

Portugal

hal-00472234, version 1 - 9 Apr 2010

De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal

José Alberto Correia
Université de Porto

Inês Cruz
Bureau d'étude Desafiollás, Coimbra

Jean-Yves Rochex
Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

Lucilia Salgado
École supérieure d'éducation de Coimbra

Les politiques éducatives mises en œuvre au Portugal depuis trois décennies ne peuvent se comprendre qu'au regard de la situation de retard que ce pays connaît, dans ce domaine, par rapport aux autres pays européens. Même si les indicateurs fournis par ces enquêtes prêtent à discussion, le Portugal se situe parmi les pays de l'Union européenne dont les performances moyennes aux enquêtes PISA sont les plus faibles, résultats à contrebalancer par le fait que la variation et les inégalités entre élèves ou entre établissements y sont inférieures à leur valeur moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. D'où le double objectif politique d'élever le niveau de formation et d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble de la population d'une part, et de lutter contre l'échec scolaire d'autre part, ce deuxième objectif donnant lieu à la mise en œuvre d'efforts structurels et de dispositifs visant à créer les conditions pour empêcher que l'exclusion perdure, mais aussi à atteindre les élèves ou jeunes adultes déjà en situation d'exclusion. C'est ce tressage entre différents objectifs, eux-mêmes en évolution, que le présent chapitre¹ voudrait mieux faire comprendre.

De la révolution des Œillets à la stabilisation de l'État

Il convient avant cela de rappeler que le Portugal a connu une très longue période de dictature qui a duré plus de quarante ans. Cette dictature a fait de la lutte contre l'éducation une de ses principales bases idéologiques, au nom de la « régénération » nationale et des « qualités innées » du peuple portugais. Diminution de la durée de la scolarité, élimination de l'éducation préscolaire, arrêt de la formation pédagogique des enseignants et fermeture des écoles qui en avaient la charge ont contribué à créer une situation de retard dont les effets se font encore sentir, tant sur les résultats que sur l'absence ou la faiblesse, dans une grande partie de la population portugaise, d'une culture de la scolarité qui fasse que se construisent et se transmettent dans les familles les motivations nécessaires à l'appropriation des apprentissages, même si les années soixante ont vu adopté un ensemble de mesures législatives visant à élargir la base de recrutement de

¹ Ce chapitre a bénéficié de la collaboration d'Isabel Almada et Catarina Ramos.

l'enseignement secondaire tout en préservant son caractère élitiste. Ainsi, non seulement le système éducatif portugais a été longtemps organisé autour d'une idéologie autoritaire, dont le poids s'exerçait sur les contenus de la culture scolaire et leurs modes de transmission, aussi bien que sur les modes d'organisation et de gestion de l'ensemble du système, mais, lorsque survient, en avril 1974, la révolution des Œillets qui met fin à la dictature, le pays détient le plus faible taux de scolarisation d'Europe. Près d'un quart de la population de plus de 15 ans est analphabète. 45 % des élèves ne parviennent pas au terme de la scolarité obligatoire, alors d'une durée de six années ; près de 70 % ne poursuivent pas au-delà de la neuvième année, et moins de 10 % accèdent à l'enseignement supérieur ; quant à la préscolarisation, elle concerne, en 1974-1975, 11 % seulement de la tranche d'âge de 3 à 6 ans (Teodoro, 1982). Encore vingt ans plus tard, l'enquête nationale sur la littératie menée en 1995 fait apparaître que 47 % des 15-65 ans n'utilisent pas l'écrit dans leur vie quotidienne.

Les transformations et les mobilisations radicales, politiques et sociales, qui ont accompagné et suivi la révolution des Œillets, se sont traduites, dans le champ éducatif, par une dynamique où la problématique de la démocratisation de l'accès à l'école était pensée comme étroitement liée à la problématique de la démocratisation de l'école comme institution, et à la promotion de son engagement dans la construction d'une société démocratique, participative, fortement engagée dans la lutte contre les inégalités et les injustices sociales. Au-delà des changements de nature institutionnelle, cette période est marquée par un fort engagement populaire dans la vie des écoles, et par le développement de dynamiques fondées sur une visée d'articulation profonde entre la démocratisation de l'accès à l'école et de la vie scolaire, d'une part, et la transformation des rapports sociaux, d'autre part. Se cherche et s'expérimente alors, d'après J. A. Correia (1999), une redéfinition politique de la justice éducative où l'école ne serait pas conçue seulement comme un dispositif social de formation de futurs citoyens d'une société démocratique, mais comme un espace vécu, un lieu d'expérimentation d'une démocratie participative qui, par les rapports qu'elle entretient avec les contextes sociaux, participe à leur transformation. L'objectif politique de renforcer et de modifier les relations entre l'école et la communauté conduit à penser la connaissance de la communauté et l'intervention active de l'école et de ses acteurs en son sein comme contribuant à

« la libération de l'initiative et de la parole, à l'incitation à l'action collective des personnes et des groupes, à la volonté d'assumer des responsabilités individuelles et communautaires, à la valorisation de l'éthique socialiste du travail » (Grácio, 1977, cité par Stoer, 1986, p. 194-195).

Faute, peut-être, d'avoir pu trouver une traduction institutionnelle durable, ces dynamiques et ces perspectives politiques vont se heurter, dans le domaine éducatif comme dans les autres domaines politiques et sociaux, à un processus de « normalisation » et à un mouvement général de stabilisation des institutions de la démocratie représentative, recentrées autour de l'État. La démocratie est dès lors moins pensée comme transformation et construction du social que comme intégration de chacun dans un ordre juridique démocratiquement constitué. D'où, en matière d'éducation, un recentrage vers l'objectif d'accès égalitaire aux

institutions publiques plus ou moins stabilisées et aux savoirs et à la culture scolaires considérés comme des biens universaux axiologiquement neutres, et un recul, voire une disparition, de formes et processus éducatifs coopératifs ou peu institutionnalisés, reposant sur d'autres conceptions du savoir et des dynamiques sociales non exclusivement scolaires. Une conception de l'éducation comme contribuant à la construction du social laisse la place à une conception qui en fait un outil du développement économique et de la modernisation du pays, et un vecteur de l'égalité des chances, tout en intégrant l'école dans un espace politique homogène, dont la gestion pourrait pour l'essentiel être assurée par l'État et limitée à son action et à ses initiatives (Stoer, 1982). Cette évolution est renforcée par l'examen des politiques éducatives du Portugal, réalisé par l'OCDE en 1984, qui insistait sur l'importance d'une éducation scientifique et technologique pour la croissance économique, sur la nécessité d'accorder une priorité absolue à la formation professionnelle, et sur le besoin de renforcer les liens avec les milieux socioéconomiques afin que le système éducatif soit mieux à même de répondre à leurs besoins.

Organisation du système éducatif et premiers programmes de lutte contre l'échec scolaire

Ce processus connaîtra un aboutissement provisoire avec la loi fondamentale d'organisation du système éducatif d'octobre 1986. Celle-ci consacre des modes de gestion démocratique des écoles et établissements, incarnés dans un conseil de direction élu, associant des représentants des enseignants, des élèves et des personnels non enseignants. La loi de 1986 allonge la durée de la scolarité obligatoire à neuf ans (de 6 à 15 ans), répartis en trois cycles, dont la durée respective est de quatre, deux et trois ans ; elle instaure un enseignement unifié qui met fin aux distinctions précoces entre filières de type lycée et filières d'enseignement technique, distinctions repoussées à la fin de la scolarité obligatoire. L'éducation obligatoire, ou école de base, est dès lors organisée en trois cycles, dont les programmes sont conçus centralement. Durant chacune des quatre années du premier cycle, les élèves sont pris en charge par un seul enseignant, polyvalent. Les enseignements des deux années du deuxième cycle sont organisés de manière plus disciplinaire, et peuvent être pris en charge soit par un seul, soit par plusieurs enseignants spécialisés dans les différents champs disciplinaires. Le troisième cycle, enfin, prépare soit à la poursuite d'études secondaires, générales ou professionnalisantes, au lycée, soit à une orientation vers le monde du travail ; chaque discipline y est enseignée par un professeur spécialisé. Ces trois cycles de l'éducation obligatoire peuvent être organisés au sein d'une même école de base intégrée, ou répartis entre différentes écoles (souvent entre écoles de premier cycle et écoles de deuxième et troisième cycles, particulièrement en milieu rural). Le passage d'un cycle à l'autre est soumis à des exigences d'acquisition des savoirs enseignés au cours du cycle précédent et à des conditions d'âge. La mise en œuvre des cycles a substitué à une organisation et une évaluation des élèves par année, une organisation dans laquelle les progressions sont pensées pour une durée de deux ans et les décisions d'accès au niveau supérieur prises sur

la base d'évaluations des élèves survenant au terme de ces deux ans. Cette modification, conçue pour éviter les échecs et les redoublements précoces et pour permettre aux élèves de mieux s'adapter aux exigences scolaires, n'a toutefois pas donné lieu aux changements administratifs qui auraient dû l'accompagner (les enseignants ne suivent pas les mêmes élèves pendant deux ans, et les manuels sont restés annuels), et elle a été suspectée de conduire à ce que certains élèves progressent dans le cursus de l'école de base sans avoir réalisé les acquisitions en principe requises pour ce faire. Enfin, des efforts importants ont été faits, dès la fin des années soixante-dix, pour développer et promouvoir l'éducation préscolaire ; ces efforts ont emprunté trois voies différentes : création de classes préscolaires auprès des écoles primaires, fonctionnant de 9 heures à 15 heures 30² ; soutien aux structures locales privées liées aux associations, à l'Église ou à des institutions de solidarité sociale soutenues par le ministère des Affaires sociales³ ; développement des écoles maternelles privées. Ces trois voies et les institutions auxquelles elles ont donné naissance seront, sinon unifiées du moins mises en cohérence par le *Programme d'expansion du préscolaire* initié en 1995-1997, et par l'élaboration d'orientations curriculaires permettant d'aller dans le sens d'un système national d'éducation préscolaire, non sans que cela suscite de vives controverses portant sur la nécessité et la nature de telles orientations.

Le Programme interministériel de promotion du succès éducatif

La mise en œuvre de la loi fondamentale de 1986 a été suivie, une année plus tard, par le lancement, par un gouvernement conservateur inspiré par le catholicisme social, du premier programme national visant à lutter contre l'échec scolaire, le *Programme interministériel de promotion du succès éducatif* (PIPSE), initié par la résolution du Conseil des ministres du 10 décembre 1987. Ce programme, essentiellement orienté vers le premier cycle de l'école de base, vise à faire diminuer les taux de retard et d'échec scolaire : à l'époque, près d'un élève sur six est en retard à l'école primaire et il faut en moyenne aux élèves 5,1 années pour accomplir les quatre premières années théoriques du premier cycle ; le coût de l'échec scolaire dans l'école de base est estimé à l'équivalent de 9 millions d'euros. Ce programme PIPSE vise donc, selon les termes de la résolution du Conseil des ministres, à

« créer les conditions pour que la génération d'élèves entrant [en 1988] en première année de l'école primaire, et donc destinés à accomplir neuf années d'éducation obligatoire, puissent achever le premier cycle de l'école de base sans échec scolaire ».

² Au début, ces écoles ont été installées surtout dans les zones rurales où il n'existait pas d'autres réponses. L'évolution démographique a provoqué ensuite soit la désertification des zones rurales, les villages n'ayant dès lors pas suffisamment d'enfants pour ouvrir ce type de classes, soit l'urbanisation des villages, les horaires des parents qui travaillent devenant alors peu compatibles avec ceux de ces classes.

³ Jusqu'en 1995 ces structures n'avaient aucune direction pédagogique du ministère de l'Éducation même si les instituteurs (« éducateurs d'enfance », selon la terminologie portugaise) possédaient tous une licence, un diplôme d'enseignement supérieur spécifique de niveau Bac + 3.

Il s'agit, par ce programme, d'abord d'agir sur les conditions matérielles qui obèrent la réussite scolaire des enfants des milieux socioculturels défavorisés, par une aide portant sur « l'alimentation, les transports, le matériel scolaire [...], l'occupation du temps libre et la généralisation progressive de l'éducation spéciale » (Leite, 2000). Neuf orientations sont alors définies et mises en œuvre : les soins en matière de santé ; l'aide pédagogique, didactique ou psycho-socio-éducative aux écoles ; l'éducation spéciale ; l'aide alimentaire ; le soutien aux familles ; l'occupation du temps libre et le développement du sport scolaire ; l'initiation professionnelle ou pré-professionnelle ; la fourniture de matériels scolaires ; et la création de réseaux de transports scolaires.

Le programme PIPSE a eu une durée de vie très courte, puisqu'il fut suspendu en 1991-1992, sans que, localement, aucune structure ne soit maintenue pour poursuivre le travail engagé. Initiative centralisatrice et éphémère (Benavente, 1994), ce programme n'a pas donné lieu à des études ou évaluations permettant de dresser un bilan de son action, au-delà du constat selon lequel il a eu peu d'effets sur l'échec scolaire et sur les taux de redoublement et d'abandon (Martins & Parchão, 2000). La coordinatrice nationale du PIPSE a toutefois considéré que ce programme avait contribué au rapprochement entre l'école et la communauté, et à la reconnaissance de l'importance du rôle et de la responsabilité de chacun dans l'éducation des enfants (Pinto, 1991). Pour d'autres analystes, le PIPSE a également eu pour effet positif d'introduire le problème de l'échec scolaire dans les discours et les préoccupations politiques et sociales, et d'affirmer qu'il s'agit d'un problème à résoudre au sein du système éducatif (Salgado, 1991). Il a suscité la mise en œuvre de partenariats locaux et a constitué une première plate-forme de formation des instituteurs de l'enseignement primaire. Il a sans doute été l'une des premières initiatives politiques associant la rhétorique de l'intervention compensatoire de l'État avec des objectifs d'élargissement de la scolarité, mais aussi de professionnalisation ou de pré-professionnalisation des parcours et *curricula* offerts aux élèves. Son caractère éphémère n'a toutefois pas permis un travail approfondi, ni une évaluation de ses effets au regard de ses objectifs, lesquels ne pouvaient qu'être limités si l'on considère, avec Leite (2000), qu'il s'est centré « plus sur les aspects techniques et didactiques que sur les aspects structureaux ». Afonso en propose une évaluation contrastée, insistant sur le constat selon lequel ce programme a certes été l'occasion d'

« innovations concrètes mises en place par les enseignants qui ont adhéré au projet et qui ont reçu, localement, l'appui d'équipes d'intervention engagées et motivées, [mais] n'a pas réussi à réaliser une grande partie des promesses et des objectifs qu'il s'était donnés, ni à inverser de manière significative les phénomènes d'échec ou d'abandon scolaire, et n'a pas donné naissance à des structures permettant de garantir la continuité des politiques jugées pertinentes, ou des pédagogies et des expériences qui étaient en passe de produire des résultats positifs » (Afonso, 1997, p. 147-148).

Le Programme d'éducation pour tous

Le programme PIPSE, interrompu en 1991, est suivi cette même année, par le lancement d'un nouveau programme, le *Programme d'éducation pour tous* (PEPT), établi à la suite des recommandations de la conférence mondiale sur

« l'éducation pour tous » (conférence de Jomtien, mars 1990) et de la conférence des ministres de l'OCDE. Les objectifs généraux de ce programme visent, selon la résolution du Conseil des ministres portugais qui l'institue, à

« promouvoir l'égalité des chances en créant les conditions d'accès à l'éducation pour tous et en améliorant la fréquentation et les résultats scolaires, renforcer la qualité de l'enseignement [...], créer les conditions permettant la qualification personnelle et professionnelle des jeunes Portugais afin de garantir leur mobilité géographique et professionnelle, et la libre circulation effective au sein de l'Union européenne ».

Ce programme vise en conséquence à faire qu'en l'année 2000, tous les élèves effectuent avec succès les neuf années de scolarité obligatoire et puissent accéder à une scolarité de douze années. Il insiste plus que le précédent sur l'action des enseignants et les stratégies propres à l'école pour favoriser la fréquentation et la réussite scolaires, l'accomplissement de la scolarité obligatoire, et l'insertion sur le marché du travail. Il met l'accent sur la prise en considération des caractéristiques locales, la création de réseaux et de partenariats entre les acteurs locaux et les partenaires institutionnels (école/communauté, école/monde du travail). Comme le PIPSE, il prévoit la possibilité d'accomplissement de la scolarité obligatoire au travers de formations professionnalisantes ou pré-professionnalisantes, diversification argumentée au nom de la nécessité d'individualisation du processus éducatif.

Ce programme a été mis en place sur la base de candidatures réalisées selon deux modalités :

- les écoles proposaient leur candidature appuyée sur un projet d'intervention éducative propre à l'école mais respectant les contraintes et exigences définies par la réglementation et les programmes nationaux ;
- des institutions de recherche ou d'enseignement supérieur se proposaient de réaliser des études contextualisées dans la perspective de construction de ces projets d'école. Ces projets devaient accroître la capacité des écoles à agir localement pour prévenir l'abandon et l'échec scolaires, à travailler en partenariat avec les institutions locales, à développer la liaison école/milieu de façon à promouvoir l'adéquation de l'enseignement à la réalité sociale, économique et culturelle et environnante. Si les écoles primaires (de premier cycle) avaient déjà l'expérience de ce type de travail avec la communauté, tel n'était pas le cas des écoles de deuxième et troisième cycle, pour lesquelles ces pratiques étaient totalement nouvelles et qui ont pu réaliser, avec le projet PEPT, des expériences et des apprentissages qui seront pour une part réinvestis dans la mise en œuvre des TEIP que nous étudierons *infra*.

Les composantes obligatoires de la mise en œuvre locale de ce programme PEPT étaient les suivantes :

- intégrer la problématique du programme PEPT dans le projet éducatif de l'école et mobiliser en ce sens tous les organes administratifs ;
- mettre en place un Observatoire de la qualité de l'école, en utilisant un ensemble d'indicateurs élaborés par les responsables nationaux du projet, et au travers desquels l'État évaluateur conserve un moyen de contrôle et de régulation de l'autonomie accrue des écoles ;

- intégrer dans la pratique des *curricula* des « composantes régionales et locales » qui traduisent l'insertion de l'école dans le milieu et sa prise en considération des facteurs qui font la différence entre établissements confrontés à la diversité de leurs publics ;

- promouvoir la formation continue des enseignants pour travailler avec des « publics à risques ».

Deux autres composantes, non obligatoires, étaient néanmoins prévues ou proposées :

- un travail d'animation communautaire fondé sur une coopération interinstitutionnelle et centré sur les ressources et les compétences locales ou régionales ;

- le développement d'une pédagogie différenciée centrée sur l'identité personnelle et culturelle de chaque enfant en risque d'abandon ou d'échec, dans une perspective de valorisation des différences individuelles et de groupes.

L'association recherchée avec des institutions de recherche ou d'enseignement supérieur a permis à de nombreux chercheurs d'étudier le quotidien des écoles avec le souci de pouvoir y introduire des changements appuyés sur des bases scientifiques. Des groupes de recherche, dans tout le pays, ont produit des études sur la vie des écoles, et concernant soit des matières spécifiques (les mathématiques, la lecture, les sciences naturelles), soit des aspects particuliers tels que l'évaluation des apprentissages, le développement du curriculum, les composantes, régionales et locales des *curricula*, le développement personnel et social des enfants et des jeunes, les transitions entre le préscolaire et l'enseignement primaire et entre l'enseignement primaire et les autres cycles. Ces études ont donné lieu à différentes publications, dans une collection de cahiers spécifiques à ce programme (*Les cahiers du PEPT*), mais aussi dans des revues ou des ouvrages scientifiques.

Le programme PEPT s'est achevé au bout de 7 ans. Il a laissé d'importantes traces dans les communautés scolaires et scientifiques, et nombre de savoirs ainsi produits sur le système ont, d'après certains analystes, été pris en considération dans les réformes suivantes ou en cours. C'est néanmoins une perspective plus sociologique, ciblée de manière plus importante sur des publics et catégories d'élèves spécifiques, qui va présider, en 1996, à la création des TEIP (Territoires éducatifs d'intervention prioritaire), mesure la plus emblématique de la politique scolaire du nouveau gouvernement socialiste et de sa volonté affirmée de donner la priorité politique à l'éducation.

Les mesures génériques visant à améliorer la qualité du système éducatif

Avant d'aborder l'étude de cette mesure phare des politiques d'éducation prioritaire au Portugal, il nous faut dire brièvement un mot des mesures politiques génériques prises dans les premières années du XXI^e siècle pour améliorer la qualité du système éducatif portugais et l'efficacité du travail de ses professionnels et des apprentissages des élèves. L'un des objectifs de ces mesures a visé à la consolidation et la mise en cohérence du système d'éducation préscolaire, dont la fréquentation est facultative, et à son universalisation par accroissement de l'offre

et par l'incitation des familles, particulièrement des familles de milieux populaires peu familiarisés avec l'école, à y inscrire leurs enfants. Le système d'éducation préscolaire est constitué de deux réseaux, l'un relevant du secteur public, l'autre du secteur privé, souvent lié aux institutions religieuses ou associatives. L'État, par l'intermédiaire des ministères de l'Éducation et de la Sécurité sociale et du Travail, s'est efforcé d'harmoniser ces deux réseaux, de contrôler et de garantir la qualité pédagogique des services rendus, par exemple en faisant en sorte que tous les éducateurs (qui sont en grande majorité des femmes) intervenant dans l'un ou l'autre des réseaux soient détenteurs d'une licence (diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur) en éducation de la petite enfance. Il s'est également soucié d'accroître l'aide financière apportée aux établissements d'éducation préscolaire, ainsi que l'aide à destination des familles. L'adaptation des horaires et la fourniture de repas aux élèves, en permettant aux parents, particulièrement aux mères, de mener une vie professionnelle, a été une mesure qui a contribué à augmenter notablement la proportion d'enfants préscolarisés. Pour autant, le manque de places fait qu'encore aujourd'hui, environ un quart des enfants ne peuvent être accueillis dans le système d'éducation préscolaire (Fenprof, 2007).

D'autres mesures visent l'amélioration des apprentissages dans l'enseignement fondamental. Ainsi le *Plan national pour l'enseignement du portugais* vise à

« améliorer les niveaux de compréhension de la lecture, de l'expression orale et écrite dans toutes les écoles du Premier cycle, pendant une période qui va de quatre à huit ans, au travers de la modification des pratiques d'enseignement de la langue » (Décision n° 546/2007).

Il cible donc directement les enseignants de ce cycle et les éducateurs de la petite enfance, par l'intermédiaire d'actions de formation, initiale et continue, dont une part importante a lieu sur site dans le cadre des groupements d'école et comporte des modalités de travail et d'accompagnement dans les classes. Le *Plan national pour la lecture* (« Lire + »), initiative du Gouvernement placée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation en collaboration avec le ministère de la Culture et le cabinet du ministre des Affaires parlementaires, se fixe, lui, l'objectif d'élever le niveau de littératie des Portugais, de promouvoir le développement de compétences dans le domaine de la lecture et de l'écriture, et la création ou l'approfondissement d'habitudes de lecture. Il vise à promouvoir les pratiques de lecture quotidienne et le plaisir de lire entre enfants, jeunes et adultes, dans les classes, les jardins d'enfants et les bibliothèques et au sein des familles, à renouveler les pratiques pédagogiques et à consolider le réseau des bibliothèques publiques et scolaires. L'objectif est, à terme, d'améliorer les résultats qu'obtiennent les élèves portugais dans les enquêtes nationales et internationales d'évaluation de la littéracie (Alaçada *et al.*, 2006). De même, le *Plan d'action pour les mathématiques* a pour objectif d'améliorer les résultats dans cette discipline des élèves des deuxième et troisième cycles, en renforçant le temps d'enseignement et les équipes enseignantes, et en sollicitant les conseils pédagogiques des écoles afin qu'ils mettent en œuvre des stratégies telles que le suivi des mêmes élèves par les mêmes enseignants durant toute la durée d'un cycle. D'autres programmes concernent les activités expérimentales dans l'enseignement des sciences et leur

rapprochement avec des activités domestiques ou non scolaires, ou encore la mise en œuvre des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les enceintes scolaires. D'autres encore visent à prolonger l'horaire scolaire et à généraliser l'école à plein temps, à la fois pour renforcer le temps et l'offre d'apprentissage, et pour rendre les horaires scolaires plus compatibles avec les horaires de travail des parents, mais aussi à un enrichissement du curriculum élargi à l'enseignement de l'anglais et à la mise en place de modalités de soutien scolaire permettant aux élèves de réaliser leurs devoirs et de consolider leurs apprentissages en ayant accès aux ressources – livres et ordinateurs principalement – disponibles dans les écoles et inaccessibles à leur famille. Certaines de ces mesures ont sans doute tiré profit, aux niveaux administratif et/ou pédagogique, des programmes PIPSE et PEPT évoqués ci-dessus ou des programmes ciblés plus précisément sur des territoires ou des types d'élèves, que nous allons maintenant présenter.

Les politiques d'éducation prioritaire au tournant du siècle

Les territoires éducatifs d'intervention prioritaire

Inspirés des ZEP françaises, les TEIP sont créés par la loi du 8 juillet 1996 et constituent un dispositif d'éducation prioritaire ciblé sur des territoires géographiques et administratifs qui connaissent de fortes difficultés sociales et économiques et des taux importants d'abandon et d'échec scolaire, et qui regroupent plusieurs écoles ou établissements scolaires, incités à mieux coordonner leurs actions. Concernant 34 communes situées sur l'ensemble du territoire national, cette politique se fixe pour objectifs généraux :

« l'amélioration de l'environnement éducatif et de la qualité des apprentissages des élèves ; la réalisation d'une vision intégrée et articulée de la scolarité obligatoire qui favorise l'articulation entre les trois cycles de celle-ci, entre eux et avec l'éducation pré-scolaire ; la création de conditions favorisant la relation entre l'école et la "vie active" ; la coordination progressive des politiques éducatives et l'articulation de la vie et du travail des écoles d'une zone géographique avec les communautés dans lesquelles elles sont insérées » (loi du 8 juillet 1996).

Seront considérés comme TEIP les groupements d'écoles où sont développés des projets visant l'amélioration de la qualité de l'éducation et la promotion de l'innovation. Les écoles et territoires concernés seront choisis par le ministère, sans que des critères nationaux (indicateurs socioéconomique ou scolaires) soient publiés et utilisés pour cela. Les écoles constitutives d'un TEIP travailleront en commun à l'élaboration d'un tel projet, auquel doivent collaborer enseignants, élèves, personnels non enseignants, associations de parents d'élèves, municipalités et associations culturelles et de loisirs. Un tel projet doit s'efforcer : de créer les conditions de la réussite scolaire et éducative des élèves et des jeunes ; de prévenir l'absentéisme et l'abandon scolaire par la diversification de l'offre éducative, en particulier par le recours à des *curricula* alternatifs qui, sans pour autant porter préjudice au noyau des apprentissages fondamentaux, prennent en considération les caractéristiques spécifiques des populations scolaires ; de développer les innovations dans les domaines de l'éducation à l'environnement, de l'éducation artistique et technologique et de l'enseignement expérimental des sciences. Il doit

définir les besoins de formation des personnels enseignants et non enseignants, mais aussi ceux de la communauté, et proposer des interventions répondant à ces besoins. Il doit enfin être élaboré et mis en œuvre en étroite collaboration avec la communauté locale, et promouvoir une gestion intégrée des ressources au service du développement des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs, tant pour les enfants et les jeunes scolarisés que dans le cadre de la formation d'adultes. Chaque projet est négocié, sur les deux plans pédagogique et financier, entre les groupements d'écoles et les directions régionales de l'éducation, l'ensemble du programme devant être coordonné par le département ministériel de l'Éducation de base du ministère, et évalué par l'Institut de l'innovation éducative. Pour permettre la coordination des diverses interventions et l'articulation entre l'éducation pré-scolaire et les différents cycles (voire les différentes écoles en charge de ces différents cycles), il est créé, dans chaque TEIP, un conseil pédagogique, dans lequel doivent être représentés, de manière équilibrée, les représentants des différents niveaux et cycles scolaires et, en fonction des spécificités du projet, les associations de parents d'élèves, les services sociaux et de santé, et les municipalités. La gestion administrative et financière du projet est assurée, soit par une des écoles de base intégrées, soit par une école de deuxième ou troisième cycle appartenant au TEIP.

Les principales thématiques mobilisées de manière récurrente par les concepteurs des projets pour identifier et présenter les difficultés auxquelles écoles et enseignants sont confrontés portent sur les lacunes présentées par les élèves des milieux populaires dans les apprentissages de base, et en particulier en lecture et compréhension de l'écrit, et sur l'écart entre ces élèves et la culture scolaire, le manque de sens des apprentissages, face auxquels les concepteurs des projets proposent le recours à une pédagogie différenciée qui permette à l'enfant de pouvoir valoriser sa culture et de ne plus être placé en situation d'échec. Dès lors, les principales stratégies proposées et mises en œuvre par les écoles impliquées dans les TEIP ont été les suivantes :

- le renforcement des ressources humaines, en particulier des animateurs socioculturels et des personnels des services de psychologie et d'orientation ;
- l'amélioration des résultats scolaires par la mise en œuvre de dispositifs de tutorat, d'aide individuelle ou en petits groupes, visant non seulement à l'acquisition ou au renforcement de compétences (lecture, écriture, mathématiques) mais tout autant à la restauration de l'estime de soi et de la motivation des élèves ;
- le renforcement du temps de travail dévolu aux matières fondamentales telles que la langue portugaise et les mathématiques, par le biais des dispositifs d'étude accompagnée ou des crédits horaires attribués aux écoles dans le cadre du *Plan national pour la lecture* ou du *Plan d'action pour les mathématiques* ;
- l'enseignement de la langue portugaise comme langue seconde pour les élèves allophones, dans le cadre de petits groupes, constitués sur la base de leur niveau linguistique ;
- la diversification et l'élargissement de l'offre de formation, en particulier en matière de formation ou d'incitation professionnelle pour les jeunes ;
- le dialogue avec les familles, l'organisation de réunions à leur adresse en dehors du temps de travail, l'appel à leur participation aux activités scolaires,

notamment à des activités autour de la lecture ou de la présentation de leur histoire de vie ;

– l'amélioration de la sécurité dans les écoles, notamment par l'usage de cartes magnétiques ou de caméras de vidéosurveillance.

Les ressources complémentaires attribuées aux écoles des TEIP ont été également utilisées pour réduire les effectifs des classes, pour améliorer la situation des enseignants et diminuer le turn-over de ceux qui exercent dans les contextes les plus difficiles, pour promouvoir la collaboration et l'aide entre enseignants de cycles différents, pour mettre en œuvre, avec la collaboration de spécialistes non enseignants, des activités extra-curriculaires ou des classes à curriculum alternatif.

La création des TEIP a été accueillie très favorablement, voire avec un certain enthousiasme, dans le champ éducatif, tant auprès des enseignants et militants pédagogiques qu'auprès des chercheurs en éducation. Nombre d'écoles impliquées dans le programme PEPT réinvestiront cette expérience dans le programme TEIP. Ainsi A.-M. Bettencourt et M.-V. Sousa, après avoir rappelé que cette création survenait après d'autres projets éducatifs ponctuels de « discrimination positive » reconnaissant « la nécessité de consacrer des moyens et des efforts à la lutte contre les inégalités, et l'importance des relations entre l'école et la communauté et de la création de partenariats », soulignent que les TEIP sont l'initiative de ce type la plus ambitieuse, dans la mesure où ils assument plus explicitement

« une philosophie de l'éducation pour tous, en revendiquant la création de formes d'articulation entre les cycles de l'éducation de base, et le soutien à l'intégration des élèves et à la construction de leurs parcours scolaires » (Bettencourt & Sousa, 2000, p. 17).

De même, M. R. Fernandes et J. A. Gonçalves (2000) considèrent que les TEIP préfigurent un autre modèle de discrimination positive,

« modèle de territorialisation des politiques éducatives fondé sur la valorisation du local et sur les dynamiques qui y sont à l'œuvre, modèle qui s'est avéré plus efficace pour la résolution des problèmes éducatifs que celui de la prise de décision centralisée et non participative ».

Pour d'autres auteurs, l'importance des TEIP réside dans le fait qu'ils concrétisent « une préoccupation sociale nouvelle, propre à une nouvelle orientation politique et à l'insistance sur les politiques sociales qui résulte du changement de gouvernement », et qu'ils posent « avec une très forte acuité la question de la contribution de l'éducation à la production de l'(in)égalité sociale » (Sarmiento *et al.*, 1999, p. 6) ; ces auteurs soulignent néanmoins qu'une telle politique, comme d'autres politiques éducatives portugaises, peut tout à fait s'inscrire dans la filiation d'orientations européennes plus soucieuses de gérer les effets néfastes de la crise sociale dans le domaine scolaire que de créer les conditions d'une plus grande égalité sociale, et qu'elle est dès lors susceptible de n'être que « l'expression, dans une configuration institutionnelle particulière, du processus de globalisation et d'eupéanisation des politiques éducatives » (*ibid.*). Dans la même perspective, S. R. Stoer et F. Rodrigues écrivent que la création des TEIP participe du développement des

« nouvelles politiques sociales qui, tout en étant susceptibles de favoriser des modes d'action collective contextualisée et plus participative, peuvent tout autant s'inscrire dans des dynamiques structurelles insistant sur la responsabilité individuelle et contribuant à la minoration de la question sociale ».

Après avoir souligné que le partenariat préconisé par les TEIP constitue aujourd'hui la figure dominante en Europe d'une « nouvelle technologie sociale » et d'une « nouvelle forme de contrôle visant à garantir que les effets de la fragmentation du marché et de la dérégulation ne menacent pas le fonctionnement "normal" du système », ils font néanmoins remarquer que, dans le contexte portugais d'un « État social inachevé » ayant encore recours au bénévolat et à la philanthropie pour assurer ses fonctions de protection sociale, la légitimation des actions partenariales peut contribuer au développement d'autres dynamiques, et réactualiser des alternatives portées par le développement local et des réseaux de solidarité informels (Stoer & Rodrigues, 2000). Les TEIP peuvent, selon une telle perspective, être considérés comme un « analyseur » privilégié de l'émergence de nouvelles conceptions des politiques et de la « justice » éducatives, de leurs effets potentiels, de leurs ambivalences et ambiguïtés, et de ceux et celles des processus de réorganisation de l'administration publique du secteur éducatif.

Cette première phase des TEIP, qui était prévue pour durer trois ans, n'a pas donné lieu à une évaluation quantitative systématique et longitudinale, qui permettrait de comparer les données statistiques concernant les élèves et les écoles situés en TEIP à celles d'élèves et d'écoles comparables. Elle a néanmoins donné lieu à un ensemble de travaux de recherche, dont la lecture dresse un bilan contrasté des TEIP. Certains de ces travaux ont insisté sur le fait qu'un des apports essentiels de cette expérience résiderait dans les apprentissages organisationnels et pédagogiques. D'une part, les écoles et les enseignants des différents cycles auraient appris à mieux travailler ensemble, et à collaborer avec les personnels et les institutions intervenant dans le domaine de la préscolarisation⁴. L'expérience des TEIP aurait été ainsi l'occasion de progresser collectivement dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une conception intégrée du processus éducatif et des parcours et exigences scolaires. Elle aurait également été l'occasion d'une réflexion et d'un travail collectifs sans précédent en matière d'innovation pédagogique, de prise en considération des caractéristiques des élèves et des communautés pour diversifier l'offre éducative et les modes de faire enseignants, mais aussi d'un élargissement notable de la marge d'autonomie des enseignants et d'un accroissement des moyens matériels et humains mis à leur disposition (cf. Fernandes & Gonçalves, 2000 ; Alonso, 2000). En ce sens, même si les effets concernant la réussite scolaire des élèves semblent décevants et contrastés, cette expérience aurait eu des effets « indirects » sur la transformation des conceptions et des modes d'exercice des métiers enseignants, sur la création de matériels didactiques et la diffusion d'expériences positives, et sur l'élaboration des politiques éducatives générales et celle des programmes de formation des

⁴ Une telle évolution contribuera à la création, en mars 1998, des groupements d'écoles, mesure de gestion administrative et pédagogique qui sera diversement appréciée.

personnels enseignants et non enseignants. Et son évaluation devrait moins s'intéresser aux résultats des élèves (d'autant que l'expérience a été de courte durée) qu'aux effets des TEIP en termes de construction et de promotion dans l'ensemble du système éducatif, d'une « culture du changement » (Alonso, 1999).

D'autres appréciations sont plus prudentes ou plus critiques. Ainsi, au terme d'une recherche de type « qualitatif », A.-M. Bettencourt et M. V. Sousa soulignent-elles que l'élaboration du projet éducatif n'a pas mobilisé une proportion importante des enseignants concernés, et que la dynamique d'intégration des écoles et des cycles a souvent conduit à une subordination de l'éducation de l'enfance et des écoles de premier cycle au modèle organisationnel des écoles de deuxième et troisième cycles, subordination qui a pu s'exercer au détriment des rapports avec les familles et la communauté. Elles font également remarquer que la logique descendante selon laquelle a été conçue et lancée la politique des TEIP « faisant table rase des expériences et engagements antérieurs des enseignants concernés », leur mise en œuvre s'est faite en marge, voire parfois à l'encontre, des dynamiques de collaboration pré-existantes, suscitant dès lors « une certaine indifférence ou résistance de la part de ceux-là même qui devaient être les moteurs du projet » (Bettencourt & Sousa, 2000, p. 17). D'autres analystes soulignent que la définition *a priori* et de nature administrative des TEIP et la démarche descendante qui y a présidé ont limité les possibilités de mobilisation des acteurs sociaux extérieurs au monde scolaire et « la création de rapports interactifs locaux qui auraient permis de mieux enraciner les pratiques éducatives dans une logique communautaire » (Sarmento *et al.*, 2000); ils regrettent qu'un tel enfermement ou « ethnocentrisme scolaire » ait conduit pour partie à

« différer la participation des autres partenaires, à la soumettre à l'initiative des écoles et à lui conférer une fonction instrumentale de soutien au fonctionnement du système scolaire » (Canário, Alves & Rolo, 2000).

D'autres auteurs encore, ou les mêmes, ont mis en évidence que les innovations et les actions mises en œuvre, inspirées par une orientation de type socio-éducative, l'avaient été dans une logique essentiellement cumulative ou additive entre les cours et les curriculums ordinaires et les activités de projet, au détriment d'une approche où les uns auraient pu nourrir et interroger les autres. Une telle juxtaposition, voire fragmentation, entre « le temps pour les leçons et le temps pour l'innovation » (Bettencourt & Sousa, 2000, p. 22), risque de conduire à restreindre la prise en considération des « savoirs locaux » à des activités « culturelles » ou « de projet », relativement marginalisées, et simplement ajoutées à « l'école du curriculum » définie et organisée en référence aux programmes nationaux, et aux savoirs structurés, standardisés et étanches (Sarmento *et al.*, 1999), au détriment d'une visée plus intégratrice et/ou plus critique qui ré-interrogerait l'ensemble du curriculum et de la culture scolaires et leur pertinence sociale pour les milieux populaires et les communautés. L'innovation dont a été porteuse l'expérience des TEIP serait ainsi demeurée marginale, voire oubliée « du rôle structurant des apprentissages fondamentaux constitutifs du noyau central du curriculum dans le cursus des élèves » (Fernandes & Gonçalves, 2000, p. 31).

Il ne serait dès lors pas surprenant de constater que les éléments d'évaluation disponibles des effets des TEIP montrent que, même si certaines écoles peuvent

faire état d'une amélioration des résultats de leurs élèves en termes d'apprentissage, les effets positifs les plus visibles à l'échelle de l'ensemble de l'expérience se situent bien plus au niveau d'une diminution de l'absentéisme et de l'abandon scolaire, et d'une atténuation des problèmes de discipline, qu'à celui d'une amélioration des apprentissages, d'une diminution de l'échec scolaire et d'une réduction des écarts sociaux. La diminution des phénomènes d'abandon scolaire s'est parfois traduite par une aggravation des taux de redoublement sans amélioration notable des résultats et des apprentissages (Fernandes & Gonçalves, 2000, p. 73). Les raisons d'un tel bilan sont sans doute à chercher dans les tensions, ambivalences et ambiguïtés de la politique des TEIP, sur lesquelles nous reviendrons dans la dernière partie de ce texte. Elles relèvent également, pour certains auteurs, de représentations pour le moins problématiques des populations et des territoires concernés, et d'un diagnostic peu élaboré des difficultés sociales et scolaires que l'on vise à résoudre, diagnostic

« qui repose, pour l'essentiel, sur un ensemble de jugements de valeur, basés sur des préjugés conservateurs non explicités, et où se mêlent à la fois des données de fait ("échec scolaire"), des appréciations totalement subjectives ("manque de patriotisme"), un moralisme de mauvais aloi ("paternités non assumées") et des préjugés raciaux ("hétérogénéité ethno-culturelle") » (Canário, Alves & Rolo, 2000, p. 149).

Le paradoxe veut que, malgré ces appréciations contrastées, voire critiques, la suspension du programme TEIP ait été présentée par le ministère de l'Éducation comme une conséquence de son succès, et annoncée en conclusion d'un séminaire national consacré à son évaluation, au cours duquel avaient surtout été mis en évidence ses effets contradictoires et limités. Comme si, au-delà des résultats des élèves, ce qui était significatif du succès de l'expérience pour les autorités politiques tenait tout autant à la diffusion, à la banalisation, voire à la naturalisation de rhétoriques et de figures discursives, désormais mobilisées pour repenser et reconfigurer les politiques éducatives générique ou « de droit commun », parmi lesquelles la figure du projet (associée à celles de la qualité, de l'autonomie, de la responsabilisation et de l'évaluation), ou encore la rhétorique de l'adaptation ou de la « flexibilisation » des curriculums (fréquemment associée à celle des besoins de l'économie et du rapprochement de l'école avec le monde de l'entreprise), ou celle de la lutte contre l'exclusion, tendent à faire passer au second plan celle de la lutte contre l'injustice et les inégalités sociales et scolaires. Ainsi, en 2001, le directeur du département ministériel de l'Éducation de base, pouvait-il déclarer que la majorité des problèmes d'échec scolaire et d'apprentissage

« devait pouvoir se résoudre dans le cadre du curriculum national ordinaire, à condition qu'il soit suffisamment flexible et que les écoles soient gérées de manière suffisamment souple ».

Et ce n'est que par provision, parce que cette flexibilité et cette souplesse ne sont pas (encore) effectives, que les projets spécifiques et les *curricula* alternatifs, « avec leurs défauts, leurs erreurs et leurs dérives », peuvent s'avérer être un recours nécessaire, en particulier pour retenir ou réinsérer certains élèves dans l'école (Abrantes, 2001).

Un deuxième programme TEIP sera pourtant lancé environ dix ans après le premier, fin 2005, sous le nom de « Nouveaux TEIP », dans un contexte politique et administratif transformé, entre autres par l'intégration de modes de gestion et de figures discursives liés à la première phase des TEIP. Si l'objectif affiché est toujours de promouvoir l'éducation pour tous comme condition de la cohésion sociale et de la possibilité d'affronter les défis de la société de l'information et de l'économie de la connaissance, les références aux inégalités sociales et scolaires tendent à disparaître derrière le ciblage sur des « zones difficiles ». La délimitation des nouveaux TEIP sera donc restreinte aux agglomérations urbaines de Lisbonne et de Porto, choix justifié par le fait que ce serait dans ces zones que se concentrent les « zones difficiles » où dominent « la violence, l'indiscipline, l'abandon et l'échec scolaire », affirmation qui ne se base sur aucune étude. 36 écoles des agglomérations de Lisbonne et Porto seront donc intégrées dans ces nouveaux TEIP. Elles sont invitées par les textes à s'engager dans la mise en œuvre d'« un ensemble diversifié de mesures, d'actions et d'interventions, dans l'école et la communauté, orientées prioritairement vers la réinsertion scolaire des élèves ». Elles doivent travailler à « prévenir l'absentéisme et l'abandon » afin de créer les conditions de l'amélioration de la réussite scolaire, lesquelles conditions ne semblent plus guère considérées, par les initiateurs des nouveaux TEIP, comme relevant d'une perspective plus large de démocratisation sociale et politique du fonctionnement de l'école et de ses curriculums. Elles doivent s'engager à faire baisser les indicateurs d'abandon et d'échec scolaire, de violence et d'indiscipline et signent pour cela un contrat de trois ans avec le ministère, lequel comporte des aspects pédagogiques et financiers. La tension entre la logique de démocratisation et la logique de gestion des effets les plus néfastes de l'exclusion sociale semble être tranchée au profit de cette dernière. Les argumentaires sur lesquels se fondent ces nouveaux TEIP et leur mise en œuvre mêlent des références au développement local, des préoccupations sécuritaires, des discours et initiatives de professionnalisation précoce et une sorte de naturalisation de la rhétorique managériale. La sémantique du partenariat, qui appelle à ce que les interventions de l'État soient perméables aux spécificités et aux dynamiques locales, voire à ce que soient créées les conditions d'une production locale des politiques éducatives, s'efface devant celle du contrat, qui restreint la représentation du « local » à celle des institutions qui sont censées en représenter les intérêts, et les dynamiques et mobilisations locales à la coordination de l'action des diverses institutions intervenant sur une même aire géographique, parmi lesquelles est soulignée l'importance des institutions privées de solidarité sociale (souvent liées à l'Église au Portugal), des entreprises, des centres pour l'emploi et la formation professionnelle, des organismes de protection des mineurs et des membres des forces de police engagés dans le programme *École sûre*. La forte insistance sur les réponses à apporter aux besoins en matière de sécurité, sur le développement du sport scolaire et des mesures éducatives spéciales, illustrent l'orientation privilégiée de la politique des nouveaux TEIP vers les problèmes de violence urbaine et scolaire et, dès lors, la dilution de ses références à l'objectif de lutte contre les injustices sociales et les inégalités dans le champ de l'éducation ; il n'est en conséquence pas surprenant de constater que les mesures et les dispositifs

d'intervention mis en œuvre privilégient l'optique disciplinaire sur la perspective de transformation de la relation pédagogique. Ces orientations sont toujours à l'œuvre au moment où ces lignes sont rédigées, et alors que la politique des nouveaux TEIP s'est très légèrement élargie à quelques autres agglomérations urbaines.

Les parcours ou Curricula alternatifs et le programme Choix

Si la création des TEIP était une politique centrée sur des territoires et visant à prévenir l'échec et l'exclusion scolaires, celle du programme *Curricula alternatifs*, liée à la précédente et lancée la même année en 1996, était, elle, ciblée sur une population, la population des enfants ou des jeunes se trouvant déjà en situation d'échec ou de quasi-exclusion scolaire. Elle visait à élaborer des solutions concernant des élèves considérés comme posant des problèmes ne pouvant être résolus ni dans le cadre du système d'enseignement ordinaire, ni dans celui de l'enseignement récurrent⁵ (Casa-Nova, 2004). Ce programme visait donc des jeunes ayant connu un échec scolaire répété, de graves problèmes d'intégration dans le milieu scolaire, un important risque d'abandon, témoignant de leurs difficultés d'apprentissage. Il avait pour objectifs de contribuer à diminuer sensiblement les taux d'abandon et d'échec scolaire au niveau du 3^e cycle (de la 7^e à la 9^e année de l'école obligatoire), de faire qu'un nombre plus élevé de ces jeunes en difficultés demeurent scolarisés et achèvent leur scolarité obligatoire, de « réinsérer les jeunes exclus ou risquant d'être exclus du système traditionnel ».

Comme son nom l'indique, ce programme a porté pour une large part sur la redéfinition du curriculum, mais aussi du temps et de l'organisation de l'étude, afin de proposer un nouveau curriculum, qui soit mieux adapté aux besoins et aux motivations des élèves ciblés. Ce nouveau curriculum devait être composé à la fois de contenus scolaires « traditionnels », et de contenus artistiques, de découverte des métiers, de professionnalisation ou pré-professionnalisation. Ces derniers ne devaient pas être seulement ajoutés aux premiers, mais constituer le pivot des *curricula* alternatifs, et le moteur d'un changement d'attitude des élèves à l'égard de l'école et de la vie, ancré dans leur expérience et dans les dynamiques de la communauté. Ils pouvaient être enseignés par des enseignants mais aussi par des professionnels ou des techniciens des domaines considérés et pouvaient donner lieu à une double certification, scolaire mais aussi professionnelle. L'hypothèse sous-jacente était qu'une telle flexibilisation et individualisation des *curricula* permettraient de remédier aux cas les plus graves de difficulté et d'échec, ceux pour lesquels s'avéraient insuffisantes les réponses habituelles en termes de renforcement des apprentissages. Les élèves intégrés dans ce programme (avec l'accord et, si possible, l'engagement de leur famille) étaient regroupés dans des classes dont l'effectif ne devait pas excéder 15 élèves, dont les horaires et les emplois du temps étaient remaniés, et dont les enseignants et intervenants se voyaient conseillés d'éviter les méthodes expositives au profit de techniques plus interactives et motivantes, obéissant aux principes suivants : aborder les disciplines

⁵ L'enseignement récurrent est un enseignement scolaire nocturne, hors temps de classe ordinaire.

générales et les contenus complexes à partir de thèmes et questions familiers aux élèves de manière à valoriser leur expérience ; faciliter les dynamiques collectives dans la classe ; maintenir autant que possible les élèves occupés à des tâches concrètes ; créer des situations qui rendent les élèves plus autonomes ; développer des stratégies qui stimulent l'observation, la curiosité, la recherche, la découverte et l'auto-évaluation ; mettre en œuvre et expérimenter des objets d'étude et des méthodes en lien avec l'environnement physique et social. Les transformations nécessaires auxquelles appelait ce programme étaient donc envisagées, sur trois registres différents, ceux du curriculum, des contextes d'apprentissage et de la formation et des modes de faire enseignants, tout en se soutenant d'une idéologie assez floue de l'innovation ou des méthodes actives.

Une nouvelle phase de ce type de programme sera initiée en 2003, sous le nom de *Parcours de Curricula alternatifs*, et concernera les mêmes publics et les mêmes objectifs généraux, tout en accordant une importance plus grande à l'objectif d'aider les jeunes concernés à construire un « projet de vie » en étant mis au contact plus tôt et de manière plus approfondie avec le monde socioéconomique. Dans cette nouvelle phase, les effectifs des classes pouvaient être limités à 10 élèves, dans un souci d'individualisation du processus d'apprentissage et de formation. Les écoles se sont vu reconnaître une autonomie accrue : si elles devaient toujours conserver des objectifs communs, en particulier en langue portugaise et en mathématiques, elles disposaient d'une plus grande latitude en matière curriculaire dans l'objectif de rendre possible « la perméabilité entre les parcours et la transition vers d'autres modalités de formation, ou vers une poursuite d'études » (Ministério da Educação, 2006a, p. 1). Les textes réglementaires alors adoptés ont permis aux élèves suivant ces parcours de curricula alternatifs de s'inscrire dans d'autres modalités de formation que la formation en milieu scolaire (la plupart du temps dans le monde du travail), en théorie sous réserves qu'ils soient âgés de 16 ans, mais dans les faits dès l'âge de 14 ans. Les enseignants intervenant dans ces programmes ont accueilli cette formule comme étant une bonne solution pour les jeunes concernés, considérant que l'école à elle seule n'avait pas la possibilité de répondre à leurs besoins et à leur situation.

Pour autant les programmes de *Parcours curricula alternatifs* ont été l'objet de nombreuses critiques et se sont trouvés au centre d'une vive polémique dans la communauté éducative. Se trouvait au centre des critiques et de la polémique le fait que ces programmes introduisaient de la différenciation dans les ambitions de l'école de base et, en ciblant tout particulièrement des jeunes appartenant aux milieux sociaux les plus défavorisés, perpétuaient les inégalités et la discrimination sociale dont ils étaient victimes. Les critiques sont venues de trois sources principales. D'une part, tout un courant de la sociologie de l'éducation a considéré que ces programmes visaient à insérer ou réinsérer les élèves concernés, plus qu'à réellement les intégrer, et que les *curricula* dits alternatifs étaient en fait des *curricula* restreints par rapport aux exigences des *curricula* nationaux, des *curricula* subalternes et non équivalents à ceux auxquels les autres élèves demeuraient confrontés. Le fait d'éliminer ou de réduire un certain nombre de matières ou de contenus obère gravement, selon eux, la possibilité des élèves de poursuivre des études, et constitue par là un mode de perpétuation de l'inégalité,

sous couvert d'une mesure dite de discrimination positive (Stoer, in Casa-Nova, 2004, p. 7). D'autres critiques virulentes sont venues des pédagogues de l'École moderne (mouvement héritier de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle), lesquels, au nom d'un même type d'argumentaire dénonçant les effets inégalitaires de ces programmes, prônaient un autre modèle de pédagogie. La troisième source de critiques émanait, enfin, des syndicats enseignants progressistes, qui considéraient que ces programmes constituaient une régression des acquis de la révolution de 1974. En revanche, des enseignants confrontés aux difficultés représentées par les élèves en situation d'échec et de risque de déscolarisation ont défendu cette mesure, considérant qu'elle permettait de mettre au jour et de prendre en considération la discrimination dont étaient déjà victimes ces jeunes, et de rechercher des solutions appropriées à leurs difficultés. Quoiqu'il en soit, ce débat a sans doute permis que plus de précautions soient prises dans la mise en œuvre de ces programmes, et que le ministère mette en place tout un dispositif visant à en contrôler et en garantir la qualité, et à lui permettre d'affirmer que ce programme constituait une réussite importante.

Également ciblé sur les jeunes « exclus » ou en risques d'exclusion, le programme *Choix*, lancé en janvier 2001, se fixe explicitement pour objectif la prévention de la délinquance ou de la criminalité, et l'insertion sociale des jeunes des quartiers urbains en difficulté. Initialement limité aux districts de Lisbonne, Porto et Setubal, ce programme a été étendu à l'ensemble du pays dès sa deuxième phase, en 2004 (il connaîtra une troisième phase en 2007). S'inscrivant dans la ligne des Principes directeurs des Nations unies pour la prévention de la délinquance (conférence de Riyad de décembre 1990), inspiré par les recommandations et les actions du Conseil national canadien de prévention du crime et les expériences françaises d'intervention et de création d'agents de médiation sociale dans les quartiers sensibles, ce programme doit se traduire par la création d'activités de développement personnel des jeunes, favorisant leur insertion et leur développement dans leur communauté d'appartenance. Ces actions relèvent d'une intervention sélective (elles ciblent certaines tranches d'âge et les quartiers les plus vulnérables), intégrée (inter-institutionnelle et interdisciplinaire) et partenariale. Il s'agit moins de créer des actions nouvelles que de regrouper et mettre en cohérence des initiatives, des interventions et des ressources déjà existantes, dans une visée d'optimisation et de réduction des coûts.

Ces programmes de prévention de la délinquance comprendront également des interventions auprès des enfants ou des jeunes et de leurs familles considérés comme particulièrement vulnérables aux processus de marginalisation, d'exclusion et d'entrée dans la délinquance, du fait d'un environnement socioéconomique défavorable et/ou de caractéristiques personnelles « négatives » ou fragilisantes. La deuxième phase du programme *Choix* élargira donc la visée de prévention de la délinquance initiale en une visée d'insertion dans une logique de solidarité et de justice sociale, faisant des enfants d'immigrants et de minorités ethniques une des cibles prioritaires, et demandant aux écoles, aux centres de formation, aux associations ou encore aux institutions privées de solidarité sociale de proposer des actions pédagogiques pertinentes. La mise en œuvre de ces activités reposera sur le

principe du volontariat et aura un caractère ludique et attractif. Seront notamment valorisés les axes d'intervention suivants : formation en informatique et dans les nouvelles technologies ; formation professionnelle ; construction de parcours vocationnels individuels ; appui psycho-pédagogique, médiation scolaire et familiale ; développement des relations avec les familles ; occupation du temps libre et éducation non informelle, objectifs et actions qui seront maintenus pour la troisième phase de ce programme.

Débats et controverses

Au Portugal comme ailleurs, la conception, la mise en œuvre, l'analyse et l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire ont donné lieu à d'importants et vifs débats et controverses, tant dans les milieux de la recherche en éducation, que dans ceux de l'intervention sociale et pédagogique. Trois grandes questions semblent pouvoir résumer les débats qui nous sont apparus les plus importants : celle des minorités ethniques à l'école et d'une éducation multiculturelle ; celle des rapports entre l'action politique ou éducative et les territoires ou communautés locales, et des représentations que les acteurs de la première ont des seconds ; enfin, celle des ambiguïtés ou ambivalences de la conception et des objectifs mêmes des PEP dans le contexte portugais, lui-même lié à un contexte international, et tout particulièrement au contexte européen.

Pour évoquer la première, il convient tout d'abord de rappeler que le Portugal a connu une importante évolution démographique depuis la révolution des Œillets, dont l'un des traits les plus marquants est certainement qu'il est aujourd'hui non seulement pays d'émigration mais terre d'immigration : la population étrangère n'a cessé d'augmenter des années quatre-vingt jusqu'à aujourd'hui, connaissant une croissance de 97 % durant la décennie 1986-1996. Pour autant, cette population, loin d'être homogène, apparaît au contraire bipolarisée. On y trouve ainsi des personnes originaires d'autres pays européens ou du Brésil qui exercent le plus souvent des activités de type scientifique, technique ou managérial et appartiennent donc plutôt aux catégories supérieures de la structure socioprofessionnelle, et dont les lieux de résidence sont dispersés au sein des grandes agglomérations dans lesquelles ils vivent et travaillent. À l'autre pôle de cette population étrangère, se situent, d'une part, des personnes originaires des Pays africains de langue officielle portugaise (PALOP) (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, etc.), d'autre part, des personnes originaires de divers pays d'Europe de l'Est (Ukraine, Moldavie, Russie, etc.) ou d'Afrique non lusophone (Zaïre, Sénégal, Nigéria), ces populations connaissant une situation socioéconomique et résidentielle, voire administrative, beaucoup plus difficile que les premières (Baganha, 2007). La croissance de la population étrangère, et tout particulièrement des catégories d'immigrants se trouvant dans les situations les plus difficiles et les plus précaires, pose bien évidemment la question de sa prise en considération dans les débats et décisions en matière de politique éducative : intégration et lutte contre l'échec scolaire des élèves appartenant à ces minorités, lutte contre le racisme et l'intolérance, éducation interculturelle. Comme dans bien d'autres pays, la visibilité croissante du caractère multiculturel de la société et de la population scolaire a produit des

évolutions dans la manière d'envisager les politiques publiques : d'une visée compensatoire et intégratrice essentiellement ciblée sur les enfants appartenant aux minorités ethniques à une visée interculturelle cherchant à promouvoir la diversité culturelle et linguistique comme étant source non seulement de reconnaissance pour quelques-uns mais d'enrichissement pour tous ; d'une focalisation prépondérante sur la question de l'égalité à un poids accru de la question de la reconnaissance (Verne, 1987 ; Bernstein, 2007). Ainsi la loi fondamentale de 1986 stipule, dans ses principes, qu'entre autres objectifs, le système éducatif a celui de

« garantir le droit à la différence, fondé sur le respect des personnalités et des projets de vie individuels, ainsi que sur la prise en considération et la valorisation des différentes connaissances et des différentes cultures »,

et il sera créé quelques années plus tard un Secrétariat pour la coordination des programmes d'éducation multiculturelle (SCOPREM), ainsi qu'un *Programme d'éducation multiculturelle*.

Pour autant, cette dimension ou cet objectif d'éducation interculturelle n'apparaît pas centrale, ni même très importante dans les programmes PIPSE ou TEIP, au regard des objectifs de lutte contre l'exclusion ou l'abandon scolaire, minoration qui fait l'objet de critiques explicites de la part de certains auteurs. Ainsi M. Casa-Nova fait-elle remarquer que, alors que la loi de 1996 portant création des TEIP justifie celle-ci en mentionnant, dans son préambule, les chances restreintes de réussite scolaire « dans les zones comportant une proportion importante d'élèves de différents groupes ethniques, d'enfants de migrants ou de familles itinérantes », elle ne fait plus aucune référence, dans les objectifs affirmés par la suite, à la nécessité de développer une éducation interculturelle dans les écoles concernées. L. Souta déplore également que cette loi ne fasse

« aucune référence explicite à l'éducation interculturelle, alors même que, parmi les 148 écoles intégrées situées dans les 34 TEIP définis pour l'année 1996-1997, 27 avaient été impliquées précédemment dans un Programme d'Éducation interculturelle »,

ce qui rend l'absence de cette dimension encore plus paradoxale (Souta, 1997). Ces deux auteurs constatent et déplorent que cette absence aille de pair avec et favorise une conception déficitariste et dévalorisante des populations et des familles concernées, conduisant à faire que le choix et la délimitation des territoires concernés reposent pour l'essentiel sur une approche négative :

« la caractérisation des TEIP a été faite à partir d'une approche négative de la situation des familles des élèves et des élèves eux-mêmes, et jamais à partir des potentialités que cette situation pouvait comporter. Mesure de discrimination positive consistant à affecter plus de ressources financières et humaines, [les TEIP] n'avaient néanmoins pas, comme fondement idéologique, l'objectif de prendre en considération de manière positive les différences culturelles, sans les réduire à des critères scolaires, pour les mobiliser au service d'un projet éducatif » ;

d'où une certaine déception à l'égard d'un programme jugé potentiellement prometteur quant à la possibilité de promouvoir une approche résolument interculturelle (Casa-Nova, 2004, p. 8).

Plus généralement, le même type de question ou de déception est au cœur d'autres analyses portant sur les rapports de l'école au « local », c'est-à-dire aux

quartiers ou aux communautés (ici au sens non ethnique ou culturel) concernés par les TEIP. La politique TEIP aurait pour certains auteurs pu être l'occasion de progresser vers plus de démocratisation de l'école et de la société (au sens de moins d'inégalités et plus de justice sociale) et plus de démocratie dans l'école et la société, en alliant à une plus grande autonomie des écoles, une meilleure intégration et coordination entre écoles (en particulier écoles des différents cycles) et une prise en considération des besoins et des ressources du quartier et de la communauté. Mais là encore, la tension entre une approche « mobilisatrice » et une approche « déficitariste » des territoires et des communautés s'est réduite au profit de cette dernière, et l'équilibre, difficile à trouver entre les différentes logiques d'intégration évoquées par M.-L. Alonso (1995) – intégration verticale (entre cycles et écoles), horizontale (entre les différents domaines, objets et temps d'apprentissage d'un même élève) et latérale (entre l'expérience scolaire et celle du monde et de la vie « ordinaires », entre l'école et la vie sociale) –, s'est établi pour une large part au profit des seuls logiques et critères de gestion et d'efficacité scolaires, sans que le souci de mieux prendre en considération les attentes, les dynamiques et les projets de la communauté locale, ne viennent les interroger et les faire évoluer notablement. Ainsi la possibilité de construire un espace et un réseau de relations collaboratives et non hiérarchisées entre les différentes structures éducatives ou scolaires et entre elles et leurs « partenaires » s'est pour une large part réduite à l'intégration des écoles sous la domination des écoles de deuxième et troisième cycles, qui se sont vu conférer la responsabilité de la gestion administrative des TEIP et ont eu tendance, de ce fait, à en devenir les écoles leaders, ce alors que les liens des écoles de premier cycle avec les familles et les communautés étaient historiquement plus développés, du fait du plus grand nombre de ces écoles et de leur plus grande proximité sociale et géographique avec les milieux populaires, urbains ou ruraux. L'approche compensatoire et déficitariste dominante a conduit à une conception étroite et appauvrissante des territoires destinés à devenir TEIP, choisis et délimités de manière purement descendante, comme des espaces permettant à l'État de mettre en œuvre son action de manière plus efficiente dans des zones considérées comme difficiles. L'espace politique ouvert par l'idée de construction sociale locale d'éducation s'est dès lors restreint à celui de l'action étatique, voire à un espace dominé par l'ethnocentrisme scolaire (Canário, Alves & Rolo, 2000), au détriment même de la possibilité d'intervention de l'école dans un espace social et politique plus large et de type réticulaire (Stoer et Rodrigues, 2000). La tension analysée par Correia entre la possibilité que les TEIP soient l'outil d'une construction émancipatoire du local et celle qu'ils ne soient qu'une utilisation plus efficiente des ressources locales au service de l'intervention étatique s'est réduite au profit de cette dernière approche, ce qu'attesterait, sur un plan sémantique, le passage de la thématique du partenariat à celle du contrat (Correia, 2004).

Mais, si tel est le cas, c'est sans doute parce que le projet même de création des TEIP et la manière dont il s'est concrétisé dans des lois et règlements étaient pétris d'ambivalences et de possibles contradictions. Ainsi R. Canário, N. Alves et C. Rolo ont-ils mis en évidence le fait que la loi portant création des TEIP et ses documents d'accompagnement insistaient sur des objectifs différents et

possiblement contradictoires : lutte contre les inégalités, égalité des chances, lutte contre l'exclusion, amélioration de la qualité, promotion de l'innovation. Ce flou relatif est, selon ces auteurs, propre aux ambiguïtés de cette politique, lesquelles paraissent liées à la fois à la difficulté d'élaborer « une doctrine minimale claire », mais aussi

« à l'usage rhétorique de concepts et d'expressions en vogue reflétant plus le souci de produire des effets politiques que celui de rendre compte d'une réalité »,

et à

« la coexistence profondément contradictoire entre différentes logiques, se référant les unes aux années soixante-70 (la logique de l'égalité des chances), les autres aux années quatre-vingt-90 (logique de la qualité ou de la lutte contre l'exclusion) ».

« C'est cette coexistence entre différentes logiques appartenant à différentes périodes qui confère aux TEIP, aussi bien qu'aux ZEP françaises, un certain parfum d'anachronisme »,

concluent-ils (Canário, Alves & Rolo, 2001). Pour sa part, H. Barbieri met en évidence la polysémie et l'ambivalence des notions de partenariat, de projet socio-éducatif et d'autonomie accrue des écoles. Toutes peuvent, dans un contexte politique très marqué par le néo-libéralisme, justifier et renforcer les logiques de compétition et de concurrence entre écoles et la régulation du système scolaire par les règles et les valeurs du marché ou, au contraire, renforcer les logiques de promotion de l'école publique, liées à une perspective de plus grande participation de la communauté locale et se concrétisant dans une éducation fondée sur des principes de solidarité sociale, et visant à créer les conditions, non seulement de plus de justice sociale, mais d'une démocratisation des institutions (Barbieri, 2004). Là encore, contradictions et ambivalences semblent avoir été tranchées en faveur d'une logique que les auteurs évoqués qualifieraient de néo-libérale, et où se conjuguent et se renforcent différentes logiques : d'une part, l'articulation des politiques éducatives à une visée de développement économique (la construction et le renforcement de l'enseignement professionnel, quasi inexistant au Portugal jusqu'aux années soixante-dix-quatre-vingt, ayant joué un rôle très important pour promouvoir et légitimer cette articulation) ; d'autre part, la réorganisation et la légitimation de l'intervention de l'État selon des logiques compensatoires et pacificatrices des effets néfastes de la concurrence économique ; et, enfin, la justification de la thématique et des mesures de diversification et de professionnalisation des *curricula* par celles de l'éducation compensatoire et de l'individualisation de la formation.

En conclusion de cet examen des politiques d'éducation prioritaire qui ont été mises en œuvre au Portugal ces dernières années, on peut dire que celles-ci ont d'abord été un ensemble de dispositifs, initiés à partir de décisions et de logiques étatiques, visant à impliquer des publics spécifiques ou des territoires délimités en fonction de critères socioéconomiques déterminés. Bien que ces politiques et les programmes auxquels elles ont donné lieu aient toujours affiché et revendiqué des objectifs d'égalité des chances en matière de scolarité obligatoire, il est également permis de les considérer comme ayant été un espace d'expérimentation visant ou

permettant de repenser les problèmes éducatifs, de redéfinir de manière moins conflictuelle les rapports entre État et éducation, et de proposer une redéfinition politique de l'éducation qui utilise et retourne les armes et le vocabulaire de la critique des années soixante-dix au service du pragmatisme selon les uns, de l'idéologie et de l'économie néo-libérales selon les autres, mais dans tous les cas au service de nouvelles normes et normativités. On comprend dès lors que les reformulations successives dont ces politiques ont été l'objet doivent beaucoup moins aux évaluations des effets des différents programmes mis en œuvre qu'aux enjeux politiques spécifiques des gouvernements successifs qui ont trouvé, dans ces politiques et les rhétoriques dont elles se soutiennent, un espace symbolique de légitimation – via le principe et l'objectif compensatoires – de la promotion et de la mise en œuvre de politiques qui, elles, peuvent aller dans le sens inverse des principes et des objectifs affichés de réduction des inégalités sociales de fréquentation et de réussite scolaire.

Références bibliographiques

Documents scientifiques

AAVV (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* [Territoires éducatifs d'intervention prioritaire]. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.

ABRANTES P. Interview. *Publico*, 2001.

AFONSO A. J. (1997). « Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995 » [Pour une configuration de l'État-providence dans l'éducation au Portugal, 1985-1995]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 7, p. 131-156.

AFONSO A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. [Les politiques éducatives et l'évaluation de l'éducation. Vers une analyse sociologique de la réforme éducative au Portugal 1985-1995]. Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

AGÊNCIA L. (2007). « Governo vai investir 15 milhões em escolas problemáticas » [Le Gouvernement investira 15 millions dans des écoles à problèmes]. *RTP*. Article disponible sur Internet : <<http://www.rtp.pt/index.php?article=266837&visual=5>> (consulté le 16 juillet 2008).

ALÇADA I., CALÇADA T., MARTINS J., MADUREIRA A. & LORENA A. (2006). *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese* [Plan national de lecture. Rapport de synthèse]. Lisbonne : Ministério da Educação.

ALONSO M.-L. (1995). « O design curricular da reforma : que projecto de cultura e de formação ? » [L'élaboration du curriculum de la réforme: quel projet de culture et de formation ?]. In M. L. COUCEIRO (éd.), *Ciências da Educação* :

- Investigado et Acção*, vol. II. Braga : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 139-153.
- ALONSO M.-L. (1999). « Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação » [L'innovation curriculaire, la formation des enseignants et l'amélioration de l'école. Une approche réflexive et reconstructive sur les pratiques d'innovation-formation]. Thèse de doctorat, Braga, Universidade do Minho.
- ALONSO M.-L. (2000), « Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP » [L'enseignement de base et l'intégration éducative dans les TEIP]. In Ana M. BETTENCOURT *et al.*, *Territórios Educativos de Educação Prioritária*. Lisboa : Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES N. & CANÁRIO R. (2004). « Escola e Exclusão social : das promessas às incertezas » [L'école et l'exclusion sociale : des promesses aux incertitudes]. *Análise Social*, vol. XXXVII, n° 169, p. 981-1010.
- ALVES N. *et al.* (1996). *A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores* [L'école et l'espace local. Les politiques et les acteurs]. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- AMARO R. (1990). « O “Puzzle” Territorial dos anos 90. Uma Territorialidade Flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões) » [Le “Puzzle” territorial des années 1990. Une territorialité flexible (et une nouvelle base pour les relations entre les nations et les régions)]. *Vértice*, n° 33, p. 39-48.
- AZEVEDO J. (1994). *Avenidas da Liberdade – reflexões sobre a política educativa* [Les Avenues de la Liberté – Réflexions au sujet de la politique éducative]. Porto : Edições Asa.
- BAGANHA M. (2007), « Dinâmicas Migratórias » [Les dynamiques migratoires]. Colóquio *Globalização, Pobreza e Migrações* [Colloque *Globalisation, Pauvreté et Migrations*]. Coimbra : CES/FEUC.
- BARBIERI H. (2002). *O Projecto Educativo e a territorialidade das políticas educativas* [Le projet éducatif et la territorialisation des politiques éducatives]. Tese de Mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BARBIERI H. (2004). « Os TEIP, O projecto educativo e a emergência de “Perfis de Território” » [Les TEIP, Le projet éducatif et l'émergence des “Profils de Territoire”]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 20, p. 43-75.
- BARROSO J. (2003). « Factores organizacionais da exclusão escolar » [Facteurs organisationnels de l'exclusion scolaire]. In D. RODRIGUES (dir.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade* [Des perspectives au sujet de l'inclusion. De l'éducation à la société]. Porto : Porto Editora, p. 25-36.
- BARROSO J. (dir.). (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* [L'école publique : régulation, dérégulation, privatisation]. Porto : Asa.

- BARROSO J. (2004). « A autonomia das escolas uma ficção necessária » [L'autonomie des écoles: une fiction nécessaire]. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n° 2, p. 49-83.
- BARROSO J. (2006). « La régulation de l'éducation comme processus composite ». In C. MAROY, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF, p. 281-314.
- BARROSO J. (dir.) (2006). *A Regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* [La régulation des politiques publiques de l'éducation. Les espaces, les dynamiques et les acteurs]. Lisbonne : Educa & Ui&dCE.
- BARROSO J. & VISEU S. (2006). « De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : le cas de Lisbonne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 51-61.
- BENAVENTE A. (1994). *As inovações nas escolas : um roteiro de projectos* [Les innovations dans les écoles : un rapport de projets]. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Lévis (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- BETTENCOURT A.-M. & SOUSA M. V. (2000). « O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa » [Le concept d'enseignement de base et les pratiques d'intégration éducative]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- CANÁRIO R. (2005). *O que é a escola ? Um « olhar » sociológico* [Qu'est-ce que c'est l'école ? Un « regard » sociologique]. Porto : Porto Editora.
- CANÁRIO R. (2006). « A escola – da igualdade à hospitalidade » [L'école – de l'égalité à l'hospitalité]. In D. RODRIGUES (éd.), *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* [L'éducation inclusive : sommes-nous en train de faire des progrès ?]. Cruz Quebrada : Faculdade de Motricidade Humana.
- CANÁRIO R. (2006). *A escola tem futuro ? Das promessas às incertezas* [L'école a-t-elle un futur ? Des promesses aux incertitudes]. Porto Alegre : Artmed.
- CANÁRIO R., ALVES N. & ROLO C. (2000). « Territórios Educativos de Intervenção Prioritária : entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão” » [Les Territoires éducatifs d'intervention prioritaire : entre l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : IIE, p. 139-170.
- CANÁRIO R., ALVES N. & ROLO C. (2001). *Escola e exclusão social* [L'école et l'exclusion sociale]. Lisbonne : IIE/Educa.
- CARAMELO J. & CORREIA J. A. (2004). « Políticas e Figuras do Local: contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário » [Les politiques et les figures du local : contributions à la construction d'un cosmopolitisme communautaire]. *Cadernos do ICE*, n° 7.
- CASA-NOVA M. (2004). *Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural* [Les politiques sociales et éducatives, Les droits humains et

- la diferença cultural], VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Setembro, Coimbra.
- CASTEL R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CHARLOT B. (dir.) (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1993). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COORDENAÇÃO NACIONAL DO PIPSE (1991). « Combate ao insucesso ou promoção do sucesso ? » [Combattre l'échec ou promouvoir la réussite ?]. *Noesis. A educação em revista – o insucesso*, n° 18, p. 17.
- CORREIA J. A. (1994). « A Educação em Portugal no limiar do sec. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro » [L'éducation au Portugal au seuil du XXI^e siècle : des perspectives de développement futur]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 2, p. 7-30.
- CORREIA J. A. (1999). « Relações entre a Escola e a Comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação » [Les relations entre l'école et la communauté: de la logique de l'externalité à la logique de l'interpellation]. *Revista Aprender*, n° 22, p. 129-134.
- CORREIA J. A. (2004). « A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo » [La construction politico-cognitive de l'exclusion sociale dans le champ éducatif]. *Revista Educação Unisinos*, vol. 8, n° 15, p. 217-246.
- CORREIA J. A. (2005). « Contributos para a construção de “narrativas educativas de esquerda” » [Contributions à la construction des “narratives éducatives” de gauche]. *Perspectiva*, vol. 23, n° 2, p. 407-426.
- CORREIA J. A. & CAMELO J. (2003). « Da Mediação Local ao Local da Mediação : Figuras e Políticas » [De la médiation du local au local dans la médiation : des figures et des politiques]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 20, p. 167-191.
- CORREIA J. A. & MATOS M. (2001). « Da Crise da escola ao escolocentrismo » [De la crise de l'école au “scolocentrisme”]. In R. S. STOER, L. CORTESÃO et J. A. CORREIA (dir.), *Transnacionalização da educação. De Crise da Educação a Educação da Crise*. Porto : Edições Afrontamento, p. 91-117.
- CORREIA J. A., STOLEROFF A. & STOER S. R. (1993). « A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal » [L'idéologie de la modernisation du système éducatif au Portugal]. *Cadernos de Ciências Sociais*, n° 12-13, p. 25-51.
- COSTA J. & OLIVEIRA C. (1999). « Territórios educativos de intervenção prioritária : uma abordagem exploratória de uma realidade em construção » [Les Territoires éducatifs d'intervention prioritaire : approche exploratoire d'une réalité en construction]. *Inovação*, vol. 12, n° 2, p. 113-128. Résumé de

- l'article disponible sur Internet : <<http://www.dgidec.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/ino/ino12-2/art8.htm>> (consulté le 16 juillet 2008).
- COSTA J. A., SOUSA L. & NETO-MENDES A. A. (2000). « Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias no TEIP do Esteiro » [La gestion pédagogique et les leaderships intermédiaires dans les TEIP de Esteiro]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional, p. 83-104.
- COSTA M. J. (2000). « Apoio Integrado no sistema regional de educação de infância » [L'appui intégré dans le système régional de l'éducation des enfants]. *Infância e educação – investigação e práticas*, n° 2, p. 93-108.
- FERNANDES M. R. (dir.) (1999). *Formas de articulação entre os Ciclos Educativos nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Um Estudo de Caso Múltiplo. Relatório de Investigação* [Les formes d'articulation entre les cycles éducatifs des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire. Une étude de cas multiple. Rapport de recherche]. Lisbonne et Faro : Instituto de Inovação Educacional et Universidade do Algarve (Doc. Policopiado).
- FERNANDES M. R. & GONÇALVES J. A. (2000). « Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Organizacional e Curricular » [Les Territoires éducatifs d'intervention prioritaire espace d'innovation organisationnelle et curriculaire]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : Instituto de Inovação Educacional.
- GRACIO S. (1986). *Política educativa como tecnologia social* [La politique éducative en tant que technologie sociale]. Lisbonne : L. Horizonte.
- GRACIO S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal. 1910-1990* [Les enseignements techniques et la politique au Portugal. 1910-1990]. Lisbonne : I. Piaget.
- LEITE C. (2000). « Uma análise da dimensão multicultural no currículo » [Une analyse de la dimension multiculturelle dans le curriculum]. *Revista Educação*, vol. 9, n° 1, p. 137-142.
- LEITE C. (dir.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* [Changements dans le curriculum au Portugal. La transition vers le XXI^e siècle]. Porto : Porto Editora.
- LEITE C. & FERNANDES P. (2007). « A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida » [L'organisation des écoles par groupements – d'une autonomie promise à une pratique compromise]. In C. LEITE et A. LOPES (coord.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto : Edições ASA, p. 51-72.
- LIMA L. C. & AFONSO A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública : Democratização, modernização, neoliberalismo* [Les réformes dans l'éducation publique : démocratisation, modernisation, néolibéralisme]. Porto : Éd. Afrontamento.

- MAGALHÃES A. & STOER R. (2002). *Escola para todos e excelência acadêmica* [L'école pour tous et l'excellence académique]. Porto : Profedições.
- MAGALHÃES A. & STOER R. (dir.) (2006). *Reconfigurações, educação, Estado e cultura numa época de globalização* [Reconfigurations, éducation, État et culture dans une époque de globalisation]. Porto : Profedições.
- MARTINS A. M. & PARCHÃO I. (2000). « Legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores » [La légitimation psychologique de l'échec scolaire et la (dé)responsabilisation des enseignants]. Madrid: Facultad de Educación.
- MARTINS M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura: Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da linguagem escrita, Desenvolvimento Metalinguístico e Resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade* [La Préhistoire de l'apprentissage de la lecture : les connaissances précoces sur la fonctionnalité du langage écrit ; le développement métalinguistique et les résultats en lecture à la fin de la première année de scolarité]. Lisbonne : ISPA.
- MATOS M. (1999). « Autonomia das Escolas : Atribuir ou Construir Novas Competências Profissionais ? », [L'autonomie des écoles : attribuer ou construire des nouvelles compétences professionnelles ?]. *Territorio Educativo*, nº 5.
- MELO A. & BENAVENTE A. (1978). *Expériences d'éducation populaire au Portugal – 1974-1976*. Paris : Unesco.
- PINTO F. (1991). « Falando do PIPSE » [À propos du PIPSE]. *Noesis. A educação em revista – o insucesso*. (18), 17.
- PIRES E. (2000). *Da inquietação à quietude: o caso do PIPSE* [De l'inquiétude à la quiétude : le cas du PIPSE]. Lisbonne : Coleção Temas de Investigação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ROBERTSON S. & DALE R. (2001). « Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos » [Régulation et risque dans la gouvernance de l'éducation. Gestion des problèmes de légitimation et cohésion sociale en éducation dans les États compétitifs]. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, p. 117-147.
- ROCHEX J.-Y. (1997). « Les ZEP : un bilan décevant ». In J.-P. TERRAIL (éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 123-139.
- RODRIGUES F. & STOER R. S. (1993). *Acção local e mudança social em Portugal* [L'action locale et le changement social au Portugal]. Lisbonne : Fim de Século.
- RODRIGUES F. & STOER R. S. (1994). « Acção Local e Cidadania » [L'action locale et la citoyenneté]. In AAVV, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisbonne : Associação Portuguesa de Sociologia, p. 175-188.

- RODRIGUES F. & STOER R. S. (2001). « Partenariat et développement local au Portugal : du localisme globalisé à une forme nouvelle d'action collective ». *Les Cahiers Européens de la Sorbonne Nouvelle*, n° 1, p. 113-135.
- SALGADO L. (1991). « Do Insucesso Escolar aos Facilitadores de Sucesso » [De l'échec scolaire aux facilitateurs de réussite]. *Noesis*, n° 18, p. 34-37.
- SALGADO L. (1997). « Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – Perspectiva Multicultural » [Politiques et pratiques de l'éducation des adultes au Portugal – une perspective multiculturelle]. In M. B. TRINDADE & M. L. MENDES (éd.), *Educação Intercultural dos Adultos em Contexto Multicultural*. Lisbonne : Universidade Aberta, p. 185-211.
- SALGADO L. (2000). « Les Compétences en lecture et en écriture et leur apprentissage ». In *Colectânea de Comunicações*, vol. I. Coimbra : IPC, p. 125-135.
- SALGUEIRO G. & ABOOBAKAR F. (s. d.). *Curriculos Alternativos – Breve Abordagem*. [Les curricula alternatifs : une brève approche]. Document Microsoft PowerPoint disponible sur Internet : http://www.proformar.org/teia/tdin/recursos/did_geral/met_ensino/Curr%C3%ADculos%20Alternativos.ppt#256,1,Curriculos Alternativos (consulté le 16 juillet 2008).
- SARMENTO M. J., PARENTE C., MATOS P. S. & SILVIA O. S. (1999). *Dimensões Organizacionais e Administrativas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Um estudo avaliativo no âmbito da Região Norte. Relatório Final* [Des dimensions organisationnelles et administratives des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire. Une étude évaluative dans la région Nord. Rapport Final]. Braga : Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- SARMENTO M. J. *et al.* (2000). « A edificação dos TEIP como Sistemas de Acção Educativa Concreta » [L'édification des TEIP en tant que systèmes d'action éducative concrète]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : IIE.
- SEABRA T., BENAVENTE A., CAMPICHE J. & SEBASTIÃO J. (1994). *Renunciar à Escola – o abandono escolar no ensino básico* [Renoncer à l'école – l'abandon scolaire dans l'enseignement basique]. Lisbonne : Fim de Século.
- SOUTA L. (1997). *Multiculturalidade e Educação* [La multiculturalité et l'éducation]. Porto : Profedições.
- STOER S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal* [L'éducation, l'État et le développement au Portugal]. Lisbonne : Livros Horizonte.
- STOER S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-80, uma década de transição* [L'éducation et le changement social au Portugal, 1970-1980, une décennie de transition]. Porto : Ed. Afrontamento.
- STOER S. R. (1994). « Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica” » [Construire l'école démocratique à travers

- le champ de la recontextualisation pédagogique]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 1, p. 7-27.
- STOER S. R. (1994). « O Estado e as políticas educativas : uma proposta de mandato renovado para a escola democrática » [L'État et les politiques éducatives : une proposition de mandat renouvelé pour l'école démocratique]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 41, p. 3-33.
- STOER S. R., CORTESÃO L. & CORREIA J. A. (dir.) (2001). *Transnacionalização da educação. Da Crise da educação a educação da crise* [La transnationalisation de l'éducation. De la crise de l'éducation à l'éducation de la crise]. Porto : Edições Afrontamento.
- STOER S. R. & MAGALHÃES A. M. (2003). « A Nova Classe Média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo » [La nouvelle classe moyenne et la reconfiguration du mandat adressé au système éducatif]. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 18, p. 25-40.
- STOER S. R. & RODRIGUES F. (1998). *Entre Parceria e Partenariado : Amigos Amigos, Negócios à Parte* [Quels partenaires ?]. Lisbonne : Celta Editora.
- STOER S. R. & RODRIGUES F. (1999). *As Parcerias nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* [Les partenariats dans les Territoires éducatifs d'intervention prioritaire]. Porto : IIE/CIIE.
- STOER S. R. & RODRIGUES F. (2000). « Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do Contributo das Parcerias » [Les Territoires éducatifs d'intervention prioritaire. L'analyse des apports des partenaires]. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisbonne : IIE, p. 171-194.
- STOER S. R., STOLEROFF A. & CORREIA J. A. (1990). « O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação » [La nouvelle vocation dans la politique éducative au Portugal et la reconstruction de la logique de l'accumulation]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 29, p. 11-53.
- TEODORO A. (1982). *O sistema educativo Português : Situação e perspectivas*. [Le système éducatif portugais : situations et perspectives]. Lisbonne : Estúdios Horizonte.
- TEODORO A. (1994). *Política educativa em Portugal – educação, desenvolvimento e participação política dos professores* [La politique éducative au Portugal – l'éducation, le développement et la participation des enseignants]. Venda Nova : Bertrand Editora.
- UNESCO (1981). *Para uma política da educação em Portugal* [Vers une politique de l'éducation au Portugal]. Lisbonne : Estúdios Horizonte.
- VERNE E. (1987). *Les politiques d'éducation multiculturelle. Analyse critique*. Paris : OCDE.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Références légales et documents à caractère officiel ou administrative

- CENTRO DE ATENDIMENTO NOVAS OPORTUNIDADES (2007). *Metas e Medidas Novas Oportunidades – Jovens* [Buts et mesures des nouvelles opportunités]. Disponible sur Internet : http://www.novasoportunidades.gov.pt/metas_jovens.aspx (consulté le 16 juillet 2008).
- FENPROF (2007). *Um quarto das crianças com três anos sem vaga na rede pública do Pré-Escolar* [Un quart des enfants de trois ans sans place dans le réseau public du préscolaire]. Document disponible sur Internet : <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=61&doc=2289&mid=115> (consulté le 16 juillet 2008).
- PORTUGAL (1984). Decreto-lei nº 102/84 (1984). Lei da Aprendizagem [Loi de l'apprentissage]. In Ministério da Educação (1993). *Cadernos PEPT – Educação para todos : A construção local dos currículos e a relação escola – meio*. Lisbonne : Editorial do Ministério da Educação, p. 122-128.
- PORTUGAL (1986). Lei nº 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo [Loi fondamentale du système éducatif]. Disponible sur Internet : http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf (consulté le 16 juillet 2008).
- PORTUGAL (1991). Decreto-lei nº 383/91 (1991). Lei da Pré-Aprendizagem. In Ministério da Educação (1993). *Cadernos PEPT – Educação para todos : A construção local dos currículos e a relação escola – meio*. Lisbonne : Editorial do Ministério da Educação, p. 129-130.
- PORTUGAL (1996). Decreto-Lei nº 205/96 (1996). *Diário da República*, nº 248. I Série A.
- PORTUGAL (2004). Resolução de Conselho de Ministros nº 60/2004 (2004). *Diário da República*, nº 102 – I série B.
- PORTUGAL (1997). Lei nº 5/97 (1997). *Diário da República*, nº 34. I. SÉRIE. A.
- PORTUGAL (2007). Despacho nº 546/2007 (2007). *Diário da República*, nº 8. II. SÉRIE.
- PORTUGAL (2007). Despacho nº 546/2007 (2007). *Diário da República*, nº 8. II. SÉRIE.
- PORTUGAL : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A reforma educativa em Marcha: balanço de dois anos de governo* [La réforme éducative en marche : bilan de deux ans de gouvernement]. Lisbonne : Ministério da Educação.
- PORTUGAL : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006a). *Percursos curriculares alternativos* [Parcours des *curricula* alternatifs]. Disponible sur Internet : <http://www.min-edu.pt/np3/178.html> (consulté le 16 juillet 2008).
- PORTUGAL : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006b). *Relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* [La relance du Programme des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire]. Document disponible sur Internet : <http://www.min-edu.pt/np3/70.html> (consulté le 16 juillet 2008).
- PORTUGAL : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Plano de Acção da Matemática regista balanço positivo no seu primeiro ano de execução* [Le Plan d'action de la mathématique présente un bilan positif de sa première année]

d'exécution]. Document disponible sur Internet : <<http://www.min-edu.pt/np3/667.html>> (consulté le 16 juillet 2008).

PORTUGAL : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003). Despacho n° 948/2003. *Diário da República*, 2.a série, n. 7, de 9 de Janeiro.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE PORTUGAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2003a). *Breve evolução histórica do sistema educativo* [Brève évolution historique du système éducatif]. Disponible sur Internet : <<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>> (consulté le 16 juillet 2008).

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2003b). *Escolaridade obrigatória* [La scolarité obligatoire]. Document disponible sur Internet : <http://www.oei.es/quipu/portugal/esc_obligatoria.pdf> (consulté le 16 juillet 2008).