

Chapitre 4

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

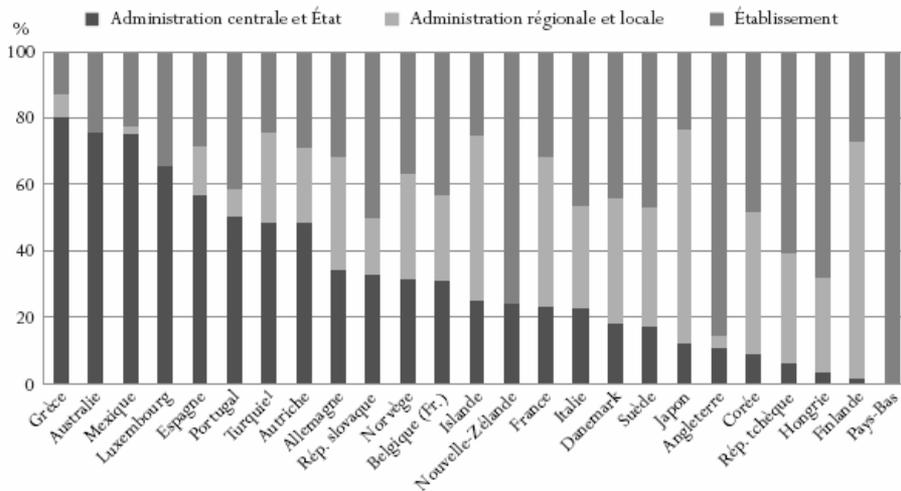
Ce chapitre étudie l'influence que les parents et la collectivité exercent dans la gestion des écoles. La décentralisation rapproche la prise de décision du niveau local et des écoles, mais les pays se différencient selon que les parents sont considérés comme des partenaires ou comme extérieurs à l'école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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Débat général

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

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

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

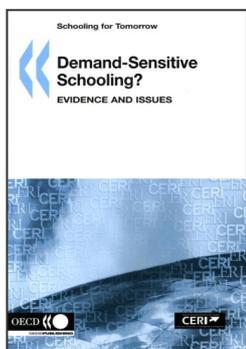
Virtanen, N. et J. Onnismaa (2003), Kehityskeskustelut kodin ja koulun yhteistyömuotona (Les débats sur les résultats, une forme de coopération entre la maison et l'école), *The Finnish Journal of Education*, vol. 34, 4, pp. 351-358, résumé disponible en anglais à l'adresse www.jyu.fi/ktl/abs2003.htm#nrod

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

Table des matières

Résumé.....	9
Chapitre 1. EXAMINER LE CONCEPT DE LA DEMANDE.....	17
Introduction.....	17
Différentes significations de la « demande »	18
Analyse d'un concept complexe	21
Observations finales.....	31
Références.....	33
Chapitre 2. PERCEPTIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE PAR LE PUBLIC ET LES PARENTS.....	35
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
Chapitre 3. CHOIX DES PARENTS ET DIVERSITÉ DE L'OFFRE.....	63
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
Chapitre 4. « PRISE DE PAROLE » DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ DANS LES ÉCOLES.....	93
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

Chapitre 5. QUE DISENT LES ÉLÈVES ?	115
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
Chapitre 6. LA DIMENSION DE LA DEMANDE : QUESTIONS ET ORIENTATIONS FINALES.....	143
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
Annexe : Plan des questions à traiter dans le rapport national.....	159



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), « « Prise de parole » des parents et de la collectivité dans les écoles », dans *Demand-Sensitive Schooling? : Evidence and Issues*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264028432-6-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. 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 ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.