alternatives dans toute l'Europe centrale s'est largement faite sous la pression des parents et montre clairement qu'ils sont de plus en plus prêts à exprimer une « demande » spécifique dans le domaine de l'éducation. Un grand nombre et, dans certains systèmes, la grande majorité des écoles privées sont gérées par des églises. Toutefois, la fréquentation des écoles confessionnelles n'indique pas forcément l'engagement religieux des parents. Elle est souvent motivée par une demande d'enseignement de qualité établi dans un cadre pédagogique normatif : les écoles privées sont fréquemment choisies pour la petite taille de leurs classes, l'accent mis sur le développement des intérêts individuels de l'élève et leurs programmes et méthodes novateurs. La plupart des systèmes ont mis en place un cadre juridique dans lequel des écoles réformistes peuvent être créées et dans une certaine mesure soutenues financièrement. En Espagne et en Finlande par exemple, les écoles privées sont financées par l'État et ne peuvent pas exiger de frais de scolarité. Au contraire, au Royaume-Uni et en Pologne, elles sont en grande partie financées par ce moyen.

Le Japon est un exemple de pays où le nombre d'élèves inscrits dans des écoles privées est extrêmement faible pour la scolarité obligatoire. À côté des écoles publiques conventionnelles, établies et gérées par les pouvoirs publics, le ministère de l'Éducation a autorisé des écoles créées par les pouvoirs publics et gérées par des sociétés ou des organismes privés. Pour l'instant, il se limite aux écoles maternelles et aux lycées et exclut les autres écoles assurant la scolarité obligatoire. Les écoles confessionnelles sont toujours privées au Japon. Les écoles publiques ne doivent pas dispenser un quelconque enseignement religieux, en raison du principe de laïcité et de la séparation de l'Église et de l'État inscrite dans la constitution japonaise. À l'heure actuelle, 0,9 % seulement de toutes les écoles primaires japonaises sont privées, selon le *School Basic Survey Report* (enquête de base sur l'école) de 2003 publié par le ministère.

Dans la tradition scandinave, le secteur public est aussi très fort, mais les effectifs des écoles privées sont certainement supérieurs à ceux du Japon et ont tendance à augmenter. Au Danemark, le nombre d'élèves dans les écoles privées indépendantes secondaires du premier cycle et primaires est relativement stable et continue d'augmenter légèrement. Ces écoles doivent respecter les normes généralement établies pour les *folkeskolen* et un nombre minimum d'élèves est exigé. Ces écoles privées définissent leurs principes de base et évaluent elles-mêmes leur enseignement. Elles sont

gérées par un conseil d'administration composé en majorité de particuliers. Ces écoles sont supervisées par les parents et par une personne supplémentaire choisie par les parents pour veiller à ce que, dans l'ensemble, l'enseignement de l'école respecte les normes des *folkeskolen*. Les écoles bénéficient d'une subvention d'exploitation versée selon le nombre d'élèves par année et calculée sur la base des dépenses publiques correspondantes encourues dans les *folkeskolen*, diminuées des frais payés par les parents (qui sont comparativement peu élevés, actuellement moins d'un cinquième des subventions publiques). Les écoles indépendantes privées danoises sont très diverses : écoles urbaines centrées sur les valeurs scolaires et culturelles traditionnelles, pensionnats spécialisés, écoles dépendant d'une religion ou d'une église, petites écoles basées sur des idées progressistes, écoles ayant un objectif éducatif spécifique telles que les écoles Steiner, écoles pour les immigrés ou écoles pour la minorité allemande.

En Finlande, l'enseignement est gratuit et les écoles privées ne sont pas autorisées à collecter des frais de scolarité. La majorité des écoles privées finlandaises sont financées sur fonds publics et supervisées par les pouvoirs publics. Elles suivent le tronc commun national en matière de programme et les exigences de qualifications basées sur les compétences confirmées par le Conseil national de l'éducation. Afin de recevoir la même somme de financement public que les écoles municipales, les écoles doivent demander une licence au ministère de l'Éducation. Dans le cadre de l'octroi d'une licence pour délivrer l'éducation de base, le gouvernement peut aussi assigner une tâche spécifique au prestataire. Cela a été le cas par exemple pour les écoles Steiner, les écoles religieuses et les écoles enseignant les langues étrangères. Même si elle n'obtient pas de licence, l'école privée concernée peut être créée, mais elle restera en dehors de la supervision publique et ne recevra pas de financements publics. Les écoles privées sont très peu nombreuses. À l'heure actuelle, environ 1 % seulement des écoles assurant l'éducation de base sont privées et leurs élèves représentent 2 % de tous les élèves recevant l'éducation de base.

En Hongrie, l'État verse une subvention unitaire par élève. Elle couvre environ 60 à 80 % du coût de la délivrance de l'enseignement. Le reste est financé par l'organisme qui gère l'école, le plus souvent la commune dans le cas des écoles publiques. Les écoles privées essaient de financer le solde par les contributions des parents et les dons venant d'autres sympathisants. Le financement des écoles tenues par des églises est différent, puisque depuis 1997 toutes les écoles confessionnelles hongroises reçoivent la somme qui a couvert le coût de la scolarité d'un enfant l'année précédente. À l'heure actuelle, 90 % des plus jeunes enfants (de 3 à 14 ans) fréquentent une école maternelle ou une école secondaire de premier cycle de l'État ou de la

commune financée par le budget central. Dans l'enseignement secondaire, le pourcentage d'élèves fréquentant des écoles privées est considérablement plus élevé, puisqu'un sixième des élèves de l'enseignement secondaire général va dans une école confessionnelle. Ce fort pourcentage ne témoigne pas forcément de l'engagement religieux des parents mais indique souvent la demande d'une éducation de qualité.

En Pologne, les écoles privées peuvent être réparties en i) écoles entièrement privées, appartenant à des particuliers ou des organismes privés ; ii) écoles civiques, fondées et détenues par des organisations de citoyens ; et iii) écoles religieuses dirigées par l'église catholique, par des ordres religieux ou par d'autres organisations religieuses. La plupart des écoles primaires et secondaires privées sont des écoles civiques, créées par des organisations de parents et d'enseignants et à but non lucratif. Elles se distinguent donc à cet égard des *Centros Concertados* en Espagne. La subvention allouée à ces écoles couvre désormais 100 % des dépenses occasionnées par chaque élève. Les écoles civiques sont connues pour leurs activités extrascolaires et pour leurs programmes novateurs. Les écoles privées quant à elles sont souvent des écoles huppées, dont les frais de scolarité mensuels élevés leur permettent d'offrir des programmes riches et des salles de classe confortables, donnant aux parents ce qu'ils attendent de leur investissement privé. Au cours de l'année scolaire 2003/2004, les organismes privés géraient 4 % des écoles primaires, fréquentées par 1.3 % de tous les élèves du primaire ; 8.3 % de l'ensemble des *gymnazia*, fréquentés par 1.8 % des élèves des *gymnazia* et 19 % des écoles post-primaires et des écoles secondaires post-*gymnazia*, fréquentées par 4.1 % des élèves de ce type d'établissement. Les écoles privées ont été le plus souvent ouvertes par des personnes très instruites, dont beaucoup de chefs d'entreprise.

La création en Pologne des premières écoles privées en 1998 a lancé un débat sur l'égalité dans l'enseignement. D'après certains, le principal but de l'école était de réduire les inégalités scolaires et ils demandaient que les écoles soient ouvertes à tous les élèves. D'autres toléraient l'inégalité et acceptaient la création d'écoles privées financées principalement par les parents, tout en demandant une baisse des impôts pour ceux qui payaient eux-mêmes l'éducation de leurs enfants (Putkiewicz, Wilkomirska et Zielinska, 1997). La différence entre les deux conceptions se reflète dans l'existence de deux types d'écoles non publiques – les écoles civiques et les écoles privées. Les écoles civiques se targuent de centrer leurs activités sur les besoins de la société locale en coopération avec les parents, les enseignants et les élèves. Les écoles privées quant à elles mettent en avant le professionnalisme de leur offre de services d'éducation aux élèves et aux parents considérés comme des « clients ».

La proportion globale d'élèves dans les écoles privées en Autriche est d'environ 7 % et ce chiffre a légèrement augmenté ces dernières années. Les deux tiers environ de toutes les écoles privées sont gérés par des organisations religieuses : 90 % pour l'Église catholique (dans le cadre d'une réglementation publique, conformément à des accords passés avec le Vatican), 5 % pour l'église protestante et le reste pour d'autres églises. À part pour un très petit nombre d'écoles d'élite et quelques écoles alternatives, il n'existe cependant pas de grandes différences entre les écoles publiques et privées ni de forte distinction entre les deux systèmes, car les écoles privées sont pour la plupart sous réglementation publique et la majorité d'entre elles, les écoles catholiques, bénéficient de fonds publics pour rémunérer leurs enseignants. En matière de subventions publiques, des règles différentes s'appliquent selon les types d'écoles privées. La plupart des écoles privées, à l'exception des écoles catholiques, demandent des frais de scolarité élevés. Les écoles privées sont le mieux représentées à Vienne et se divisent à part égale entre les écoles assurant la scolarité obligatoire et les écoles allant au-delà. Au cours des dernières décennies, d'autres types d'écoles privées libres ou alternatives se sont développés, en suivant leurs propres modèles pédagogiques. Pour obtenir des références officielles, les élèves fréquentant ces types d'écoles privées doivent réussir des examens externes. Toutefois, le nombre de ces écoles libres reste très restreint (moins de 50 écoles recevant au total moins de 1 000 élèves).

En Espagne, également, il n'existe quasiment aucune distinction entre les écoles publiques et les écoles privées, ces dernières bénéficiant d'importantes subventions publiques. Dans ce cas, cependant, le nombre d'élèves et d'écoles est bien plus élevé qu'en Autriche. Il existe trois types d'école : les écoles publiques, les écoles privées et les écoles privées financées sur fonds publics, les *centros concertados*. Les écoles publiques sont principalement financées par les Communautés autonomes, le reste du financement étant assuré par les municipalités. Les écoles publiques représentent environ 63 % de l'ensemble des écoles dispensant l'enseignement obligatoire. Tous les ressortissants espagnols peuvent établir et diriger une école privée, sauf circonstances exceptionnelles (casier judiciaire par exemple). La loi implique les parents et les enseignants dans le contrôle et la gestion de toutes les écoles bénéficiant de fonds publics, à savoir les écoles publiques et les *centros concertados*, par l'intermédiaire du conseil d'école. Chaque conseil d'école établit son propre « projet éducatif » sur la base du tronc commun de l'État.

En Angleterre, les écoles privées – y compris celles qu'on appelle les « public schools » – ne sont pas financées par l'État et obtiennent la plus grande partie de leur financement grâce aux frais de scolarité payés par les parents et aux revenus de leurs investissements. Toutes les écoles

indépendantes, écoles de jour ou pensionnats, doivent être enregistrées auprès des autorités centrales (ministère de l'Éducation et des Qualifications) et atteindre et maintenir des normes fixées dans des réglementations spécifiques qui couvrent la qualité de l'enseignement délivré, le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves, les compétences des propriétaires et du personnel, les locaux et l'hébergement, l'information des parents et le traitement des plaintes. Ces normes font l'objet tous les six ans d'une inspection de l'*Office of Standards in Education* (bureau des normes éducatives, Ofsted) ou de l'*Independent Schools Inspectorate* (inspection des écoles indépendantes). En janvier 2004, la majorité des élèves (91 %) fréquentait des écoles d'État, 7 % environ des écoles indépendantes et les 1 % restants allaient dans les écoles spéciales subventionnées et non subventionnées. La proportion d'élèves de 16 ans ou plus qui fréquente des écoles privées est comparativement élevée, les élèves des écoles indépendantes ayant plus de chances de rester dans le système scolaire au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire.

### ***La scolarisation à domicile***

Le choix de la scolarisation à domicile, lorsqu'elle est autorisée, est une autre dimension, plus extrême, de la « défection ». La sortie complète du système éducatif proposé par l'État, qui est remplacé par la scolarisation à domicile, est une forme extrême de rejet de l'offre publique disponible. La tolérance, voire l'encouragement, de la scolarisation à domicile indiquent aussi dans quelle mesure une société considère l'éducation comme une affaire publique ou une affaire privée. La plupart des élèves scolarisés à la maison vivent aux États-Unis, où la scolarisation à domicile est un droit reconnu par 50 états. Parmi les pays étudiés, à l'autre extrême se trouve le Japon, qui a institué une forte « obligation de fréquentation des écoles » et n'autorise pas la scolarisation à la maison. Aux États-Unis, vingt-huit états exigent que les enfants scolarisés à la maison subissent une forme d'évaluation, soit en passant des tests standardisés, soit en présentant un dossier contenant leurs travaux. Treize états demandent simplement aux parents d'informer les autorités du fait qu'ils vont dispenser un enseignement à leurs enfants à la maison. Selon *The Economist* (2004), l'Association américaine de défense des droits pour la scolarisation à domicile déclare qu'actuellement pas moins de 2 millions d'élèves sont scolarisés de cette manière aux États-Unis. Une étude du ministère de l'Éducation datant de 1999 en estimait le nombre à 850 500. Ces chiffres ne permettent pas de savoir clairement dans quelle mesure la famille traditionnelle prônant l'« école à la maison », qui trouve ses origines dans des groupes religieux qui rejettent l'éducation institutionnalisée, demeure le profil typique.

Quels que soient les chiffres réels concernés, la scolarisation à domicile ne présente pas le même intérêt dans les pays européens participant à l'étude, où il demeure un phénomène marginal qui concerne surtout les enfants gravement malades, handicapés ou exceptionnellement doués, ainsi que ceux dont le profil religieux correspond à celui que nous avons décrit plus haut. Au Danemark, les enfants doivent recevoir un enseignement, mais ils ne sont pas obligés de fréquenter une école. Les parents peuvent dispenser à leurs enfants un enseignement à la maison, pourvu qu'ils reçoivent une éducation équivalente à celle exigée dans les *folkeskolen*, mais en réalité, la scolarisation à domicile est très limitée. En Finlande, la fréquentation d'une école n'est pas obligatoire. L'éducation obligatoire peut aussi être assurée par le travail à la maison. Dans ces cas-là, la commune de résidence est tenue de vérifier les progrès réalisés par l'enfant dans ses études. Comme au Danemark, le nombre d'élèves étudiant à domicile est très restreint. De même, c'est l'« éducation » qui est obligatoire au Royaume-Uni, pas la scolarisation. Environ 1.5 % des enfants d'âge scolaire au Royaume-Uni sont actuellement éduqués à la maison (Lambert, 2002). Les parents ne sont pas tenus de suivre le programme national ou de respecter les horaires scolaires. Ils n'ont pas besoin d'être enseignants ou de posséder d'autres qualifications particulières. Si un enfant n'a jamais fréquenté d'école, ses parents n'ont aucune formalité à remplir avant de commencer l'éducation à domicile. Si un enfant est déjà à l'école, ses parents doivent officiellement le désinscrire en écrivant au directeur de l'école. Les services locaux de l'éducation doivent s'assurer que les parents dispensent une éducation appropriée à leur enfant.

Dans les pays d'Europe centrale, le nombre d'élèves scolarisés à la maison est minime. Ce qui est particulièrement intéressant dans ces cas est le rôle décisif que jouent l'école et son directeur dans le processus de prise de décision, par rapport à une autorité ou une inspection plus éloignée de l'offre locale. En Pologne, la scolarisation à domicile reste un phénomène marginal, mais elle suscite un intérêt constant et croissant. Les parents qui veulent exercer ce droit doivent obtenir la permission du directeur d'une école publique située dans le quartier où vit l'enfant. Il spécifie les exigences qui doivent être remplies et détermine les modalités de contrôle du développement de l'enfant. En Hongrie, l'éducation obligatoire peut être assurée par la scolarisation à la maison. Le directeur de l'école, les autorités et les services sociaux qui ont la charge de l'enfant sont tenus d'examiner si le choix des parents est dans l'intérêt de l'enfant. Les enfants scolarisés à domicile sont tenus de passer des examens dans des matières obligatoires. Si des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement sont scolarisés à la maison, les enseignants les préparent aux examens. Si les enfants sont scolarisés à la maison à la demande de leurs parents, ceux-ci doivent veiller

à la préparation de l'enfant aux examens. Une nouvelle législation permet la scolarisation à domicile au niveau de l'enseignement primaire à la demande des parents, avec l'autorisation du directeur de l'école où l'élève a été admis. Les directeurs peuvent accorder la permission à un élève ayant des besoins d'apprentissage spécifiques ou des talents exceptionnels de progresser selon un programme d'éducation individualisé. Les parents de l'élève ou ses tuteurs légaux doivent mettre en avant des raisons sérieuses pour son éducation individualisée et doivent lui assurer des conditions matérielles appropriées. La personne qui dispense l'enseignement à l'enfant doit avoir terminé ses études secondaires.

Un débat animé sur l'abus de la scolarisation à domicile s'est ouvert en 2001, lorsque ont été déposées plusieurs plaintes affirmant que des parents d'enfants considérés comme à problèmes ont été persuadés de scolariser leurs enfants à la maison. Dans certaines écoles, des parents ont même été menacés d'une expulsion de l'enfant de son école en cas de non scolarisation à domicile. Depuis, le ministère de l'Éducation a complété la loi pour empêcher les écoles d'utiliser la possibilité de la scolarisation à la maison comme moyen de discrimination à l'encontre des élèves roms.

## Débat général

Le chapitre 1 suggérait que l'école axée sur la demande suppose un rôle différent pour la prise de parole et un rôle plus important pour le choix. Les pays couverts dans la présente étude montrent en effet qu'ils s'orientent vers davantage de choix : plus grande liberté de choisir des parents, offre plus diversifiée, et meilleure information sur l'offre aidant les parents à faire leur choix. Dans la quasi-totalité des pays, les parents ont de plus en plus la possibilité de choisir l'école qu'ils jugent la plus adaptée à leurs enfants, ce qui consiste la plupart du temps à leur permettre d'inscrire leur enfant dans une école se situant en dehors de leur secteur. L'information dont bénéficient les parents s'est également améliorée. Des mesures ont été prises pour faire en sorte que le secteur public soit plus transparent en renforçant l'obligation de rendre des comptes au public. En ce qui concerne les écoles cela signifie que leurs résultats et profils scolaires sont accessibles au public. Des facteurs démographiques interviennent également : étant donné la baisse de la natalité et le fait que les financements sont souvent subordonnés au nombre d'élèves, de plus en plus les écoles se disputent les élèves au lieu de les sélectionner.

Tout ceci cadre avec la position de l'étude antérieure de l'OCDE/CERI sur le choix (Hirsch, 2002) qui notait que la notion de « choix » a eu un impact réel bien que varié sur les systèmes éducatifs, et qu'une situation dans laquelle de nombreuses familles exercent activement leur choix quant à

l'école que leur enfant fréquentera, au lieu de partir du principe que ce sera l'école locale, est une caractéristique permanente des systèmes éducatifs. Il laissait également entendre que parallèlement aux actions publiques visant à permettre un plus grand choix de l'école, les systèmes éducatifs se sont écartés d'un modèle dans lequel ces décisions sont prises uniquement par ceux qui mettent en œuvre le système, à savoir les professionnels et les administrateurs. Cette tendance peut être reformulée dans le contexte du présent rapport – à savoir qu'un tel changement peut être considéré comme une manière de créer des systèmes éducatifs plus « axés sur la demande ». La question que nous pouvons encore poser est la suivante : « oui, mais jusqu'à quel point ? ».

Le présent chapitre a aussi examiné un aspect crucial du choix à travers la diversité de l'offre. Il y a les choix et la diversité des programmes dans le cadre d'un modèle structurel commun. Mais plus fondamentalement peut-être, il y a la diversité qu'apporte la création ou la promotion de modèles différents : écoles sélectives et non sélectives, écoles publiques et privées, et même le choix de la scolarisation à domicile privilégiée par rapport à l'éducation conventionnelle. On peut avancer que ces différentes possibilités de choisir auront probablement un impact encore plus profond que le fait de donner aux parents plus de liberté de choisir entre des écoles que l'on présume semblables.

Plusieurs pays se sont orientés vers une plus grande diversification de l'éducation publique, tenant compte des différents types d'écoles répondant aux besoins d'élèves présentant des niveaux d'aptitude différents ou aux préférences éducatives des parents. La plupart des systèmes permettent aux parents de choisir entre l'offre publique et l'offre privée, quoique les interprétations de ce que ces termes recouvrent soient différentes : dans certains, l'enseignement privé est totalement ou partiellement financé par l'État, dans d'autres il est totalement financé par les parents. La plupart des pays prennent des dispositions pour la création d'écoles basées sur l'initiative privée, notamment en reconnaissance de choix de valeur et de croyances. Les possibilités de choix entre différentes écoles, au sein du système public et entre l'offre publique et l'offre privée, sont devenues la règle plutôt que l'exception. Même les pays nordiques, où l'on croit aussi fort qu'ailleurs à l'école pour le bien public et l'équité, ont connu des réformes importantes à cet égard. Elles ont consisté à reconnaître, voire à encourager, le recours aux stratégies de « défection » et à modifier l'équilibre entre le comportement public et privé sur le plan de la définition des systèmes éducatifs.

Cela n'a aucun sens dans un contexte éducatif d'être « en faveur du » choix ou « opposé au » choix en général – tout dépend de ce que sont ces choix, de qui est en mesure de les exercer et de ce qu'est l'impact d'un

ensemble de choix sur les possibilités des autres. Malgré cela il est clair que les analogies avec la demande des marchés privés ont des limites incontestables. Les parents dans les systèmes éducatifs gratuits n'expriment pas leur demande à travers leur volonté de payer le service un certain prix, et il y a des limites à leur souhait de passer d'un « produit » à un autre en raison de jugements de qualité étant donné la déstabilisation que cela entraînerait pour leurs enfants.

Le souci d'équité que suscite un choix croissant est bien connu et soigneusement étudié. Le présent rapport ne permet pas une évaluation systématique de différentes formules de choix par rapport à des critères d'équité. Mais il confirme bien que des parents de classe moyenne mieux instruits sont plus susceptibles de saisir les possibilités de choix qui leur sont offertes et d'envoyer leurs enfants dans la « meilleure » école qu'ils pourront trouver. Renforcer les cycles peut devenir un cercle vicieux : avec un plus grand nombre d'élèves plus performants inscrits les résultats de l'école s'amélioreront, ce qui consolidera encore la réputation de l'école ; en ce qui concerne les autres écoles le cycle fonctionne dans le sens inverse, ce qui risque d'agrandir le fossé entre les écoles qui obtiennent des résultats élevés et les écoles qui obtiennent des résultats médiocres. Il existe également des différences évidentes entre les zones urbaines et rurales, en partie tout simplement parce que le choix d'écoles est plus grand dans les zones urbaines. Les pouvoirs publics doivent tenir compte de ces éventuelles conséquences quand ils réforment les systèmes éducatifs.

Le présent chapitre a soulevé d'autres problèmes qui vont au-delà des jugements sur l'équité sociale de différentes options de choix. Ils se rapportent à la distinction faite au chapitre 1 entre la prise de parole individuelle et collective en matière de demande. Jusqu'à quel point devrait-on satisfaire les demandes collectives à travers le système scolaire ? Cette simple question soulève certains des problèmes les plus controversés de l'école à l'heure actuelle. Jusqu'à quel point l'école vise-t-elle l'intégration à l'échelle du système de toutes les populations et l'édification de la nation, en dehors de toutes ambitions scolaires spécifiques ? Ou encore devrait-elle être un creuset dans lequel sont reconnues, voire cultivées, les différences ? Où s'arrête un sain multiculturalisme et où commence la promotion d'un particularisme antisocial introverti ? L'école est-elle par excellence une institution laïque ou un lieu légitime d'expression des croyances religieuses ? Plus généralement, à quoi sert l'éducation et quel est le rôle spécifique de l'école publique classique ? Le fait de renforcer la sensibilité aux demandes des parents nous mène tout droit à ces questions fondamentales. Elles ne s'accordent pas aisément avec une vision essentiellement technocratique de l'action publique, qui part du principe que

l'on peut prendre des décisions en se référant à un ensemble d'éléments d'appréciation.

Nous pouvons également nous demander quel rapport existe entre le « choix » et la « prise de parole » comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Si le choix des écoles par les parents est encouragé, les parents pourraient s'intéresser à d'autres solutions et finalement retirer leurs enfants d'une école au lieu de la changer ou de l'améliorer. En revanche, le fait de fournir des possibilités de choisir peut être une réponse à la demande et offrir de puissantes incitations au développement, à la fois dans les écoles et classes choisies et dans les écoles et classes rejetées. Ce sont des questions politiques et éducatives importantes, et à ce jour on ne sait pas clairement dans quelle mesure il s'agit de compromis ou de fins mutuellement compatibles.

## Références

- Andor M. et I. Liskó (2000), *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest, Hongrie.
- Bagley, C., P.A. Woods et R. Glatter (2001), « Rejecting Schools: Towards a Fuller Understanding of the Process of Parental Choice », *School Leadership and Management*, vol. 21, 3, pp. 309-325.
- Batterham, J. (2003), *London Challenge: First Survey of London Parents' Attitudes to London Secondary Schools* (rapport de recherche 493), DfES, Londres.
- Economist, The* (2004), « Home-schooling: George Bush's Secret Army », *The Economist Print Edition*, 26 février.
- Flatley, J., H. Connolly et V. Higgins (2001), *Parents' Experiences of the Process of Choosing a Secondary School. A Nationally Representative Survey of Parents of Children in School Years 5, 6 and 7*, DfES, Londres.
- Hirsch, D. (2002), « What Works in Innovation in Education, School: A Choice of Directions », document de travail du CERI, OCDE/CERI.
- Hirschman, A.O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard.
- IEA (2003), PIRLS 2001, « International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools ».
- Lambert, C. (2002), *Access to Achievement. Opening up Good Schools for All*, Adam Smith Institute, Londres.
- Ministère danois de l'Intérieur et de la Santé (2004), Commission structurelle, *Undervisningsministeriets sektoranalyse af folkeskoleområdet* (Analyse du secteur des *Folkeskolen* par le ministère danois de l'Éducation).
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et des Technologies (2003), *School Basic Survey*, Japon.

- MORI (2004), *Open Access to Education*, disponible à l'adresse suivante : [www.suttontrust.com](http://www.suttontrust.com), décembre.
- Putkiewicz, E., A. Wiłkomirska et A. Zielińska (1997), *Szkoły społeczne i szkoły państwowe. Dwa światy socjalizacji* (Écoles civiques et publiques. Deux modèles de socialisation), Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- Sági, M. (2004), Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvés elmélet alapján, dans Judit Lannert, *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, Hongrie.
- Taylor, Nelson et Sofres (2003), *Public Perception of Education*, Rapport récapitulatif, TNS, Londres.
- Zawadka, B. (1992), *O czym milczy prasa? Analiza dyskursu oświatowego w prasie ogólnopolskiej i regionalnej* (Qu'est-ce que la presse ne dit pas ? L'analyse du discours éducatif dans la presse nationale et régionale), université de Varsovie, département de sociologie ; thèse de maîtrise rédigée sous la direction du professeur Renata Siemieńska.

## Chapitre 4

### « PRISE DE PAROLE » DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ DANS LES ÉCOLES

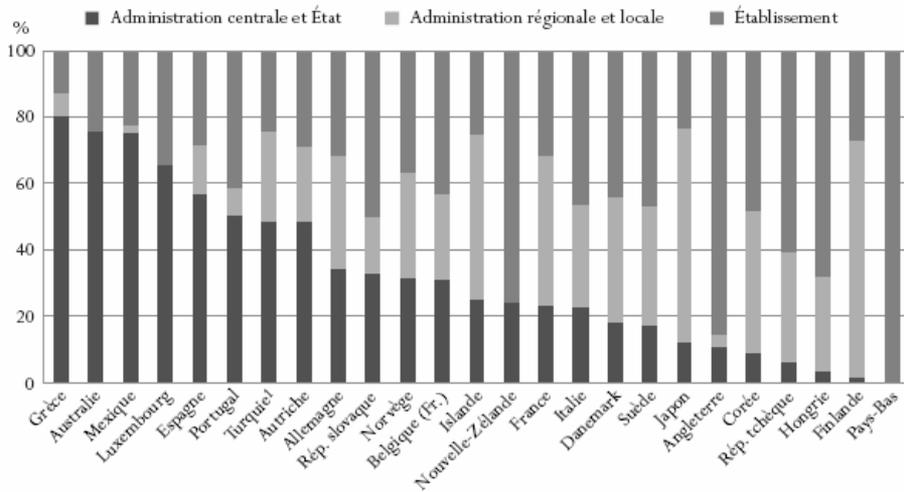
*Ce chapitre étudie l'influence que les parents et la collectivité exercent dans la gestion des écoles. La décentralisation rapproche la prise de décision du niveau local et des écoles, mais les pays se différencient selon que les parents sont considérés comme des partenaires ou comme extérieurs à l'école et dans quelle mesure. Les données communiquées par les pays montrent que les possibilités officielles de participation ne débouchent pas nécessairement sur une réelle influence. De nombreux parents regrettent que l'on ne les consulte que sur des questions pratiques. L'engagement des parents tend à décliner à mesure que leurs enfants grandissent et même certains pays qui enregistrent un haut niveau d'intérêt des parents constatent une participation en baisse dans le temps. Une faible participation peut conforter l'opinion du monde de l'éducation selon laquelle les parents sont étrangers à la vie de l'école. Comme dans de nombreuses organisations, les parents actifs ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des parents, les parents moins instruits et défavorisés étant sous-représentés.*

La manière la plus directe d'exprimer la demande n'est pas de le faire en optant pour la « défection » et en choisissant une autre solution mais par l'exercice direct de l'influence des parents et de la collectivité sur le fonctionnement des écoles. Le présent chapitre examine l'exercice de la « prise de parole d'acteurs extérieurs » dans l'école, notamment les informations communiquées par les pays sur le niveau d'activité des parents dans la gestion des écoles et leur implication dans les canaux classiques pour participer au processus de prise de décision. Il met en évidence les insuffisances signalées quant aux modes d'exercice de cette forme d'expression, qui peuvent en partie expliquer pourquoi l'exercice du choix peut souvent être considéré comme un moyen plus efficace de s'assurer que l'école satisfait aux demandes. Il se peut également que l'exercice du droit d'expression soit très exigeant s'il suppose une très forte implication dans le

fonctionnement des écoles – il est possible que l'exercice périodique du choix soit une solution plus simple pour de nombreux parents à l'emploi du temps chargé.

Les chiffres comparatifs sur le degré de délégation de la prise de décision au niveau de l'école ou la mesure dans laquelle les décisions importantes sont prises à un niveau supérieur constituent une introduction utile à la question de la prise de parole. En dépit de la tendance générale à la décentralisation, la figure 4.1 montre qu'il existe de gros écarts entre les pays sur le plan de la décentralisation de la prise de décision au niveau local. L'Angleterre, la Nouvelle-Zélande et en particulier les Pays-Bas sont des cas inhabituels dans le sens où une très grande partie des décisions sont maintenant prises dans les écoles, tandis que d'autres comme la Grèce, l'Australie, le Mexique et le Luxembourg continuent de dépendre des services centraux de l'éducation pour la majeure partie de leurs décisions.

**Figure 4.1. Pourcentage des décisions prises à chaque niveau administratif dans les établissements publics du premier cycle du secondaire (2003)**



1. Les données de la Turquie concernent l'enseignement primaire uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions (sur des questions telles que l'organisation de l'instruction, la gestion du personnel et le planning) prises au niveau de l'administration centrale et de l'État. Exemple : En Grèce, 80 % des décisions sont prises au niveau de pouvoir le plus élevé (niveau de l'administration centrale et de l'État), 7 % au niveau de l'administration régionale et locale et 13 % au niveau de l'établissement.

Source : *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Édition 2004, OCDE, Paris, tableau D6.1.

## L'exercice officiel du droit d'expression des parents dans les écoles

Les éléments d'appréciation fournis par différents pays soulèvent des questions intéressantes sur la volonté des parents d'exercer un rôle – et quel rôle – dans les écoles, et sur leur sentiment d'avoir ou non « voix au chapitre ». La plupart des pays font en sorte que les parents reçoivent les informations nécessaires sur les écoles. Les différents pays étudiés ont pris des dispositions pour que les parents participent à la prise de décision à l'école. Certaines sont assez formalisées et consistent en associations ou conseils de parents, c'est-à-dire en organismes regroupant des parents élus. Les conseils d'école, où des représentants élus des parents siègent aux côtés des représentants des enseignants, sont de création plus récente dans la plupart des pays. Ils ont généralement plus d'influence que les associations de parents d'élèves et participent souvent à l'établissement des programmes locaux, aux décisions budgétaires et au recrutement et à la sélection des professeurs et des directeurs d'établissement. Cependant, le nombre de parents qui connaissent ces dispositions et l'identité de ces parents, ainsi que l'ampleur de la participation aux procédures formelles de gouvernance posent de sérieux problèmes.

Un certain nombre de rapports nationaux décrivent des changements intervenus dans le sens de l'extension des pouvoirs des parents, comme c'est le cas au Danemark, où les parents jouent depuis longtemps un rôle essentiel dans la gestion des écoles, notamment des *folkeskolen*. En 1990, le rôle des parents dans la prise de décision au niveau de l'école a encore été renforcé avec la création des conseils d'école. Chaque conseil comprend cinq à sept représentants des parents, élus par tous les parents dont l'enfant est inscrit dans l'école concernée. Il comprend aussi deux membres du personnel de l'école élus par celui-ci pour le représenter et deux représentants des élèves, de sorte que les parents ont la majorité. Le conseil définit les grandes orientations des activités scolaires, approuve le budget de l'école et décide des programmes d'études et des questions relatives au personnel. D'après les éléments d'appréciation pour 2001 décrits dans le rapport de base, les parents danois s'impliquent beaucoup dans la scolarité de leur enfant et passent en moyenne trois heures par mois à l'école.

En Angleterre, des changements radicaux sont intervenus dans la gouvernance des écoles ces 10-15 dernières années, avec des pouvoirs accrus au niveau central associés à une plus grande autonomie dans la prise de décision des écoles elles-mêmes. Chaque école financée sur fonds publics a son propre conseil représentant des individus et des intérêts nombreux et variés. Les membres de ce conseil, de 9 à 20 par école, sont des bénévoles et sont élus ou nommés selon les parties qu'ils représentent. Les parents qui sont membres du conseil sont élus par les parents, le personnel membre du

conseil l'est par les membres du personnel, et d'autres personnes de la collectivité membres du conseil sont nommées par le conseil. Ces membres ont trois grands rôles à remplir : ils doivent proposer une vision stratégique, se comporter en critiques amicaux et veiller au respect de l'obligation de rendre compte. Les conseils participent à la prise de décision dans des domaines très variés. Ils gèrent le budget de l'école, prennent les décisions concernant le programme d'études, et ils informent les parents et les autres personnes concernées des résultats obtenus par l'école aux examens. Après une inspection scolaire, le conseil est chargé de mettre au point un plan d'action. Les conseils jouent aussi un rôle fondamental dans la gestion du personnel de l'école, s'occupant des nouvelles nominations, de l'évaluation du personnel et des doléances. Étant donné les responsabilités très importantes qui incombent maintenant aux parents et aux collectivités locales en Angleterre par le biais de ces conseils, il est utile d'examiner l'efficacité de cette forme de gouvernance « bénévole » dans la réalité.

En Finlande comme ailleurs, l'influence grandissante des parents dans le développement de l'école est liée à la forte tendance à la décentralisation au niveau local que l'on observe. La nouvelle loi sur l'éducation de base de 1999 stipule que les écoles doivent être développées en collaboration avec les parents. Le fait que les écoles élaborent leur propre programme d'enseignement sur la base du tronc commun national a aussi rendu les activités scolaires plus accessibles aux parents (Niemi, 2000). La coopération entre la famille et l'école revêt les formes suivantes : réunions parents-enseignants, fêtes scolaires, réunions de parents, forums de discussion et discussions individuelles entre enseignants et parents. Comme en Finlande, la décentralisation est un aspect essentiel de la situation polonaise. Le renforcement de la décentralisation dans les années 90 a conduit les parents à se préoccuper davantage de la qualité de l'école. Face à la situation difficile constatée dans les écoles, les parents ont commencé à faire tout leur possible pour orienter la politique de l'éducation en créant des conseils d'école et des associations scolaires visant à collecter des fonds pour remédier aux problèmes. Les représentants des parents et des élèves au conseil de l'école (loi de 2000 sur le système éducatif) peuvent en théorie exercer une influence considérable sur la vie de l'école.

En Autriche, le cadre de la participation des parents et des élèves est en place depuis les années 70 et les années 80 ont connu un mouvement dans le sens d'une plus grande autonomie des écoles. Dans toutes les classes, les parents élisent un représentant des parents et les parents élus élisent à leur tour des représentants des parents, délégués auprès d'un organe composé de représentants des enseignants, des parents et des élèves, qui est présidé par le directeur. La République slovaque fait aussi référence aux associations de parents, des organismes indépendants et bénévoles qui fournissent aux

écoles un retour d'information sur l'apprentissage et l'enseignement et, parfois, leur apportent un complément de ressources financières. Depuis 2000, des conseils d'école élus, composés de parents et d'autres représentants de la collectivité, contrôlent la gestion de l'école et le travail du personnel de l'école. Les parents participent à l'élaboration des profils scolaires. Les écoles slovaques ont désormais le droit de compléter leur programme en créant de nouvelles classes en fonction des intérêts des élèves, des parents ou de la région. Pour l'instant, plus de 40 % des écoles primaires organisent des cours supplémentaires de mathématiques, de sport ou de langues étrangères, de musique ou d'art, sur demande des parents.

En Espagne, les parents peuvent participer au pilotage et à la gestion des écoles à travers les associations de parents. Il existe actuellement deux associations de parents parallèles : la Confédération espagnole laïque des associations de parents (CEAPA) et la Confédération nationale catholique des parents (CONCAPA), qui représente essentiellement des parents catholiques dont les enfants fréquentent les écoles catholiques privées ou les *centros concertados*. Cette association confessionnelle de parents a exercé une influence politique, faisant campagne pour le droit des parents à choisir l'éducation qu'ils estiment convenir à leur enfant. Environ 65 % des parents des élèves de l'enseignement primaire et 58 % des parents des élèves de l'enseignement secondaire sont des membres cotisants d'une de ces associations de parents.

Au Japon, les récentes initiatives des pouvoirs publics ont mis l'accent sur le renforcement de la participation des parents et de la commune à la gestion de l'école. Le « système de conseillers scolaires » récemment créé, qui peut être mis en place par les conseils scolaires locaux à leur gré, vise à encourager la participation des résidents de la commune et des parents à la vie scolaire et à élargir l'accès du public aux plans et aux résultats de l'administration de l'école afin d'accroître la responsabilité publique. Les conseillers scolaires contribuent aussi à l'évaluation externe et à l'amélioration de la qualité. Par ailleurs, le Japon a pris les mesures nécessaires pour la création d'écoles dites communales. Ces écoles tiennent compte des besoins de la commune et sont co-dirigées par les représentants de la commune qui recrutent le directeur de l'école grâce à un système de candidatures libres.

Une autre possibilité pour les parents d'exercer leur droit d'expression dans la vie de l'école consiste en des enquêtes d'opinion. Depuis la seconde moitié des années 90, par exemple, de nombreuses écoles hongroises ont commencé à mener dans le cadre de leurs dispositifs d'assurance-qualité des enquêtes auprès des parents (Györgyi et Török, 2002). Il est demandé aux parents – et souvent aux élèves – d'exprimer leur opinion sur l'école. Le suivi des besoins et de la satisfaction des parents et des élèves est assuré plus

ou moins régulièrement dans 20 % des écoles appliquant un dispositif d'assurance-qualité. Pour l'instant, toutefois, les résultats de ces enquêtes ne sont exploités que de façon informelle et leur diffusion est limitée.

La décentralisation est le contexte naturel pour débattre de la prise de parole croissante des parents et de la collectivité dans la prise de décision des écoles mais elle est loin d'en être synonyme. Comme semble l'indiquer la figure 4.1, la décentralisation peut simplement consister à transférer la prise de décision et la gestion d'un niveau de l'administration à un autre. Même en cas de pouvoirs accrus au niveau de l'école, les revendications « extérieures » ne seront pas automatiquement écoutées. L'aspect positif de la décentralisation, même si les parents n'ont pas voix au chapitre, est qu'elle favorise la diversité et ce faisant elle peut faciliter le choix, une autre manière de faire en sorte que le système soit plus axé sur la demande. Si l'on s'intéresse à la reconnaissance officielle des parents dans la prise de décision, le bref tour d'horizon des développements que nous proposons ci-dessous montre que les résultats sont mitigés, et qu'ils vont plus loin dans certains pays que dans d'autres.

## **Perceptions, tendances et problèmes concernant la participation des parents à la gouvernance des écoles**

Les études de cas signalent quelques retours positifs des parents sur les possibilités de participer à la vie scolaire. La majorité des parents en Angleterre se disent « très impliqués » (38 %) ou « assez impliqués » (51 %) dans l'éducation de leur enfant (Moon et Ivins, 2004). Les femmes sont beaucoup plus susceptibles que les hommes de se considérer impliquées. Dans une étude sur la participation des parents à l'éducation, Williams, Williams et Ullman (2002) constataient que près de 30 % des parents se déclarent « très impliqués » dans la vie scolaire de leur enfant et 56 % « assez impliqués ». Le principal obstacle à la participation sont les obligations professionnelles (citées respectivement par 53 % et 33 %). Les autres facteurs sont la difficulté de faire garder l'enfant et le manque de temps. Les trois quarts des parents (Williams, Williams et Ullman, 2002) affirment vouloir participer davantage. Environ un cinquième des parents déclare avoir aidé en classe à un moment ou l'autre (28 % dans l'enseignement primaire et 12 % dans l'enseignement secondaire). Les autres types de participation comprennent la collecte de fonds et l'intérêt pour des domaines particuliers comme le sport et le théâtre.

Dans une étude autrichienne réalisée par Eder en 1998, il a été demandé aux parents d'indiquer et d'évaluer leur expérience de l'interaction avec l'école et les enseignants. Presque toutes les formes d'interaction concernant

l'organisation des événements et projets ainsi que les expériences relatives à des problèmes de résultats et à des problèmes sanitaires ou autres ont été jugées positives. Une seule question, celle de l'emploi du temps, n'a donné lieu qu'à des exemples négatifs. La recherche menée en Finlande fait apparaître que les parents ont une attitude positive à l'égard de la coopération avec l'école. Dans une étude réalisée par le Conseil national de l'éducation (Apajalahti et Merimaa, 1996) presque tous les directeurs d'école primaire déclarent que les parents ont participé à l'élaboration des programmes d'études. Environ 70 % des écoles ont offert aux parents la possibilité de participer à la définition des objectifs à atteindre par les élèves et à l'évaluation des résultats des élèves.

En dépit de ces perceptions positives, cependant, les rapports nationaux indiquent l'existence de problèmes de participation des parents à la vie de l'école. Cela tient en partie au niveau actuel de participation. Plus le niveau scolaire et l'âge des élèves est élevé plus la participation diminue. En Finlande, par exemple, lorsque les élèves entrent dans l'enseignement secondaire du premier cycle, la coopération entre la famille et l'école s'affaiblit souvent, bien que les parents et les écoles souhaitent le contraire (Virtanen et Onnismaa, 2003). En Hongrie, les parents participent plus activement au début de la scolarité et dans les écoles alternatives (Golnhofner, 2001). En Angleterre les parents des enfants allant à l'école primaire sont plus susceptibles de se considérer impliqués que ceux des enfants allant à l'école secondaire, et les mères le sont plus que les pères (Moon et Ivins, 2004). En dépit du grand nombre de parents affiliés à des associations parentales en Espagne, la grande majorité des parents ne participe pas activement aux travaux de l'association. Selon une étude de 2002 (INCE), dans l'enseignement primaire un quart environ des parents s'impliquent activement dans les affaires scolaires et ce chiffre tombe à 15 % dans l'enseignement secondaire. Les parents dont l'enfant fréquente une école privée sont plus nombreux à être membres d'une association de parents que ceux dont l'enfant va à l'école publique, mais curieusement le pourcentage de ces parents participant activement aux affaires scolaires est légèrement inférieur dans le privé.

Les tendances dans le temps peuvent aussi susciter des inquiétudes sur le plan des attentes concernant la participation des parents, et écarter la thèse simple d'un mouvement durable en direction d'une plus grande participation des parties prenantes. Certains rapports indiquent la possibilité que la participation active fléchisse dans le temps, même lorsque l'intérêt est réel. Bien que les parents danois se préoccupent beaucoup de la scolarité de leur enfant, par exemple, la participation aux conseils diminue. Leur participation aux élections des conseils a diminué régulièrement, passant de 43 % en 1990 à 31 % en 2001. Le pourcentage d'élections contestées est

tombé de 43 % à 14 %, et seulement un membre du conseil sur quatre se représente pour un nouveau mandat. Reste à savoir si cette participation en diminution se traduit par une baisse d'influence ou si la participation diminue parce que l'influence est limitée. En Espagne également, selon le rapport national, certains parents remettent même en question l'objectif réel des conseils d'école, et le taux de participation des parents aux élections des conseils d'école est faible et tend à diminuer depuis ces dernières années.

Des problèmes peuvent être ressentis même lorsque la participation des parents s'est accrue. En Finlande, par exemple, un rapport du Conseil national de l'éducation sur la mise en place de l'évaluation des élèves indiquait que les écoles primaires ont enregistré un renforcement de la coopération entre la famille et l'école et de la participation active des parents (Apajalahti et Merimaa, 1996). Mais il a également mis en lumière un autre problème : les enseignants estiment que leur formation est insuffisante pour leur permettre de coopérer. Même en cas de coopération, il semble y avoir des problèmes importants : Niemi et Tirri (1997) ont observé que, d'après les enseignants et leurs formateurs, la coopération avec les parents est l'un des dix objectifs les moins bien atteints. Les parents en Finlande regrettent également que la responsabilité des activités ait été confiée à seulement quelques parents (Siniharju, 2003).

Cette critique sur du rôle joué par un petit nombre de parents est loin d'être spécifique à la Finlande, et on le retrouve même dans les pays qui font état de constatations positives. Les données autrichiennes, par exemple, montrent qu'en matière d'accès à l'information, de participation et de prise de décision, il existe apparemment une différence marquée entre les représentants des parents et les parents eux-mêmes. Si les représentants des parents estiment être bien informés et respectés par l'école, Eder et autres (2002) fait état de tensions non négligeables entre le groupe plus large de parents et les écoles.

Dans tous les pays se posent des questions d'équité habituelles, qui ont trait à *l'identité des individus* qui ont le plus de chances de faire partie de ceux qui « prennent la parole » dans les affaires scolaires, en particulier sur le plan des questions plus fondamentales relatives à la politique éducative de l'école. Les femmes sont plus susceptibles que les hommes de considérer qu'elles s'impliquent dans la vie scolaire de leurs enfants. Une étude réalisée par Metso (2004) en Finlande montre que la coopération entre la famille et l'école est plus active dans les écoles où les parents des élèves ont un niveau d'instruction plus élevé. Cette étude fait apparaître que c'est généralement la mère qui s'occupe des affaires scolaires. D'après l'examen de la recherche réalisé en Angleterre par Desforges et Abouchaar (2003), l'ampleur et la forme que revêt la participation des parents est fortement influencée par la catégorie sociale de la famille, le niveau d'instruction de la mère, la

pauvreté, l'état psychosocial de la mère et le fait d'être un parent isolé, et, dans une moindre mesure par l'appartenance ethnique. Il est complété par un rapport de l'*Ofsted*, l'agence britannique d'inspection des écoles (2002), qui est parvenue à la conclusion importante bien que sans surprise que les conseils sont plus efficaces dans les zones favorisées sur le plan socio-économique. En Hongrie, les parents plus pauvres ne vont pas aux réunions scolaires, afin, avance-t-on, de ne pas avoir à contribuer financièrement aux programmes extrascolaires. La communication entre l'école et les parents roms est un problème particulièrement grave (Liskó, 2001), un cinquième des parents roms n'ayant aucun contact avec l'école fréquentée par leurs enfants. En Espagne le taux de participation des parents immigrants est comparativement plus faible, ce qui, selon un rapport du Médiateur espagnol (2003), est plus attribuable à l'insuffisance de leurs compétences linguistiques que – contrairement à ce que beaucoup d'enseignants suggèrent – à un manque d'intérêt pour la scolarité de leur enfant ou à un faible niveau d'instruction.

Le fossé qui sépare les activistes des autres personnes, que l'on trouve en général dans les organisations sociales, est mis en cause, et *l'identité de ceux* qui se concentrent généralement parmi les activistes pose aussi des problèmes d'équité. Il existe également un fossé entre les structures qui pourraient en principe faciliter la participation des parents et leur existence réelle – un problème de mise en œuvre. Bien que les pouvoirs du conseil d'école aient été constamment étendus en Hongrie, très peu d'écoles ont un conseil efficace. Bien qu'une disposition légale prévoit la création de conseils d'école, la plupart des écoles polonaises n'en ont pas car il faudrait que les parents eux-mêmes prennent l'initiative de les créer. Les conseils d'école peuvent être constitués sur proposition d'au moins deux des trois organisations démocratiques en activité au sein de l'école – conseil des enseignants, conseil des élèves ou conseil des parents. Le rapport national indique cependant que seule une école polonaise sur dix a un conseil d'école, et en effet nombre de ces conseils ont cessé leurs activités, généralement parce que les représentants des conseils des enseignants ont souvent dû se retirer sous la pression des directeurs d'école. Lorsqu'il n'y a pas de conseil d'école, sa mission est généralement assurée par le conseil des enseignants. Même en Finlande les établissements d'enseignement qui peuvent avoir un conseil n'en ont pas tous un en réalité : selon une étude des pouvoirs publics, un peu plus de la moitié des écoles assurant un enseignement de base ou un enseignement secondaire général de second cycle n'en ont pas.

Il existe donc des problèmes évidents concernant la manière dont la participation des parents – qui peut faciliter l'expression de la demande – fonctionne dans la pratique, notamment : un engagement en diminution dans

les niveaux de scolarité plus élevés, les fossés entre les parents activistes et les autres, le manque de préparation des enseignants pour coopérer avec les parents et d'autres personnes, et même le manque de structures elles-mêmes (le fossé entre la possibilité théorique d'exercer une influence et la pratique réelle). Si l'on analyse ces problèmes, un ensemble de facteurs peuvent représenter un « cercle vicieux » dans certains pays et environnements – la combinaison d'un faible intérêt de la part d'un trop grand nombre de parents et d'un droit d'expression limité que les écoles sont prêtes à octroyer aux parents. Cela tient en partie à des questions de cadres juridiques, mais plus spécialement à des problèmes de culture de la coopération. L'évolution vers des écoles plus axées sur la demande est beaucoup plus facile à dire qu'à faire.

### ***Le faible intérêt des parents et le manque d'influence en matière de fondamentaux – un cercle vicieux ?***

Dans certains pays les parents estiment que leur coopération est souhaitée pour des questions relativement simples et pratiques plutôt que pour les questions scolaires et éducatives fondamentales. Certains rapports donnent à penser que le niveau d'intérêt des parents, pour les questions pratiques comme pour les fondamentaux, est faible, aggravé par un découragement parfois vivement ressenti à l'égard de l'école. On évoque l'inquiétante possibilité que certains parents se découragent à l'idée que leurs enfants puissent être placés dans une position vulnérable s'ils adoptent une attitude critique à l'égard de questions de politique scolaire. Plus ces observations sont vraies, moins la possibilité d'exprimer la demande au niveau de l'école par la prise de parole, au lieu de l'exprimer indirectement à travers des mécanismes de choix dans le « marché » éducatif, se vérifie. Même si les parents participent, ce n'est qu'aux questions mineures concernant les événements scolaires et la collecte de fonds locale, ce qui n'est guère la preuve de l'exercice d'un droit d'expression équivalent à la formulation de la « demande ». Il est plus juste de considérer qu'il s'agit d'une façon de contribuer à assurer l'offre.

Ces limites à la prise de parole sont très fortement mises en relief dans les développements signalés par les pays d'Europe centrale et orientale. Il est possible que la longue expérience de systèmes « dominés par l'offre » ait donné naissance à une culture qui décourage la participation des parents. En Hongrie, un tiers (36 %) seulement des parents déclare avoir eu une bonne ou très bonne influence sur l'éducation préscolaire ou scolaire alors qu'ils disent dans leur majorité qu'ils pourraient difficilement influencer sur l'éducation de leurs enfants parce que les écoles ne les convient pas à participer (Gallup, 1999). Les parents plus instruits expriment mieux leurs

besoins et ont une attitude plus critique à l'égard de l'école. De la même façon, en République tchèque, la nouvelle obligation d'établir des conseils d'école composés à parts égales de représentants de l'administration locale, des parents et du personnel éducatif s'est heurtée à des difficultés de mise en œuvre en raison du faible intérêt manifesté par les parents. Dans le cas slovaque, le nombre de parents désirant être impliqués directement dans la gestion de l'école est « négligeable ». Relativement peu de parents ont revendiqué leur droit de participer à la sélection et à l'évaluation des enseignants, à la prise de décision relative aux cours à dispenser à l'enfant à l'école et à la prise de co-décisions relatives au développement du système scolaire dans leur zone de résidence, de participer aux cours dispensés et de décider de l'objectif global de l'enseignement.

Les données polonaises montrent à la fois l'éventail relativement limité des questions auxquelles les parents peuvent participer et les faibles niveaux globaux de participation. En Pologne, 20 % des parents habitant en milieu rural et 15 % des parents citadins exercent une fonction au sein du conseil d'école ou du conseil des parents. La moitié de ces parents « actifs » demande l'élargissement du droit d'exercer une influence sur les écoles. Mais la plupart des parents polonais s'intéressent à des problèmes qui semblent se limiter directement à l'éducation de leur enfant. D'après une étude (CBOS, 2000), les priorités et préoccupations actuelles des parents polonais sont : fixer le montant de la contribution annuelle facultative versée à l'école (92 %), organiser les voyages scolaires et autres événements de la vie scolaire (91 %), résoudre les problèmes éducatifs épineux des élèves au cas par cas (85 %), influencer sur les décisions financières importantes de l'école (77 %), créer des cours hors programme et des cours supplémentaires (76 %), et élaborer le programme pédagogique de l'école et influencer sur le choix des méthodes pédagogiques (65 %). Certaines écoles, pour la plupart privées, acceptent que le programme éducatif soit le fruit de la coopération entre les différentes organisations en activité dans l'école mais le niveau de participation des parents reste plutôt bas (ministère polonais de l'Éducation, 2001) : 76 % des écoles primaires et 80 % des *gimnazja* étudient les attentes des parents avant d'élaborer leur programme scolaire, mais seulement 25 % des parents déclarent participer activement au processus de création des programmes. L'absence de procédure permettant l'élection et l'organisation démocratiques des instances de représentation des parents et la forte influence politique des politiciens et autorités locaux sur les écoles sont considérées comme étant d'importants obstacles à la participation des parents.

Selon une étude réalisée en 2000 au Danemark, l'influence des parents sur le contenu de l'enseignement se limite à l'orientation de la culture sociale de l'école, notamment des règles sociales de l'école. Ainsi donc,

malgré le développement permanent de la coopération entre l'école et la famille, les parents danois n'exercent toujours pas d'influence particulière sur le contenu de l'enseignement. Toutefois, les données semblent indiquer que, généralement, ils n'y tiennent pas non plus. Une étude réalisée en Autriche (Eder, 1998) n'est pas non plus encourageante quant à la demande inexploitée des parents pour une plus grande participation. Elle fait apparaître que moins de la moitié des parents en Autriche veulent être impliqués dans les questions scolaires. Actuellement, 30 % des parents déclarent être « fortement impliqués » dans les affaires scolaires et 20 % ne sont « pas du tout impliqués ». D'après l'*Education Monitoring* de 1999 (IFES, 1999, p. 52), 40 % des parents veulent pouvoir jouer un rôle plus important dans les décisions scolaires. L'étude de 1998 d'Eder fait apparaître qu'entre 20 % et 33 % des parents seulement veulent être impliqués dans les décisions scolaires mais qu'ils ne s'intéressent qu'à certaines questions comme l'élaboration du profil scolaire, les événements de la vie scolaire et les sanctions. Très peu de parents désirent être impliqués dans la sélection et l'évaluation des enseignants et des directeurs d'école. Selon des recherches plus récentes réalisées par Eder et autres (2002), les parents pensent que leurs opinions sur l'école et l'enseignement ne sont guère prises au sérieux par les enseignants et craignent que s'ils critiquent l'école, leur enfant en pâtisse.

La législation espagnole des années 80 a établi le droit des parents et des élèves de participer au contrôle et à la gestion des écoles à travers le conseil d'école, présidé par le directeur d'école. En théorie, les conseils d'école participent à la formulation d'un vaste éventail de questions au programme de l'école : son programme pédagogique, l'élaboration de règles et règlements, l'adoption et l'évaluation des activités scolaires et extrascolaires, le suivi de la performance scolaire et les décisions relatives au renforcement de l'infrastructure de l'école. En réalité, toutefois, de nombreux parents pensent que le programme de travail des conseils d'école est largement défini par les enseignants et sous leur coupe et que le pouvoir décisionnaire des parents se limite aux questions mineures comme l'organisation des événements de la vie scolaire, des domaines scolaires fondamentaux comme le contenu de l'enseignement et l'évaluation de l'efficacité de l'école lui échappant dans une large mesure. Le rapport national espagnol regrette le manque général de communication entre les parents et l'école et l'insuffisance des informations fournies aux parents sur le rôle potentiel des conseils d'école.

Par conséquent les problèmes sont bien plus qu'une question d'apathie des parents ou d'emplois du temps chargés, et dépendent aussi à quel point ils se sentent accueillis en tant que partenaires dans l'entreprise éducative. Beaucoup d'enseignants en Hongrie continuent de désapprouver le fait

qu'un « acteur extérieur » (le parent) puisse avoir son mot à dire dans les affaires de l'école. Comme en Autriche, certains parents craignent que s'ils expriment leur opinion sur l'école, leurs enfants en pâtissent. Les associations parents-enseignants, qui existent depuis des décennies, sont considérées la plupart du temps comme étant des organisations au service de l'école, qui participent à l'organisation des manifestations et voyages scolaires ; la plupart des enseignants considèrent les parents de ces associations comme des assistants et non comme des acteurs à part entière.

Depuis la seconde moitié des années 90, chaque établissement d'enseignement en Hongrie est tenu d'élaborer et d'appliquer son propre programme éducatif, comprenant une analyse de la situation de l'école, les grandes orientations des programmes d'études et le programme d'enseignement de l'école. Un peu plus de 60 % des conseils des écoles locales habilités à approuver les programmes éducatifs ont déclaré que le contenu des programmes éducatifs avait été examiné avec les directeurs d'école. D'après une enquête nationale menée auprès des directeurs d'école, les parents et les élèves ne contribuent guère à définir le contenu de l'enseignement. Plus de 50 % des écoles associent les parents à l'analyse de la situation en leur demandant leur avis, mais moins de 10 % offrent aux parents la possibilité de contribuer à l'élaboration du programme éducatif, de l'emploi du temps et du programme d'études. Selon la législation récente, les écoles tchèques ont maintenant l'obligation de mettre en place un programme scolaire, défini par le conseil de l'école, mais nous avons noté combien la mise en place de ces conseils a été difficile. Lorsqu'ils existent, un tiers des membres du conseil seront des représentants de l'instance fondatrice, normalement l'autorité municipale indépendante, un tiers représentant les parents et les élèves appartenant aux tranches d'âge les plus élevées, et un tiers les enseignants. Cela devrait permettre à un plus large public d'influer sur le contenu et les méthodes scolaires.

La présente section soulève autant de questions qu'elle apporte de réponses sur l'existence ou non d'un « cercle vicieux » entre le faible intérêt de parents, d'une part, et les écoles non accueillantes ou « rigides », d'autre part ; en tout cas, ce ne sera pas une constante dans tous les systèmes et toutes les communautés. Cependant, les éléments d'appréciation indiquent l'existence de problèmes et de pièges qu'il faut surmonter. Même dans les pays où ils donnent des indications positives (Danemark, Angleterre, Finlande), rien ou presque ne laisse penser qu'un « cercle vertueux » contraire est en place. Et, même lorsque la coopération entre la maison et l'école est la règle, on continue de se demander s'il s'agit avant tout d'un moyen pour les parents d'exprimer leur(s) demande(s) ou bien de faciliter le fonctionnement de l'école – c'est-à-dire un moyen d'apporter une assistance, pas d'exercer une influence ou d'apporter des changements.

## L'exercice plus généralisé du droit d'expression des parties prenantes et le programme d'études

Dans plusieurs pays l'éducation est décentralisée dans le but, entre autres, de renforcer le pouvoir d'influence des acteurs locaux sur l'école. On recherche un compromis entre une certaine forme de programmes d'études nationaux et une certaine liberté accordée au niveau local dans l'élaboration des programmes d'études. Il n'existe pas de relation simple entre le degré de centralisation et la possibilité pour les parties prenantes d'exercer leur influence – même lorsqu'un programme d'études est créé au niveau central, des processus de consultation peuvent donner aux intéressés une chance de se faire entendre ; même lorsqu'il y a décentralisation, il arrive que le rôle des intéressés dans la création d'un programme d'études soit très limité dans la pratique. Les rapports nationaux indiquent qu'il existe tout un éventail de pratiques, ce qui apporte des éclaircissements sur d'autres formes de « prise de parole » des parents et des parties prenantes qui vont au-delà de la participation officielle à la gouvernance de l'école.

Par exemple, plusieurs formes de consultation sont normalement utilisées pour faciliter le développement du programme national en place en Angleterre depuis 1988. Ce programme fixe un droit légal d'apprendre pour tous les élèves – il précise les contenus à enseigner, définit les objectifs d'apprentissage et indique comment évaluer les performances. La consultation comprend les groupes consultatifs, la consultation du public et les groupes de discussion. En 1997, par exemple, le ministère central a créé un groupe consultatif chargé de conseiller le gouvernement sur les objectifs et finalités de l'éducation des citoyens. Ce groupe se composait d'enseignants, de chargés de cours, de politiciens, de représentants d'associations de bénévoles et d'autres personnes. Au cours de l'enquête, les groupes suivants ont été consultés : écoles, associations de bénévoles, fondations philanthropiques, associations paroissiales, syndicats, autorités locales, universités, organismes et ministères publics, organisations dans d'autres pays et particuliers. Récemment, plusieurs initiatives ont été prises afin d'entendre les étudiants au titre « d'experts en éducation ».

En Finlande, le Conseil national de l'éducation définit le tronc commun d'enseignement national pour l'éducation préscolaire, l'enseignement de base et l'enseignement secondaire du second cycle et les critères nationaux relatifs aux qualifications liées aux compétences. Le tronc commun national comprend les objectifs et le contenu de base de différentes matières ainsi que les principes régissant l'évaluation. Les autorités locales de l'éducation et les écoles elles-mêmes élaborent leur propre programme d'études dans le cadre de ce tronc commun national. Les parents et les représentants des milieux professionnels participent à l'élaboration du programme d'études

local. Les établissements professionnels créent des réseaux locaux pour s'impliquer dans la vie économique de la région. Les prestataires locaux ont la possibilité de décider des modalités de la coopération avec les parents et les représentants de la collectivité locale. Les parents profitent également de cette possibilité ; cependant, il est difficile d'évaluer avec précision dans quelle mesure les parents ont la possibilité d'influer sur l'élaboration du programme d'études.

En Autriche, un certain nombre d'acteurs participent à l'élaboration des nouveaux programmes d'études, ce qui nécessite un processus très formalisé, incluant les partenaires sociaux et les organes de représentation des parents et des élèves. Ce processus est dirigé pour l'essentiel par un groupe désigné réunissant des experts en matières scolaires, l'administration et des enseignants. La réglementation sur l'autonomie des écoles a conféré une plus grande liberté d'action aux écoles, qui peuvent maintenant convier les partenaires de la communauté à participer au processus de décision. La législation danoise prévoit un nombre minimum de leçons par matière scolaire et le cadre de plusieurs matières optionnelles ainsi que les domaines de connaissances et de compétences définis au niveau central et applicables aux matières. Les municipalités ont, depuis plusieurs années, la possibilité de créer les programmes d'études locaux, mais elles ne sont que quelques-unes à l'avoir utilisée. Depuis peu, le niveau central tend à renforcer son contrôle afin de veiller à ce que l'accent soit davantage mis sur les résultats scolaires dans les *folkeskolen*. En 2002, des objectifs minimums ont été introduits pour les années 2 et 7 ainsi que des objectifs finaux pour les années 9 et 10. Le cas de la Hongrie montre également que le rôle officiel des parents, des élèves et des employeurs demeure parfois encore limité même lorsque l'élaboration des profils et contenus scolaires est décentralisée. Quelque 20 % seulement des écoles de formation professionnelle en Hongrie discutent des questions scolaires et des besoins avec les employeurs et les chambres. De même, en République tchèque, le programme de l'éducation de base a été mis au point par des équipes indépendantes d'experts et par des enseignants expérimentés. La contribution des groupes représentant la société civile et les parents a été faible. Même la participation des enseignants n'a pas été très importante, exception faite des associations d'enseignants s'occupant activement de la réforme.

Aux États-Unis, les récentes évolutions suivent apparemment une tendance opposée à ce que l'on observe dans d'autres pays (Plank, 2005, p. 11). Les efforts entrepris ces dernières années pour relever les normes, assurer l'égalité des chances et renforcer l'obligation de rendre compte ont réduit les possibilités de prendre des décisions au niveau local en matière d'éducation. Le fait, par exemple, qu'il est jugé de plus en plus important

d'avoir des évaluations normalisées a conduit à la normalisation progressive des programmes d'enseignement. Dans l'ensemble, de question locale l'école est devenue un enjeu débattu dans l'arène politique. Cette évolution a eu d'importantes incidences pour le rôle des acteurs locaux. Les parents qui, auparavant, s'exprimaient éventuellement lors des réunions du conseil de l'école locale doivent maintenant s'impliquer davantage au niveau politique.

## Débat général

La tendance générale consiste à donner davantage de liberté d'action aux autorités locales ainsi qu'aux parents et aux autres parties prenantes dans les écoles au niveau local. La plupart des pays reconnaissent la diversité de la demande et ont créé des mécanismes permettant aux « clients » de l'éducation d'exprimer leurs intérêts en ce qui concerne la fourniture et la structure scolaire. Lorsque l'on étudie les changements sur la base d'exemples détaillés, cependant, la notion d'évolution vers une école plus « axée sur la demande » est complexe et problématique. Les données examinées dans le présent chapitre ne permettent pas de parvenir à des conclusions précises mais elles donnent cependant à penser que les complexités découlent à la fois des aspects parents et école de l'équation.

Au niveau de l'école, la plupart des systèmes ont cherché à devenir plus participatifs, des possibilités officielles de se faire entendre et d'influer sur l'école étant offertes aux parents. Une large tendance a consisté en la combinaison d'écoles plus autonomes et d'une participation accrue – surtout des parents – à la prise de décision. Mais cela s'est accompagné d'un pilotage plus intensif des autorités centrales dans certains cas, ce qui montre qu'il n'existe pas de relation simple entre la gouvernance et l'influence. De plus, les possibilités officielles ne sont pas non plus toujours mises en œuvre et elles ne débouchent pas nécessairement sur une influence réelle. Le présent chapitre a avancé différentes raisons. Les parents ne sont pas toujours au fait des possibilités dont ils disposent pour influencer sur les écoles. Dans certains pays, l'établissement d'un organe officiel permettant à différents acteurs de participer à la gestion des écoles exige une impulsion, qui n'existe pas toujours. Un autre obstacle est la crainte des parents que le fait de soulever des questions délicates sur l'école puisse avoir des répercussions négatives sur leur enfant. Les styles de vie et l'activité professionnelle des parents peuvent s'opposer à une participation intensive, mais il arrive aussi que de nombreux parents ne soient pas intéressés.

Le chapitre a examiné l'éventualité d'un « cercle vicieux » dans lequel la faible participation des parents conforte les opinions négatives du monde de l'éducation selon lesquelles les parents et la communauté ne devraient pas vraiment avoir leur mot à dire sur ce qui se passe à l'école. De toute

évidence c'est un sujet qui mériterait d'être éclairci par des recherches supplémentaires. Il serait très utile de vérifier plus précisément dans quelle mesure les parents souhaitent ou non participer de près à la prise de décision au niveau de l'école, sur quelles questions, et dans quelle mesure il existe une ouverture au changement s'ils détectent des possibilités plus importantes de prendre la parole. De la même façon, il serait très utile de clarifier à quel point les portes des écoles sont ouvertes – sont-elles grandes ouvertes et accueillantes ou juste entrouvertes ? La recherche peut aussi permettre de clarifier les coûts qu'entraîne l'élargissement de la participation, pas seulement les bénéfices.

Des questions pratiques se posent quant à la manière de faire participer plus efficacement les parents. Il est important d'éliminer les obstacles : la condition de base, c'est que tous les parents soient informés de leurs droits et possibilités de se faire entendre. Il se peut que le développement professionnel des directeurs d'école et des enseignants soit nécessaire. Il peut être possible de trouver d'autres manières de consulter les opinions des parents. L'organisation d'enquêtes ou de consultations régulières au niveau national, régional ou local dans lesquelles les parents sont interrogés sur un certain nombre de grandes questions est une autre possibilité. Il sera toutefois important de s'assurer qu'il s'agit d'une véritable consultation et pas seulement une consultation de façade, car si une consultation à grande échelle n'a aucun impact sur la fourniture ou sur le système, elle pourrait amplifier les critiques, pas la participation. Nous avons déjà vu au chapitre 2 que les connaissances concernant les attitudes et attentes sont généralement limitées ; même lorsqu'elles sont plus étoffées, il n'existe pas de relation simple entre les constatations et le processus de prise de décision.

Le contexte général de la gouvernance est important ici. Plus la décentralisation qui renforce l'autonomie de l'école sans une augmentation concomitante de la participation locale est importante, plus la possibilité d'un « fossé démocratique » devient inquiétante. Il s'agit de l'argument de la transparence en faveur de la participation des parents. Lorsque l'État assume totalement la responsabilité, le ministre doit directement répondre de ses actes devant le Parlement. Cette responsabilité directe est atténuée avec la décentralisation en particulier du fait qu'elle s'étend à l'école (la figure 4.1 illustre son ampleur dans certains pays). Cela constitue un problème de démocratie plus ou moins important selon la manière dont l'école elle-même est considérée, d'un point de vue juridique et culturel, dans les différents pays. Dans quelle mesure la prise de décision locale est-elle considérée comme une question d'administration efficace plutôt que comme une question d'exercice de la démocratie locale ? Dans quelle mesure la notion de système « sensible à la demande » ou même de système « axé sur la demande » est-elle répandue ? Ou bien les procédures de

contrôle et de contrepoids sont-elles utilisées d'autres manières, les autorités centrales par exemple conservant de solides pouvoirs en termes de lignes directrices ou d'inspection ou à travers le « marché » des mécanismes de choix ?

La participation limitée des parents à la prise de décision scolaire est aggravée par le fait que ceux qui participent réellement ne sont pas représentatifs des parents dans leur ensemble. Le fait que les parents d'un certain milieu (blancs, de classe moyenne, d'un niveau d'instruction élevé) tendent à être surreprésentés parmi les activistes devient plus problématique lorsque leurs décisions visent avant tout à satisfaire leurs propres intérêts limités plutôt que ceux de l'ensemble des élèves. En revanche, si la représentation sociale déformée ne modifie pas sensiblement l'orientation des revendications des parents, elle pourrait être considérée plus comme une imperfection que comme un grave défaut. Ce qu'il convient de souligner ici, c'est que si les risques pour l'équité de l'amélioration du rôle du choix des parents sont avérés, l'amélioration du droit d'expression n'est pas à l'abri des mêmes soucis.

C'est un problème qui apparaît aussi bien au centre du système lors de la consultation sur le programme d'études et les questions d'évaluation que sur le terrain. Les représentants des opinions de la classe moyenne ont-ils tendance à favoriser des choix et priorités en fonction des valeurs scolaires traditionnelles, qui peuvent n'être bien adaptées ni à leurs propres enfants ni à ceux d'autres milieux ? Nous avons également vu dans le précédent chapitre l'importance de l'organisation efficace de la prise de parole afin de l'amplifier pour servir des intérêts et parents spécifiques. Une fois encore, les différences sociales dans la manière dont cette prise de parole est exercée pourraient constituer le prix à payer pour une plus grande participation démocratique à l'éducation, mais la prise de parole a une dimension sociale aussi importante que le choix.

Nous revenons par conséquent à la question de la demande. Le présent chapitre s'est intéressé à la prise de parole des parents, et dans une certaine mesure à celle de la collectivité, en tant que mode déterminant d'expression des demandes. L'absence de dispositions suffisantes en faveur de la participation des parents à la gouvernance nous alerte sur le fait que cette expression n'est en aucun cas assurée. Nous avons également noté que les systèmes éducatifs sont fondamentalement divergents en ce qu'ils ne cherchent pas tous à être « axés sur la demande » dans la même mesure. Ils diffèrent en ce qu'ils ne considèrent pas tous de la même manière l'école comme un creuset pour les politiques démocratiques locales par rapport aux décisions et valeurs nationales. Mais nous avons également vu que la participation des parents à l'éducation ne vise pas toujours à faire entendre leurs « demandes » – la participation n'est pas toujours une question de prise

de parole. Souvent ils cherchent à être mieux informés des progrès de leur enfant et à participer au processus d'apprentissage. La participation consiste souvent à aider à assurer le bon fonctionnement de l'école en tant qu'institution, en faisant partie de l'« offre » et pas uniquement de la « demande ». Il arrive que les parents souhaitent s'en remettre aux professionnels pour de nombreuses questions, non pas par apathie mais pour des raisons de confiance.

Par voie de conséquence, le rôle que la demande joue et la mesure dans laquelle elle trouve son expression active dans l'offre scolaire ne dépend pas de la participation des parents à la vie de l'école. Il s'agit aussi de savoir dans quelle mesure il existe un réel « partenariat » (OCDE, 1997). Il s'agit de savoir si les forces des systèmes éducatifs sont pour l'essentiel fermées et autodéterminées ou si elles sont plutôt ouvertes à des influences externes. Si tout changement comporte des risques, il semble probable que la tendance à long terme soit celle d'une plus grande ouverture. Les systèmes éducatifs qui y adhèrent sont susceptibles de gagner en influence à travers des partenariats plutôt que d'être dépassés par des revendications et des choix écartant les points de vue des professionnels.

## Références

- Apajalahti, M. et E. Merimaa (1996), *Raportti peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämiskokeiluista vuosilta 1994 – 1995* (Rapport sur l'étude du développement de l'évaluation des élèves à l'école polyvalente, 1994–1995), Conseil national de l'éducation, Helsinki.
- CBOS (2000), *Educational Reforms – The Level of Information and Support*, Varsovie.
- Central Council for Education (1997), « The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century ».
- Desforges, C. et A. Abouchar (2003), « The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review », Rapport de recherche 433, DfES, Londres.
- Eder, F. (1998), *Schule und Demokratie*, Studienverlag, Innsbruck.
- Eder, F. et autres (éd.) (2002), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen*, Studien Verlag, Schulwesen, Innsbruck.
- Fuller, B. (2003), « Education Policy under Cultural Pluralism », *Education Researcher*, Vol. 32/9.
- Gallup (1999), *Gallup vizsgálat a pedagógiai minőségértékelés mai helyzetéről*, Összefoglaló kutatási jelentés, [www.gallup.hu/Oktatas/Release/Gq/pedmin990504.htm](http://www.gallup.hu/Oktatas/Release/Gq/pedmin990504.htm)
- Golnhofer E. (2001), *Az oktatás tartalma, az iskolák belső világa, a tanítás és a szocializáció intézményi szintű kérdései*, Vitaindító előadás az OKI konferencián.
- Györgyi, Z. et B. Török (2002), *A Comenius 2000 minőségbiztosítási program a résztvevő oktatási intézmények tapasztalatainak tükrében*, kézirat, Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- IFES (Institut für Empirische Sozialforschung) (2003), *Bildungsmonitoring*, Rapports de recherche demandés par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture, Vienne.

- INCE (2002), *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kurt Lewin Foundation (2002), Alapítvány kutatása (Étude de la Kurt Lewin Foundation), OJBH.
- Liskó, I. (2001), A cigány tanulók és a pedagógusok, *Iskolakultúra*, décembre, pp. 3-14.
- Médiateur espagnol (2003), Informe: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: *análisis descriptivo y estudio empírico*, vol. I et II, Madrid.
- Metso, P. (2004), *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Helsinki : Suomen kasvatusieteellinen seura* (La maison, l'école et l'éducation. Rencontres et obstacles), Finnish Educational Research Association, Helsinki, résumé disponible en anglais.
- Ministère polonais de l'Éducation (2001), *The Social View of the Reform. Education 1997-2001*.
- Moon, N. et C. Ivins (2004), *Parental Involvement in Children's Education*, Rapport de recherche 589, DFES, Londres.
- Niemi, H. (2000), « Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä », dans U-M. Ekebom, M. Helin, R. Tulosto (éd.), *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja* (« Les parents et l'école à la recherche d'une nouvelle coopération » dans *101 problèmes scolaires. Manuel de l'enseignant*), Edita, Helsinki.
- Niemi, H. et K. Tirri (1997), *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto* (Compétences des enseignants évaluée par les enseignants et leurs formateurs), Université de Tampere.
- OFSTED (2002), « The Work of School Governors » (HMI 707), Rapport de l'HMCI, Ofsted, Londres.
- OCDE (1997), *Les parents partenaires de l'école*, OCDE, Paris.
- Siniharju, M. (2003), *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999* (La coopération entre la maison et l'école aux cours des deux premières années d'école polyvalente. Appréciation et mise en œuvre de la coopération au cours des deux premières années d'école polyvalente dans la ville d'Helsinki pendant les années scolaires 1983-1984 et 1998-1999), Helsinki University Press, Helsinki.

Virtanen, N. et J. Onnismaa (2003), Kehityskeskustelut kodin ja koulun yhteistyömuotona (Les débats sur les résultats, une forme de coopération entre la maison et l'école), *The Finnish Journal of Education*, vol. 34, 4, pp. 351-358, résumé disponible en anglais à l'adresse [www.jyu.fi/ktl/abs2003.htm#nrod](http://www.jyu.fi/ktl/abs2003.htm#nrod)

Williams, B., J. Williams et A. Ullman (2002), *Parental Involvement in Education*, Rapport de recherche 332, DfES, Londres.

## Chapitre 5 QUE DISENT LES ÉLÈVES ?

*Ce chapitre s'intéresse aux perceptions et attentes des élèves à l'égard de l'école, en dépit de données incomplètes dans la plupart des pays. L'école est jugée importante pour ses aspects sociaux, pour l'apprentissage et la progression dans la vie. De nombreux pays font état d'une satisfaction globale, malgré des plaintes concernant généralement la pertinence et l'intérêt des cours. Ces plaintes augmentent avec l'âge des élèves. Les filles semblent plus ambitieuses et plus enclines à relever les défis que les garçons. Les attentes élevées sont liées au lieu de résidence, au statut socioéconomique, et au niveau d'instruction des parents, en particulier celui de la mère. En ce qui concerne le choix, le chapitre mentionne certaines informations issues de l'enseignement secondaire sur les possibilités de choisir entre différentes matières autour du tronc commun obligatoire. Il examine aussi la défection à travers l'absentéisme. Les possibilités pour les élèves de se faire entendre sont en général limitées et ne sont pas toujours jugées efficaces. Les élèves considèrent généralement que le fait d'être écoutés et d'être attentifs à leurs cours est l'aspect le plus important de la prise de parole.*

Les élèves eux-mêmes sont des acteurs clés de la demande. S'ils disent que ce que l'école a à leur offrir n'a aucune ou quasiment valeur pour eux, il est alors difficile d'affirmer qu'elle est « axée sur la demande ». Cependant, on peut se demander dans quelle mesure les élèves savent ce qu'ils veulent et sont capables de faire preuve de maturité dans leur jugement. Dans quelle mesure ce dont les élèves disent avoir besoin est-il ou devrait-il être différent des souhaits de leurs parents ? Dans quelle mesure devrait-on s'inspirer des projets individuels des apprenants et de leurs familles plutôt que des projets collectifs généraux de pays et de communautés qui peuvent ne pas plaire à certains individus ? Ce sont certaines des questions que soulève de façon impérieuse l'objectif de la « personnalisation » de l'éducation qu'évoque le chapitre 1 (voir OCDE, 2006a).

Le présent chapitre n'examine pas la « demande des élèves » dans le sens de la « participation », qui désigne souvent le plus ou moins grand nombre de membres d'une génération qui poursuivent leurs études ou choisissent un cursus particulier. Au lieu de cela, nous étudions ce que les jeunes gens disent attendre de l'éducation, leur expérience de celle-ci, et dans quelle mesure ces attitudes et attentes sont des variables structurées, notamment selon le sexe et le milieu social. Ces questions nous amènent à leur tour à nous interroger sur ce que les systèmes scolaires permettent d'apprendre sur ce que les jeunes gens pensent de ces sujets et sur les mesures à prendre en la matière. Nous commençons par un exposé général sur la situation internationale et par un examen des attentes (pour lesquelles les données ne sont pas complètes), avant de nous intéresser à la satisfaction des élèves et à leurs jugements positifs ou négatifs sur l'école, pour lesquels les données sont relativement riches. Nous examinons ensuite – parallèlement aux chapitres sur les parents – la question de l'expression des élèves dans les écoles.

## La situation internationale générale

Tous les systèmes éducatifs aspirent non seulement à transmettre des connaissances sur des matières scolaires, mais aussi à préparer les élèves à la vie en général. Les opinions de la majorité des jeunes de 15 ans suggèrent que les systèmes éducatifs réussissent bien à cet égard. Généralement, les élèves de l'OCDE conviennent que l'école les a aidés à prendre des décisions avec confiance et leur a enseigné des choses qui pourraient être utiles dans un emploi. Néanmoins, une minorité non négligeable d'élèves, 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, considère l'école comme une perte de temps. Une moyenne de 32 %, et plus de 40 % en Allemagne, Hongrie, au Luxembourg, au Mexique et en Turquie, indique que l'école les a peu préparés à la vie. Dans de nombreux pays, l'attitude des élèves à l'égard de l'école est très variable d'une école à l'autre, ce qui donne à penser que la politique et la pratique suivies par l'école peuvent contribuer à traiter ce problème (PISA 2003, résultats préliminaires). Ces conclusions sont saisissantes et, lorsqu'elles sont particulièrement négatives, dérangeantes. Mais comme nous le laissons entendre plus bas, il n'est pas simple pour les élèves qui sont encore à l'école de juger de façon complète et impartiale dans quelle mesure l'expérience scolaire sera bénéfique pour eux plus tard.

Les rapports des élèves sur leur expérience de l'école posent moins de problèmes. Dans l'ensemble, ils disent se sentir à l'aise à l'école. Sur la moyenne des pays de l'OCDE, 81 % des élèves reconnaissent qu'ils se sentent bien dans leur école. Quatre-vingt neuf pour cent déclarent que leur

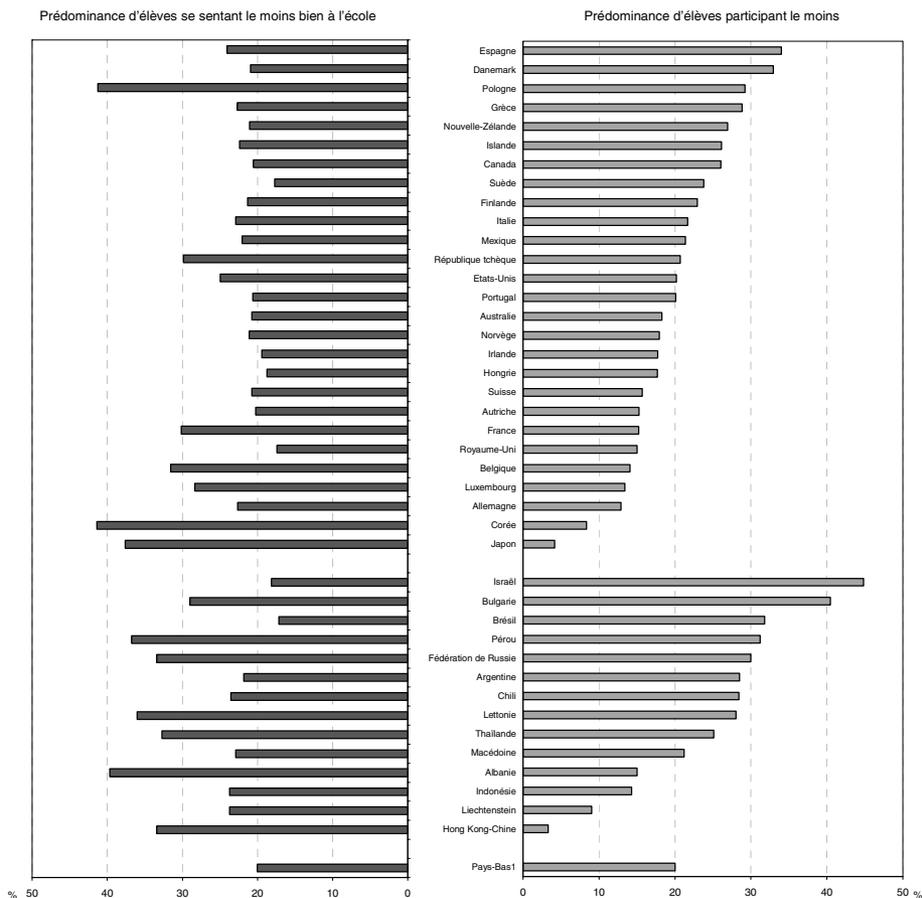
école est un lieu où ils se font facilement des amis. Les chiffres globaux ne soutiennent pas la thèse selon laquelle une majorité d'élèves adolescents sont mécontents ou ont le sentiment d'être marginalisés, même s'ils constituent une minorité importante dans certains pays (PISA 2003). La figure 5.1 comporte deux dimensions – le sentiment d'appartenance et le niveau d'assiduité. Elle montre à quel point les variations entre les pays sont importantes. Les pays de l'OCDE qui se distinguent, le sentiment d'appartenance y étant le plus faible, avec 30 % ou plus, sont la Pologne, la République tchèque, la France, la Belgique, la Corée et le Japon, en particulier la Pologne et la Corée qui se situent à plus de 40 %. Les pays où le sentiment de ne pas être à sa place est le plus faible sont la Suède, l'Irlande, la Hongrie et le Royaume-Uni avec moins de 20 %. Cela montre aussi qu'il n'existe pas de relation claire entre la participation à l'école et le fait de s'y sentir bien, certains pays où l'engagement déclaré est inférieur jouissant des niveaux de participation parmi les plus élevés (notamment la Corée et le Japon). (Le « sentiment d'appartenance » est fondé sur les réponses des élèves à six questions décrivant leurs sentiments personnels par rapport à leur acceptation par leurs camarades et sur leur sentiment ou non de solitude, d'être « un étranger » ou « de ne pas être à sa place ». La seconde composante est celle de la « participation », qui est mesurée par la fréquence des absences, le fait de manquer des cours et d'arriver en retard à l'école au cours des deux semaines qui ont précédé l'étude)<sup>1</sup>.

Ces grandes variations entre les pays révélées par les données PISA de 2000 sont confirmées par les données PISA rassemblées en 2003 ; les élèves allemands, autrichiens, espagnols, islandais, luxembourgeois, norvégiens, suédois et suisses sont ceux qui se sentent le mieux à l'école. En revanche, les élèves belges, coréens, français, japonais, polonais, slovaques, tchèques et turcs sont ceux qui se sentent le moins bien à l'école. Par exemple, alors qu'en Suède 5 % des élèves déclarent que l'école est un endroit où ils se sentent mal et déplacés, ce sentiment est partagé par trois fois plus d'élèves en Belgique et au Japon (PISA 2003, résultats préliminaires).

---

<sup>1</sup> Sentiment d'appartenance et participation : Il est deux questions concernant la validité des mesures de la participation qui appellent un examen. L'une d'elles est que les mesures de la participation pourraient être plus complètes, ce qui a été mesuré dans la présente étude mettant étroitement l'accent sur l'absentéisme des élèves. Une partie du problème vient du fait que la nature même de la participation à l'école varie considérablement suivant les pays, ce qui fait qu'il est difficile de mesurer la participation d'un point de vue plus général qui inclut le temps passé à faire les devoirs, la participation aux débats en classe et la pratique de sports ou d'activités extrascolaires. Deuxièmement, la construction mentale elle-même a sans doute une composante culturelle et varie ainsi d'un pays à l'autre et d'un sous-groupe à l'autre dans les pays.

**Figure 5.1. Prédominance d’élèves se sentant le moins bien à l’école et participant le moins**



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : OCDE (2003).

Le fait que certains pays se distinguent par leur faible sentiment d’appartenance, alors que l’assiduité et les résultats eux-mêmes sont élevés, indique qu’il existe des relations complexes entre les perceptions des jeunes gens, les pressions de la société en faveur de la participation, et les ingrédients de la réussite scolaire. Il serait particulièrement utile de s’intéresser aux pays qui parviennent à combiner un fort sentiment d’appartenance, une assiduité et un engagement élevés, et de bons résultats.

La dimension de la manière dont l'école est vécue par les jeunes gens est un élément important qui vient compléter celui des seuls niveaux d'instruction.

Un autre pays qui se distingue par son niveau d'instruction élevé, la Finlande, n'est pas fondamentalement différent de la moyenne de l'OCDE sur le plan des indicateurs d'engagement et de participation, comme le confirme la figure 5.1. Mais, dans la plupart des pays de l'OCDE, la probabilité d'un faible sentiment d'appartenance et d'un faible taux de participation est manifestement la plus importante parmi les élèves issus de milieux socioéconomiques modestes. En Finlande, ces différences sont faibles – la classe sociale influe moins sur les attitudes (OCDE, 2003).

### **Quelles sont les attentes des jeunes gens à l'égard de l'école et quel est leur niveau de satisfaction ?**

Que disent les études de cas nationales sur ce que pensent les jeunes gens sur l'école sur le plan de leurs attentes, de leurs aspirations et de leur satisfaction ? En ce qui concerne les attentes, les données parmi les plus éclairantes sont celles de la Pologne. Les élèves des *gymnazia* attendent beaucoup de leur école ; ils veulent à la fois que l'école les prépare bien à la poursuite de leurs études et qu'elle leur propose des activités supplémentaires qui leur permettent de développer leurs centres d'intérêt, de se divertir et de nouer des relations sociales (Konarzewski, 2001). Les aspirations se manifestent dans le nombre accru de personnes qui souhaitent faire des études plus longues – de plus en plus de jeunes choisissent des écoles secondaires après lesquelles ils peuvent continuer à étudier à un plus haut niveau.

Les recherches réalisées de 1993 à 2002 sur les motivations des jeunes Polonais pour les études témoignent des grands changements liés à la modification de la situation économique. En 1993, la plupart des jeunes interrogés mettaient en avant la possibilité d'obtenir un emploi bien rémunéré (66 %). Venaient ensuite l'indépendance et l'autonomie (37 %), une vie plus facile (36 %), un travail intéressant (36 %), le développement intellectuel et l'épanouissement personnel (34 %) et, à la sixième place, le moyen d'éviter le chômage (16 %). En 2002, ce dernier argument avait gagné du terrain parmi les sondés (46 %), avec un emploi bien rémunéré (73 %) et une vie plus facile (42 %). Le nombre des sondés soulignant le désir d'obtenir un travail intéressant n'avait pas changé (36 %), ceux qui choisissaient l'indépendance, le respect et la reconnaissance de la part des autres comme grands facteurs de motivation étaient moins nombreux (13 %) et la plus forte baisse concernait le développement intellectuel et l'épanouissement personnel (13 %) (CBOS, 2002). Le besoin de sécurité

matérielle était devenu plus important que le fait de bénéficier des avantages non matériels de l'éducation. Les objectifs économiques contribuent fortement à façonner les demandes des jeunes gens, en particulier dans une situation changeante où cette valeur de l'éducation se trouve renforcée.

Au cours de la décennie couverte dans la présente recherche, le nombre de jeunes estimant qu'ils seront très instruits dans 10 ou 15 ans a plus que doublé pour atteindre près de 60 %, et dans le même temps un nombre décroissant de jeunes projettent d'arrêter l'école après la fin du deuxième cycle du secondaire. Une large majorité d'élèves des écoles secondaires d'enseignement général sont certains d'obtenir un diplôme universitaire (96 %) ; il en va de même des élèves des écoles secondaires techniques et profilées (78 et 77 % respectivement), chez lesquels cette conviction a progressé de 20 % depuis 1996. Une étude réalisée au Royaume-Uni dans les années 90 (Keys et Fernandes, 1993) notait que de nombreux élèves considèrent qu'un but important de l'école et de l'enseignement est de les aider à obtenir un emploi ou de les mettre sur la voie du métier qu'ils ont choisi. Environ 90 % d'entre eux étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les écoles doivent les aider à réussir leurs examens, leur enseigner des choses qui leur seront utiles quand ils auront un emploi et les aider à être indépendants. Quand on les interroge sur leur avenir et sur la manière dont l'école pourrait avant tout les aider, la plupart des réponses des élèves concernent la préparation de l'avenir. Les principaux sujets mentionnés étaient les suivants : l'acquisition de compétences pour la vie de tous les jours, telles que l'autodiscipline, la motivation et l'indépendance, un soutien et des encouragements, des informations sur les métiers, un enseignement de grande qualité, une aide pour acquérir les qualifications nécessaires à la poursuite des études et une aide pour acquérir celles permettant de trouver un emploi.

La plupart des jeunes vivant aux États-Unis désirent terminer l'école secondaire et s'inscrire à des études post-secondaires. Selon Public Agenda (1997, p. 11), « peu de jeunes estiment qu'il existe une autre voie vers un avenir acceptable ». Les aspirations éducatives des jeunes afro-américains et des hispaniques ne diffèrent pas sensiblement de celles des blancs ; en fait, « les adolescents noirs et hispaniques croient encore plus que les adolescents blancs aux avantages d'une bonne éducation universitaire » (*op. cit.*, p. 32). Ce que semblent souligner ce point et les autres exemples, c'est que les attentes des élèves – avec un certain réalisme peut-être – sont très conventionnelles. Ils ne donnent pas nécessairement la même place à ce qui est important que leurs parents. Parmi les 12-17 ans étudiés au Japon dans le cadre de la 16<sup>th</sup> *World Youth Survey* (16<sup>e</sup> enquête sur la jeunesse mondiale), par exemple, si les « connaissances spécialisées » et « les compétences pouvant servir dans le travail » sont citées par 47 et 31 % respectivement des

parents comme l'une des principales raisons d'aller à l'école, elles ont moins la faveur des élèves (18 et 15 % respectivement), alors que la réponse « résultats et qualifications scolaires » est citée par les parents comme par les élèves (42 et 37 %). Ce que les jeunes gens recherchent, emphases et nuances mises à part, est très proche de ce que recherchent leurs parents et le grand public ; peut-être cela témoigne-t-il de l'efficacité des écoles à socialiser les élèves ayant les mêmes aspirations que l'ensemble de la population.

Mais c'est un terrain difficile, sur le plan conceptuel et empirique. Il est possible que les élèves répondent à ceux qui réalisent les enquêtes en parlant de leurs croyances profondes au regard des buts de l'éducation, mais il est plus vraisemblable qu'ils fréquentent l'école par convention et obligation. Dans quelle mesure est-il réaliste de penser qu'ils auront une appréciation complète et cohérente de ce que l'éducation peut leur apporter pour l'avenir a priori plutôt qu'a posteriori ? La notion d'« attentes » pourrait ainsi être plus difficile à appliquer et à interpréter pour ceux qui sont actuellement scolarisés que par ceux qui ont déjà achevé leur scolarité et font autre chose. Cela n'est pas une raison pour ignorer les revendications des élèves sous prétexte qu'elles manquent de maturité mais pour mettre particulièrement l'accent là où l'expérience des élèves est directe et où la perception est la plus susceptible d'influer sur le comportement. Dans la prochaine section, nous nous intéressons à ce que les rapports d'étude révélaient sur les tendances dans les aspirations des élèves et sur les éléments d'appréciation plus détaillés concernant la satisfaction.

### *Tendances dans les aspirations éducatives et les choix*

Les plus sûrs d'obtenir un diplôme universitaire sont les jeunes qui vivent dans les petites et grandes villes et qualifient le statut économique de leur famille de moyen au moins. Les filles semblent plus ambitieuses que les garçons. Pour la République tchèque, les données PISA confirment que les aspirations des filles sont plus grandes et indiquent une forte corrélation entre le niveau d'études des parents et le statut socioéconomique de la famille et les aspirations des élèves. Plus de 70 % des élèves qui n'aspirent pas à obtenir la *maturita* ont une mère qui n'a pas obtenu de diplôme, et près de la moitié des élèves qui affichent ces faibles aspirations sont les élèves qui ont le statut socioéconomique le plus bas qui représentent un quart des élèves (Straková et autres, 2002). Les écoles sélectives sont fréquentées par des élèves issus de familles au statut socioéconomique et au capital culturel élevés et ont des aspirations plus ambitieuses en matière d'études. Les élèves moyens en termes d'aptitudes à la lecture venant de familles ayant un statut social plus bas qui fréquentent des *gymnazia* sur 6 et 8 ans aspirent beaucoup plus à poursuivre leurs études que les élèves d'écoles secondaires

de premier cycle du même âge. Une très grande majorité d'élèves des *gymnazia* projettent d'étudier à l'université, alors que cette proportion ne concerne que la moitié de ceux qui suivent des programmes secondaires techniques comprenant la *maturita*. Selon une étude de 1999 de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté, en République tchèque presque tous les élèves estiment que l'éducation est une condition importante de la réussite sur le marché du travail. Les élèves des écoles secondaires du premier cycle sont toutefois beaucoup plus sceptiques – ou plus réalistes – que les élèves des *gymnazia* en ce qui concerne les chances d'épanouissement personnel.

Dans une étude hongroise sur la charge de travail des élèves (2002), un élève sur dix a répondu que l'école la plus proche serait la meilleure, les autres ayant voté à part égale (45-45 %) pour l'école où ils se sentent le mieux ou bien où il est le plus facile de poursuivre les études. Si l'on tient compte de l'origine sociale, les différences dans les réponses sont toutefois considérables. Dans les dernières classes des écoles secondaires d'enseignement général, 6 élèves sur 10 environ considèrent que la poursuite des études est le plus important, et c'est également le cas pour la moitié des élèves des écoles secondaires professionnelles. Les différences selon le sexe sont aussi très marquées : les garçons préfèrent les solutions les plus faciles et les plus pratiques tandis que les filles sont plus ambitieuses. La corrélation la plus forte concerne le niveau d'études des parents : les élèves venant des familles les plus instruites choisissent le critère de la « poursuite des études » deux fois et demie plus souvent que les élèves venant des familles les moins instruites. En Hongrie, pour les élèves des zones rurales comme des zones urbaines, les chances d'une poursuite des études après le secondaire augmentent avec le niveau des résultats scolaires. Les enfants des zones rurales ayant de meilleurs résultats scolaires choisissent les instituts de formation professionnelle plus souvent que les élèves des villes ; ces derniers choisissent les écoles secondaires du deuxième cycle dans une plus forte proportion que leurs camarades des zones rurales (Lannert, 2004).

Les enfants de parents plus instruits choisissent l'université non seulement à cause d'une plus grande sécurité matérielle, mais aussi parce que dans ces familles la poursuite des études est davantage la norme. Une étude réalisée en 1999 auprès des élèves hongrois de 17 ans montrait qu'il n'existe pas de différence entre les aspirations des élèves plus faibles selon le revenu familial à niveau d'éducation égal de la mère. Les aspirations à la poursuite des études varient davantage selon le niveau d'études de la mère que selon le revenu familial : il n'est pas facile d'échanger le capital matériel contre le capital culturel.

Les élèves adolescents sont conscients du lien qui existe entre l'école, leur niveau d'éducation et leurs possibilités futures sur le marché du travail.

Ils sont conscients de la nécessité d'avoir une bonne éducation afin de poursuivre leurs études, de faire des études supérieures et de parvenir à entrer sur un marché du travail qui est perçu comme plus exigeant que jamais. Les jeunes gens qui vivent en zone urbaine visent généralement l'université plus que ceux des zones rurales. Dans ce cas, il se pourrait bien que l'offre façonne la demande : le fait que les zones urbaines offrent une meilleure infrastructure d'enseignement supérieur et un marché du travail plus diversifié sera très probablement source d'ambitions et de modèles d'identification en matière de formation continue.

### *Satisfaction des élèves à l'égard de l'école à différents niveaux*

La vue d'ensemble qu'offrent les données nationales communiquées pour la présente étude confirme celle du tableau international, et ajoute des détails et différents groupes aux élèves de 15 ans de l'étude PISA. Ces données montrent que le niveau de satisfaction global à l'égard de l'école est généralement élevé dans tous les pays étudiés, mais il existe des différences entre les pays, et selon le niveau scolaire, le sexe et le milieu social des élèves.

En Angleterre, la majorité des élèves semble aimer l'école (Keys et Fernandes 1993 ; NOP Consumer, 2003 ; Keele, 2004 ; MORI, 2004). Keys et Fernandes ont établi que les trois quarts ou plus des élèves de 11 ans et de 13 ans étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Dans l'ensemble, j'aime être à l'école ». Les élèves étaient encore plus enclins à estimer que leur école était une bonne école. D'après l'enquête autrichienne sur le suivi de l'école, la satisfaction des élèves à l'égard de l'école est globalement similaire à celle de l'ensemble de la population (IFES, 2003, pp. 9-11). Dans un sondage réalisé en Pologne (SOURCE), 82 % des élèves du primaire ont déclaré aimer leur école et les deux tiers y avoir beaucoup d'amis (12 % seulement disaient se sentir seuls à l'école), et 76 % des élèves ont émis des opinions positives sur leurs enseignants. En Hongrie, un cinquième des élèves de 7<sup>e</sup> année aimait beaucoup aller à l'école et plus des deux tiers de ceux qui ont été interrogés avaient une attitude positive à l'égard de l'école. En Finlande, les opinions des élèves sont positives quelle que soit la matière enseignée (Conseil national de l'éducation).

La situation au Japon est plus complexe, les études PISA révélant un niveau constamment faible d'engagement et une participation élevée tandis que le *Japan Youth Research Institute* (2002) indiquait que près de 8 élèves sur 10 sont satisfaits de leur vie à l'école. Néanmoins, pas moins de 38 % d'entre eux considèrent que « la vie à l'école est pour eux un grand défi » et, malgré leur faible taux d'absentéisme actuel, 65 % des élèves interrogés

« veulent être absents de l'école », 74 % « veulent sauter des cours » et 72 % « s'estiment mécontents de l'école qu'ils fréquentent ». Le nombre de ceux qui disent vouloir sauter des cours ou ne pas aller à l'école a augmenté au cours des 20 dernières années jusqu'en 2002.

Il existe des différences évidentes au niveau de la satisfaction selon l'âge des élèves en Angleterre. La *Children and Young People Survey* (NOP Consumer, 2003) a montré que 87 % des élèves du primaire et 68 % de ceux du secondaire estimaient que leur école était « vraiment bonne ». NOP Consumer (2003) a constaté que la majorité (plus de 80 %) des élèves du primaire affirmaient aimer l'enseignement de leurs professeurs et reconnaissaient qu'ils étaient toujours justes, qu'ils les écoutaient attentivement et qu'ils étaient gentils et affectueux, les faisaient travailler dur et rendaient les cours intéressants. De la même façon, Keele (2004) a montré que plus de 90 % des élèves du primaire affirmaient aimer leur instituteur et que les deux tiers environ des élèves du secondaire disaient aimer recevoir un enseignement.

En République tchèque, 69 % des élèves de quatrième année ont indiqué aimer leur école (IEA, 2003). Cette enquête a aussi montré que les opinions positives sur l'école sont moins fréquentes dans les dernières années de la scolarisation obligatoire. Parmi les élèves de 11 ans, 24 % ne sont pas heureux à l'école et il en va de même pour 34 % des élèves de 13 ans et pas moins de 41 % de ceux de 15 ans (Provazníková et autres, 2004). Quant au niveau de satisfaction par rapport au choix de l'école secondaire en 1999, 86 % des élèves tchèques du secondaire ont déclaré être heureux de leur choix. Plus de la moitié d'entre eux ont déclaré qu'ils choisiraient à nouveau la même école et le même programme. Les élèves des *gymnazia* ont tendance à être plus satisfaits de leur choix que ceux des écoles secondaires techniques et professionnelles. Beaucoup d'autres élèves des *gymnazia* pensent aussi que leur école est excellente (56 % contre 18 % pour les élèves des écoles secondaires professionnelles). La très grande majorité des élèves des *gymnazia* (97 %) conviennent que l'école leur dispense des connaissances utiles.

Dans les études PISA, près des deux tiers des élèves autrichiens se disent satisfaits de leur environnement scolaire. Les établissements d'enseignement supérieur professionnel sont les mieux considérés par les élèves autrichiens, les écoles accompagnant la formation en apprentissage sont les moins bien classées et les écoles secondaires d'enseignement général et les écoles professionnelles se situent à un même niveau intermédiaire. Les écoles du niveau supérieur obtiennent des avis plus positifs dans davantage de domaines que les écoles de niveau inférieur. En première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Hongrie, le nombre d'élèves aimant aller à l'école est légèrement plus élevé

que parmi les élèves plus jeunes de deux ans. Parmi les élèves des écoles secondaires d'enseignement général, le nombre de ceux qui aiment aller à l'école est deux fois plus élevé que dans les écoles de formation professionnelle. Parmi les élèves de l'enseignement professionnel, ceux qui étudient l'économie, le commerce et les TIC ont une opinion plus positive de l'école que les élèves des lycées professionnels industriels ou agricoles et leur opinion est même plus positive que celle des élèves de 4<sup>e</sup> année des écoles secondaires d'enseignement général (Étude sur la charge de travail des élèves, 2002). Les recherches menées en République slovaque (Beňo et Beňová, 1994) montrent que les élèves des établissements d'enseignement secondaire classiques aiment beaucoup plus aller à l'école que les élèves des écoles professionnelles. L'école est la plus appréciée chez les élèves du primaire, mais 24 % d'entre eux déclarent néanmoins ne pas aimer l'école. La plupart des élèves des écoles professionnelles (40 %) vont à l'école sans anxiété. Dans l'ensemble, les opinions positives l'emportent sur les opinions négatives, même si en République slovaque un élève sur quatre n'aime pas aller à l'école, un sur cinq va à l'école avec anxiété et 15 % déclarent fréquenter l'école sans aucun intérêt.

L'Espagne est l'un des pays où le niveau de satisfaction générale des élèves est plus faible que dans certains autres pays étudiés ici, quelque 70 % seulement des élèves espagnols déclarant être satisfaits de leur école (Médiateur espagnol, 2003). C'est particulièrement visible au niveau du secondaire. En ce qui concerne la perception par les élèves du fonctionnement de l'école, dans le primaire, 82 % des élèves étaient satisfaits de l'école, par rapport à seulement 53 % dans le secondaire. Seule une très petite minorité – 5 % environ – ont fait état d'un haut degré d'insatisfaction à l'égard de l'apprentissage dans leur école. La majorité des élèves ont déclaré que leurs enseignants les aimaient beaucoup et un peu moins de 10 % ont répondu négativement à la question. Comme on pourrait s'y attendre, les élèves du primaire se sont montrés plus satisfaits de leurs enseignants et du contenu de l'enseignement que ceux du secondaire.

En Finlande, il existe une corrélation entre des bons résultats scolaires et des opinions plus positives, qui est plus marquée dans les classes supérieures que dans les classes inférieures. Les attitudes sont plus négatives chez les élèves plus âgés que chez les élèves plus jeunes, mais elles sont plus positives chez les élèves les plus âgés de l'école qui poursuivent dans le deuxième cycle du secondaire supérieur que chez ceux qui poursuivent dans l'enseignement et la formation professionnels. Les attitudes du petit nombre d'élèves qui ne comptent pas poursuivre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire après l'école polyvalente sont les plus négatives de toutes. Le groupe d'élèves dont, même en Finlande, les attitudes à l'égard de l'école sont très négatives est très réduit.

### *Différences en termes de satisfaction en fonction du sexe et d'autres caractéristiques de la population*

En Angleterre comme dans d'autres pays, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'aimer l'école et leurs professeurs, d'apprécier le travail scolaire et de percevoir leur école comme un bon établissement. Elles sont moins enclines que les garçons à trouver le travail scolaire ennuyeux (Keys, Harris et Fernandes, 1995 ; Keele, 2004 ; MORI, 2004). En Espagne, les filles jugent plus positive leur expérience scolaire que les garçons (Médiateur espagnol, 2003). Les données PIRLS (2001) en République tchèque donnent à penser que si pas moins d'un quart des filles (24 %) n'aiment pas l'école, cette proportion est bien plus élevée chez les garçons (38 %). D'autres études confirment les pourcentages plus élevés de garçons qui n'aiment pas l'école. Une enquête de l'OMS intitulée « Le comportement en matière de santé des enfants d'âge scolaire » (1998) fait état de résultats similaires pour les élèves plus âgés. À la question de savoir s'ils aimaient l'école et s'y sentaient bien, plus d'un tiers des garçons et un quart des filles ont répondu par la négative. Les différences selon le sexe sont stéréotypées et varient suivant la matière en Finlande (Conseil national de l'éducation) puisque la langue maternelle, la deuxième langue officielle (le finnois ou le suédois) et les langues étrangères, la géographie et la biologie sont plus populaires auprès des filles que des garçons ; les garçons en revanche ont une attitude plus positive vis-à-vis des mathématiques, de la physique et de la chimie.

En Hongrie, les opinions positives sont aussi plus courantes parmi les élèves qui réussissent mieux à l'école et ceux qui sont issus de milieux privilégiés, la proportion de ceux qui n'aiment pas du tout aller à l'école étant plus faible, l'inverse étant vrai parmi les Roms et d'autres élèves issus de minorités et chez les garçons. En Espagne, les élèves qui fréquentent des écoles comptant plus de 30 % d'élèves immigrés sont plus satisfaits de leur école que ceux dont l'école compte moins d'enfants immigrés, un résultat qui peut sembler surprenant. Les enfants immigrés expriment à peu près le même niveau de satisfaction (71 %) que les non immigrés. Quarante pour cent des élèves espagnols ont indiqué être satisfaits du contenu et du processus d'apprentissage. Là encore, les immigrés ont manifesté la même approbation voire une approbation plus prononcée (85 %). En Angleterre, les élèves blancs étaient plus enclins à estimer que leur école était une bonne école (MORI, 2004). Les opinions des élèves immigrés et de minorités ethniques en particulier méritent des éclaircissements supplémentaires.

En somme, dans tous les pays étudiés, les attitudes des élèves à l'égard de l'école sont généralement positives, même si les élèves plus âgés sont plus critiques que les plus jeunes : les enfants du primaire sont plus satisfaits

que les élèves des écoles secondaires et ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire plus contents que les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces observations recourent les recherches internationales sur le plaisir pris par les élèves à étudier à l'école, qui diminue progressivement avec l'âge. L'apprentissage dans les écoles primaires est moins assombri par la nécessité d'obtenir de bonnes notes pour pouvoir poursuivre ses études ou réussir à entrer sur le marché du travail. Dans le primaire, l'enseignement est généralement aussi plus expérimental et offre aux élèves davantage d'occasions de suivre leur curiosité naturelle et de s'engager dans leur propre apprentissage. Dans tous les pays étudiés, les élèves des cursus supérieurs ont tendance à être davantage satisfaits que les élèves de l'enseignement professionnel.

### ***L'absentéisme des élèves comme témoin de leur insatisfaction***

L'absentéisme est une expression plus directe et extrême de l'insatisfaction et du désengagement des élèves. Étant donné les schémas de satisfaction, il n'est pas surprenant que l'absentéisme augmente sensiblement entre le primaire et le secondaire. En Angleterre, les taux moyens d'absences non autorisées sont beaucoup plus élevés dans le secondaire que dans le primaire. Seule une minorité d'élèves s'absente sans autorisation. Environ 16 % des élèves du primaire et 23 % de ceux du secondaire avaient été absents sans autorisation au moins une demi-journée en 2003/2004. Ces élèves ont manqué, en moyenne, huit demi-journées dans le primaire et 15 demi-journées dans le secondaire au cours de l'année scolaire (DfES 2004). En Angleterre, la moitié des parents environ estiment que les intimidations entre élèves constituent un problème et un peu moins de la moitié pensent que l'ampleur de l'école buissonnière devient problématique (Shaw, 2004). Les études de Keys et Fernandes (1993) et de Keele (2004) ont montré que les jeunes élèves étaient un peu moins disposés que les plus âgés à dire qu'ils faisaient l'école buissonnière, et que les filles étaient elles aussi moins disposées à le reconnaître (Keys, Harris et Fernandes, 1995). Ces deux dernières constatations semblent concorder avec ce qui a été observé dans les autres pays et avec les données sur la satisfaction vis-à-vis de l'école.

Plus de la moitié des élèves danois déclarent que les intimidations existent dans leur classe, mais elles ne semblent pas augmenter ou diminuer à mesure que les élèves progressent dans l'école (Jacobsen et autres, 2004). En Pologne, selon les chiffres de l'enquête PISA, 41 % des élèves interrogés ont déclaré qu'ils s'étaient déjà sentis seuls et isolés à l'école, et 29 % ont admis être arrivés en retard et avoir fait l'école buissonnière. Les recherches sur les taux d'absentéisme dans l'enseignement obligatoire montrent qu'il s'agit pour une large part d'un phénomène lié à l'âge. Le nombre moyen

d'absences non excusées est d'une seule par élève à l'école primaire et de 13.2 par élève au *gymnazjum* (Konarzewski, 2001). Le problème est plus prononcé chez les élèves des campagnes que chez ceux des villes.

Selon une étude de 2002 (NHK), 17 % des collégiens et 25 % des lycéens japonais ont répondu « souvent » ou « parfois » à la question suivante : « Combien de fois n'avez-vous pas envie d'aller à l'école ? ». Au Japon, le nombre d'élèves qui font l'école buissonnière augmente avec l'âge – particulièrement entre la première et la deuxième année du collège et entre la première année du collège et la 6<sup>e</sup> année de l'école primaire. Cependant, comme nous l'avons noté dans la figure 5.1, il existe un grand décalage au Japon entre l'expérience du désengagement et la participation plus faible. Un élève de l'école primaire sur 275 (0.36 %) et un élève sur 36 au collège (2.8 %) sont considérés comme des absents de longue durée, ce qui est très bas en réalité même si ce ratio a rapidement augmenté dans les collèges ces dernières années. On considère que les problèmes suivants sont à l'origine de l'école buissonnière : manque d'estime de soi, augmentation du nombre des enfants qui pensent n'avoir aucune perspective de vocation ou d'emploi, manque de motivation face aux études et absence de prise de conscience de la nécessité absolue d'aller à l'école. Dans de nombreux cas, l'absentéisme des élèves est expliqué par leur désir de ne pas aller à l'école pour ne pas y subir d'intimidations.

Aux États-Unis (Plank, 2005), il existe un grand nombre de jeunes dont l'engagement dans l'école est loin d'être pris en compte par les normes établies par les autorités. Certains de ces jeunes restent inscrits à l'école, mais ils ne sont que faiblement engagés dans la poursuite de leurs études. Beaucoup d'autres quittent l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires. Cela crée toutes sortes de problèmes, pour les jeunes eux-mêmes comme pour la société dans son ensemble, en particulier du fait que l'abandon de l'école se concentre chez les jeunes des groupes marginalisés ou défavorisés, y compris les élèves des villes et les membres des minorités raciales et linguistiques. On observe de grandes différences selon le sexe en matière de résultats scolaires et de niveau d'études atteint et celles-ci augmentent avec le temps. Les garçons ont nettement plus de chances que les filles d'abandonner l'école ; les jeunes femmes ont plus de chances que les jeunes hommes d'entamer des études post-secondaires et d'obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur. Les différences selon le sexe sont particulièrement prononcées parmi les jeunes afro-américains et hispaniques ; par exemple, plus de 60 % des licences obtenues par des afro-américains le sont par des filles.

Il existe dans chaque pays une minorité d'élèves dont les attitudes à l'égard de l'école sont très négatives, mais, comme le montrent les données sur la satisfaction, cette minorité peut être importante, y compris dans les

pays qui affichent des niveaux d'instruction élevés. La probabilité de l'école buissonnière augmente avec l'âge de l'élève et elle est plus courante au cours des dernières années de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays, les filles aiment davantage l'école que les garçons, et l'absentéisme est sensiblement plus élevé chez ces derniers. Les données anglaises donnent à penser qu'il se pourrait que les informations ne soient pas toutes communiquées par les filles et les jeunes élèves, qui sont la source même de ces données, ce qui amplifierait ces différences.

### **Facteurs éducatifs qui, selon les élèves, influent sur leurs attitudes**

Que disent les élèves des écoles qui pourrait expliquer leurs attitudes positives ou négatives ? Ils n'ont pas une compréhension univoque de ce qu'est l'école et pour eux, elle représente beaucoup de choses différentes : un lieu où étudier, un lieu où se faire des amis et un lieu où obtenir les références nécessaires pour progresser dans la vie. Leurs attentes et attitudes dépendent de nombreux facteurs qui vont au-delà de l'offre formelle d'éducation. La raison de fréquenter une école la plus souvent citée par les élèves japonais est « la présence de bons amis ». Quatre-vingt pour cent des 12-17 ans invoquaient cette réponse en premier (*16<sup>th</sup> World Youth Survey*). En République slovaque, les camarades de classe sont importants pour un tiers des élèves des établissements d'enseignement secondaire classiques, un cinquième des élèves d'écoles secondaires spécialisées et un pourcentage un peu inférieur d'élèves des autres écoles. Ils revêtent plus d'importance pour les garçons que les filles. « Des relations de bonne qualité et amicales entre camarades et un comportement respectueux de leur part » sont aussi appréciées, tout comme la solidarité, l'amitié, l'ouverture, l'intérêt pour l'autre sexe, un bon esprit d'équipe, l'effort fait pour s'aider mutuellement, la possibilité de parler ouvertement des problèmes, le bonheur, l'amusement, l'occasion d'une bonne discussion, le respect des plus jeunes par les plus vieux, la possibilité de se détendre après une dure journée d'école. Ils apprécient une bonne atmosphère, le confort, l'ouverture de l'école résultant par exemple de discussions intéressantes avec les enseignants sur des sujets divers, les bonnes relations entre élèves, l'aide mutuelle, la bonne volonté des camarades de classe, le sentiment de sécurité et d'une certaine liberté, des discussions libres et informelles avec les enseignants, la gaieté, la musique et les chants.

Du point de vue des élèves autrichiens, le premier critère de qualité concerne les compétences sociales des enseignants et l'individualisation de l'enseignement. Les autres critères très importants sont des méthodes d'enseignement modernes, l'équipement technique et une gamme variée de matières (IFES, 2003). D'autres recherches effectuées sur le sujet en

Angleterre indiquent que les élèves apprécient particulièrement les enseignants dotés de bonnes compétences interpersonnelles et d'une réelle aptitude à enseigner (Morris et autres, 1999). Au Danemark, la charte des groupes nationaux d'intérêt d'élèves donne une idée de ce que les élèves attendent de l'école. Les écoles doivent offrir un bon environnement, l'enseignement devant « avoir du sens pour les élèves » et se charger de leur développement personnel, prendre en compte chaque élève et « accorder une place à chacun », utiliser des méthodes d'évaluation pour aider chaque élève à améliorer ses performances, expliquer la démocratie aux élèves et les engager sur cette voie et faciliter la collaboration entre les élèves, l'école et les parents. Au cours de la réunion de 2002 du *Children's Council* danois, les enfants ont assigné quatre buts à l'école. Outre les amis et un bon environnement physique et mental, ils souhaitaient de bons enseignants et des méthodes alternatives d'enseignement. Des facteurs environnementaux figuraient également sur la liste des plaintes à l'égard de l'école des élèves slovaques, qui comprennent le fait de rester assis à l'école, l'absence de mouvement, d'air, d'activité physique et le peu de temps de loisirs ainsi que des préoccupations relatives à l'enseignement.

Aux États-Unis, les élèves participant à l'enquête de *Public Agenda* (1997) ont identifié divers obstacles à la réalisation de leurs objectifs scolaires, y compris des camarades perturbateurs, des normes et des attentes faibles en matière de comportement et de performances des élèves et un mauvais enseignement. Ces résultats montrent un « fort désir d'attentes plus élevées et d'un suivi... plus étroit par les écoles et les enseignants » (*op. cit.*, p. 23), ce qui indique que les jeunes gens eux-mêmes reconnaissent qu'ils peuvent travailler beaucoup plus à l'école que ce que leurs enseignants exigent actuellement d'eux. En Espagne, selon les résultats d'une enquête sur les opinions des adolescents sur leurs trois derniers mois d'école (CIS 2003), seuls 3.4 % des jeunes espagnols interrogés ont déclaré « s'ennuyer à l'école » et 15 % se sont dits « stressés ». Selon une étude hongroise menée par Aszmann et autres (2003), près d'un tiers des 6 000 élèves interrogés trouvaient l'école difficile (35 % des élèves de 5<sup>e</sup> année, 37 % des élèves de 7<sup>e</sup> année, 40 % de ceux de 9<sup>e</sup> année et 30 % de ceux de 11<sup>e</sup> année). La proportion de ceux qui étaient fatigués par l'école est légèrement plus élevée. Le ratio de ces élèves augmente avec les années scolaires (en 5<sup>e</sup> année il est de 37 % et en 9<sup>e</sup> année de 47 %).

Certaines raisons invoquées lors de l'étude MORI (2004) par les jeunes gens en Angleterre qui n'appréciaient pas l'enseignement suggèrent que les écoles ne satisfont peut-être pas leurs besoins. La moitié de ceux qui n'aimaient pas l'école ont déclaré désirer des cours plus intéressants ; près de 40 % voudraient un plus grand choix de matières étudiées et plus de 20 % davantage de cours pratiques ou professionnels. Ces données pourraient

indiquer que les approches pédagogiques visant à s'occuper des intérêts individuels des élèves en personnalisant l'enseignement (OCDE, 2006) n'ont pas été suffisamment appliquées dans les écoles étudiées. En outre, Morris et autres (1999) ont conclu dans leur examen des publications sur le sujet que certains aspects de l'apprentissage lié au travail, en particulier l'expérience professionnelle, étaient appréciés, mais que les élèves critiquaient souvent le contenu et la mise en oeuvre du programme général.

Keys et Fernandes indiquent que, même si 55 à 60 % des 11-13 ans trouvaient le travail intéressant dans tous les cours ou la plupart d'entre eux, une minorité (environ 9 %) estimaient que la totalité ou la majorité de leurs cours étaient ennuyeux. Les élèves participant à l'étude de Keele (2004) étaient encore moins enthousiastes : même si 60 % environ des 11-16 ans étaient d'accord pour dire que le travail à l'école était au moins assez intéressant, un tiers à peu près le considéraient comme ennuyeux. Une autre étude (NOP Consumer, 2003) a indiqué que des niveaux encore plus élevés, environ un tiers des 7-11 ans et 44 % des 11-16 ans, estimaient que le travail à l'école était monotone et ennuyeux. En Angleterre, la majorité des élèves du premier cycle du secondaire disent apprécier la valeur et l'importance du travail à l'école en soi, cependant, même s'ils sont moins convaincus par leurs propres cours. Keys et Fernandes ont montré qu'une grande majorité (plus de 90 %) des 11-13 ans estimaient que le travail à l'école était utile ; seuls 3 % environ étaient d'accord ou tout à fait d'accord sur le fait que le travail qu'ils effectuaient dans tous les cours ou la plupart d'entre eux était une perte de temps ou que l'école en elle-même était une perte de temps. Un rejet aussi total est donc rare, néanmoins, plusieurs études (par exemple, Keys et Fernandes, 1993 ; Keys, Harris and Fernandes, 1995 ; Keele, 2004) ont identifié une minorité d'élèves – quelque 10 % – qui ont systématiquement une opinion négative de l'école et du travail scolaire.

Ces derniers correspondent aux individus que l'on a distingués plus tôt comme exprimant leur insatisfaction par leur absentéisme : il s'agit des jeunes gens qui sont régulièrement absents de l'école. Les raisons les plus souvent citées de faire l'école buissonnière sont l'ennui, les problèmes avec les professeurs, les intimidations et la pression des camarades. Selon les données de l'enquête PISA 2000 sur la République tchèque, même les élèves des *gymnazia* les plus exigeants déclarent s'ennuyer (environ 50 %) et un quart ne veulent pas aller à l'école. Cela est surprenant parce que les *gymnazia*, en tant qu'écoles sélectives, sont supposés mieux satisfaire les besoins des élèves doués et curieux que les écoles secondaires de premier cycle. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils n'aiment pas leurs écoles, 64 % des élèves du primaire répondent qu'ils s'y ennuiant (*The Social View of the Reform*, 2000). Au *gymnazjum*, 23 % des élèves estiment que le niveau d'ennui est supérieur à celui du primaire et 37 % déclarent que le niveau est

le même (Konarzewski, 2001). Les élèves britanniques qui n'aimaient pas l'école avaient tendance à considérer le travail scolaire comme ennuyeux, sans importance et constituant une perte de temps, à ne pas aimer leurs professeurs et à mal se conduire en classe (Keys et Fernandes, 1993). Les élèves mécontents avaient aussi moins tendance à avoir une bonne image de leurs résultats scolaires, à considérer leurs parents comme un soutien et à avoir une opinion positive sur l'éthique de leur école. En outre, Morris et autres (1999), dans leur examen des publications sur le sujet, ont noté que les mauvaises relations avec les professeurs allaient souvent de pair avec le mécontentement, la perturbation des cours et l'école buissonnière et avaient un effet négatif sur l'envie de rester à l'école.

Morris et autres (1999) citent des recherches qui indiquent que les absents ne sont pas nécessairement des élèves qui n'aiment pas l'école : parmi les élèves concernés, seul un tiers a indiqué ne pas aimer l'école. En revanche, il est courant que les élèves régulièrement absents n'aiment pas leurs cours – le désir d'éviter un cours donné étant beaucoup plus souvent cité comme raison de faire l'école buissonnière que le désir d'éviter l'école. Cela peut indiquer que les élèves ne veulent pas « échapper » à la culture ou au climat des écoles mais plutôt à certains modes d'organisation des cours dans leur école. La plupart des élèves qui faisaient l'école buissonnière (Malcolm et autres, 2003) ont indiqué que la raison pour laquelle ils voulaient manquer l'école était l'ennui, et plus de la moitié disaient ne pas regretter leur absence ensuite. Les élèves et les parents des écoles secondaires estimaient que l'école buissonnière s'expliquait plus par des raisons tenant à l'école que par des facteurs tenant au foyer – ils pensaient que les principales causes de l'école buissonnière étaient les intimidations, les problèmes avec les enseignants et la pression des camarades. Les élèves ont aussi cité les problèmes avec les cours et l'isolement social.

En ce qui concerne le contenu et les méthodes d'enseignement, les jeunes gens expriment leur préférence pour des cours actifs et participatifs et aimeraient avoir davantage l'occasion d'acquérir une expérience professionnelle. Les professeurs sont surtout appréciés pour leurs compétences sociales et interpersonnelles et leur aptitude à tenir compte des capacités, intérêts et besoins de chaque élève. De même, beaucoup estiment que l'école est « ennuyeuse », ou plus particulièrement que trop de cours ne sont pas suffisamment intéressants. Ne pas aimer les cours, en particulier certains cours, ou certains professeurs, peut conduire les élèves mécontents à se désengager de manière plus permanente. Étant donné que les aspects sociaux de l'école obtiennent généralement une appréciation positive des jeunes gens, cela donne à penser que l'engagement dans l'école repose en grande partie sur la qualité de l'expérience à l'intérieur de l'école et de la classe.

## L'expression des élèves

Mais qu'en est-il du « droit d'expression » par les élèves de leurs demandes dans le cadre du processus éducatif – ce que l'on peut aussi considérer comme une importante composante de tout système scolaire qui prétend être « axé sur la demande » ? La présente section étudie à la fois le sentiment plus généralisé d'avoir « voix au chapitre », et les possibilités officielles plus spécifiques de s'exprimer. Il ne se résume pas à représenter des élèves revendiquant une plus grande participation, même si cela caractérise une minorité d'activistes.

Les observations sur les opinions des élèves anglais quant à la participation en salle de classe sont assez contradictoires. Une nette majorité d'élèves en Angleterre désirait que les parents et les enfants aient au moins leur mot à dire sur ce qui est enseigné à l'école – 87 % et 74 % respectivement (Park, Phillips et Johnson, 2004). Les jeunes ont été un peu plus nombreux à convenir qu'à réfuter qu'ils étaient trop jeunes lorsqu'ils devaient choisir leurs matières de spécialisation (Park et autres, 2004). Les élèves expriment fréquemment une préférence pour l'apprentissage participatif actif. Des preuves de la préférence des élèves pour l'apprentissage participatif ont été aussi trouvées par Keys et Fernandes (1993), selon lesquels les élèves du premier cycle du secondaire étaient plus nombreux à dire qu'ils aimaient davantage les cours dans lesquels ils étaient impliqués activement avec les autres ou dans lesquels ils faisaient des choses que les cours où ils travaillaient individuellement.

En ce qui concerne l'individualité des élèves danois dans les *folkeskolen*, l'enquête sur la démocratie (Jacobsen et autres, 2004) montre que : la majorité des élèves ont le sentiment de pouvoir être eux-mêmes à l'école et 8 sur 10 estiment pouvoir être eux-mêmes en classe, ce qui leur permet d'acquérir une expérience de pratique démocratique essentielle à une perspective libérale. Les élèves estiment qu'ils ont de bonnes occasions d'exprimer leurs opinions : 8 sur 10 pensent qu'ils peuvent exprimer leurs opinions, même s'ils ne sont pas d'accord avec l'enseignant ou les autres élèves de la classe. Les occasions augmentent à mesure qu'ils avancent dans l'école : 86 % des élèves pensent que leur classe offre le sentiment d'appartenir à une communauté et 8 % seulement disent ne pas s'y sentir intégrés, ce qui équivaut à 1 à 2 élèves par classe. Les trois-quarts des élèves ont le sentiment de bien travailler en groupe. Les élèves indiquent aussi que le fait de parler des désaccords contribue de façon positive à la culture du débat. Une enquête (2002) portant sur quelque 1 200 élèves de 6<sup>e</sup> année réalisée par le *Children's Council* montre que seuls 20 % environ des élèves ont souvent ou parfois peur d'exprimer leur opinion à voix haute en classe.

L'enquête danoise sur la démocratie indique que les élèves n'ont pas tous la même vision de leur influence en classe. Les opinions des élèves sont partagées quand il s'agit de la légitimité de la participation aux décisions concernant le contenu scolaire des cours. Certains élèves indiquent ne pas considérer comme souhaitable d'être impliqués dans les décisions concernant l'enseignement, car cette implication ferait obstacle à un enseignement efficace, alors que d'autres ont une opinion très positive sur la possibilité d'avoir une influence sur l'enseignement. Ils indiquent que l'implication des élèves introduit un sentiment de responsabilité et est motivante en termes d'apprentissage. La majorité déclare être incapable de changer la manière dont on leur fait cours et un peu moins d'un tiers estime avoir souvent une influence sur l'enseignement. L'enquête du *Children's Council* montre aussi que les formes de participation significatives ne semblent pas très répandues, puisque 54 % des élèves sont rarement voire jamais impliqués dans la préparation de leur propre programme de travail, que 90 % sont rarement voire jamais impliqués dans le choix des livres d'étude et que 58 % sont rarement voire jamais impliqués dans le choix des sujets de discussion.

En Autriche, les élèves veulent avoir davantage voix au chapitre sur les problèmes de l'école que leurs parents, mais cela reste une demande minoritaire de la part des élèves comme des parents (41 % des élèves contre 18 % des parents). Les sujets sur lesquels les élèves veulent avoir davantage voix au chapitre concernent leur vie quotidienne : près des trois quarts mentionnent l'organisation des manifestations à l'école et l'aménagement de la cour de récréation, 4 à 5 élèves sur 10 évoquent le règlement de l'école, la cantine, l'influence sur le passage à la classe supérieure pour les élèves à risque et l'évaluation des enseignants. Les questions touchant davantage à l'organisation et à la politique de l'école, telles que le choix du personnel ou les décisions relatives au contenu des cours, y compris celles portant sur les mesures disciplinaires, étaient mentionnées par environ un tiers au plus des élèves.

Dans le cadre d'une étude intitulée « Youth in the Czech Republic » (2002), les élèves du secondaire ont déclaré avoir l'impression de pouvoir avoir voix au chapitre sur les questions relatives à leur classe, mais la majorité d'entre eux (61 %) disent ne pas avoir d'influence sur les décisions prises au niveau de l'école. Les résultats de l'étude de l'IEA sur la citoyenneté (1999) ont aussi révélé que, par rapport à beaucoup d'autres pays, les élèves tchèques ont moins confiance dans la participation active au traitement des problèmes de leur école et la considèrent comme moins intéressante. Les deux tiers des élèves du secondaire ont déclaré avoir une opinion sur les problèmes de l'école et 60 % étaient impliqués et intéressés.

Les élèves des *gymnazia* sur 6 et 8 ans sont plus actifs dans ce domaine que les élèves du secondaire inférieur.

Les élèves de la République slovaque se plaignent clairement de ne pas assez participer à la vie de leur école et estiment que leur liberté d'expression est limitée. Lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils changeraient dans les écoles s'ils en avaient le pouvoir, les élèves ont répondu qu'ils aimeraient avoir des discussions pendant les cours et voudraient qu'on leur demande leur avis sur la scolarité. Ils veulent des enseignants justes, qui créent une bonne atmosphère à l'école et donnent aux élèves davantage de droits et la liberté d'exprimer leur opinion et de parler ouvertement. Dans l'idéal, beaucoup voudraient que les élèves aient le droit de choisir leurs professeurs et d'établir leur propre programme d'enseignement. Ils voudraient pouvoir agir de manière plus responsable, que les activités extrascolaires jouent un plus grand rôle et que des cours et groupes de travail supplémentaires aident les élèves les plus faibles. Ils souhaiteraient que l'effectif par classe soit réduit et que les locaux de l'école soient utilisés dans l'intérêt des élèves, et que le programme soit adapté aux besoins de la vie quotidienne.

### *Le mode d'expression officiel des élèves*

En ce qui concerne des modes plus formalisés de participation des élèves à la prise de décision, la plupart des pays ont fait plus pour promouvoir la participation des parents que celle des élèves. Les occasions données aux élèves de participer aux décisions sur les sujets importants sont limitées. Lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours jugées efficaces. L'existence de conseils d'élèves et d'autres organes représentatifs peut être un moyen important pour l'ensemble des élèves de l'école de faire entendre ses préoccupations. L'efficacité des conseils d'élèves dépend cependant des professeurs qui en sont responsables et de leur engagement dans ce domaine, qui semble très variable. Elle dépend aussi de la culture générale de la participation et de l'écoute des « revendications des élèves » – lorsque cette culture est peu établie, il ne sera pas surprenant que des structures officielles ne soient pas prises au sérieux par la majorité des élèves.

Au Danemark, les élèves du secondaire ont la garantie d'avoir une influence directe sur l'enseignement lui-même grâce aux dispositions d'une loi qui stipule que le choix des méthodes et des supports doit être effectué autant que possible dans le cadre d'une coopération entre enseignants et élèves. En outre, un certain nombre de dispositions garantissent l'implication des élèves dans les décisions d'intérêt individuel – par exemple, l'enseignement des matières optionnelles et facultatives en 10<sup>e</sup> année, l'enseignement spécialisé, etc. Si une école a des élèves de

5<sup>e</sup> année ou d'années supérieures, ceux-ci peuvent constituer un conseil d'élèves. Les élèves sont représentés au conseil d'administration de l'école. Les trois quarts des élèves au Danemark considèrent que le conseil des élèves est important ou très important pour l'école (la proportion baisse avec les années). Cependant, 64 % des élèves estiment qu'il a peu d'importance pour eux personnellement, et cette proportion augmente dans les classes supérieures. Bien qu'une large majorité considère que le conseil des élèves est important pour l'école, ils n'y voient pas un lieu où ils peuvent « exprimer » leurs demandes et préoccupations les plus personnelles sur l'école. Les élèves justifient leur scepticisme en disant que leur conseil prend des décisions sur des sujets sans importance, que les décisions traînent souvent en longueur et que les professeurs ne prennent pas le conseil au sérieux. Ils pensent que l'influence du conseil des élèves dépend entièrement du professeur qui assure le contact – trop souvent les enseignants ne semblent pas très enthousiastes et le travail du conseil est laissé aux élèves qui ont peu d'influence sur les enseignants et l'administration scolaire.

En Angleterre, les voies officielles permettant aux élèves de participer à la prise de décision dans les écoles sont l'établissement de conseils d'école et la nomination d'élèves comme membres associés des organes directeurs de l'école. Une étude sur les écoles réalisée dans le cadre du *BT Citizenship Research Project* (BT, 2003) a montré que 86 % des écoles étudiées avaient établi un conseil d'école. Il s'agit de forums qui donnent aux élèves une chance de dire ce qu'ils pensent de la façon dont l'école est gérée. Les membres du conseil d'école sont normalement élus par leurs camarades pour représenter une classe ou une année afin de débattre des questions soulevées par les élèves par l'intermédiaire des délégués de classe et des conseils d'année. Depuis 2003, les organes directeurs des écoles sont autorisés à nommer comme membres associés des jeunes de moins de 18 ans. Ces élèves peuvent assister aux réunions et être membres des comités des organes directeurs, mais ils n'ont pas le droit de vote (Hallgarten et Breslin, 2003). Au Japon, les élèves ont désormais la possibilité de participer à la gestion de leur école grâce à la politique d'évaluation externe qui inclut parfois les élèves comme évaluateurs des écoles. Bien qu'il n'existe pas de chiffres tchèques sur le nombre d'écoles ayant des conseils ou des parlements d'élèves, la proportion des étudiants actifs est bien plus faible en République tchèque que la moyenne des 28 pays participants (IEA, 1999) : 13 % seulement des élèves participaient parfois aux activités des conseils ou des parlements d'élèves, la moyenne étant de 28 % à l'échelle internationale. La proportion est plus forte néanmoins dans les *gymnazia* sur 6 et 8 ans (20 %).

Ce débat nous amène à proposer hypothétiquement trois conclusions au sujet de la « prise de parole ». Tout d'abord, les élèves n'exigent pas un

droit d'expression accru, on pourrait même dire d'eux qu'ils sont étonnamment accommodants. Par voie de conséquence, leurs demandes ne sont généralement ni irréalistes et susceptibles de menacer la nature des écoles en tant qu'institutions ni impossibles à satisfaire. Ensuite, bien qu'il soit difficile d'établir une comparaison stricte sur la base de ces éléments d'appréciation, il semble bien que les systèmes scolaires se distinguent sur le plan de leur volonté d'écouter les élèves. Il s'agit tout autant d'une question de culture générale dans un système scolaire qu'il est très difficile de changer rapidement que de pratiques individuelles dans les écoles et les classes. Enfin, il est difficile de voir comment les élèves peuvent réellement s'engager dans leurs écoles à moins qu'on ne les écoute, car c'est l'échange qui est au cœur de l'apprentissage, pas la transmission.

## Débat général

Le présent chapitre s'est intéressé à un groupe clé de la population – les élèves – plutôt qu'à un élément conceptuel du plan sur lequel s'appuie la présente étude. Les informations sur leurs attentes et satisfactions sont incomplètes dans la plupart des pays, même si l'on dispose de données de sources internationales, telles que les études PISA et IEA. On peut avoir le sentiment que ce type de données « subjectives », incertaines, sont intrinsèquement de qualité inférieure aux mesures « fiables » et sûres telles que la taille des classes, le niveau de qualification des enseignants et d'autres informations de ce type. Lorsqu'une vision aussi rigide domine, elle ne permet d'appréhender que de façon limitée la manière dont l'éducation peut être améliorée. Elle va à l'encontre de la volonté d'évoluer de la vision essentiellement technocratique d'un système « axé sur l'offre » à un système qui s'appuie beaucoup plus sur la « demande », c'est-à-dire dans lequel les opinions et souhaits des différentes parties prenantes sont satisfaits par l'éducation.

Les données des pays indiquent que les élèves ont de multiples manières d'appréhender l'école. L'école est à la fois un lieu où étudier, un lieu où se faire des amis et un lieu où obtenir les références nécessaires pour progresser dans la vie. En ce qui concerne leur satisfaction, les données limitées révèlent plusieurs tendances dans les pays : les élèves sont relativement satisfaits, mais les élèves plus âgés sont moins satisfaits que les plus jeunes ; les élèves des cursus supérieurs sont plus satisfaits que les élèves des cursus inférieurs ; les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons. Les perceptions générales que les élèves ont de l'école sont donc globalement positives, même si une minorité plus ou moins importante d'élèves a tout simplement des opinions plus négatives.

L'environnement social de l'école, les amitiés et le groupe de camarades ont de toute évidence une influence importante sur les points de vue positifs, à tel point que l'école peut être un lieu dont la fréquentation présente un attrait même si son objectif manifeste – l'enseignement et l'apprentissage du programme scolaire – n'est pas correctement atteint. En ce qui concerne le contenu et les méthodes d'enseignement, les élèves expriment leur préférence pour des cours actifs et participatifs et aimeraient avoir davantage d'occasions d'acquérir une expérience professionnelle. Les professeurs sont surtout appréciés pour leurs compétences sociales et interpersonnelles et leur aptitude à tenir compte des capacités, intérêts et besoins de chaque élève. Tout ceci correspond à la « personnalisation » des méthodes et pas nécessairement à celle du programme d'études. Pour ce qui est du contenu de l'enseignement, les élèves ont tendance à être surtout critiques vis-à-vis de l'aptitude de l'école à les préparer à l'évolution du marché du travail, c'est-à-dire à leur enseigner les TIC, les langues vivantes et le travail en équipe.

Beaucoup estiment que l'école est « ennuyeuse », ou plus particulièrement que trop de cours ne sont pas suffisamment intéressants. Cela peut être dû au fait que maintenant l'école n'est de toute façon plus adaptée à la nouvelle génération d'élèves<sup>2</sup> nés avec la technologie, de sorte que, quels que soient les efforts déployés, ils ne seront pas suffisants. L'enthousiasme de nombreux élèves dément cette conclusion pessimiste – la qualité de l'enseignement, la personnalisation des méthodes, et l'intérêt du contenu peuvent faire toute la différence. Les éléments d'appréciation sur la manière dont le fait de ne pas aimer les cours, même un certain cours, peut conduire les élèves les plus vulnérables à se désengager de manière plus permanente méritent une attention particulière : une expérience relativement limitée mais négative peut avoir des conséquences durables. L'écoute des revendications des élèves consiste peut-être moins dans le fait que des enseignants individuels écoutent chaque élève que dans le fait que le système dans son ensemble écoute des messages généraux sur la qualité, l'intérêt et les méthodes.

Tout ceci présente de l'intérêt pour l'objectif consistant à créer un enseignement plus personnalisé. La qualité de l'expérience éducative semble en effet fortement influencer sur la manière dont les élèves s'engagent, pas nécessairement du fait qu'ils ont plus d'options parmi lesquelles choisir mais parce que l'expérience éducative est globalement plus participative. Les possibilités pour les élèves de se faire entendre sont limitées dans la quasi-totalité des pays et lorsqu'elles existent elles ne sont pas toujours jugées efficaces mais dépendent de l'engagement des enseignants, qui est très variable. Lorsqu'on les interroge, les élèves disent ne pas souhaiter donner leur avis sur le programme d'études ou sur les grandes questions de

---

<sup>2</sup> Objet du projet de l'OCDE/CERI sur « les apprenants du nouveau millénaire ».

politique scolaire ; en revanche ils veulent une culture scolaire dans laquelle ils sont respectés et écoutés sur des questions qui les concernent très directement. Au lieu de demander un plus grand choix, ils demandent une éducation plus engageante, qui les fasse davantage participer à tout ce qu'ils apprennent. S'ils ne l'obtiennent pas, il peut alors être jugé aussi utile de disposer de possibilités de choisir qui permettent la « défection ».

En ce qui concerne la recherche, les conclusions sur la satisfaction donnent à penser que notre façon de l'appréhender et ce qu'elle signifie pour les élèves doit avoir plus de dimensions. Il nous faut comprendre à la fois les aspects d'apprentissage de l'école et le contexte social dans lequel il a lieu. De telles recherches doivent dépasser le cadre de la salle de classe pour englober la culture et le climat de l'école, notamment les possibilités d'interaction constructive avec des groupes de camarades qu'elle offre. Il sera important de faire une distinction entre ces deux aspects dans les recherches sur la satisfaction afin d'être en mesure de traiter les résultats qui sont difficiles à interpréter à l'heure actuelle. Pourquoi les élèves plus âgés sont-ils moins satisfaits ? Est-ce parce que le fait d'apprendre plus jeune est moins assombri par la nécessité d'obtenir de bonnes notes ou parce que les écoles ne parviennent pas à offrir l'environnement social adapté aux élèves plus âgés ? On peut poser la même question à propos des filles et des garçons : les filles sont-elles plus contentes parce qu'elles sont plus ambitieuses lorsqu'il s'agit d'école ou l'environnement social des écoles est-il plus adapté aux filles ? Ou devrions-nous chercher d'autres manières d'envisager ces questions, en continuant néanmoins d'accorder une place privilégiée à l'élève ?

L'obtention d'informations sur les attentes et les satisfactions des élèves n'est pas intéressant simplement pour la recherche. En l'absence de moyens efficaces de se faire entendre, c'est à travers d'autres moyens (comme des enquêtes) qu'ils font connaître leur opinion. Si les politiques sont de plus en plus orientées sur la reconnaissance du « choix » et de la « prise de parole » en tant qu'expression légitime de la demande, ce serait être très partial que d'ignorer ce que les élèves et les étudiants eux-mêmes ont à dire tout en écoutant les autres. Il ne semble pas que les demandes des étudiants soient radicalement différentes – en effet les générations plus âgées regrettent souvent le caractère conventionnel des jeunes gens, ce qui indique peut-être qu'ils ont trop bien compris à quel point leur réussite scolaire peut être importante pour leur avenir. Cependant, si les systèmes éducatifs devaient répondre à ces critiques et créer un enseignement participatif actif et des environnements et du matériel d'apprentissage jugés intéressants et adaptés par les élèves, cela impliquerait des changements radicaux pour de nombreuses écoles et de nombreux enseignants. Le pouvoir du message de l'élève se trouve renforcé précisément par le fait qu'il ne s'oppose pas radicalement à ce que les systèmes s'efforcent d'atteindre.

## Références

- Aszmann, A. et autres (2003), « 11–18 éves tanulók egészségmagatartásának nemzetközi vizsgálata », Kézirat, Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.
- Beňo, M. et T. Beňová (1994), « Rodičia súčasnej školy » (1<sup>re</sup> partie), *Technológia vzdelávania* II, No. 1.
- BT (2003), BT Citizenship Research Summary 2003.
- CBOS (2002), *Do czego przygotowują absolwentów polskie szkoły średnie?* (À quoi les écoles polonaises du deuxième cycle du secondaire préparent-elles ?).
- Central Council for Education (1997), *The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century* (premier rapport).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2003), Sondeo sobre la juventud española, [www.cis.es](http://www.cis.es).
- Children's Council (2002), *Medbestemmelse i folkeskolen* (La codétermination dans les *Folkeskolen*), Children's Council, Danemark.
- Children's Council (2003), *Dialog på tværs – børn og voksne i øjenhøjde* (Dialogue croisé – Enfants et adultes à hauteur d'oeil), Réunion annuelle du Children's Council 2002, Children's Council.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004), « Statistics of Education, Schools in England 2004 », TSO, Londres.
- Hallgarten, J. et T. Breslin (2003), « Power to the students », *Times Educational Supplement*, 5 septembre, [www.tes.co.uk](http://www.tes.co.uk).
- IEA (1999), *Výchova k občanství a demokracii*.
- IEA (2003), PIRLS 2001, « International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools ».
- IFES – Institut für Empirische Sozialforschung (2003), *Bildungsmonitoring*, Rapports de recherche demandés par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture, Vienne.

- Jacobsen, B. et autres (2004), *Den vordende demokrat* (Le futur démocrate), Magtudredningen (Rapport sur le pouvoir), Aarhus Universitetsforlag, Danemark.
- Japan Youth Research Institute (2002), *Survey on the Future Prospect among Senior High School Students*.
- Keele University Centre for Successful Schools (2004), *Annual Attitudinal Survey Data* (communication privée).
- Keys, W. et C. Fernandes (1993), *What do Students Think about School?*, Rapport pour la National Commission on Education, NFER, Slough, Royaume-Uni.
- Keys, W., S. Harris et C. Fernandes (1995), *Attitudes to School of Top Primary and First-year Secondary Students*, NFER, Slough, Royaume-Uni.
- Konarzewski, K. (2001a) (dir. pub.), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty* (Les écoles pendant la première année de la réforme du système éducatif), ISP.
- Konarzewski, K. (2001b), « Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie » (La deuxième année de la réforme structurelle : faits et opinions), ISP.
- Koulutusbarometri (1995), « Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy » (Baromètre de l'éducation 1995. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Koulutusbarometri (1996), « Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy » (Baromètre de l'éducation 1996. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Koulutusbarometri (1997), « Helsinki : Opetushallitus ja Suomen Gallup Oy » (Baromètre de l'éducation 1997. Helsinki : Conseil national de l'éducation et Suomen Gallup Oy).
- Lannert, J. (2004), *Pályaválasztási aspirációk*, Ph.D. dolgozat, BKÁE, Budapest, Hongrie.
- Malcolm, H., V. Wilson, J. Davidson et S. Kirk (2003), « Absence from School: A Study of its Causes and Effects in Seven LEAs » (Research Brief 424), DfES, Londres.
- Médiateur espagnol (2003), *Informe: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, vol. I et vol. II, Madrid.
- MORI (2002), « School omnibus 2001-2002 (Wave 8). A Research Study among 11-16 Year Olds on behalf of the Sutton Trust », [www.suttontrust.com](http://www.suttontrust.com).

- MORI (2004), « School Omnibus 2004 (Wave 10). A Research Study among 11-16 Year Olds on behalf of the Sutton Trust », [www.suttontrust.com](http://www.suttontrust.com).
- Morris, M., J. Nelson, M. Rickinson, S. Stoney et P. Benefield (1999), *A Literature Review of Young People's Attitudes towards Education, Employment and Training* (dossier de recherche 170), DfES, Londres.
- NHK (2002), Sondages d'opinion, Japon.
- NOP Consumer (2003), *Children and Young People Survey: Summary of Results*.
- O'Keeffe, D. (1993), « Truancy in English Secondary Schools: A Report Prepared for the DfE », HMSO, Londres, cité dans M. Morris, J. Nelson, M. Rickinson, S. Stoney et P. Benefield (1999), *A Literature Review of Young People's Attitudes towards Education, Employment and Training* (dossier de recherche 170), DfES, Londres.
- OCDE (2003), *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), « Avec quel succès les écoles contribuent-elles à la formation tout au long de la vie ? », *Analyse des politiques d'éducation 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Personnaliser l'enseignement*, OCDE, Paris.
- OMS (1998), *Mládež a zdraví* (Le comportement en matière de santé des enfants d'âge scolaire).
- Park, A., M. Phillips et M. Johnson (2004), *Young People in Britain: The Attitudes and Experiences of 12-19 Year Olds* (Research Summary), DfES, Londres.
- Provazníková, H. et autres (2003/2004), *Spokojenost českých dětí se školou* (Satisfaction des enfants à l'égard de l'école), *Učitelské listy*, č.6, pp. 10-11.
- Public Agenda (1997), *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools*.
- Shaw, M. (2004), « It's Getting so Much Better all the Time », *Times Educational Supplement*, 10 September.
- Straková et autres (2002), *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* (Connaissances et compétences pour la vie de tous les jours. Aptitudes à la lecture et à l'écriture, en mathématiques et connaissances scientifiques chez les élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE), ÚIV, Prague.

## Chapitre 6

# LA DIMENSION DE LA DEMANDE : QUESTIONS ET ORIENTATIONS FINALES

*Ce chapitre regroupe les différents thèmes étudiés dans le rapport dans le cadre d'un examen final. Il développe certaines des questions globales qui se sont dégagées au cours de cette analyse, et qui traitent des thèmes suivants : l'école plus axée sur le choix et offrant plus de possibilités de « défection » ; la prise de parole, une question prioritaire pour la détermination de la nature de l'école ; des niveaux de satisfaction généralement élevés et ce que cela signifie en termes de changement ; des problèmes particuliers liés à l'enseignement secondaire ; l'amélioration de la compréhension de la demande ; et des questions fondamentales qui découlent de la diversité des demandes, en particulier celles qui ont trait aux valeurs. Le chapitre replace ensuite cette étude dans le contexte général des analyses du projet intitulé « L'école de demain », qui comprend notamment le récent rapport sur la personnalisation. Il montre à la fois en quoi ce rapport apporte des éclaircissements sur cette analyse connexe et inversement. La section finale présente une sélection de certaines des nombreuses questions identifiées dans cette étude et qui méritent de nouvelles recherches, au niveau national et international.*

### Introduction

Le présent chapitre regroupe les différents thèmes étudiés dans les chapitres du rapport pour un examen final. Le rapport a étudié différentes composantes de la dimension de la demande dans les écoles et fait état d'aspects de la demande qu'il n'a pas traités. L'analyse empirique est un élément fondamental de l'approche adoptée mais en raison de la nature des éléments d'appréciation obtenus et du caractère incomplet de la base des connaissances dans de nombreux pays, les preuves rassemblées ont été utilisées plus pour illustrer les questions principales identifiées que pour planifier des développements. Le rapport a tout d'abord présenté un exposé

conceptuel et historique général, puis s'est appuyé sur le plan développé pour examiner les perceptions que le public et les parents ont de l'école. Il a ensuite examiné l'expression de la demande en commençant par les parents, à travers le « choix » et la « prise de parole », avant de s'intéresser au point de vue des élèves.

Ce chapitre final développe certaines des questions globales qui sont apparues au cours de cette analyse. Il ne s'agit cependant pas d'une synthèse, que l'on peut trouver au début de ce rapport. Ensuite, ce chapitre situe cette étude sur la demande dans le plus vaste projet d'analyse intitulé « L'école de demain » qui comprend notamment les deux rapports publiés récemment (OCDE, 2006a et b). Il montre à la fois en quoi ce rapport apporte des éclaircissements sur cette analyse connexe et inversement. La section finale présente certaines des nombreuses questions identifiées dans cette étude et qui méritent de nouvelles recherches, au niveau national et international.

## Quelques questions qui se sont dégagées

### *École plus axée sur le choix, plus de possibilités de « défection »*

Le présent rapport a confirmé la tendance à long terme relevée dans l'étude antérieure de l'OCDE/CERI sur le choix (Hirsch, 2002). Celle-ci notait que la notion de « choix » et la situation dans laquelle de nombreuses familles choisissent activement l'école que leur enfant fréquentera, au lieu de partir du principe que ce sera l'école locale, sont une caractéristique plus ou moins permanente des systèmes éducatifs. Cela peut être décrit, selon Hirschman (1970), comme le recours à la « défection ». Les stratégies de défection correspondent à différents types de comportements. Elles peuvent prendre des visages aussi différents que celui des parents qui choisissent une école privée pour leur enfant ou d'élèves s'absentant d'un cours qu'ils trouvent ennuyeux. Sur la base des systèmes examinés dans la présente étude, la plupart offrent aux parents le choix entre l'offre publique et privée et la majorité des pays prennent des dispositions pour la création d'écoles basées sur l'initiative privée, notamment en reconnaissance de choix de valeurs et de croyances. Les possibilités de choisir entre différentes écoles, au sein du système public et entre l'offre publique et l'offre privée, sont désormais la règle plutôt que l'exception.

Les problèmes d'équité que pose un choix croissant sont bien connus. Le présent rapport ne permet pas d'évaluer de façon systématique les différentes formules de choix par rapport à des critères d'équité. Mais il confirme bien que des parents de classe moyenne mieux instruits sont plus

susceptibles de saisir les possibilités de choix qui leur sont offertes et d'envoyer leurs enfants dans la « meilleure » école qu'ils pourront trouver. Cela peut accroître les inégalités en élargissant les fossés entre les écoles recherchées et les autres. Les inégalités augmentent aussi parce que quand les parents les plus critiques retirent leurs enfants de l'école locale, elle perd l'importante ressource que constituent les personnes qui sont généralement à l'origine d'évolutions et de remises en cause, c'est-à-dire celles qui parviennent le mieux à faire entendre leurs demandes d'améliorations de l'intérieur. Certains arguments d'équité, en revanche, soutiennent un choix transparent : il s'agit de faire en sorte que tout le monde ait les mêmes possibilités de choix que celles exercées, implicitement ou explicitement, par les parents privilégiés. Par ailleurs, certains arguments de qualité bien connus soutiennent la création d'un plus grand choix, qui permet de stimuler l'amélioration. Lorsque le choix existe, les écoles doivent alors regarder par-delà leurs murs pour voir ce que les autres – leurs « concurrents » potentiels – font ; sans possibilité de recourir à la défection, les parents et élèves ne disposent d'aucune menace pour appuyer leurs revendications.

Comment trouver le juste équilibre entre défection et prise de parole, qualité et équité ? On trouvera une partie importante de la réponse dans la situation de départ du système éducatif. Les analyses PISA ont utilement classé les systèmes en fonction de leurs résultats globaux en termes d'équité et de qualité pour montrer entre autres que les systèmes les plus florissants sont en mesure d'atteindre ces deux objectifs simultanément. Dans ce cadre d'analyse, nous pouvons supposer que les systèmes fortement égalitaires mais de faible qualité pourraient tirer profit d'un apport de stratégies autorisant la défection et le choix, tandis que d'autres systèmes de qualité élevée mais peu égalitaires peuvent pâtir d'un excès de stratégies de ce type. Il ne s'agit pas de se prononcer sur cette question dans l'abstrait car trop d'éléments dépendent de facteurs culturels et de politiques récentes qui ont conduit à la position actuelle d'un pays en termes d'équité et de qualité. Il s'agit de suggérer que les arguments contraires sur les coûts et les avantages des stratégies de défection jouent un rôle assez différent dans un système qui affiche des niveaux d'instruction élevés et de très grandes disparités par rapport à un système où prévaut l'inverse.

### ***La prise de parole, une question prioritaire pour la détermination de la nature de l'école***

La question de savoir si les possibilités croissantes qu'ont dans certains pays des groupes de la population de créer le type d'éducation qu'ils veulent – sur des fondements philosophiques, religieux, ou ethniques – doivent être appréhendées comme une question de choix ou de prise de parole est un

problème de définition ; il s'agit des deux à la fois. La création de diversité à travers différents types d'écoles en fonction des demandes de groupes particuliers représente l'un des exemples les plus forts de prise de parole dans l'éducation aujourd'hui. Mais elle est aussi des plus controversée. Dans quelle mesure des groupes socioculturels différents devraient-ils considérer qu'ils partagent des valeurs universelles et des chances dans la vie via le système éducatif ? Ou bien devraient-ils être en mesure de mettre en œuvre leurs propres conceptions de ce qu'elles devraient être ? Comme le présente le chapitre 1, les pays de l'OCDE entrent sur un territoire relativement inexploré où les relations entre l'offre et la demande scolaire ont été reformulées.

L'école « dominée par l'offre » se caractérise tout d'abord par l'absence de possibilités pour des revendications extérieures de se faire entendre. Le présent rapport compte de multiples exemples qui donnent à penser que c'est la norme et non l'exception. Cela peut conduire à un autre « cercle vicieux » dans lequel la faible participation des parents conforte les opinions négatives du monde de l'éducation selon lesquelles les parents et la communauté ne devraient pas vraiment avoir leur mot à dire sur ce qui se passe dans les écoles, qui considèrent avec raison que l'école n'est pas ouverte aux influences extérieures. Mais rien ne semble indiquer que les parents veulent diriger les écoles eux-mêmes, sauf dans des cas extrêmes de défection (comme la scolarisation à domicile). En outre, les systèmes dans lesquels les parents exercent déjà fortement leur droit d'expression sont probablement ceux où la confiance dans les écoles et dans les enseignants en tant que professionnels responsables de l'éducation est la plus grande. Le développement de la prise de parole dans l'éducation consiste ainsi plus à trouver un nouvel équilibre entre l'offre et la demande qu'à remplacer l'un par l'autre.

Les possibilités pour les élèves de se faire entendre sont limitées dans la quasi-totalité des pays et lorsque ces possibilités existent elles sont souvent considérées comme inefficaces et subordonnées à l'engagement des enseignants, qui est très variable. Cette expression inopérante des élèves et la forte priorité donnée à la citoyenneté et aux valeurs dans l'éducation dans de nombreux pays ainsi que des inquiétudes suscitées par le faible intérêt des jeunes gens pour la vie civique et leur faible participation à cette dernière coexistent. On peut alors se demander si l'organisation – par opposition au contenu – de l'école est propice à la promotion des valeurs démocratiques. En même temps, il semble que les élèves eux-mêmes considèrent moins la participation officielle à la prise de décision scolaire comme leur forme d'expression privilégiée que le fait d'être reconnu comme des participants actifs dans l'enseignement et l'apprentissage. En outre leurs attentes vis-à-vis de l'école sont en général très conventionnelles,

de sorte qu'en donnant aux élèves davantage de possibilités d'expression, on ne déclencherait pas un conflit radical avec les buts mêmes de l'école.

### ***Niveaux de satisfaction généralement satisfaisants – pressions de la demande en faveur du changement ?***

Une conclusion qui peut sembler surprenante et qui se dégage de tout le présent rapport est que les niveaux de satisfaction sont généralement élevés, avec quelques exceptions notables cependant. La croyance dans la valeur et dans les résultats de l'école est plus forte que ce que l'on pourrait croire. Dans de nombreux lieux, l'éducation est une priorité publique plus élevée que d'autres domaines faisant appel aux deniers publics. Les parents dont les enfants vont à l'école sont généralement satisfaits de l'éducation que ces derniers reçoivent et le sont davantage que les autres parents et le public. Une fois encore, le message est généralement positif, les connaissances ou l'expérience de l'éducation entraînant des niveaux de satisfaction plus élevés. Les perceptions générales que les élèves ont de l'école sont globalement positives, même si ce sont des aspects non scolaires qui sont les plus appréciés et si une minorité plus ou moins grande d'élèves a purement et simplement des opinions négatives.

Nous avons esquissé un plan pour situer le débat sur les aspects « demande » de l'équation au niveau de l'interaction entre les attentes et la satisfaction ; par ailleurs nous avons suggéré que le mécontentement augmentera proportionnellement à l'inadéquation entre les réalités apparentes et les attentes initiales et que ce mécontentement est un moteur de changement. Les évaluations généralement positives peuvent ainsi être interprétées comme un signe d'adhésion et non comme des pressions en faveur réformes. D'autres facteurs examinés dans le présent rapport peuvent néanmoins permettre de nuancer cette évaluation positive.

Premièrement, il est courant que les parents et les citoyens aient une opinion positive de leur école locale et qu'ils s'inquiètent de la situation de l'éducation en général. Le mécontentement des médias, du public et des politiques ainsi que des niveaux de satisfaction généralement positifs chez les parents et les élèves peuvent coexister. Deuxièmement, les groupes qui sont généralement les moteurs du changement – les classes moyennes instruites – ont tendance à la fois à être moins satisfaits mais aussi à avoir le mieux réussi avec le système tel qu'il existe. Leurs inquiétudes peuvent ainsi être sous-estimées par les mesures globales de la satisfaction, mais les demandes elles-mêmes ne se traduiront pas nécessairement par un programme de changement radical. Au lieu de cela, ces groupes peuvent être conservateurs dans le sens où ils souhaitent avant tout sauvegarder les privilèges éducatifs. Ainsi, troisièmement, il est inexact de penser que

l'aspect offre est intrinsèquement conservateur, même si cela pourrait bien décrire certains systèmes scolaires ; en effet, paradoxalement peut-être, une grande partie des pressions qu'exerce la « demande » sur les systèmes scolaires continue d'émaner de décideurs nationaux, de l'État et locaux. Enfin, quatrième, les demandes diverses des groupes reposant sur des fondements linguistiques, religieux ou philosophiques clairs, ainsi que les demandes fortement exprimées par les parents d'élèves ayant des besoins spéciaux, représentent clairement des moteurs de changement qui s'étendent à l'ensemble des critères classiques du milieu social.

### *Quel problème l'enseignement secondaire pose-t-il ?*

Il existe des différences évidentes dans la manière dont l'école primaire et l'école secondaire sont jugées à la fois par les élèves et par les parents. La participation des parents à la vie de l'école baisse lors du passage du primaire au secondaire dans des pays aussi différents que la Finlande, la Hongrie, l'Angleterre et l'Espagne. Les élèves plus âgés sont plus critiques à l'égard de l'école que les plus jeunes et les enfants du primaire sont plus satisfaits que les élèves des écoles secondaires. Dans tous les pays étudiés, les élèves des cursus supérieurs ont tendance à être plus satisfaits que les élèves de l'enseignement professionnel. La joie d'apprendre et l'engagement dans les écoles diminuent avec l'âge, et c'est chez les élèves du secondaire que le grave mécontentement est le plus marqué.

Doit-on seulement s'attendre à ces schémas et les expliquer par des facteurs tels que l'arrivée de la puberté ou le fait que de nombreuses écoles secondaires sont plus éloignées de la maison que l'école primaire du quartier ? Les enjeux croissants de la réussite scolaire à mesure que l'on progresse dans les études et les choix qu'il faut faire en matière d'enseignement supérieur et de marché du travail diminuent-ils nécessairement la satisfaction ? Ou se pourrait-il que trop souvent l'enseignement secondaire ne soit pas suffisamment « sensible à la demande » et qu'au lieu de cela il soit par trop dominé par les exigences des administrateurs et des enseignants ? L'accent mis sur la demande et les éléments d'appréciation rassemblés pour cette étude donnent à penser qu'il se peut bien qu'il y ait dans certains pays des problèmes d'ouverture aux réformes des parents et des élèves. Ces différences entre l'école primaire et secondaire méritent au moins d'être clarifiées.

### *Améliorer la compréhension insuffisante de la demande*

Cet examen a montré l'utilité d'analyser ce domaine et de consolider les éléments d'appréciation. Si les systèmes éducatifs souhaitent être à la fois

plus « axés sur la demande » ou plus « étayés par des éléments d'appréciation », c'est un domaine où il y a beaucoup à faire en termes de collecte de données et de mise au point de mécanismes permettant d'intégrer les résultats au débat plus large et au processus d'élaboration des politiques. Ceci devient plus important lorsque les systèmes éducatifs ne sont pas prêts à s'en remettre principalement à des mécanismes de marché et de quasi-marché comme vecteurs d'expression de la « demande ». Cependant, les problèmes que posent les mécanismes de marché en tant que vecteur principal d'amélioration de l'éducation et de la prise de décision sont bien connus et largement confirmés par ce rapport, en particulier en ce qui concerne l'équité des résultats et le nombre limité de parties prenantes qui parviennent à s'exprimer.

Ainsi, une meilleure compréhension – à l'aide de baromètres, d'études, de recherches ciblées, et bien sûr d'outils plus classiques de la « recherche sur les consommateurs » tels que les groupes de discussion – peut fournir des informations importantes à toutes les personnes qui participent à l'éducation. Ça ne sera jamais évident, et les décisions ne pourront pas non plus reposer sur la recherche de la popularité en soi. Il s'agit plutôt d'un outil de prise de décision complémentaire utile dans des systèmes qui cherchent toujours davantage à être plus « axés sur la demande ».

### ***Questions fondamentales – s'éloigner de la vision technocratique***

Le chapitre 1 fait une distinction entre la prise de parole individuelle et collective dans la demande pour voir jusqu'à quel point des demandes collectives particulières devraient être satisfaites à travers le système scolaire. Une question aussi trompeusement simple soulève certains des problèmes les plus controversés de l'école à l'heure actuelle. La diversité des demandes, comme le souligne David Plank dans l'analyse préparée pour la présente étude (2005), est en train d'ébranler l'équilibre de nombreux systèmes scolaires et de telle sorte qu'il n'est pas facile d'anticiper les résultats. Jusqu'à quel point l'école vise-t-elle l'intégration à l'échelle du système de toutes les populations et l'édification de la nation, en dehors de toutes ambitions scolaires spécifiques ? Ou encore devrait-elle être un creuset dans lequel sont reconnues, voire cultivées, les différences ? L'école est-elle par excellence une institution laïque ou un lieu légitime d'expression des croyances religieuses ? Plus généralement, à quoi sert l'éducation et quel est le rôle spécifique de l'école publique classique ? Le renforcement de la sensibilité aux demandes des parents et aux demandes collectives mène tout droit à ces questions fondamentales.

Nous ne prétendons pas que ces questions avaient disparu des débats sur l'éducation et qu'elles réapparaissent seulement maintenant. C'est plutôt

le fait qu'un ensemble compliqué mais limité de buts liés aux progrès, à l'efficacité et à l'équité, jugés sous le contrôle « du système » et ouverts à une solution technocratique, ne sont plus sous le feu des projecteurs en raison du rôle accru des demandes et de leur diversité. La situation des autorités de l'éducation au regard de l'élaboration des politiques est maintenant beaucoup plus complexe. D'une part, les recherches et la base des connaissances améliorées font que l'on s'attend de plus en plus que les politiques soient fondées sur des éléments d'appréciation. De simples mélanges d'intuition et d'idéologie ne sont pas des fondements adaptés pour les politiques. D'autre part, la place plus grande accordée à la prise de décision locale (aspect offre) et les pressions croissantes en faveur de la reconnaissance de demandes diverses concernant les finalités de l'éducation signifie que des approches mécanistes à base de leviers et de modèles planifiés sont de plus en plus irréalisables. Le souhait de pouvoir contrôler le changement grandit au moment même où les moyens de le faire partent dans une myriade de directions. La dimension de la demande est à la fois une expression et une cause de cette nouvelle complexité.

## **La demande et les analyses connexes du projet intitulé « L'école de demain »<sup>1</sup>**

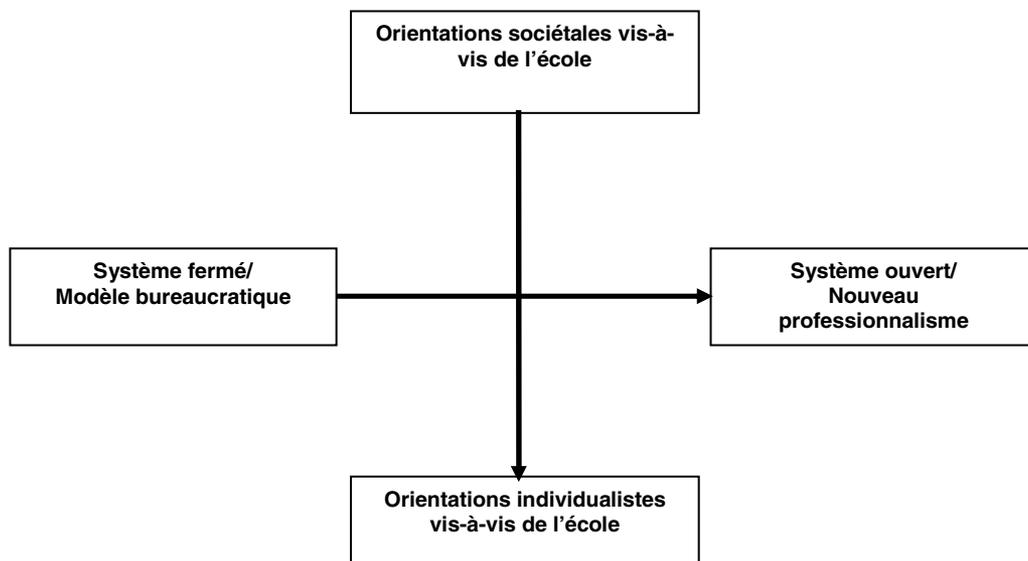
### *Les tendances et forces globales*

Les questions fondamentales examinées précédemment font partie intégrante des deux tendances globales suggérées par Saussois (2006). Il s'agit, en premier lieu, de l'évolution des systèmes éducatifs d'orientations plus sociétales vers des orientations plus individuelles, et ensuite, du passage de systèmes fermés et bureaucratiques à des systèmes plus ouverts caractérisés par un nouveau professionnalisme (voir la figure 6.1).

---

<sup>1</sup> Le volume de la série « L'école de demain » consacré à la réflexion prospective sur l'éducation récemment publié (2006b) contient une analyse de Jean-Michel Saussois qui est formulée en termes de demande et d'offre. Il est à la fois utile au présent document et éclairé par celui-ci. L'autre rapport de la série « L'école de demain » publié récemment sur la « personnalisation » (OCDE, 2006a) s'inscrit particulièrement dans la perspective des questions traitées dans ce volume. La personnalisation a été évoquée à différents moments dans le débat précédent ; en effet, elle peut être caractérisée en termes de réceptivité de l'offre d'apprentissage – l'« offre » – aux demandes multiples émanant des apprenants et de leurs familles.

**Figure 6.1. Un schéma pour appréhender les forces qui président à l'évolution de l'éducation : la demande et l'offre**



Source : Figure inspirée de Saussois (2006).

Le schéma proposé comporte deux axes. L'axe de la « demande » (ou des « valeurs ») concerne ce que les sociétés – notamment les familles, les communautés et les jeunes gens – attendent des écoles. À une extrémité de cet axe se situe une forte orientation *sociétale* de l'éducation, les écoles jouant un rôle central dans les projets collectifs pour l'établissement de la cohésion, de l'équité et de la reproduction sociale. À l'autre extrémité de cet axe, les écoles expriment une forte orientation *individualiste*, et sont très attentives à leurs « clients » – les élèves et leurs parents – en tant que consommateurs. Pour Saussois, le rôle central des écoles dans la reproduction de normes sociales est de plus en plus surveillé – à l'évidence par des groupes d'intérêt et des groupes religieux mais aussi tout simplement par des parents qui ne sont pas satisfaits de l'offre et qui veulent éduquer leurs enfants selon leurs propres valeurs. Ces groupes remettent en

cause la légitimité des écoles par rapport aux valeurs sociales et même aux connaissances. Cette tendance concerne le déclin de l'idée d'éducation nationale en tant qu'institution : les parents attendent d'une prestation de service qu'elle réponde aux besoins de leur enfant et peu leur importe que cela se fasse dans un cadre privé ou public.

L'axe de la « ligne d'approvisionnement » correspond au système en tant qu'entité reconnaissable, alimenté par différents types de ressources, et dont sortent des produits et des services. Saussois décrit ceci comme l'axe qui va des systèmes fermés aux systèmes ouverts. À une extrémité, les services éducatifs sont assurés au sein de *systèmes fermés* – les règles, méthodes, critères de réussite et autres sont déterminés de telles manières qu'ils sont en grande partie imperméables aux influences extérieures. À l'autre extrémité, ils sont assurés au sein d'un *système ouvert* : les moyens de produire un résultat donné sont beaucoup plus variés, et exigent considérablement plus d'organisation et de gestion dans le cadre d'un fonctionnement beaucoup plus complexe. L'autonomie des écoles dans un système ouvert autorise des initiatives provenant de l'intérieur comme de l'extérieur. Les options en matière de programme n'apparaissent pas uniquement du côté de l'offre (des enseignants, par exemple, qui proposent des cours au choix dans les matières qu'ils connaissent), mais à la suite d'une négociation entre toutes les parties prenantes dont les intérêts et demandes en matière d'éducation sont très différents.

On peut aussi décrire cet axe de l'« offre » comme celui qui va de systèmes très *bureaucratiques*, d'une part, à des systèmes beaucoup plus ouverts et flexibles définissant de nouvelles formes de *professionnalisme*, de l'autre. Comme pour la demande, Saussois suggère que la tendance globale sous-jacente est à des formes plus ouvertes de professionnalisme. Le caractère inévitable de ces tendances ne fera peut-être pas l'unanimité et il reste à savoir dans quelle mesure un système scolaire existant peut être décrit suivant l'un ou l'autre de ces axes.

Quelle que soit leur caractérisation, les questions traitées dans le présent rapport peuvent être reformulées dans ce schéma. La diversification de la demande est conforme à l'évolution le long de l'axe de la « demande ». Un consumérisme plus éclairé intervient dans l'éducation et dans les services publics plus généralement, et en même temps les demandes de groupes peuvent être exprimées plus fortement. L'examen de ce rapport donne également à penser que les pays sont plus ou moins éloignés des systèmes bureaucratiques fermés le long de l'axe de l'« offre ». Les systèmes où la prise de parole pose le plus de problèmes – critique des « interférences extérieures » dans les écoles, partenariats inefficaces avec les parents et la collectivité, ou faible consultation sur les programmes à l'échelle du système – correspondent aux systèmes qualifiés de fermés du côté gauche

du diagramme. A priori les tendances allant dans le sens d'un plus grand choix et d'une plus grande diversité suggèrent une évolution vers davantage d'ouverture et de nouvelles formes de professionnalisme. Cependant, en fonction des pouvoirs encore détenus par le centre, et selon que l'offre créée par le biais de la diversification est traditionnelle ou innovante, le choix et la diversité pourraient aussi bien décrire une évolution vers un plus grand individualisme ou consumérisme (en descendant le long de la figure) qu'un mouvement vers des systèmes plus ouverts marqués par un nouveau professionnalisme (c'est-à-dire un déplacement de gauche à droite dans le diagramme).

Plus récemment encore, Mortimore<sup>2</sup> examine l'axe de la « demande » : selon lui, le fait de donner plus de possibilités d'expression de la « demande » est susceptible de modifier les objectifs de l'éducation et laisse deux possibilités de réponse. Premièrement, une plus grande sensibilité à la demande pourrait modifier les objectifs parce que les parents choisiront probablement des finalités plus instrumentales et les personnes déjà favorisées chercheront à préserver les avantages dont elles bénéficient. Deuxièmement, il est possible que les objectifs bien établis liés à la qualité, à la préparation à la vie d'adulte, et à l'équité restent intacts et que les objectifs plus récents soient totalement en harmonie avec les souhaits de la plupart des parents (apprendre à apprendre plus efficacement par exemple). Mortimore considère que ces deux options se distinguent dans la situation actuelle de sorte que les résultats réels dépendront en grande partie des choix politiques. Il suggère que les décideurs « maintiennent le cap » – en trouvant le bon équilibre entre les droits individuels et les besoins sociétaux. Il s'agit de s'efforcer de faire face à la « demande » avant qu'elle n'atteigne le point de basculement où les familles aisées et favorisées optent pour l'école privée, ce qui laisse le système public aux personnes défavorisées et sape l'objectif d'une société juste.

### *La demande et la personnalisation de l'éducation*

La personnalisation et la question du « professionnalisme ouvert » sont étroitement liées. Le programme de personnalisation est confronté à une importante question qui est de savoir si un système ouvert plus axé sur la demande, qui dans le même temps reconnaît les objectifs nationaux et globaux de l'éducation, est possible. Pour certains, la personnalisation est essentiellement individualiste mais elle offre aussi la promesse dans ses définitions les plus radicales d'estomper et d'intégrer les deux aspects de l'équation de la demande et de l'offre. Bentley et Miller proposent la notion

<sup>2</sup> Rapporteur général au séminaire international OCDE/Flandre intitulé « Attentes, autonomie et responsabilités au sein du système éducatif » qui s'est tenu à Bruxelles en mai 2006.

de « co-création » de masse de l'éducation dans laquelle le producteur et l'utilisateur se rencontrent, l'« utilisateur (apprenant) étant directement impliqué dans la conception et la création de l'expérience d'apprentissage et de son résultat » (Bentley et Miller, 2006, p. 131). Il faut alors se demander dans quelle mesure les écoles ont les moyens de réaliser une telle vision – si elles ont déjà bien progressé le long de l'axe en direction du professionnalisme ouvert – et si cela pourra un jour constituer un phénomène de masse.

Cela pose aussi d'importants problèmes d'équité. Certains partisans sont plus prudents dans le sens où ils reconnaissent à quel point les problèmes d'égalité des chances et d'équité et les gains potentiels de la personnalisation sont entrelacés. « Plus l'apprentissage personnalisé favorisera l'autofourniture, plus il risque d'accroître les inégalités (...). Plus les services deviendront personnalisés, plus les ressources publiques devront alors être orientées vers les moins aisés pour que tous aient les mêmes chances » (Leadbeater, 2006, pp. 112-113). Le présent rapport a admis que le choix et la prise de parole peuvent fonctionner en parallèle plutôt que nécessairement en opposition l'un à l'autre. Mais, s'il ne va pas aussi loin que Leadbeater en envisageant que la personnalisation échouera faute d'une stratégie d'action publique active visant à donner à tous les mêmes chances, le risque est clairement important. Il ne suffira pas de suivre les ordres de la « demande » ; l'action publique et l'« offre » ont un rôle clé à jouer en prenant en considération les différents avantages et inconvénients pour les principaux acteurs.

## **L'état des connaissances et les questions pouvant faire l'objet de recherches futures**

L'étude a montré que la nature incomplète des éléments d'appréciation sur la demande est la règle dans l'ensemble des pays (même si certains, comme les pays nordiques, organisent des enquêtes de comportement régulières). Si la demande doit avoir une incidence sur le système éducatif ou sur les écoles individuelles, il sera important de collecter systématiquement des informations et données sur ce sujet. Il ne faudra pas se contenter d'étudier la satisfaction, qui a trait aux pratiques scolaires existantes, ce qui limiterait considérablement l'horizon de réforme à ce qui est déjà bien connu.

Par conséquent, ce qu'il est nécessaire de mieux comprendre, ce sont les attentes qu'ont les parents, ce qu'ils jugent important, et ce qu'ils attendent de l'école. Ce sont des questions auxquelles il est plus difficile de répondre, mais elles sont un moyen important de favoriser l'aspect « demande » dans

des systèmes qui sont généralement « dominés par l'offre ». Il ne suffira pas d'améliorer simplement les connaissances sur les attentes des parents et des élèves, même si ce sont des acteurs. Les enjeux des écoles pour les employeurs, les enseignants et les collectivités locales, par exemple, sont importants et pourraient devenir encore plus importants à mesure que s'étendent les missions des écoles. Nous avons également souligné le fait qu'il ne suffit pas de *produire* ces connaissances mais aussi de mettre au point des procédés pour les *exploiter* au mieux.

Tout comme des données plus systématiques sont nécessaires pour alimenter l'élaboration des politiques et la prise de décision, il faut des recherches permettant d'analyser la nature complexe de la demande. La présente étude a reconnu la nature multidimensionnelle de cette dernière. Les demandes ne portent pas simplement sur les aspects apprentissage de l'école mais aussi sur les aspects sociaux, qui sont tous deux étroitement liés. Les parents veulent non seulement les meilleurs résultats en termes d'apprentissage pour leurs enfants mais ils souhaitent aussi que ceux-ci s'épanouissent dans le contexte social qu'offre l'école. Il faudrait que les recherches s'intéressent à ces deux aspects ; elles doivent dépasser le cadre de la salle de classe pour inclure la culture et le climat de l'école.

L'analyse devrait également aider à mieux comprendre l'impact de l'évolution de systèmes éducatifs axés sur l'offre vers des systèmes axés sur la demande. Cette étude identifie un certain nombre de cercles potentiellement négatifs, voire vicieux, et de problèmes d'équité associés à la promotion de la demande. Ces problèmes potentiels doivent dans toute la mesure du possible être étayés par une analyse empirique. Cela consiste à examiner non seulement les impacts immédiats mais à élargir l'étude aux effets à moyen et long terme sur le système éducatif et la société dans son ensemble. Quels sont les compromis entre les gains en terme de qualité et les pertes en termes d'équité lorsque l'on favorise différentes formes de choix ? À quel point les enseignants et les écoles sont-ils capables d'ouvrir leurs portes et salles de classe à des points de vue plus larges et cela implique-t-il des compromis en termes de confiance professionnelle ? Quelles seraient les conséquences de la prise en compte et de la satisfaction des revendications des élèves, en particulier concernant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ? Les éléments d'appréciation pourraient être considérablement améliorés sur ce sujet et sur des sujets connexes.

À des fins de comparaison internationale, il sera important de combiner des données quantitatives sur les niveaux d'instruction des élèves, telles que celles collectées par le biais des études OCDE/PISA, et une compréhension plus approfondie des structures, procédés et pratiques dans différents pays. Il serait utile de savoir dans quelle mesure le passage à des systèmes axés sur

la demande qui sont moins gérés au niveau central contribue aux niveaux d'instruction des élèves, ce qui requiert une compréhension détaillée des systèmes comparés. Les politiques qui marchent doivent être appréhendées dans le contexte dans lequel elles sont appliquées avec succès, car le contexte peut être aussi important – par l'interaction avec la politique mise en œuvre – que la politique elle-même ; se contenter de copier un ou deux éléments du système finlandais, par exemple, n'est pas la recette du succès.

Précédemment dans ce chapitre nous avons présenté la juxtaposition de deux tendances générales concernant la demande et l'offre scolaire : d'une part, une évolution posée en principe d'une mission sociale universelle convenue à une orientation moins globale axée sur le consommateur ; de l'autre, le passage d'un système bureaucratique fermé à un système plus ouvert reposant sur de nouvelles formes d'organisation et sur le professionnalisme. La recherche pourrait aider à affiner et planifier ces grands changements qui se produisent, en fournissant des mesures opérationnelles pour capturer ces profonds changements s'ils ont réellement lieu. La présente étude a apporté une contribution à cette analyse en s'efforçant d'améliorer notre compréhension de la dimension de la demande. Elle se situe donc dans le contexte plus large de l'analyse intitulée « L'école de demain » qui continuera d'explorer ce sujet.

## Références

- Bentley, T. et R. Miller (2006), « Personnalisation : bien comprendre les enjeux », *Personnaliser l'enseignement*, OCDE, Paris, chapitre 8.
- Hirsch, D. (2002), « What Works in Innovation in Education – School: A Choice of Directions », Document de travail du CERI, OCDE/CERI.
- Hirschman, A.O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organisations, and States*, Harvard, États-Unis.
- Leadbeater, C. (2006), « L'apprentissage personnalisé : l'avenir des services publics », *Personalising Education*, OCDE, Paris, chapitre 7.
- Miliband, D. (2006), « Le choix et la voix dans l'apprentissage personnalisé », *Personalising Education*, OCDE, Paris, chapitre 1.
- OCDE (2006a), *Personnaliser l'enseignement*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir*, OCDE, Paris.
- Plank, D. (2005), « Understanding the Demand for Schooling », Rapport à l'OCDE.
- Saussois, J-M. (2006), « Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation », *Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir*, OCDE, Paris, chapitre 3.



## Annexe

### Plan des questions à traiter dans le rapport national

#### 1. Demande et regards de la société sur l'école

**Comment la demande s'inscrit-elle dans le débat sur l'éducation, quel regard la société porte-t-elle sur les écoles et dans quelle mesure les attentes sont-elles satisfaites ?**

L'objet de cette section est de déterminer si la notion de « demande » figure dans le débat public sur l'éducation dans chaque pays, sous quelle forme et, plus généralement, comment l'école est considérée dans la sphère publique, surtout par les médias. Elle aborde aussi la « demande » du point de vue de la mesure dans laquelle l'école répond aux attentes de la société dans son ensemble et de différents groupes de la société (les parents sont traités au chapitre 2). Il s'agit de réunir les données issues d'enquêtes relatives aux points de vue sur l'éducation en différenciant les aspects de l'éducation (priorités, degré de satisfaction) et les groupes de la société (définis par la sensibilité politique, l'âge, le sexe et l'origine culturelle et ethnique). Il sera également utile de savoir si, et en quoi, ces points de vue diffèrent de ceux des enseignants et des chefs d'établissement.

Des commentaires pourront être ajoutés sur le contexte général du débat sur les services publics et la fiabilité des enquêtes évoquées, ainsi que sur l'usage éventuellement fait de ces enquêtes.

Questions :

- **1.1** Dans votre pays, la notion de « demande » est-elle présente dans le discours politique et dans le débat public ? Avance-t-on couramment aujourd'hui que l'école doit être plus « sensible à la demande » ? Qui soutient cette thèse et comment cette notion est-elle comprise ? Quelle importance donne-t-on aux distinctions entre demande « sociale », demande « individuelle » et demande « privée » ?

- **I.2** Des études ont-elles été réalisées sur la manière dont les écoles et, plus généralement, l'éducation sont présentées et traitées dans les médias ? Que montrent ces analyses sur la nature du débat public sur l'éducation ?
- **I.3** Que sait-on de la valeur que la société attache aux différents objectifs de l'éducation ? Observe-t-on des différences majeures entre les différents groupes de la société, définis par la sensibilité politique, l'âge, le sexe et les origines culturelles et ethniques ? De quelles données dispose-t-on sur l'opinion de l'ensemble de la société et de ses différents groupes sur la réalisation de ces objectifs ?

## 2. Attitudes et attentes des parents

**Quelles sont les attentes des parents à l'égard de l'école et sont-ils satisfaits ?**

Cette section considère la « demande » du point de vue d'un groupe crucial de la population ayant des exigences à l'égard de l'école – les parents. Elle s'intéresse à la satisfaction à l'égard des établissements, à l'idée que l'on se fait de leurs missions et de la mesure dans laquelle ils remplissent leurs objectifs, à certains groupes de parents et au jugement porté sur l'équité du fonctionnement et des résultats de l'école. Lorsque la question porte sur « différents groupes de parents », ceux-ci sont différenciés par l'âge, le milieu socio-économique, l'origine culturelle et ethnique. Si les données le permettent, il pourra être intéressant de distinguer les mères, les pères et d'autres membres de la famille proche, les parents isolés et ceux qui vivent ensemble. Enfin, il conviendra, dans la mesure du possible, de séparer le primaire du secondaire.

Questions :

- **2.1** Quelles sont les données relatives à l'adhésion, ou à la satisfaction, exprimée par les parents à l'égard des résultats :
  - a) de l'école en général ;
  - b) des établissements fréquentés par leurs enfants ?
- **2.2** De quelles données dispose-t-on sur l'opinion des parents en général et de différents groupes de parents quant aux objectifs prioritaires de l'école et à la mesure dans laquelle ceux-ci sont atteints ? Sait-on quelque chose de la satisfaction des parents quant à ce que le système scolaire exige de leurs enfants ?

- **2.3** L'affirmation selon laquelle les parents tendent à être conservateurs pour ce qui est de l'éducation de leurs enfants repose-t-elle sur des données ? Sait-on quelque chose de la mesure dans laquelle les parents considèrent que l'école est un « bien public » ou au contraire « un bien de consommation privé » ?
- **2.4** Comment les différents groupes de parents s'estiment-ils servis par le système scolaire ? Quel jugement portent-ils sur l'équité du système, en général et en ce qui concerne leurs enfants ?

### 3. Participation aux décisions dans le processus scolaire

**Dans quelle mesure les décisions prises en matière scolaire sont-elles ouvertes aux influences extérieures – du point de vue de la gouvernance locale et de l'influence au quotidien sur l'éducation – et qui exerce ces influences ?**

Cette section aborde la « demande » du point de vue de la marge d'influence sur l'école laissée aux familles et aux membres de la collectivité n'appartenant pas au système éducatif, c'est-à-dire extérieurs à « l'offre ». Elle étudie les décisions exerçant une influence au quotidien sur l'éducation des jeunes et celles relatives à la participation à la gestion générale des écoles. Elle aborde aussi la question parfois controversée de l'exercice du choix parental de l'établissement fréquenté par les enfants. Il conviendra de prêter attention à la fois à la mesure de cette influence et, autant que possible, de différencier les profils de ceux qui ont une influence selon le milieu socio-économique, l'origine culturelle et ethnique, la position dans la société et le lieu de résidence.

Questions :

- **3.1** Quel éclairage la recherche apporte-t-elle sur le degré de participation des parents et d'autres membres de la communauté aux orientations prises par les écoles, s'agissant :
  - a) des orientations prises au quotidien pour l'éducation de classes et d'élèves différents ;
  - b) de la gouvernance locale des établissements ?
- **3.2** Peut-on établir des profils clairs des groupes de parents ou des membres de la collectivité qui tendent le plus et le moins à s'investir, et dans quel type de décision ? Que montrent les données sur l'identité de ceux qui exercent leurs choix en matière d'établissement fréquenté (la question 5.2 porte sur les droits légaux

et constitutionnels plus que sur la manière dont ces droits sont exercés dans la pratique) ?

#### 4. Choix et valeurs des élèves

**Que savons-nous des aspirations et des attentes des jeunes eux-mêmes et dans quelle mesure l'école y répond-elle ?**

La « demande » est traitée ici du point de vue des désirs et des aspirations des jeunes eux-mêmes – révélés par leur comportement et ce qu'ils disent – et comment ceux-ci se situent par rapport à ce que l'école apporte. Toute étude de la « demande » doit tenir compte du point de vue des enfants et des jeunes mais ces données ne sont pas nécessairement faciles à interpréter (les « exigences » peuvent être incohérentes ou mal formulées et « l'écoute de la demande » ne peut être simplement ramenée à un large choix de programmes ou au « divertissement éducatif »). Les choix que font les jeunes peuvent être aussi bien une manifestation de l'influence parentale ou sociale que de leurs attitudes propres. Lorsqu'il existe des données, il conviendrait de les présenter suivant les différents groupes d'élèves – par âge, sexe, milieu rural/urbain, social, culturel ou ethnique.

Questions :

- **4.1** Que pensent les jeunes de l'éducation qui leur est donnée – de son utilité et de sa qualité ? Que sait-on de ce qui les motive, en particulier de l'équilibre entre intérêt intrinsèque et recherche de la récompense extrinsèque ? Comment se situe l'opinion des jeunes sur ce qui est important dans l'éducation par rapport à celle des autres, notamment leurs parents et enseignants ?
- **4.2** Quel est le taux d'absentéisme pendant la scolarité obligatoire et quelles variations connaît-il du début du primaire à la fin du premier cycle du secondaire ? Quelles sont les caractéristiques des élèves qui sont le plus souvent absents ? Y-a-t-il des signes d'ennui parmi les jeunes ?
- **4.3** Quelle latitude les élèves et leurs parents ont-ils pour choisir différents programmes d'étude et dans quelle mesure ces choix relèvent-ils avant tout des établissements et des autorités éducatives ? Les jeunes participent-ils aux décisions prises dans les établissements ? Sait-on quelque chose de cette influence ou de cette participation des jeunes dans l'un ou l'autre des différents types d'écoles mentionnés au point 5.1 ?

## 5. Diversité des structures des systèmes scolaires et influence sur les programmes

**Comment la diversité de la demande est-elle prise en compte dans « l'offre » scolaire et quel est le degré d'influence sur le contenu de l'éducation scolaire formelle ?**

Cette section étudie la prise en compte de différentes formes de demande au niveau du système, sur le plan des structures et de l'influence exercée sur le contenu formel de l'enseignement. Elle apportera également de précieuses informations contextuelles permettant d'interpréter les données présentées dans les précédentes sections. La section examine l'influence sur le contenu des programmes et sollicite aussi des informations sur des domaines autres que les disciplines et les connaissances – en particulier sur la manière dont les valeurs, la citoyenneté et l'éducation religieuse sont traitées dans les programmes –, et a donc trait à certaines « exigences » de l'ensemble de la société ou de groupes particuliers. Une plus grande latitude quant au choix du type d'établissement fréquenté par les jeunes n'est pas automatiquement considérée ici comme un indicateur de sensibilité à la demande et d'autres questions apportent des informations détaillées qui permettront de nuancer le matériel examiné ici.

Questions :

- **5.1** Quelles distinctions formelles existe-t-il entre les types d'établissements sur la base de facteurs tels que les capacités ou la sélection des élèves admis, le secteur public et le secteur privé, l'affiliation religieuse ou la spécialisation basée sur des critères linguistiques ou de programme ? Quelle est l'importance de l'école privée et que signifie « privé » ? L'école à domicile est-elle légale et à quelles conditions ? Lorsque ces possibilités existent, quelle proportion d'enfants et de jeunes concernent-elles ?
- **5.2** Quelles possibilités légales et constitutionnelles sont offertes aux parents et aux élèves en matière de fréquentation ou de fondation des différents types d'établissement décrits au point 5.1 ou d'inscription dans des établissements publics du même type ?
- **5.3** Dans quelle mesure des groupes représentant la société civile et les parents participent-ils à l'élaboration du programme scolaire ? Ont-ils une influence sensible sur les directives relatives aux programmes et le contenu de l'enseignement ?
- **5.4** Les valeurs sont-elles explicitement traitées dans les directives relatives aux programmes et comment ? Est-il fait explicitement référence à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté ? Aux différentes convictions philosophiques et religieuses ?



## Autres ouvrages disponibles dans la collection CERI

***Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir***

222 pages • juillet 2006 • ISBN : 92-64-02365-8

***Personnaliser l'enseignement***

144 pages • février 2006 • ISBN : 92-64-03661-X

***La cyberformation dans l'enseignement supérieur – État des lieux***

336 pages • février 2006 • ISBN : 92-64-00922-1

***Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux –  
Statistiques et indicateurs***

162 pages • novembre 2005 • ISBN : 92-64-00982-5

***Enseignement supérieur – Internationalisation et commerce***

360 pages • septembre 2005 • ISBN : 92-64-01505-1

***L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires***

306 pages • février 2005 • ISBN : 92-64-00740-7

***Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi  
international***

240 pages • octobre 2004 • ISBN : 92-64-01509-4

[www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org)

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(96 2006 07 2 P) ISBN 92-64-02842-0 - n° 55326 2006

# L'école de demain

## L'école face aux attentes du public

### FAITS ET ENJEUX

Pour beaucoup, une transition cruciale s'opère des modèles traditionnels de l'école vers les modèles de demain. Ainsi, des « systèmes dominés par l'offre » – obéissant à des procédures principalement dictées par les autorités éducatives, les établissements et les enseignants – seraient remplacés par des dispositifs plus sensibles à la demande. Mais qui demande quoi ? Savons-nous ce que les données révèlent sur les attitudes et les attentes des parents et des élèves, lesquels sont sans aucun doute les personnes les plus intéressées par ce qui se passe à l'école ? Cette demande est-elle reconnue par les établissements ? La prise en compte des souhaits des élèves, des parents et des communautés est-elle une norme démocratique ou la preuve d'un consumérisme éducatif excessif ?

Ce dernier volume de la série *L'école de demain* tente de répondre à toutes ces questions. Il examine et clarifie les différents aspects du concept de « demande » en éducation. À partir de données internationales, il met en lumière les attitudes et les attentes du public. Ces données proviennent de onze pays, à savoir l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et le Royaume-Uni (Angleterre).

Ce volume intéressera toutes les personnes concernées par la réforme et le devenir de l'enseignement, et plus particulièrement les responsables politiques, les directeurs d'écoles et les parents. Il vient compléter l'étude *Personnaliser l'enseignement* parue récemment dans la série *L'école de demain*.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :  
<http://www.sourceocde.org/enseignement/9264028420>

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :  
<http://www.sourceocde.org/9264028420>

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou [SourceOECD@oecd.org](mailto:SourceOECD@oecd.org).

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)



ISBN 92-64-02842-0  
96 2006 07 2 P

