
LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CONTINUITÉS ET RUPTURES DANS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

EN EUROPE OCCIDENTALE

Manuel Joaquim de Azevedo

Introduction

L'enseignement secondaire¹ est actuellement inscrit à l'ordre du jour politique de plusieurs gouvernements d'Europe occidentale. Situées entre une éducation pour tous et un enseignement supérieur qui devient de plus en plus un enseignement de masse, l'éducation et la formation de niveau secondaire² traversent une crise d'identité.

Le contexte

En effet, la crise économique provoquée par les « chocs pétroliers » des années 70 a eu d'importantes conséquences sociales et de profondes répercussions sur les politiques d'éducation et de formation, en particulier dans l'enseignement secondaire

Langue originale : portugais

Manuel Joaquim de Azevedo (Portugal)

Docteur en éducation de l'Université de Lisbonne. Il a d'abord enseigné avant de devenir spécialiste de la planification régionale de l'éducation et de la formation, membre de la Commission nationale de réforme du système éducatif et secrétaire d'État à l'éducation. Il est actuellement membre de la direction de l'École de gestion de Porto, président de la Fondation Manuel Leão, administrateur de l'Association des entrepreneurs du Portugal et membre du Conseil national de l'éducation du Portugal. Il a publié plusieurs livres et articles dans des journaux et revues spécialisés. Il est notamment l'auteur de *O ensino secundário na Europa* [L'enseignement secondaire en Europe] (2000). Ses centres d'intérêt professionnel sont notamment la formation technique et professionnelle, la formation tout au long de la vie, l'éducation à distance via l'Internet et l'évaluation. Courriel électronique : jazevedo@aeportugal.com

en Europe. La hausse brutale du prix du pétrole et l'explosion inflationniste qui s'en est suivie ont entraîné un processus de restructuration de l'économie capitaliste qui allait se révéler durable et dont on est loin d'avoir vu tous les effets (Crozier, 1995, p. 22 ; Hobsbawm, 1996, p. 395 dans l'édition espagnole).

Mais c'est surtout avec la diminution des taux de croissance, le mouvement continu d'automatisation et les nouvelles dynamiques de restructuration de l'économie capitaliste que le chômage a commencé à augmenter, alors qu'il était demeuré un phénomène marginal au cours des décennies antérieures, et à toucher en particulier les jeunes, notamment les jeunes femmes. Lentement, ce qui semblait relever d'un phénomène conjoncturel, du chômage de type frictionnel, voire du chômage keynésien et conjoncturel (Lesourne, 1996), commença à prendre les traits d'un phénomène social structurel.

La persistance du phénomène du chômage, qui touchait surtout les plus jeunes, ceux qui entraient sur le marché du travail, allait marquer profondément l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignement de second cycle du secondaire en Europe occidentale pendant les vingt années suivantes, même si ce fut souvent un facteur plus ou moins passé sous silence dans le discours politique. Les problèmes posés par le chômage des jeunes allaient être transformés, grâce à des mesures de réforme, en problèmes d'éducation (Tanguy, 1995 ; Ginsburg et Cooper, 1991).

Au cours des années 90, l'économie de marché s'est propagée à travers le monde, presque comme si elle était un modèle économique implacable, surtout après la chute du mur de Berlin et le démembrement de l'empire soviétique. Le marché s'est mondialisé et on a vu se développer un secteur des entreprises de pointe qui avait largement recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, et qui était hautement compétitif et dominé par de grandes firmes mondiales. S'agissant de la productivité, le progrès technologique s'est maintenu à un rythme soutenu, on a rationalisé les procédés industriels pour réduire les coûts de production, et le chômage de grande ampleur n'est pas seulement devenu un phénomène permanent, il a aussi touché les diplômés ayant atteint les plus hauts niveaux d'études. En outre, le sous-emploi des diplômés a progressé au même rythme que le chômage et, comme l'enseignement supérieur s'ouvrait peu à peu au plus grand nombre, cette tendance n'a pu aller qu'en s'amplifiant (Halls, 1994).

Les jeunes de cette classe d'âge ont eu de plus en plus de mal à entrevoir le moment du premier emploi, sa durée, sa cohérence avec la formation spécialisée suivie entre-temps, la nature du lien contractuel, le nombre de fois qu'il leur faudrait changer d'emploi ou d'activité au cours de leur vie professionnelle, le volume, enfin, et la nature des mises à jour des connaissances et des compétences qu'il leur faudrait effectuer tout au long de leur carrière professionnelle. On en est même venu à se demander si cela pouvait encore avoir un sens de parler de « carrière professionnelle » en termes traditionnels, c'est-à-dire en prenant comme références fondamentales la stabilité, la sécurité, le progrès vertical et la longévité. Le temps du changement avait commencé, comme catégorie sociale de l'expérience personnelle et de l'organisation sociale (Touraine, 1997, p. 23).

Une nouvelle mission économique

Le discours sous-jacent aux politiques de l'éducation a évolué durant la période de transition des années 70 et 80. Depuis quelque temps, on assiste ainsi à l'écllosion d'une importante rhétorique technique et politique qui s'appuie sur la vaste restructuration économique intervenue pour soutenir que « la production de masse et l'organisation tayloriste du travail qui y est associée deviennent chaque jour plus dysfonctionnelles du fait de leur rigidité et de leur manque d'adaptabilité » (Kovács, 1991, p. 116). L'économie capitaliste évoluerait ainsi vers des systèmes de production post-tayloristes et flexibles.

Ce discours technico-économique défend également l'idée que le passage discontinu et progressif d'un modèle tayloriste à un modèle post-tayloriste de production ira de pair avec l'exercice de tâches plus générales et plus complexes dans la profession, avec le travail en équipe, le contrôle indépendant de l'exécution des tâches par les équipes de travail, l'interrelation des opérations de conception (ou de contrôle) et d'exécution, l'autonomie et la responsabilisation des équipes de travail, et un recours accru à une somme plus vaste de connaissances techniques, théoriques et empiriques et à la capacité d'adaptation de chacun aux changements permanents.

Ce discours dominant contribue à propager une conception particulièrement optimiste des effets de la restructuration de l'économie capitaliste, des formes de production et de l'organisation du travail. Ainsi, le « nouveau système productif » serait fondé sur l'usage intensif des connaissances et serait virtuellement source d'une plus grande réalisation de chacun par le travail, lequel requiert maintenant une nouvelle « intelligence collective » (Brown et Lauder, 1995).

Ce nouveau cadre a évidemment des répercussions sur l'emploi. Les grandes tendances qui se vérifient sont : a) la croissance du chômage, qui atteint des chiffres supérieurs à 20 % de la population active dans plusieurs pays développés ; b) l'afflux massif de travailleurs dans le secteur tertiaire et une réduction des emplois dans l'industrie ; c) l'augmentation du nombre d'emplois correspondant à des fonctions plus qualifiées et une plus forte embauche de cadres très qualifiés ; d) l'énorme zone d'incertitude qui plane sur l'emploi et l'exercice de la profession et qui concerne les professions qui seront exercées tout au long de la vie professionnelle, la nature et la durée de chaque activité professionnelle, ou encore les modalités des contrats de travail ; e) la précarisation progressive des liens contractuels, une plus grande flexibilité dans la gestion des carrières et des parcours professionnels, une plus grande mobilité au sein de l'entreprise et d'une entreprise à une autre ; et f) la tendance à la valorisation progressive de l'emploi indépendant et du travail à distance.

Parmi toutes ces tendances, la plus évidente et la plus marquante du point de vue social est peut-être la dualisation croissante du marché du travail. D'une part, on a les élites actives ou ceux qui travaillent dans l'analyse ou le symbolique, les travailleurs autoprogrammables et très productifs (Reich, 1993 ; Castells, 1998) et, de l'autre, la main-d'œuvre générique et la masse de travailleurs toujours remplaçables qui, de plus en plus précaires, passent d'un poste de travail à un autre au gré

des besoins. L'enseignement scolaire n'est pas étranger à cette grande ligne de démarcation. Il est même au cœur du problème.

Si aux transformations qui touchent la production nous ajoutons celles qui découlent des nouveaux effets de l'accumulation, de la transmission et de l'utilisation de l'information, ainsi que celles qui dérivent, d'une manière générale, de l'application des nouvelles technologies de l'information et de la communication, « le plus important est le consensus autour de l'idée que la connaissance constitue la variable principale dans l'explication des nouvelles formes d'organisation sociale et économique » (Tedesco, 1995, p. 22). Le système scolaire, producteur et distributeur de connaissances et de qualifications, a désormais une place centrale « historiquement inédite » (*ibid.*).

Face aux restructurations en cours, le discours actuel valorise le rôle des systèmes d'éducation et de formation dans la production d'un ensemble de savoirs et de compétences générales et professionnelles que les modèles traditionnels de formation préparatoire au travail productif ne développaient guère parce qu'ils étaient généralement trop orientés vers l'acquisition des qualifications techniques et trop axés sur la spécialisation professionnelle. C'est ce que nous appelons la « nouvelle mission sociale », aux traits fortement économiques, qui concerne les qualifications exigées aux travailleurs lors de leur entrée sur le marché du travail et, concomitamment, le système d'éducation et de formation.

Nous allons à présent, avant de poursuivre notre analyse, voir ce qu'il faut entendre quand nous parlons d'enseignement et de formation de niveau secondaire en Europe occidentale.

Les modèles de référence

Il existe, on le sait, en Europe occidentale une certaine diversité dans la configuration des systèmes scolaires nationaux, qui est liée au tissu social et aux choix politiques des différents pays. En ce qui concerne l'enseignement et la formation de niveau secondaire, on peut dire que trois grands modèles coexistent dans le paysage européen : le modèle scolaire, le modèle duel et le modèle non formel. Ils ne s'excluent pas mutuellement. Dans certains cas, l'un d'eux prédomine. Ailleurs, on voit coexister deux modèles et, dans plusieurs autres cas, ce sont les trois modèles qui coexistent dans l'offre publique et privée d'un même système national d'éducation.

Le *modèle scolaire* d'enseignement secondaire comprend les établissements qui dispensent des cours normalement structurés en trois branches : l'enseignement général (ou classique, ou académique), l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. L'offre s'y structure exclusivement, ou quasi exclusivement, à partir du « locus » scolaire. Le secteur se trouve sous la tutelle administrative du ministère de l'éducation, mais on a observé récemment une évolution dans le sens d'une coparticipation aux responsabilités d'autres branches de l'administration et d'autres acteurs sociaux.

Le *modèle duel* ou de « formation en alternance » correspond à une offre de formation professionnelle initiale qui se déroule en alternance dans un centre d'édu-

cation et de formation, et en entreprise. La tutelle est ici tripartite : travailleurs, entreprises et administration publique. Les cours conduisent à des diplômes reconnus par les deux parties.

Le modèle *non formel* comprend un éventail de programmes de formation et de stages, conçus avec l'intervention de l'État et des entreprises, où les cours peuvent être d'une durée supérieure ou inférieure à un an. On vise à créer dans ce secteur des formules qui se substituent aux études scolaires et au chômage. C'est pourquoi ce modèle est destiné à des jeunes qui sont déjà sortis du système scolaire et qui sont à la recherche d'une qualification spécifique qui leur permettrait d'accéder au marché du travail. Il ne faut cependant pas le confondre avec l'éducation informelle, puisqu'il s'agit ici d'une formation organisée et systématique, qui vise précisément à apporter des qualifications et qui est soigneusement planifiée et spécifiquement destinée à certains groupes de la société.

Il y a diverses manières de concevoir la fonction sociale de l'éducation et de la formation de niveau secondaire qui sont sous-jacentes à ces différents modèles d'organisation.

Comme on peut le constater dans le tableau 1, il est possible de caractériser ces modèles selon divers critères : leur vocation première, le « locus » privilégié où a lieu la formation, la tutelle et le contrôle de l'initiative à l'origine de la formation, ainsi que le type de diplôme ou de certificat auquel ils conduisent. Presque tous les pays d'Europe occidentale recourent, de plus en plus, aux trois modèles d'éducation et de formation, de manière à élargir l'offre et à répondre à une demande forte et socialement très hétérogène, sans toutefois faire disparaître la prédominance des cultures axées sur « l'instruction » et la « professionnalisation » dans chaque contexte national.

Tendances des réformes des années 90

Une première tendance des réformes de l'éducation qui auront une incidence sur l'éducation et la formation de niveau secondaire en Europe occidentale est celle de l'intégration des cours et des branches de formation — jusqu'alors demeurés séparés —, de la création de nouveaux tronc communs de formation — essentiellement dans les premières années des cursus — et de la déspecialisation, c'est-à-dire la réduction du nombre de spécialisations offertes dans les branches techniques et professionnelles (Santos, 1989 ; García Garrido, Pedro et Velloso, 1992 ; Leclercq et Rault, 1992 ; Pedro, 1992 et 1995 ; Williams, 1994 ; Papadopoulos, 1994 ; Azevedo, 1998).

L'intégration des cursus est la principale dynamique présente dans cette tendance générale où l'on distingue diverses voies et divers degrés, variables selon les contextes sociaux nationaux et leurs cheminements éducatifs respectifs. Si, dans certains cas, l'intégration est poussée jusqu'à la création d'un type unique d'établissement de niveau secondaire — comme cela s'est produit en Suède —, elle se traduit la plupart du temps par un modèle de « convergence substructurelle » (Kämäräinen, 1995) dans lequel, en réalité, les diverses branches et les différents types d'établissement

TABLEAU 1. Synthèse comparée des modèles dominants d'éducation et de formation dans le second cycle de l'enseignement secondaire (classe d'âge : 16 à 19 ans)

Modèle	« Locus » privilégié de formation	Initiative/tutelle	Type de diplôme	Objectif principal des cours
Scolaire	Formation scolaire à temps complet	Tutelle de l'administration du ministère de l'éducation	Diplôme scolaire et, parfois, professionnel	Éducatif et de « transfert » ^a
Duel	Formation professionnelle initiale en alternance en milieu scolaire et en entreprise	Orientation commune de l'administration du ministère de l'éducation et des entreprises	Diplôme scolaire et professionnel	Professionnel ^b et classe terminale
Non formel	Formation professionnelle initiale de courte durée en vue de l'accès à l'emploi, en milieu scolaire et en entreprise	Tutelle d'organismes tripartites et des entreprises	On ne délivre généralement pas de diplôme (ou alors, il s'agit d'un diplôme strictement professionnel et propre à chaque entité)	Professionnel et classe terminale

a. Transfert = les formules d'éducation et de formation relevant de cette catégorie permettent d'effectuer un transfert en vue de la poursuite des études dans l'enseignement et la formation de type postsecondaire et supérieur.

b. Professionnel = quand la finalité principale est la formation en vue d'une embauche immédiate.

d'éducation et de formation restent dissociés les uns des autres, et où l'on n'intègre que des éléments des programmes scolaires. Ce processus englobe un vaste champ de possibilités, qui vont de la durée des cours à l'organisation des enseignements en éléments identiques pour toutes les branches, ou même à la possibilité de fréquenter plusieurs types d'établissements pour réaliser un seul cycle d'études secondaires.

La déspecialisation porte essentiellement sur l'enseignement technique et la formation professionnelle initiale. Le tableau 2 présente quelques-unes de ces situations³.

TABLEAU 2. La déspecialisation dans l'enseignement technique et professionnel en Europe^a

Pays (et année pivot de la réforme)	Nombre de spécialisations avant les dernières réformes	Nombre de nouveaux domaines de formation et de spécialisation
Danemark, 1990	300 (environ)	85 (cours fondamentaux, la spécialisation étant progressive)
Finlande, 1991-1999	600 (environ) (au début des années 80)	26 (cours fondamentaux, accompagnés d'une déspecialisation progressive, qui peut englober jusqu'à 157 domaines spécifiques)
France, 1992	7 (enseignement général) 16 (enseignement technique)	3 (enseignement général) 4 (enseignement technique) ^b
Italie, 1992	140	18 cours
Norvège, 1994	109	13 cours (comporte un système de spécialisation progressive)
Portugal, 1993	33 cours	11 cours ^c
Suède, 1991	500 (environ)	16 cours fondamentaux

a. Dans les cas de l'Espagne, des Pays-Bas et de la Suisse, l'intégration intervient par d'autres voies. En Espagne, le nombre de spécialisations de la nouvelle formation professionnelle est en augmentation.

b. Entre-temps, on a créé le baccalauréat professionnel (1985), qui, en 1993, comportait 32 spécialisations.

c. Entre-temps, on a créé les écoles professionnelles (1989).

Il existe deux grands types de stratégie d'intégration et de spécialisation :

1. La première stratégie vise à l'intégration structurelle des modalités et des établissements d'enseignement général et de formation technique et professionnelle. Elle a pour objectif de proposer aux jeunes de 16 à 18 ou 19 ans un programme d'études aussi homogène que possible, dans lequel on combine formation théorique et pratique, formation classique et formation professionnelle. Cette stratégie s'inscrit également dans une politique qui vise à instaurer la parité entre les branches de formation relativement plus professionnelles et les branches plutôt générales et académiques (ou classiques). Il faut avoir à l'esprit que l'uni-

fication qui s'établit avec ce type de politique de l'éducation est loin de se traduire par l'offre d'un programme d'études unique, un programme général et commun pour l'enseignement secondaire. S'il est bien vrai qu'on insiste de plus en plus sur l'offre d'un « noyau scolaire » général et commun, il faut également voir, par ailleurs, qu'on laisse à chaque jeune la liberté de choisir parmi les autres éléments de programme, de caractère davantage optionnel, de manière à se construire une formation individuelle. Si l'intégration est évidente et s'affirme indiscutablement, la liberté de choix laissée à la personne et la souplesse des programmes augmentent elles aussi.

2. La seconde stratégie réunit un vaste ensemble de moyens d'intégration substructurelle, une fois qu'on a laissé de côté — du moins jusqu'à présent — l'intégration des établissements d'éducation et de formation, qui ont généralement des histoires très diverses. Le cœur de cette stratégie est la rupture des barrières et le rapprochement de voies qui étaient restées jusqu'à présent différenciées et cloisonnées. Ses objectifs sont, en règle générale, de parvenir à une plus grande polyvalence des cours, de créer des systèmes de circulation entre les différentes branches et de déterminer la parité légale entre ces branches.

Outre ces tendances assez communes dans l'évolution récente de l'éducation et de la formation de niveau secondaire, il est nécessaire d'en mentionner d'autres qui sont concomitantes et également communes à plusieurs pays d'Europe occidentale :

1. La persistance de la tendance à long terme qui consiste à allonger la durée des cycles d'études unifiés et donc à prolonger le cycle de base commun et obligatoire — comme dans les cas de l'Italie, de l'Espagne et des Pays-Bas —, voire à reculer l'âge auquel l'élève doit choisir parmi plusieurs branches possibles de formation.
2. La création de nouveaux systèmes de circulation entre les différentes branches de l'éducation et de la formation, générales et professionnelles, par des passerelles jetées entre les cours, mais en maintenant différents degrés de difficulté dans le processus de transfert. Parmi les pays qui ont mis en place un système de ce type, on peut citer l'Espagne et la France — même s'il y reste très rigide —, le Danemark, la Suède, les Pays-Bas et la Finlande, ce dernier pays étant celui qui présente la plus grande souplesse.
3. La création de nouveaux tronc communs de formation, semblables pour toutes les branches de ce niveau d'éducation et de formation, généralement d'une durée d'un an ou deux, après quoi on admet de nouveau une spécialisation en branches, plus ou moins accentuée selon les pays. Cette voie réformatrice est restée manifeste surtout dans les cas du Danemark, de la Finlande, de la Norvège, des Pays-Bas, de la Suède et de la Suisse.
4. La restructuration des programmes de ce niveau d'enseignement et de formation en un modèle à plusieurs composantes, dont la première est l'ensemble des disciplines générales et communes, suivie d'une composante spécifique au cours choisi, d'une option individuelle, voire, dans certains cas, d'un élément de formation pratique en entreprise, qui doit être construit par chaque école. Dans les cas de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, de la Suède

et de la Suisse, il existe de surcroît une autre composante, projet individuel ou d'atelier à réaliser par chaque élève.

5. La constatation que, dans plusieurs pays, des acteurs associés, parmi lesquels figurent les employeurs, interviennent directement et davantage dans l'élaboration des programmes de ce niveau d'enseignement et de formation, que ce soit sur le plan national ou sur les plans régional et local. Leur présence se renforce au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, aux Pays-Bas, en Norvège et en Italie. Cette tendance va souvent de pair avec une décentralisation de l'administration de ces secteurs d'éducation et de formation, ainsi qu'avec une plus grande autonomie des établissements d'enseignement et de formation, circonstance constatée, à des degrés divers, dans tous les cas dont il est ici question.
6. L'élargissement de l'offre de formation après la période de scolarité obligatoire par la mise en place d'une vaste gamme de cours et de programmes de formation, l'adoption et l'établissement d'articulations entre les modèles scolaire, dual et non formel, afin d'accueillir le plus grand nombre possible de jeunes de la classe d'âge correspondante : ainsi, la majorité des pays combinent l'intégration des modalités d'éducation et de formation et le renforcement de la diversification interne des options et des cours.
7. Dans certaines des réformes analysées ici, l'introduction dans les cursus de périodes obligatoires plus ou moins longues en vue de l'acquisition d'une expérience dans le monde du travail. Elles sont conçues pour les élèves qui ont l'intention d'obtenir un diplôme technique ou professionnel, et sont renforcées au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Italie et en Suède.
8. Enfin, l'accent placé par plusieurs pays, dans leur discours réformateur, sur la recherche d'une plus grande flexibilité dans l'éducation et la formation à ce niveau. Plusieurs aspects sont évoqués : la possibilité de combiner des disciplines relevant de différents types de cours, voire d'établissements — comme c'est le cas, le plus extrême, de la Finlande ; la perméabilité, déjà mentionnée, entre les branches et les cours ; la nécessité de répondre à la diversité des intérêts et des aptitudes des jeunes, ainsi qu'à leurs besoins en matière d'orientation — comme on peut le percevoir dans les cas de la France, de la Norvège, de la Suède ; la nécessité de rapprocher un peu plus certains éléments terminaux et facultatifs propres aux cours des besoins locaux du secteur productif — comme dans le cas de la Norvège ; la possibilité pour les écoles d'organiser leurs cours de manière différenciée, en fonction d'un ensemble de critères — comme c'est le cas en France.

L'éducation, un trésor riche de tensions

La crise que traversent l'enseignement et la formation de niveau secondaire en Europe est l'expression de tensions et de conflits, peut-être insurmontables, qui se manifestent autour d'elles et en leur propre sein.

Parmi ces tensions, certaines sont remarquables par leur actualité et par leur

articulation avec les tendances récentes des réformes de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire.

1. La tension entre une *fonction sélective* et une *fonction sociale*, s'agissant de promouvoir le développement de tous les jeunes. D'un point de vue diachronique et pour reprendre une catégorie de Martin Trow (1978), c'est la matrice lycéenne qui prédomine en Europe dans l'offre de formation étatique destinée aux jeunes de 16 à 19 ans, c'est-à-dire une éducation qui s'adresse traditionnellement aux élites et qui est de caractère propédeutique, puisqu'elle prépare aux études supérieures.

À mesure que cette classe d'âge s'est trouvée à l'écart du marché du travail et que la demande de niveau secondaire prenait une grande ampleur, on a assisté à une bipolarisation croissante : d'une part, une conception de l'enseignement et de la formation les assimilant à une préparation aux études supérieures — universitaires ou non — et, d'autre part, une vision plus multidimensionnelle, où la préparation à des études ultérieures va de pair avec d'autres fonctions sociales utiles, et où l'enseignement et la formation de niveau secondaire ont une plus grande autonomie et des objectifs éducatifs spécifiques.

On peut aussi analyser cette bipolarisation comme une tension entre un enseignement secondaire de masse — deuxième étape de l'enseignement universel et obligatoire, qui rapproche de plus en plus le niveau secondaire des missions et modes d'organisation de l'éducation de base — et un enseignement supérieur de masse, mais fortement hiérarchisé, qui conduit à ordonner le niveau secondaire de haut en bas, de manière régressive, et à le conditionner en fonction des missions de stratification et de sélection des jeunes que suppose l'accès aux types de diplômes les plus élevés.

En revanche, ce que nous pouvons voir, c'est que ce niveau d'enseignement et de formation a évolué davantage comme un réceptacle, qui s'amplifie de manière linéaire pour absorber la demande croissante, que comme une constellation de formules et de branches réellement et qualitativement destinées à accueillir la diversité socioculturelle qui les submerge à présent et à assurer le développement de chaque jeune dans toutes ses diverses dimensions.

Entre la mission assez explicite du niveau secondaire, qui est énoncée dans un texte de référence de caractère promotionnel, démocratique et pluridimensionnel (voir par exemple les instruments juridiques qui l'instaurent), et sa mission assez implicite et généralement non dite, il existe un énorme conflit qui confond et désoriente les responsables des politiques et les acteurs sociaux, et qui, à force de n'être ni révélé ni discuté, entraîne une perte de cohérence, de qualité et de pertinence pédagogique de l'offre d'éducation et de formation.

2. Il est possible de voir des reflets de cette grande tension entre une mission sélective et une mission promotionnelle de développement de chaque jeune dans d'autres conflits qui sont typiques de ce niveau d'enseignement et de formation, notamment dans les conflits entre *la préparation à l'exercice d'une profession et la préparation à l'enseignement supérieur*, ainsi qu'entre les voies lycéennes classiques et les voies techniques, entre les lycées et les établissements techniques ou professionnels.

Même si cela n'est pas manifeste, la tension entre ces différents pôles se retrouve dans le débat relatif à la mission sélective de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire. En réalité, si ceux-ci s'articulaient autour du présent des élèves, du développement de leurs multiples capacités, dans une perspective multidimensionnelle de préparation à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable, ainsi qu'à l'exercice d'une multiplicité des rôles sociaux (dont l'exercice d'une profession), d'un appui à la construction de projets personnels de vie, la « grande » question de savoir si l'enseignement et la formation de niveau secondaire doivent préparer les jeunes à la vie professionnelle ou à l'enseignement supérieur, si ils doivent se structurer en lycées ou en écoles techniques et en établissements professionnels, deviendrait complètement secondaire et n'aurait quasiment plus de sens.

À cette étape du développement de l'élève, où l'orientation et la recherche de sa propre identité sont au cœur de son éducation, tout établissement scolaire et toute branche de l'enseignement et de la formation ont le devoir de servir cet objectif fondamental.

La prédominance de la sélectivité est bien visible dans le type de différenciation que l'on encourage ; il y a différents types d'organisation des enseignements, divers régimes d'examen et d'accès aux études supérieures, et donc nécessairement différents types de demande sociale pour les différentes formules.

Préparer les élèves à l'exercice d'une profession peut finir par constituer — dans la mesure où cette formation n'est pas excessivement spécialisée ni conditionnée par des profils professionnels déterminés par des postes de travail concrets — une mission éducative plus pertinente que celle qui consisterait à les « préparer à l'enseignement supérieur ». Cette « préparation » traduit souvent, *de facto*, une simple socialisation des jeunes par le programme scolaire caché et des missions implicites d'adaptation à l'ordre social en place.

Les « logiques » propédeutique et terminale s'affrontent ainsi dans cette perspective sélective de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire. Elles tendent à occuper l'espace de débat et, partant, l'épuisent. Par ailleurs, ces mêmes « logiques » continuent à maintenir l'éducation enfermée dans un fonctionnalisme socialisant de tendance impersonnelle et collectiviste.

3. La tension entre une *perspective unificatrice* et une *perspective différenciatrice des branches et des établissements*. Il existe, par ailleurs, des traditions et des situations très diverses quant au moment où commence la diversification, qui peut être soit précoce soit tardive, ou en ce qui concerne le type d'intégration et d'unification souhaité et le type effectivement obtenu.

Généralement, l'enseignement secondaire en Europe occidentale se présente de manière diversifiée et on observe des mouvements de plus en plus insistants et ciblés qui visent à rapprocher les différents cours et branches, et donc à diminuer la diversité. C'est le cas, par exemple, des réformes évoquées plus haut qui tendent à réduire les spécialisations dans les voies techniques et professionnelles, et à augmenter le nombre de disciplines d'étude liées à l'enseignement général classique.

Bien souvent, les tentatives d'intégration et d'unification aboutissent tout juste

à une meilleure juxtaposition des différents cours et branches, que ce soit par un rapprochement nominaliste ou par une convergence des programmes, sans que cela modifie de manière significative les relations entre les différentes branches et les différents types d'écoles ou, surtout, entre les types de diplômes et de dispositifs de prestige qui leur sont associés (Kämäräinen, 1995).

Par ailleurs, dans plusieurs pays d'Europe occidentale, à mesure que se poursuivent l'intégration et l'unification des programmes, voire l'unification institutionnelle, de ce niveau du système d'éducation, la diversification tend à se déplacer vers le niveau suivant — celui de l'enseignement postsecondaire et supérieur —, où l'on introduit une série de modalités de formation et de diplômes nouveaux.

La perspective intégratrice et unificatrice gagne en pertinence politique et figure au premier plan du discours en faveur de la réforme de ce niveau d'enseignement. Cette tendance repose sur trois grands piliers :

- a) Du point de vue politique, ce qui devient pertinent, c'est le discours économiste qui défend l'idée que la généralisation des applications des nouvelles technologies de l'information et de la communication requiert une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée et que, en raison du rythme et de l'envergure des changements qui interviennent dans les processus de production, les produits, les marchés et l'organisation du travail, il est bon que les systèmes d'enseignement et de formation initiale s'orientent de plus en plus vers une formation générale et polyvalente à même de favoriser l'acquisition de « compétences générales et transférables » (OCDE, 1989). Cette formation serait la seule qui permette d'éviter l'obsolescence des savoirs et des compétences au fil de l'évolution des branches professionnelles encore incertaines qui se dessinent aujourd'hui.
- b) Ce discours économique se traduit souvent par des réformes de l'éducation qui cherchent à renforcer ce qu'on appelle l'enseignement « général » (il faudrait plutôt dire « académique ») ou la formation socioculturelle des jeunes. Ainsi, on garantirait la polyvalence et l'adaptabilité requises des futurs professionnels lors de leur entrée sur le marché du travail.
- c) Face au rétrécissement du marché du premier emploi ainsi qu'aux comportements des employeurs et à leurs stratégies concrètes d'embauche⁴, la demande sociale se prononce de plus en plus (y compris en Allemagne où prédomine le modèle « duel ») pour une plus grande fréquence des branches générales ou lycéennes, non parce qu'elles seraient plus pertinentes pédagogiquement parlant, mais, plus précisément, parce qu'elles mènent plus directement et plus rapidement à l'obtention des plus hauts titres scolaires, puisqu'elles constituent bien la principale défense contre le chômage et le principal avantage pour obtenir une certaine mobilité sociale ascendante⁵.

Cette rationalité a eu une traduction palpable dans les réformes que certains auteurs qualifient de « néoprofessionnalisantes ». Le « néoprofessionnalisme » constitue un mouvement récent où les politiques européennes de l'éducation s'articulent autour des quatre axes déjà évoqués que nous rappelons brièvement : a) la réduction du nombre de spécialisations technico-professionnelles ; b) l'instauration ou la consolidation de tronc communs de formation et la progression notable de la formation

générale classique dans toutes ces branches ; c) la mise en place de nouveaux systèmes d'équivalence et la création de passerelles entre les cours et entre les branches ; et d) la création d'un vaste éventail de cours et de modalités d'enseignement et de formation au niveau secondaire, ce qui engendre un vaste marché nouveau de formation pour la classe d'âge 16-18/19 ans.

Dans le même ordre d'idées, on attribue au néoprofessionnalisme une empreinte sociale et on a foi dans la flexibilisation des cursus et dans les nouvelles formes d'interpénétration des composantes générale et professionnelle, soit parce que ce serait un antidote contre un certain déterminisme technique, qui mènerait à une nouvelle compréhension du travail et de ses configurations éthiques, culturelles, politiques et économiques, soit parce que cela permettrait d'accueillir dans le système d'éducation une plus grande diversité sociale de jeunes grâce à l'élargissement de l'offre.

L'idéologie néoprofessionnalisante a en commun avec le professionnalisme traditionnel deux caractéristiques importantes : d'une part, elle est immergée dans un discours optimiste relatif à la valeur du changement de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de toute formation au travail et à la vie professionnelle, ce qui maintient le système d'éducation dans le cercle fonctionnaliste et dans la sphère de l'emploi ; d'autre part, elle conserve une conception dichotomique de l'enseignement général et des enseignement technique et formation professionnelle, et elle oriente les diverses mesures à prendre vers un amortissement de la séparation entre les composantes générale et professionnelle. On peut dire à certains égards que, d'une part, au nom du mode de production post-tayloriste et des nouvelles formes d'organisation du travail, les réformes néoprofessionnalisantes évoluent dans la tension, mais que, d'autre part, elles semblent séparer le domaine scolaire de celui du travail. Dans le profil de l'enseignement secondaire européen se dessinent les stigmates de la dévalorisation sociale qui frappent le travail. La tendance est à la création d'un enseignement et d'une formation de niveau secondaire « immaculés », sans atelier, sans spécialisation professionnelle, sans burette d'huile ni fraiseuse, prêts à conduire les jeunes à des études ultérieures et aptes à les maintenir plus longtemps à l'écart du marché de l'emploi.

Les ambiguïtés prometteuses des réformes : du néoprofessionnalisme au métaprofessionnalisme

Un autre concept qui est dans le même ordre d'idées que les précédents, et qui vise à dépasser certaines des alternatives avec lesquelles ils se débattent, est le « métaprofessionnalisme ». Celui-ci correspond à une autre phase de l'évolution des systèmes d'éducation, dans laquelle « l'élève en formation » est considéré non plus comme l'objet central du système d'interrelations entre l'économie et la production de qualifications, mais comme un sujet qui veut et qui peut construire son espace social et établir un autre type de relation entre ces domaines sociaux. La perspective métaprofessionnaliste interroge et remet en question le néoprofessionnalisme, y compris lorsqu'elle formule le rapprochement de l'enseignement professionnel et de l'ensei-

gnement général classique, en adoptant un cadre plus réaliste pour l'analyse de la relation entre l'éducation et l'économie.

L'histoire de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire en Europe occidentale est un long processus social dans lequel on a formulé d'innombrables questions et réponses sur l'utilité de ce niveau d'instruction dans une recherche constante de nouveaux modèles de référence. C'est le fonctionnalisme technico-économique — rattaché à présent au discours de la mondialisation et à une nouvelle mission économique — qui demeure le principal référent des réformes de l'éducation à ce niveau.

Mais on conclut également que, à côté de ce référent, il importe d'avoir un référent culturel qui s'inscrit dans une rationalité humaniste ; le développement personnel des jeunes, la polyvalence accrue de leur formation et le renforcement de la formation « générale » doivent être les axes principaux et la base fonctionnelle de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire.

Dans ce contexte, la rationalité s'apparente plus à une mission culturelle : plusieurs acteurs sociaux (les parents, les professeurs, le personnel politique responsable des prises de décisions, les techniciens chargés des réformes) attribuent à l'enseignement et à la formation de niveau secondaire une multidimensionnalité qui est partie intégrante de l'humanisme inscrit lui aussi dans la culture européenne, qui assigne à l'éducation la finalité primordiale du développement humain. Politiques de l'éducation inscrites dans cette matrice humaniste et nécessairement multidimensionnelle, les réformes néoprofessionnalisantes n'en sont pas moins, cependant, ambiguës à l'extrême. La « nouvelle culture générale » dont parle Jean-Marie Domenach (1989, p. 143), et à laquelle il appartiendrait de restaurer la valeur sociale de l'enseignement secondaire, ne se justifie ni ne se traduit par un « corpus » scolaire donné en fonction de son utilité (productive et économique, par exemple). Elle se justifie au contraire parce qu'elle constitue un programme d'éducation qui cherche à faire de l'épanouissement des capacités humaines la fin ultime du développement (Delors *et al.*, 1996). Cette nouvelle culture générale aurait pour objectif supérieur de faire émerger en chacun son moi authentique, de former des créateurs et non plus des subordonnés (da Silva, 1990).

Cela étant, dans la mesure où la revalorisation de la formation « générale » équivaut à renforcer de manière défensive l'enseignement académique, ou classique, et à donner une forme plus intégratrice à la spécialisation (Young, 1993), le discours humaniste des réformes néoprofessionnalisantes ne se traduit pas de fait par une nouvelle culture, mais bien plutôt par plus d'accommodement et d'adaptation scolaires pseudoculturels, aussi bien au secteur postfordiste de l'économie qu'à la nouvelle demande sociale. La dichotomie entre enseignement général et enseignement professionnel tend à se maintenir. L'enseignement général classique, avec son profil élitiste traditionnel, fruit d'un consensus abstrait, puissant et général, apparemment sans autorité ni lieu, se présente comme la meilleure manière de réaliser la nouvelle formation professionnelle et de développer les « nouvelles compétences »⁶. Ce n'était probablement pas l'intention des réformateurs, mais tels sont, semble-t-il, les chemins pratiques adoptés, comme le prouvent d'ailleurs nombre d'analyses

empiriques réalisées depuis les années 60 (voir, par exemple, Philip Foster, 1978, 1992).

Ce à quoi se heurtent ces réformes néoprofessionnalisantes, et qu'elles ne résolvent que très timidement, c'est la nécessité de reconfigurer le modèle même d'institutionnalisation éducative, traditionnellement rattaché au rationalisme académique et à la rationalité économique, de le redéfinir comme le lieu de la formation éthique et esthétique, générale, technique et professionnelle du développement de l'expression physique et personnelle, le lieu de préparation aux loisirs (*ocio*, en portugais) et aux affaires (*negocio* = *no ocio*, c'est-à-dire les *non-loisirs*). La reconfiguration de ce modèle d'institutionnalisation semble devoir se faire tant sur les plans local et national que sur le plan mondial, au sein d'une rationalité qui passe par la rénovation de la pensée politique dans tous ces domaines.

Déjà les participants à la quarantième session de la Conférence internationale de l'éducation (1986) ont recommandé aux États membres de restructurer l'enseignement secondaire en dépassant son orientation académique traditionnelle pour articuler, dans un nouveau système équilibré, harmonieux et diversifié, l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel, et de les faire concourir à la formation de chacun. Comme l'a affirmé Roland Paulston (1992), nous avons besoin d'un esprit œcuménique et débarrassé de toute tendance séparatiste. Mais il est peut-être nécessaire d'aller plus loin, c'est-à-dire d'adapter l'éducation à la diversité des intérêts, des talents et des attentes sociales des jeunes, et de réaménager les procédés, les méthodes et les lieux en tâchant d'assurer l'intégration de chacun et de tous, d'accueillir les différences et de prendre en compte l'individualité pour véritablement intégrer tout le monde, pour que chacun ait, à l'école ou dans son centre de formation, la possibilité d'étudier et d'apprendre, la chance de construire son projet de vie personnel.

Notes

1. L'expression « enseignement secondaire » est ici employée comme synonyme d'« enseignement secondaire supérieur » ou d'« enseignement secondaire de second cycle », pour reprendre la terminologie en usage dans la plupart des pays européens.
2. Le concept d'« enseignement et formation de niveau secondaire » traduit mieux la complexité des formules éducatives qui s'offrent aujourd'hui aux jeunes de 16 à 18 ans. Il englobe toute l'offre scolaire traditionnelle et la formation professionnelle initiale, que ce soit sous un régime d'alternance ou dans un cadre essentiellement scolaire.
3. Parfois, comme dans les cas de l'Espagne et du Portugal, l'éventail des spécialisations reste au niveau secondaire, à ceci près qu'il est transféré de l'enseignement ordinaire aux nouvelles modalités de formation professionnelle initiale (on peut faire entrer dans cette catégorie les modules professionnels en Espagne, par exemple, et les écoles professionnelles au Portugal).
4. Au sujet des pratiques concrètes en matière d'embauche en vigueur chez les employeurs, on peut se reporter aux études sur le cas du Portugal, dans Azevedo (1991 et 1999).
5. Il conviendrait ici d'engager une réflexion plus approfondie sur la crise de la « diplômite » qui sévit en Europe, étant donné l'ampleur du chômage qui frappe les diplômés de

l'enseignement supérieur, puisque, dans certains pays, ce sont déjà des milliers et des milliers de jeunes qui doivent attendre au seuil du marché du travail.

6. En défendant l'idée que la formulation de ce consensus général abstrait se produit dans le fonctionnement du système d'éducation mondial et que l'action de ce système tend à rendre homogène la formulation des politiques.

Références et bibliographie

- Azevedo, J. 1991. *A educação tecnológica nos anos 90* [L'enseignement technique dans les années 90]. Porto, Edições ASA.
- . 1998. *O ensino secundário na Europa nos anos 90. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial : um estudo internacional* [L'enseignement secondaire dans l'Europe des années 90 : étude internationale sur le néoprofessionnalisme et l'action du système d'éducation mondial]. Lisbonne. Il existe une version plus récente de ce texte dans : Azevedo, J. 2000. *O ensino secundário na Europa* [L'enseignement secondaire en Europe]. Porto, Edições ASA.
- . 1999. *A inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho* [L'insertion précoce des jeunes dans le marché du travail]. Lisbonne, PEETI.
- Benavot, A. 1983. « The rise and decline of vocational education » [Grandeur et déclin de l'enseignement professionnel]. *Sociology of education* (Washington, D. C.), vol. 56, n° 2, p. 63-76.
- Brown, P. ; Lauder, H. 1995. « Post-Fordist possibilities : education, training and national development » [Possibilités postfordistes : enseignement, formation et développement national]. Dans : Bash, L. ; Green, A. (dir. publ.). *Youth, education and work. World yearbook of education* [Jeunesse, éducation et travail. Annuaire mondial de l'éducation], p. 19-32. Londres, Kogan Page.
- Castells, M. 1998. *La era de la información : economía, sociedad y cultura* [L'ère de l'information : économie, société et culture]. Madrid, Alianza Editorial.
- Copa, G. H. ; Bentley, C. B. 1992. « Vocational education » [L'éducation professionnelle]. Dans : Jackson, P. W. (dir. publ.). *Handbook of research on curriculum* [Manuel de recherche sur les programmes d'enseignement]. New York, Macmillan, p. 891-944.
- Crozier, M. 1995. *La crise de l'intelligence : essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris, Interéditions.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Domenach, J. M. 1989. *Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris, Le Seuil.
- Foster, P. J. 1978. « The vocational school fallacy in development planning » [Le faux raisonnement de l'enseignement professionnel dans la planification du développement]. Dans : Karabel, J. ; Halsey, A. H. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Le pouvoir et l'idéologie dans l'éducation]. 2^e édition. New York, Oxford University Press. [1977.]
- . 1992. « Un revirement de la Banque mondiale dans le domaine de la formation professionnelle ». *Perspectives*, vol. 22, n° 2, p. 169-177.
- García Garrido, J. L. ; Pedró, F. ; Velloso, A. 1992. *La educación en Europa : reformas y perspectivas de futuro* [L'éducation en Europe : réformes et perspectives d'avenir]. Madrid, Editorial Cincel.

- Ginsburg, M. B. ; Cooper, S. 1991. « Educational reform, the state and the world economy : understanding and engaging in ideological and other struggles » [La réforme de l'enseignement, l'État et l'économie mondiale : comprendre et s'engager dans des luttes idéologiques et autres]. Dans : Ginsburg, M. B. (dir. publ.). *Understanding educational reform in global context. Economy, ideology and the state* [Comprendre la réforme de l'éducation dans un contexte mondial : l'économie, l'idéologie et l'État]. New York, Garland Publishing, p. 369-396.
- Halls, W. D. 1994. « Some reflections on Europe and the reforms [Quelques réflexions sur l'Europe et les réformes]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 30, n° 1, p. 25-29.
- Hobsbawm, E. 1995. *L'âge des extrêmes : le court XX^e siècle, 1914-1991*. Paris, Éditions Complexe.
- Kämäräinen, P. 1995. « Reforma nos sistemas de ensino técnico-profissional e de formação profissional dos países nórdicos » [La réforme dans les systèmes d'enseignement technico-professionnel et de formation professionnelle des pays nordiques]. *Formação profissional- revista Europeia* (Lisbonne, CDFOP), vol. 4, p. 43-52.
- Kovács, I. 1991. « Inovação tecnológica e novas qualificações na indústria » [Innovation technologique et nouvelles qualifications dans l'industrie]. Dans : GETAP-NOVOS (dir. publ.). *Rumos para o ensino tecnológico e profissional* [Voies pour un enseignement technologique et professionnel]. Porto, GETAP, Ministério da Educação, p. 113-128.
- Leclercq, J.-M. ; Rault, C. 1992. *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* Paris, L'Harmattan.
- Lesourne, J. 1996. « L'éducation et l'emploi ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 26, n° 1, p. 9-18.
- Levin, H. M. 1978. « The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe » [Le dilemme des réformes de l'enseignement secondaire général en Europe occidentale]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 22, n° 3, p. 434-451.
- Maurice, M. ; Sellier, F. ; Silvestre, J.-J. 1982. *Politique d'éducation et organisation industrielle*. Paris, PUF.
- Maurice, M. 1989. « Méthode comparative et analyse sociétale : les implications théoriques des comparaisons internationales ». *Sociologie du travail* (Paris), vol. 2, p. 175-191.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1989. *L'éducation et le changement structurel : exposé du Comité de l'éducation*. Paris, OCDE.
- Papadopoulos, G. S. 1994. *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*. Paris, OCDE.
- Pedro, F. 1992. *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil* [La réplique des systèmes d'éducation au défi du chômage des jeunes]. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- . 1995. *Cenicienta, el Rey León y Peter Pan : análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea* [Cendrillon, le roi Lion et Peter Pan : analyse des modèles structurels de formation professionnelle et de leurs différentes dynamiques dans les pays de l'Union européenne]. (Polycopié.)
- Reich, R. B. 1993. *O trabalho das nações* [Le travail des nations]. Lisbonne, Quetzal Editores.
- Santos, B. S. 1989. *Introdução a uma ciência pós-moderna* [Introduction à une science postmoderne]. 2^e édition, Porto, Afrontamento.
- Silva, A. da. 1990. *As aproximações* [Les rapprochements]. Lisbonne, Relógio d'Água.

- Stasz, C. ; Kaganoff, T. ; Eden, R. A. 1994. « Integrating academic and vocational education : a review of the literature, 1987-1992 » [Intégrer l'enseignement classique et professionnel : panorama des études sur ce sujet]. *Journal of vocational education research* (Athens, Géorgie), vol. 19, n° 2, p. 25-72.
- Tanguy, L. 1995. « Construction de la catégorie formation dans un contexte de chômage en Grande-Bretagne ». *Sociologie du travail* (Paris), vol. 4, p. 715-738.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif : éducation, compétitivité et citoyenneté dans la société moderne]. Madrid, Anaya.
- Touraine, A. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égales et différents*. Paris, Fayard.
- Trow, M. 1978. « The second transformation of American secondary education » [La seconde transformation de l'enseignement secondaire aux États-Unis d'Amérique]. Dans : Karabel, J. ; Halsey, A. H. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie en éducation]. New York, Oxford University Press, p. 105-118.
- Verdier, E. 1995. « Politiques de formation des jeunes et marché du travail : la France des années 80 ». *Formation emploi* (Paris), vol. 50, p. 19-40.
- Williams, V. 1994. « Introduction : post-compulsory education – personal reflections on Edmund King's contribution » [Introduction : l'éducation après la scolarité obligatoire — réflexions personnelles sur la contribution d'Edmund King]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 30, n° 1, p. 5-11.
- Young, M. 1993. « Bridging the academic/vocational divide : two Nordic case studies » [Comblent le fossé entre enseignement scolaire classique et enseignement professionnel : deux études de cas dans des pays nordiques]. *European journal of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 28, n° 2, p. 209-214.