

## 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.

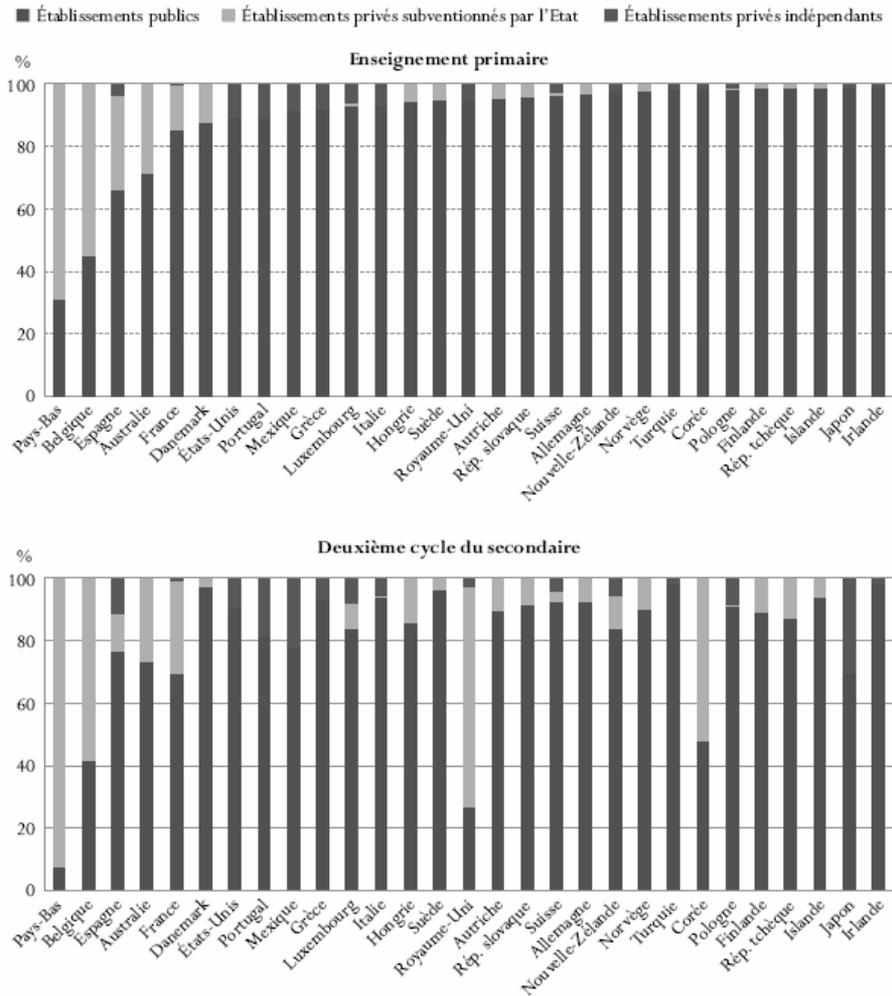
### *Le rôle et la perception des écoles « privées »*

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

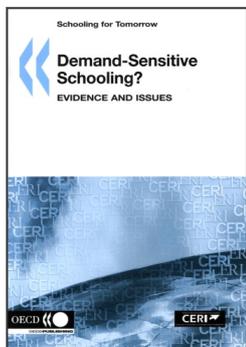
- Andor M. et I. Liskó (2000), *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest, Hongrie.
- Bagley, C., P.A. Woods et R. Glatter (2001), « Rejecting Schools: Towards a Fuller Understanding of the Process of Parental Choice », *School Leadership and Management*, vol. 21, 3, pp. 309-325.
- Batterham, 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.

## *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>



Extrait de :  
**Demand-Sensitive Schooling?**  
Evidence and Issues

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264028418-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2007), « Choix des parents et diversité de l'offre », dans *Demand-Sensitive Schooling? : Evidence and Issues*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264028432-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).