

## 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 mytique « 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.

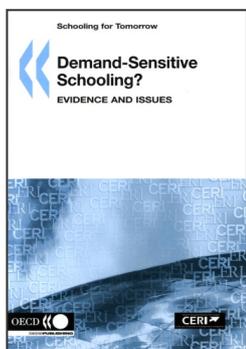
- Golden, S. (2002), *Report on Employers and Training Providers in Phase 3 EIC Partnerships*, Rapport 17/2002, NFER, Slough, Royaume-Uni.
- Goulliová, K. et P. Průšová (1997), *Veřejnost a školství '96* (« le public et l'école, 1996 »), čitelské noviny.
- Hellström, M. et R. Hellström (2004), « Koulupuhe 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.

## *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), « Perceptions du système scolaire par le public et les parents », dans *Demand-Sensitive Schooling? : Evidence and Issues*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264028432-4-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).