

## Chapitre 5 QUE DISENT LES ÉLÈVES ?

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

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

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

## La situation internationale générale

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

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

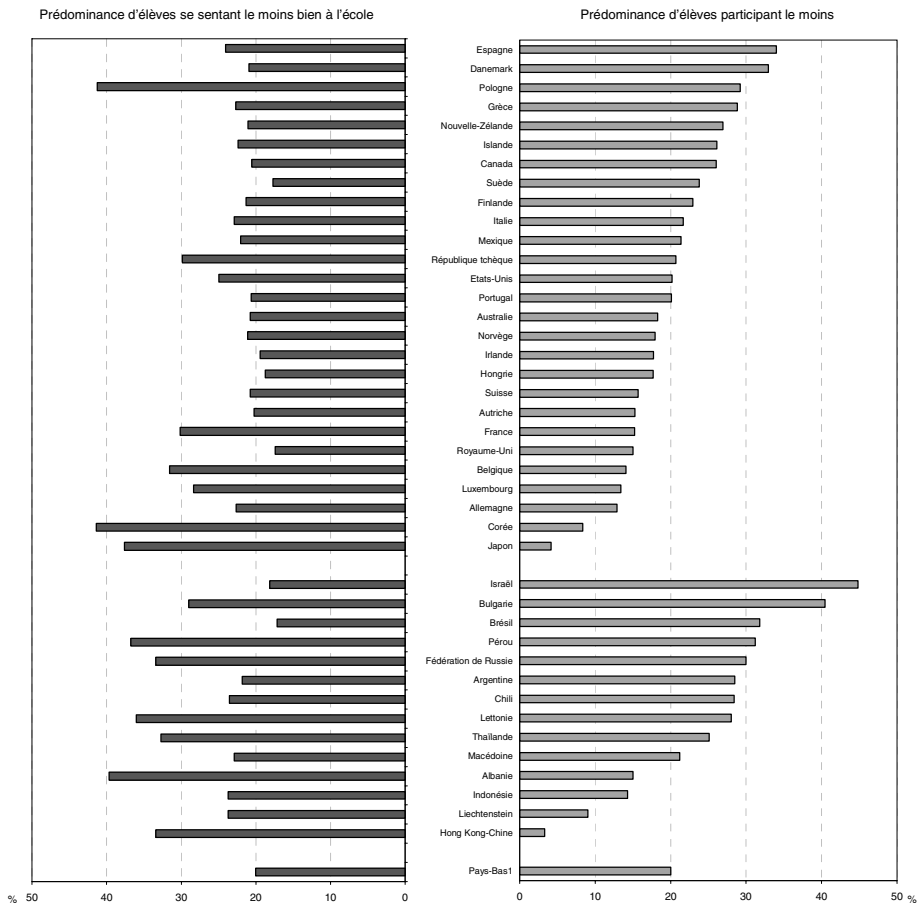
école est un lieu où ils se font facilement des amis. Les chiffres globaux ne soutiennent pas la thèse selon laquelle une majorité d'élèves adolescents sont mécontents ou ont le sentiment d'être marginalisés, même s'ils constituent une minorité importante dans certains pays (PISA 2003). La figure 5.1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

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

---

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

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



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

Source : OCDE (2003).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## L'expression des élèves

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Débat général

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

## Références

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

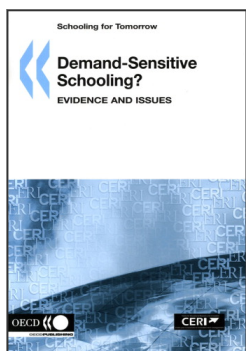
- Jacobsen, B. et autres (2004), *Den vordende demokrat* (Le futur démocrate), Magtudredningen (Rapport sur le pouvoir), Aarhus Universitetsforlag, Danemark.
- Japan Youth Research Institute (2002), *Survey on the Future Prospect among Senior High School Students*.
- Keele University Centre for Successful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

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

## *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), « Que disent les élèves ? », dans *Demand-Sensitive Schooling? : Evidence and Issues*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264028432-7-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).