L'école pour tous : une mission impossible ?

Le cas du Portugal

Mass education: mission impossible? The situation in Portugal

¿La escuela para todos, una misión imposible? El caso de Portugal

Rui Canário et Natália Alves

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1698>

DOI : 10.4000/ries.1698

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004

Pagination : 43-54

ISBN : 978-2-85420-560-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Rui Canário et Natália Alves, « L'école pour tous : une mission impossible ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 05 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1698> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1698>

L'école pour tous : une mission impossible ?

Le cas du Portugal

Rui Canário
Natália Alves

L'instauration d'un régime démocratique au Portugal en avril 1974 marque un virage dans la définition des politiques de l'éducation. On assiste au développement accéléré, même s'il est tardif, d'un processus de construction d'une école de masse, sur la base du prolongement de la scolarité obligatoire et donc de la création d'une école unique, capable de contribuer à la lutte contre les inégalités sociales en favorisant une effective égalité des chances. Cette mission s'est révélée très difficile, voire impossible, pour deux raisons : d'une part, les phénomènes de l'échec scolaire et de l'abandon de la scolarité sont demeurés des facteurs structurels du système scolaire, générateurs d'inégalités et de discriminations. D'autre part, la subordination croissante de la politique de l'éducation aux impératifs de la rationalité économique a accentué la tolérance face aux inégalités et a institué des mécanismes de réponse à « l'exclusion sociale » qui recréent de nouveaux facteurs d'inégalité.

L'ÉCOLE ENTRE MODERNISATION ET DÉMOCRATISATION

Le lien entre les politiques de l'éducation et les phénomènes d'abandon et d'échec scolaire doit être analysé, d'une part, à la lumière d'une politique de démocratisation tournée vers la consolidation de l'école de masse et la mise en œuvre du projet d'école intégrante et, d'autre part, à la lumière d'une politique de modernisation, fondée sur des solutions de nature gestionnaire et mercantiliste, qui ouvre la voie à l'émergence de nouvelles formes de différenciation et de ségrégation à l'intérieur de l'école. La tension permanente entre ces deux pôles est l'un des aspects les plus importants des politiques éducatives de ces dernières années.

La présence de ces deux lignes d'orientation dans la définition des politiques de l'éducation de ces vingt dernières années apparaît comme une tentative de répondre, d'une part, aux exigences du processus de consolidation de l'école de masse et d'autre part à la crise de cette école. Pour faire face à la crise de l'école publique, les relations entre éducation et marché du travail ont été restructurées, à l'image de ce qui a été fait dans les pays du centre. Pour consolider l'école de masse, on a eu recours au lancement de programmes visant à assurer une plus longue présence des jeunes Portugais dans le système éducatif.

UN DÉFICIT HISTORIQUE DE SCOLARISATION

La population portugaise présente de faibles niveaux de scolarité et un taux d'analphabétisme élevé. En 2001, 9 % de la population étaient analphabète, 17,4 % savaient lire ou écrire mais sans avoir fréquenté l'école, 27,8 % avaient conclu le premier cycle de la scolarité obligatoire (quatre ans), 13,8 % le deuxième cycle (cinquième et sixième années), 13,8 % le troisième cycle (septième, huitième et neuvième années), 11 % l'enseignement secondaire (non obligatoire) et 7,1 % seulement avait suivi un niveau d'enseignement moyen ou supérieur¹. Cependant, les dix dernières années ont été caractérisées par une augmentation considérable de la demande sociale d'éducation, avec des répercussions positives sur les taux de scolarisation des jeunes. En effet : le taux de scolarisation de la population âgée de cinq à vingt-neuf ans est passé de 47,1 % en 1991 à 59,7 % en 2001 ; le taux de scolarisation des jeunes âgés de 17 ans (enseignement secondaire) a également augmenté de 13 % – il était de 59 % en 1991, contre 72 % en 2001 ; le taux de scolarisation des jeunes âgés de dix-huit à vingt-quatre ans est passé de 24,8 % en 1991 à 44,1 % en 2001.

Il faut cependant reconnaître que l'expansion du système éducatif n'a pas eu d'impact significatif sur la correction des asymétries régionales et sociales, qui demeurent aujourd'hui encore une constante. La persistance des asymétries est illustrée par Joaquim Azevedo (1994) sur la base d'une étude sur les probabilités d'accès à l'enseignement supérieur réalisée par un organisme du ministère de l'Éducation. Cette étude montre qu'en 1991/1992, les niveaux d'accès à l'enseignement supérieur présentaient de profondes disparités. La moyenne du territoire métropolitain étant de l'ordre de 11,5 %, les régions autonomes des Açores et de Madère et les districts de Viana do Castelo, Beja, Vila Real, Viseu et Porto présentaient des chiffres inférieurs à 10 %, tandis que dans le district de Lisbonne, la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur était d'environ 19 %.

D'après les chiffres les plus récents, les disparités se maintiennent en ce qui concerne l'accès à l'enseignement post-obligatoire. En effet, alors que la région Nord possède le taux le plus élevé de population jeune, pour l'année scolaire 1996/1997, 31,7 % des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire résidaient dans cette région, contre 40,7 % dans la région de Lisbonne et vallée du Tage. Mais cette asymétrie est encore plus flagrante en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Dans ce cas, 44,6 % des étudiants universitaires résident dans la région de Lisbonne et vallée du Tage contre 31,2 % dans la région Nord.

Parallèlement aux disparités régionales, on discerne également des asymétries sociales lorsqu'on analyse l'accès à certaines filières du système éducatif, ainsi que les chances de réussite. En effet, le capital économique et culturel

1. Recensement général de la population, INE, 2001.

des familles joue encore un rôle prépondérant dans la poursuite ou l'abandon des études, ainsi que dans la réussite des élèves. Dans leur analyse des facteurs d'abandon scolaire dans les deuxième et troisième cycles, João Ferrão *et alii* (1995, 1999) considèrent que ce phénomène ne se comprend qu'à partir d'explications pluricausales et qu'il se manifeste dans des groupes sociaux spécifiques, notamment dans les familles nombreuses d'origine paysanne, dotées de faibles ressources économiques. Outre les travaux de cette équipe, d'autres études (Benavente, 1990, Alves, 1998) ont mis en évidence l'existence d'une corrélation entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire : ce sont les élèves ayant les niveaux socioéconomiques les plus élevés qui échouent le moins.

Simultanément, une étude réalisée sur les étudiants universitaires démontre que, malgré la récente « massification » de l'enseignement universitaire, les jeunes provenant des classes populaires demeurent sous-représentés dans ce niveau d'enseignement (Cabrito, 1997). Dans ce contexte, malgré les politiques, très souvent volontaristes, de démocratisation du système scolaire portugais, le système d'enseignement semble incapable de vaincre la discrimination socio-économique, qui est une réalité parmi les élèves.

L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE RÉALITÉ TENACE

L'échec scolaire est une caractéristique persistante et prépondérante dans les parcours scolaires de la jeunesse portugaise. Selon une étude réalisée en 1997, sur un échantillon représentatif de jeunes âgés de quinze à vingt-neuf ans, plus de la moitié d'entre eux (63,9 %) a redoublé au moins une fois pendant le parcours scolaire (Alves, 1998).

À partir des années quatre-vingts, l'échec scolaire s'est manifesté comme l'un des principaux problèmes du système éducatif portugais. Les importants taux d'échec ont ainsi amené le gouvernement à lancer, en 1987, un programme de lutte contre l'échec scolaire intitulé « Programme interministériel pour la promotion de la réussite éducative » (Nóvoa, Alves et Canário, 1999). Il est vrai que l'échec scolaire n'a plus aujourd'hui la dimension qu'il avait à cette époque. Mais les taux de réussite enregistrés dans les années quatre-vingt-dix montrent que la réussite, notamment à certaines étapes de la scolarité, n'est pas encore une situation largement diffusée parmi la population d'élèves. L'analyse de ces taux permet également de constater qu'après une période où la réussite éducative tendait à se généraliser, la seconde moitié des années quatre-vingt-dix a marqué l'inversion de cette tendance : à partir de l'année scolaire 1994/1995, les taux d'échec augmentent fortement dans toutes les années de la scolarité (Souta, 1997). En 1996/1997, la réduction du pourcentage d'élèves admis dans la classe suivante est un argument important en faveur de la thèse selon laquelle l'échec est revenu en force dans le système éducatif portugais.

Taux de réussite selon l'année curriculaire

Années curriculaires	Année scolaire	
	1993/1994	1996/1997
2 ^e année	87,8	81,7
3 ^e année	95,4	90,6
4 ^e année	85,4	85,0
5 ^e année	91,5	83,6
6 ^e année	91,4	85,7
7 ^e année	87,6	77,0
8 ^e année	86,8	80,2
9 ^e année	87,3	80,2
10 ^e année (voie enseignement)	75,4	64,1
11 ^e année (voie enseignement)	90,8	82,0
12 ^e année (voie enseignement)	66,8	53,3
10 ^e année (voie professionnelle)	66,5	50,7
11 ^e année (voie professionnelle)	53,0	63,0
12 ^e année (voie professionnelle)	73,1	41,8

Source : *Statistiques de l'éducation*, ministère de l'Éducation.

Cette baisse, qui se fait ressentir pratiquement à toutes les années curriculaires, mais qui atteint de façon plus intense les élèves de l'enseignement secondaire et, parmi eux, ceux de la filière technologique, illustre l'incapacité de l'école à assurer une effective égalité des chances pour tous les élèves.

Cependant, cette incapacité est encore plus évidente lorsqu'il s'agit des minorités ethniques résidant au Portugal. D'après la banque de données *Entreculturas*, le pourcentage d'élèves non lusophones fréquentant la scolarité de base est passé de 6,4 % en 1993/1994 à 7,1 % en 1996/1997. Ce chiffre met en évidence le faible poids de la population étrangère résidant au Portugal. Cependant, le fait qu'environ la moitié des étrangers résident dans la région de Lisbonne et vallée du Tage, qu'ils soient d'origine africaine, plus précisément des pays africains de langue officielle portugaise (PALOP) et qu'ils soient concentrés dans les zones pauvres et dégradées de la périphérie urbaine, leur confère une visibilité sociale qui est loin de correspondre à leur importance numérique (Bastos et Bastos 1999). En même temps, leur concentration dans des zones résidentielles ghettoïsées, leur insertion sur le marché du travail secondaire où ils exercent des professions peu qualifiées et mal rémunérées en raison de leurs faibles qualifications scolaires ou de la situation illégale dans laquelle vit nombre d'entre eux mettent ces immigrants dans une situation particulièrement vulnérable au sein de la société portugaise (Garcia *et alii*, 2000).

Mais, parmi toutes les minorités ethniques résidant au Portugal, les Tsiganes représentent une minorité totalement invisible du point de vue statistique. Ils n'apparaissent ni dans les statistiques de recensement de l'Institut national des statistiques, ni dans celles du Service des étrangers et des frontières. Officiellement considérés comme Portugais et résidant au Portugal depuis plusieurs siècles, ils constituent cependant le groupe ethnique sur lequel les informations sont les plus clairsemées. Les rares données existantes proviennent essentiellement d'une étude réalisée sur les minorités pauvres à Lisbonne (Costa et Pimenta, *in* Bastos et Bastos, 1999); elles mettent en évidence leurs conditions de vie difficiles. Les Tsiganes constituent non seulement la minorité ethnique la plus pauvre dans les quartiers où ils résident, mais également celle qui est le plus ignorée par les pouvoirs publics. Leur situation particulière dans le contexte de la formation sociale portugaise est particulièrement bien retracée par Bastos et Bastos (1999: 155) selon lesquels: «entre l'invisibilité sociale inhérente à la pauvreté et à l'exclusion sociale et l'excessive visibilité négative découlant de la stratégie d'acculturation en réaction, les Tsiganes portugais représentent encore la plus grave et la plus scandaleuse de toutes les situations de racisme et de xénophobie vécues au Portugal». Face à cette situation, il n'est pas surprenant que ce soit parmi les enfants de Tsiganes que l'on enregistre les plus faibles taux de réussite. De façon générale, les élèves des minorités ethniques présentent non seulement les taux d'abandon les plus élevés (Souta, 1997), mais également des résultats scolaires inférieurs à la moyenne des élèves.

Taux de réussite des minorités ethniques dans les années curriculaires de fin de cycle

	4 ^e année		6 ^e année		9 ^e année		12 ^e année	
	1993/4	1996/7	1993/4	1996/7	1993/4	1996/7	1993/4	1996/7
Cap-verdiens	78,3	73,6	79,4	76,8	86,2	79,5	–	60,5
Angolais	85,4	83,9	86,0	84,7	86,9	83,3	–	55,5
Tsiganes	59,2	45,9	74,6	72,8	77,7	87,5	–	100,0

Note: les chiffres présentés ne concernent que les minorités ethniques dont le poids est supérieur à 1%.
Source: Banque de données *Entreculturas*, ME.

Cependant, comme l'ont souligné certaines études (Tavares, 1998, Bastos et Bastos, 1999) et comme le confirment les chiffres, l'école pénalise toutes les minorités ethniques, mais elle pénalise plus intensément encore les plus défavorisés, à savoir les Cap-verdiens et les Tsiganes.

L'ABANDON SCOLAIRE, UN PHÉNOMÈNE MAL CERNÉ

Contrairement à ce qui est fait au sujet de l'échec scolaire, aucun département chargé de la production des statistiques de l'éducation ne publie de

données permettant une approche systématique de ce phénomène. Il existe ainsi au niveau de la production statistique un profond silence sur ce qui est constamment évoqué comme l'un des problèmes du système éducatif portugais : les abandons précoces ou disqualifiés, c'est-à-dire ceux qui ont lieu avant la fin de la scolarité obligatoire.

Cependant, ce silence statistique est parfois brisé soit par le gouvernement, soit par certains chercheurs. En effet, nous avons trouvé dans deux sources distinctes des données relatives à l'abandon scolaire. L'une de ces sources est le Plan national de développement économique 2000-2006, élaboré par le ministère de l'Équipement, de la Planification et de l'Administration du territoire pour servir de base aux négociations portugaises au sein du Cadre communautaire d'appui.

Taux d'abandon par région, selon l'année curriculaire (en pourcentages)

Régions	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année sans diplôme	9 ^e année avec diplôme	9 ^e année totale	10 ^e année
Nord	2	4	8	6	2	9	11	20
Centre	1	3	4	6	3	8	11	18
Lisbonne	3	2	6	3	2	3	5	15
Alentejo	4	7	9	5	1	12	13	18
Algarve	1	3	4	6	3	6	9	17
Territoire métropolitain	2	3	6	5	2	7	9	17

Source : DAPP.

Dans ce document, les données présentées mettent en évidence certaines caractéristiques de l'abandon scolaire. Ainsi, l'abandon disqualifié présente actuellement une dimension relativement réduite. Le taux d'abandon le plus élevé est représenté par les élèves qui ont poursuivi leurs études après avoir achevé la scolarité obligatoire et il n'est pas uniforme dans toutes les régions du territoire national.

Les études menées par une équipe de chercheurs pendant les années 1990 (Ferrão *et alii*, 1995, 1999) constituent une autre source. Cette équipe a mesuré les taux d'abandon et s'est attachée à identifier les éléments qui contribuent le plus à la compréhension de ce phénomène. Les dernières données (Ferrão *et alii*, 1999) révèlent que, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, aucune tendance ne se détache clairement en ce qui concerne la baisse des taux d'abandon.

Taux d'abandon sur le territoire métropolitain (en pourcentages)

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
1 ^{er} cycle	2,19	2,58	2,07	3,17
2 ^e cycle	0,17	2,99	0,21	0,21
3 ^e cycle	5,16	14,43	7,57	7,57

Source : Ferrão *et alii*, 1999, p. 12.

En outre, l'abandon scolaire disqualifié se présente, dans le cadre de la formation sociale portugaise, comme un phénomène fortement associé aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles spécifiques. Les familles pauvres, nombreuses et d'origine paysanne, favorables à une rapide insertion des jeunes dans la vie active, que ce soit par le biais de l'entraide familiale ou par l'intégration sur le marché du travail local, constituent un premier groupe, bien plus vulnérable à l'abandon disqualifié. Dans le second groupe, la caractéristique dominante est également l'existence de situations de pauvreté mais l'origine paysanne est ici absente. Dans les situations en cause, les chances d'accès à un marché du travail stable sont très réduites, ce qui conduit un nombre important de jeunes à abandonner l'école dès qu'apparaissent des opportunités de travail rémunéré, surtout dans des activités qui mobilisent à titre temporaire une main-d'œuvre non qualifiée (bâtiment et travaux publics, agriculture, pêche et secteurs dépendant du tourisme). Cependant, même dans les secteurs où la structure des qualifications scolaires de la population révèle une attitude favorable à la scolarisation, l'abandon scolaire est également présent. Dans les régions métropolitaines de Lisbonne et de Porto, où sont concentrés les individus porteurs des niveaux scolaires les plus élevés, l'abandon scolaire est détectable dans les quartiers dégradés de la périphérie où sont situées les poches de pauvreté urbaine.

POLITIQUES DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC ET L'ABANDON SCOLAIRES

Au milieu des années quatre-vingts, l'échec scolaire a atteint des chiffres si élevés² qu'il est devenu socialement inacceptable. Le gouvernement, reconnaissant publiquement les proportions alarmantes de ce phénomène, a approuvé en 1987 le *Programme interministériel de promotion de la réussite éducative* (PIPSE). S'inscrivant dans la lignée des expériences d'éducation compensatoire, les stratégies mises en œuvre dans le cadre de ce programme

2. En 1985, le taux de redoublement dans les quatre premières années curriculaires atteignait 50 % dans certaines communes.

étaient destinées à compenser les conditions socioéducatives défavorables et à améliorer les services éducatifs. Toutefois, malgré les importantes ressources financières, matérielles et humaines qui furent dégagées, les résultats du programme sont demeurés en deçà des attentes : la plupart des objectifs fixés n'ont pas été atteints ; les tendances relatives à l'échec et à l'abandon scolaires n'ont pas pu être franchement inversées et il n'est resté aucune structure susceptible de donner suite aux politiques qui s'étaient révélées appropriées (Afonso, 1997, pp. 146-148).

En 1991, un nouveau programme est lancé, dans le but de sensibiliser la société portugaise à la nécessité et à l'importance d'une éducation pour tous. Le *Programme éducation pour tous* (PEPT) a pour objectif, dans une première phase, de promouvoir l'accès et la fréquentation généralisés des enseignements ou des formations de niveau secondaire. Cependant, tandis que ce programme est un élément structurant d'une stratégie destinée à la « consolidation de l'école officielle » (Stoer, 1994, p. 21), il est également porteur d'une rhétorique de modernisation qui défend l'adéquation du système éducatif aux exigences de l'innovation technologique et aux attentes du marché de l'emploi, en même temps qu'il délègue aux écoles la responsabilité d'agir localement pour la prévention de l'abandon scolaire.

Constatant que l'échec et l'abandon scolaires affectent de façon sélective la population scolaire, en particulier les minorités ethniques résidant au Portugal, le gouvernement a lancé en 1993 le *Projet d'éducation interculturelle*. Le Portugal est considéré comme l'un des pays les plus monoculturels et monolingues du continent européen : en 1991, les étrangers recensés représentaient seulement 1,6 % de la population totale. Il est certain que si l'on considère la population scolaire, leur représentation augmente, puisqu'elle atteignait en 1994/1995 6,3 % des élèves inscrits dans l'enseignement de base et secondaire (Souta, 1997). Toutefois, elle est très loin des chiffres enregistrés dans la plupart des pays européens. Mais malgré la faible représentation numérique des élèves appartenant aux minorités ethniques, le droit à l'éducation, en particulier à la réussite éducative, est encore loin d'être garanti à une large partie d'entre eux. Dans ce cas également, les résultats sont loin de correspondre aux attentes : aussi bien les taux de redoublement que les taux d'abandon persistent à présenter des chiffres supérieurs à ceux de l'ensemble de la population scolaire (Souta, 1997).

Les *Territoires éducatifs d'intervention prioritaire* (TEIP) sont l'une des mesures de politique éducative les plus récentes (1996/1997). À l'image des programmes antérieurs, cette mesure est elle aussi destinée à lutter contre l'échec, l'abandon scolaire et l'exclusion sociale. Reprenant une tradition qui remonte aux expériences anglaises des années soixante et aux expériences françaises mises en œuvre au début des années quatre-vingts, cette mesure recourt à une stratégie de discrimination positive dans l'affectation des ressources matérielles et humaines et s'inscrit dans une tendance qui mise sur la territorialisation

des politiques de l'éducation comme moyen de garantir le développement d'une éducation reposant sur les principes de l'égalité des chances et de la solidarité sociale (Canário, 1997, p. 109).

Mais alors que ces programmes, malgré leurs faibles résultats, peuvent être entendus comme une tentative d'assurer la mise en œuvre d'un droit social inhérent à l'État providence, d'autres mesures, lancées entre-temps, visent à consolider une nouvelle fonction professionnelle au système éducatif (Stoer, Stoleroff et Correia, 1990).

Le système d'apprentissage, pensé à l'image du système dual allemand, est la mesure d'éducation/formation qui exprime le mieux la tendance à concilier les deux logiques qui ont caractérisé les politiques de l'éducation au cours de ces dernières décennies. En plaçant parmi les priorités la formation de ressources humaines qualifiées, le système d'apprentissage s'inscrit dans une logique de modernisation. Mais en se présentant comme une modalité d'éducation/formation destinée, de préférence, à assurer l'accomplissement de la scolarité obligatoire pour tous ceux qui ont trop tôt abandonné le système éducatif ou qui risquent de le faire, le système d'apprentissage relève également de la logique de démocratisation, mais une logique où l'idée d'une éducation égale pour tous est remplacée par la défense d'une éducation différente pour des publics différents. Dans ce sens, le système d'apprentissage est pionnier dans l'introduction de nouvelles modalités de ségrégation et de différenciation dans l'enseignement de base.

DES PARCOURS DIFFÉRENCIÉS DANS L'ENSEIGNEMENT DE BASE

Le *Programme de développement éducatif pour le Portugal* (PRODEP), financé par l'Union européenne pour la période comprise entre 2000 et 2006, prévoit la création de parcours différenciés dans l'enseignement de base, notamment au niveau du troisième cycle. Ces parcours sont destinés aux jeunes âgés de quinze à dix-huit ans ayant abandonné le système scolaire sans avoir achevé la scolarité obligatoire ou qui se trouvent en risque d'abandon. Ces offres éducatives ont pour objectif l'attribution d'une double certification : une qualification professionnelle de niveau II et un certificat scolaire correspondant à la neuvième année. Parmi ces offres, citons les « cours d'éducation et de formation », les « curriculums alternatifs » et les « projets de gestion flexible des curriculums ».

Les curricula alternatifs ont été lancés en 1996, à l'intention de groupes spécifiques d'élèves de l'enseignement de base qui se trouvent en situation d'échec scolaire persistant, en risque d'abandon de la scolarité obligatoire et qui présentent des problèmes d'intégration dans la communauté scolaire et des difficultés d'apprentissage. Ils comprennent une formation scolaire et une formation artistique, pré-professionnelle ou professionnelle. Les classes ne doivent pas avoir plus de quinze élèves.

Les cours d'éducation et de formation constituent la mesure la plus récente de lutte contre l'abandon scolaire. Créés en 2002, ils sont destinés à permettre l'accomplissement de la scolarité obligatoire et l'obtention de qualifications professionnelles certifiées. Du point de vue curriculaire, ces cours comprennent des composantes de formation socioculturelle, scientifico-technologique et pratique, qui correspondent à une formation dans un contexte de travail.

Le projet de gestion flexible du curriculum, lancé en 1996, sans être une mesure spécifique de lutte contre l'abandon scolaire, vise à créer des conditions pour que les écoles répondent à ce problème par la construction de curricula adaptés à la spécificité des différents groupes d'élèves/classes: le projet curriculaire de classe.

Créé dans le cadre du plan pour l'élimination du travail des enfants, le *Programme intégré d'éducation et de formation* (PIEF) a pour objectif de favoriser l'accomplissement de la scolarité obligatoire et la certification scolaire et professionnelle; il s'adresse aux jeunes de plus de quinze ans qui se trouvent dans une situation d'exploitation du travail des enfants ou aux jeunes de plus de seize ans ayant un contrat de travail. Cette offre comprend une formation socioculturelle, une formation professionnelle, artistique ou scientifico-technologique, une formation pratique dans un contexte de travail, dans le cas des parcours qualifiants, et une aire de projet.

Le travail des enfants est un problème social grave dans la mesure où il a des implications au niveau des trajectoires scolaires et professionnelles. L'insertion précoce sur le marché du travail, qui fait partie des modes de vie de certains foyers où l'éthique du travail est valorisée au détriment de la culture scolaire, est aujourd'hui encore sinon valorisée, du moins socialement acceptée dans certaines couches de la population portugaise. Ceci est confirmé par le fait que 42 % des Portugais considèrent que le travail des enfants est justifiable dans certaines circonstances. Il s'agit essentiellement de personnes âgées, résidant dans la région Nord et en dehors des grands centres urbains (Cabral, 1997, pp. 197-108).

En ce qui concerne la dimension du travail des enfants, deux études récentes citées par Garcia *et alii* (2000) révèlent des données préoccupantes. Ces deux études soulignent la persistance de ce phénomène dans la formation sociale portugaise.

DE LA TERRITORIALISATION À LA PROFESSIONNALISATION

Dans le cas du système scolaire portugais, l'échec et l'abandon scolaires, ainsi que les politiques de lutte contre ces phénomènes, sont indissociables et apparaissent comme des composantes d'un problème unique: promouvoir une culture de scolarisation, dans un pays marqué par la construction tardive et inachevée d'une école de masse. Il est toutefois possible de discerner une tendance d'évolution dans la façon dont le problème est posé, qui se traduit par le passage d'une logique centrée sur l'égalité des chances vers une logique

centrée sur la lutte contre l'exclusion sociale. Ce changement revient à dévaloriser l'importance d'une mission pour l'école centrée sur la démocratie, en mettant l'accent sur sa contribution à une économie moderne et compétitive. C'est dans ce contexte que le souci de qualité est de plus en plus présent, parallèlement à l'importation dans le système public d'éducation de critères de gestion inspirés par les logiques du marché.

Du point de vue des mesures politiques, cette évolution tendancielle accompagne le passage de politiques centrées sur la territorialisation (sur la base de l'autonomie et de la capacité de projet des établissements d'enseignement), qui ont marqué les années quatre-vingt-dix, vers des politiques qui, au début de ce siècle, mettent l'accent sur l'institutionnalisation de parcours scolaires différenciés, sur des orientations précoces vers des voies de formation professionnelle, sur la subordination de la politique éducative à une rationalité économique accentuant les inégalités et, dans un sens négatif, les processus de sélection et d'orientation scolaire.

La proposition de la loi de base du système éducatif, présentée par le gouvernement actuel et en discussion devant l'Assemblée de la République, qui propose à la fois l'élargissement de la scolarité obligatoire à douze ans, la réduction de l'enseignement de base à six ans et le renforcement des filières professionnelles dans les enseignements de base et secondaire, semble clairement annoncer un virage marquant la fin d'un cycle de politique de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

AFONSO A.J. (1997): «O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo para pensar a reforma educativa em Portugal» (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 103-137.

ALVES N. (1998): «Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias» in M. Cabral e J. Pais (org). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.

BASTOS J. e BASTOS S. (1999): *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século.

BENAVENTE A. (1990): *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

CABRAL M. (1997): *Cidadania Política e equidade social em Portugal*. Oeiras: Celta.

CABRITO B. (1997): «A equidade no sistema universitário português: da universalidade do discurso à contradição das práticas» in *Análise Psicológica*, vol. XV, nº 4.

CANÁRIO R. (1997): L'école à la recherche du temps perdu. Les débats sur l'école au Portugal. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 15, pp. 99-113.

FERRÃO J., et alii (1995): *Factores de insucesso e abandono escolares*. Lisboa: PEPT/ME.

FERRÃO J., et alii (1999): *Saida prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e de formação*. Lisboa: Geoideia, mimeo.

GARCIA L., et alii (2000): *Estranhos. Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*. Oeiras: Celta.

NÓVOA A., ALVES N. et CANÁRIO R. (1999): «Portugal» in S. Lindblad et T. Popkewitz (eds). *Educational governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Department of Education Uppsala University, pp. 143-170.

SOUTA L. (1997): *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

STOER S., STOLEROFF A. et CORREIA J.A. (1990): «O novo vocacionismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-47.

TAVARES M. (1998): *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.