

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL

Ensino Técnico-Profissional 1983
Escolas Profissionais

**EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT
TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL
DILEMMES, CONTRADICTIONS ET DÉFIS
LE CAS PORTUGAIS
(VERSION PROVISOIRE)**

Joaquim Azevedo*
José Matias**

Communication présentée au XIV Congrès de la CESE
Madrid, Juillet 1990

- * Directeur-Général du GETAP
- ** Professeur déplacé au GETAP



**Evolution de l'Enseignement Technique et Professionnel
Dilemmes, Contradictions et Défis
Le Cas Portugais**

0. Introduction

Au moment où, par toute l'Europe, on réclame l'augmentation de l'offre de la formation professionnelle et où l'on cherche, simultanément, sa place et son sens dans un tissu de perplexités et de contradictions; au moment où Portugal essaie de découvrir les chemins organisatifs de l'éducation/formation dans l'enseignement secondaire (jeunes âgés de 16 à 18 ans), à la suite d'un processus de développement de la Réforme du Système Éducatif, nous prétendons dans cette communication:

- i) analyser, brièvement, le mandat et les caractéristiques de l'ETP dans la réforme de 1948 et de 1983;
- ii) identifier les dilemmes et les contradictions posés à la formation professionnelle dans les décades 80/90;
- iii) décrire et analyser la situation et les tendances de l'enseignement secondaire, caractérisant les parcours "professionnalisants";
- iv) conclure, ébauchant les subsides pour un paradigme des années 90.

**1. Deux Réformes de l'Enseignement Technique (1948 et 1983):
Temps et Modes.**

Dans un travail antérieur (Matias, 1989 b) nous avons affirmé que les réformes de l'Enseignement Technico-Professionnel (ETP) ont été conçues et implémentées sous le signe d'un mandat économique qui faisait de l'investissement dans le capital humain sa profession de foi.



Allié à ce mandat, l'ETP s'est aussi configuré comme une technologie sociale (Grácio, 1986) en simulant la satisfaction des aspirations sociales que l'ordre scolaire et sociale aurait à expliquer et en se proposant comme alternative face aux portes fermées de l'enseignement supérieur.

Une autre caractéristique que l'analyse du passé récent met en relief est celle de sa réelle dévaluation scolaire et sociale.

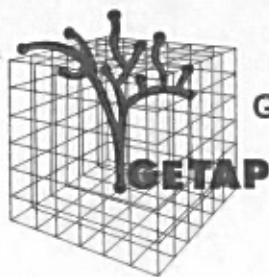
Avec peu de ressources financières, avec des espaces dégradés, avec des équipements modiques et obsolètes, avec des professeurs desactualisés, l'ETP n'a jamais pu aspirer à un status de parité avec l'enseignement de la tradition académique. Les représentations sociales longuement constituées par l'image et par les pratiques d'un savoir académique abstrait, livresque, auto-soutenu, mais donneur d'un avantage économique et de prestige social, n'ont jamais été obligées, par un effet du réel, de changer la structure qui les configure.

Cette dévaluation, qui persiste encore aujourd'hui quoique moins emphatisée, a mené à identifier l'ETP comme le lieu, par excellence, des déshérités du système, condamnés à ne pas avoir accès aux hauts savoirs académiques qui sont conformes aux élites. La non-supériorité de cette dualité stratifiante que l'unification de l'enseignement secondaire qui coule de la Réforme de 1973 a à peine mystifié, aggravant le phénomène de l'exclusion, a affecté le développement d'un enseignement qui a des difficultés pour trouver son lieu et son sens.

Se rapportant toujours à la "voie noble", doublant le modèle "curriculaire" et organisatif, espérant obtenir les effets classiques des savoirs traditionnels, comme met en évidence la réforme de 1983, soit par des facteurs intrinsèques au système scolaire, soit par des facteurs extrinsèques l'ETP n'a pas été capable de s'assumer, comme une alternative crédible, cohérente et soutenue.

D'un autre côté, la logique illuministe, alliée à une administration centralisée et bureaucratique, en croyant que les "fidèles" auraient à adhérer à la vérité, dès qu'illuminés par un guide, un chef, dans une élite ou par leurs métonymiques produits législatifs, a prédéterminé les conditions d'insuccès des successives réformes (cf. Matias, 1988; Azevedo 1988).

La réforme de 1983, conçue et implémentée dans le cadre de fortes pressions externes et internes et sous le signe de l'"agir sans tarder" finit par être le paradigme d'une action publique qui, une fois qu'elle ne met pas en équation toutes les variables des différents sous-systèmes, creuse les fondations de sa titubation.



Dans l'évaluation dont elle a déjà été objet (cf. Azevedo, 1988), se sont mises en évidence les conséquences néfastes de la précipitation, de l'absence de schémas d'accompagnement, de correction de détours et d'évaluation continue, de non-engagement de professeurs, parents, élèves, entreprises et autarchies, des programmes désajustés et copiés de l'enseignement académique général, de l'absence de programmes de formation continue, de la dérégulation entre une offre qui a toujours dépassé la demande sociale, du manque de financement pour de nouveaux espaces et équipements.

Comme on sait déjà, bien que l'on operationalise à nouveau ce savoir, il ne suffit pas de decreter une valorisation de l'enseignement technique. Il ne suffit même pas de réorganiser les savoirs et de leur conférer une équivalence formelle.

Pour induire la rotation des mentalités et la valorisation scolaire et sociale, il est nécessaire de modifier les hiérarchies des savoirs établis tout le long des décades, d'engager la formation dans l'organisation du travail, d'inventer d'autres rapports entre théorie et pratique, d'autres façons d'organiser et de diviser les savoirs académiques différentes de celles qui sont basées dans la séparation, l'exclusion et la réification (Tanguy, 1988) et de créer d'autres conditions d'intérêt socio-professionnel. Cette absence de volonté politique, sociale et organisationnelle empêche l'ETP de s'affirmer dans le domaine scolaire et extra-scolaire. Et même les enchantements et désenchantements qui ont marqué le système éducatif lui-même, en ont accentué les dilemmes et les contradictions.

2. Dilemmes et contradictions des années 80.

Les années 80 finissent par défaire (du moins par problématiser) quelques mythes qui avaient structuré le Système Educatif (1), elles questionnent les modes d'organisation d'une éducation technologique, elles problématisent le rôle de l'Etat et de la "société civile" dans la promotion et organisation des projets formatifs, elles questionnent les lieux de la formation et leurs corrélations, elles mettent en évidence l'incongruité entre les finalités et les fonctions de l'école, débattent le curriculum et l'équivalence "curriculaire" entre l'importance, la flexibilité, la pluralité et l'académisme, la rigidité et le monisme, elles essaient des issues pour l'étranglement des savoirs "disciplinarisés", elles assistent à la valorisation d'une évaluation continue et formative et à la fin des examens comme forme excellente de valider les connaissances.



Face aux effets néfastes, le passé récent est de cette façon marqué par le désenchantement et par l'incrédulité aux virtualités du système éducatif. Une Loi de Bases d'assentiment et ordonnatrice du système est cherchée avec persistance dès 1980 et on finit par la trouver en 1986; un processus de réforme est initié en 1986. Une commission est nommée. Elle produit une action participative d'investigation, encourage des rencontres et des débats, édite des propositions de réforme et termine ses activités avec un rapport final en 1988. Pour mettre la Réforme en Marche (2), l'appareil législatif fabrique des decrets à propos de l'aménagement du système, les services du Ministère sont réorganisés, les pouvoirs sont décentralisés et déconcentrés en profit des écoles et des directions régionales, de nouvelles structures et de nouveaux services sont créés, nommément le Bureau pour l'Éducation Technologique, Artistique et Professionnelle (GETAP).

Quel est l'objet de ce temps? Quels problèmes animent ces mouvements réformateurs? Quels sont les principaux dilemmes?

Essayer la réponse à ces questions est l'objectif de ce chapitre.

Un des premiers mythes que les années 80 ont défait a été celui de l'unification du système d'enseignement. Gérée pendant les années 70 comme la façon de terminer avec la stractification sociale provoquée par l'enseignement lycéen et par l'enseignement technique, l'unification assurerait l'égalité formelle d'opportunités. On a cru que, si l'école offrait la même chose à tous, elle finirait par accomplir l'une de ses plus nobles finalités: la finalité démocratique de l'égalité.

Cependant, ce curriculum uniforme, copié de la matrice lycéenne et conformé par les savoirs académiques théoriques et abstraits, bientôt s'est révélé fortement ségrégatif et incapable d'atteindre la noble finalité. Dizaines de milliers d'élèves, socialisés dans une culture étrangère à celle de l'école, ont été exclus et marginalisés et l'image des pratiques de l'école s'est maintenue comme un excellent lieu des élites. Étant donné l'effet pervers, on a alors commencé à croire qu'une école de masses, pour s'approcher de l'idéal d'égalité d'opportunités et de l'égalité du succès éducatif, devrait diversifier les parcours de formation, car l'important était maintenant la différence.

Toutefois, nous savons qu'il ne suffit pas de diversifier pour garantir le succès éducatif. La question qui ira marquer les années 90 est la même d'aujourd'hui. Comment est-ce que les différents chemins peuvent être équivalents? Que faire (et où) pour qu'un élève qui suit un parcours technique/technologique ait les mêmes hypothèses de réalisation



personnelle, sociale et professionnelle que son collègue qui suit un parcours de caractéristiques académiques?

Un autre mythe adopte les présupposés de la "théorie du capital humain" et légitime l'expansion continue des années de scolarité, comme moyen d'assurer le développement. Mais la rapide expansion verticale de scolarité et la conséquente massification de l'enseignement ont prouvé qu'il ne suffisait pas encore plus d'éducation pour que le développement personnel, social et économique fût une réalité. Cette expansion a surtout servi à socialiser les jeunes dans la "culture du status quo", à les garder dans un temps de crise sociale et économique, à prévenir l'anomie d'un système insustentable.

La "Théorie du capital humain" a ainsi été un mythe util, mais qu'aujourd'hui, par lui-même, se soutient à peine. Le chemin que l'on est maintenant en train de chercher est celui de la qualité. Ce qu'il faut en ce moment c'est une éducation meilleure et le débat se centre dans le sens organisatif de ce concept, aussi bien que dans la recherche de la réponse à une série d'interrogations: quels sont les curricula, leur développement, quelle est l'organisation de l'école, quelle est la formation des professeurs, quelles sont les methodologies qui permettront que les promesses éducatives s'accomplissent?

Le mythe de l'Etat protecteur et zéléteur d'une école publique, "démocratique", au service de tous a commencé aussi à vaciller. Jusqu'à maintenant on a cru que l'une des plus nobles fonctions de l'État était celle d'organiser et d'offrir à tous (à des uns toujours plus qu'à des autres) une école publique neutre et porteuse de la flamme sacrée et libératrice du savoir. Étant donné le bien suprême de ce service public, rien que l'appareil de l'État ne le devrait fonder, maintenir et régler.

Cependant, soit par besoin de ré-légitimation du pouvoir de l'Etat soit par une tentative de le rebâtir à travers d'autres moyens (3), soit encore par une autonomisation progressive de la société, on assiste aujourd'hui à la fin du monopole de l'État en matière d'éducation. Les acteurs sociaux sont incentivés à créer, à organiser et à soutenir des projets éducatifs alternatifs et/ou concurrents à ceux qui sont administrés par l'État. Et étant déjà un consensus que ce service public peut être offert aussi bien par l'école publique que par l'École Privée, on continue à débattre le rôle et les rapports entre l'État et les institutions d'enseignement privé.



En ce qui concerne l'éducation technologique, les lieux de la formation continuent à décider. Après la défense d'un centrement hors de l'école et, spécifiquement, dans les lieux de production, on débat aujourd'hui les lieux; et le point de vue qui affirme que l'école et la production ont un mot à dire et une tâche à réaliser commence à être défendu. Réglées par des logiques différentes et contradictoires, école et production ont des fonctions qualifiantes à accomplir.

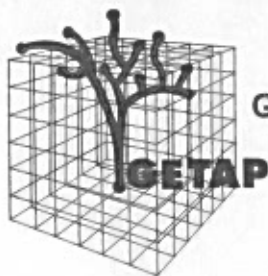
L'école peut bien s'organiser de façon à proportionner les finalités personaliste, culturelle et libératrice; l'organisation du travail peut bien proportionner les apprentissages significatifs de leurs logiques, techniques et technologiques. En trouver les procédés, les articulations et la correspondance critique est le défi ouvert aux années 90.

Un autre topoi qui a marqué d'une façon contradictoire les années 80, est celui de la course aux diplômes scolaires. Bien que le curriculum ne soit pas important pour l'exercice professionnel, la possession du diplôme est la condition suffisante pour l'occupation des meilleurs emplois. Ce fait a renforcé la demande sociale d'encore plus d'éducation, en même temps qu'il a inflationné les qualifications nécessaires à l'exercice d'un travail déterminé et a aussi géré des phénomènes de surqualification. Comment combattre cet empire de la diplomocratie - basée dans des mécanismes de stratification sociale, comme les examens, les classifications, les certificats, qui sont congruents avec les valeurs de la compétition et de l'inégalité - est une préoccupation qui dure il y a déjà quelques décades.

Les années 80 ont continué à assister au débat théorique entre ceux qui croient en une autre idéologie régulatrice de l'action sociale (et scolaire) (4), ceux qui accentuent l'irréversibilité des orientations des Systèmes Educatifs et économiques (5) et ceux qui défendent l'épuisement du paradigme de l'empire des diplômes (6).

Etant prématuré de signaler laquelle des tendances ira marquer les années 90, il y en a quelques indices qui font penser à la réintroduction des examens tout le long du parcours de l'enseignement basique (3^e cycle) et de l'enseignement secondaire, comme moyen de sauvegarder - dit-on - la qualité et l'uniformité et de valider les connaissances.

En résumé, le système éducatif portugais, dans l'interaction de ses multiples agents, i) cherche les moyens de l'équivalence scolaire et sociale dans la diversité des parcours formatifs actuellement offerts par l'enseignement secondaire. Pour que cette recherche ait du succès, il ne



suffit pas de décréter l'équivalence formelle, que c'est ce qui existe en ce moment. Des ruptures multiples, encadrés par un projet d'action sociale qui peut potencier les différences, doivent être essayées dans une pratique systématique et congruente; ii) Il débat les savoirs nécessaires à l'homme, aux citoyens et au professionnel du XXI^e siècle, n'étant pas encore fermés les processus de conceptualisation et de développement "curriculaire" polyvalents; iii) Il essaie des nouveaux rôles et relations entre l'État et la société civile dont les écoles professionnelles créées pendant l'année scolaire 89/90 en sont l'exemple (7); v) Il cherche à articuler les lieux d'une formation qualifiante, rapprochant l'École de la production et essayant les procédés d'une correspondance critique.

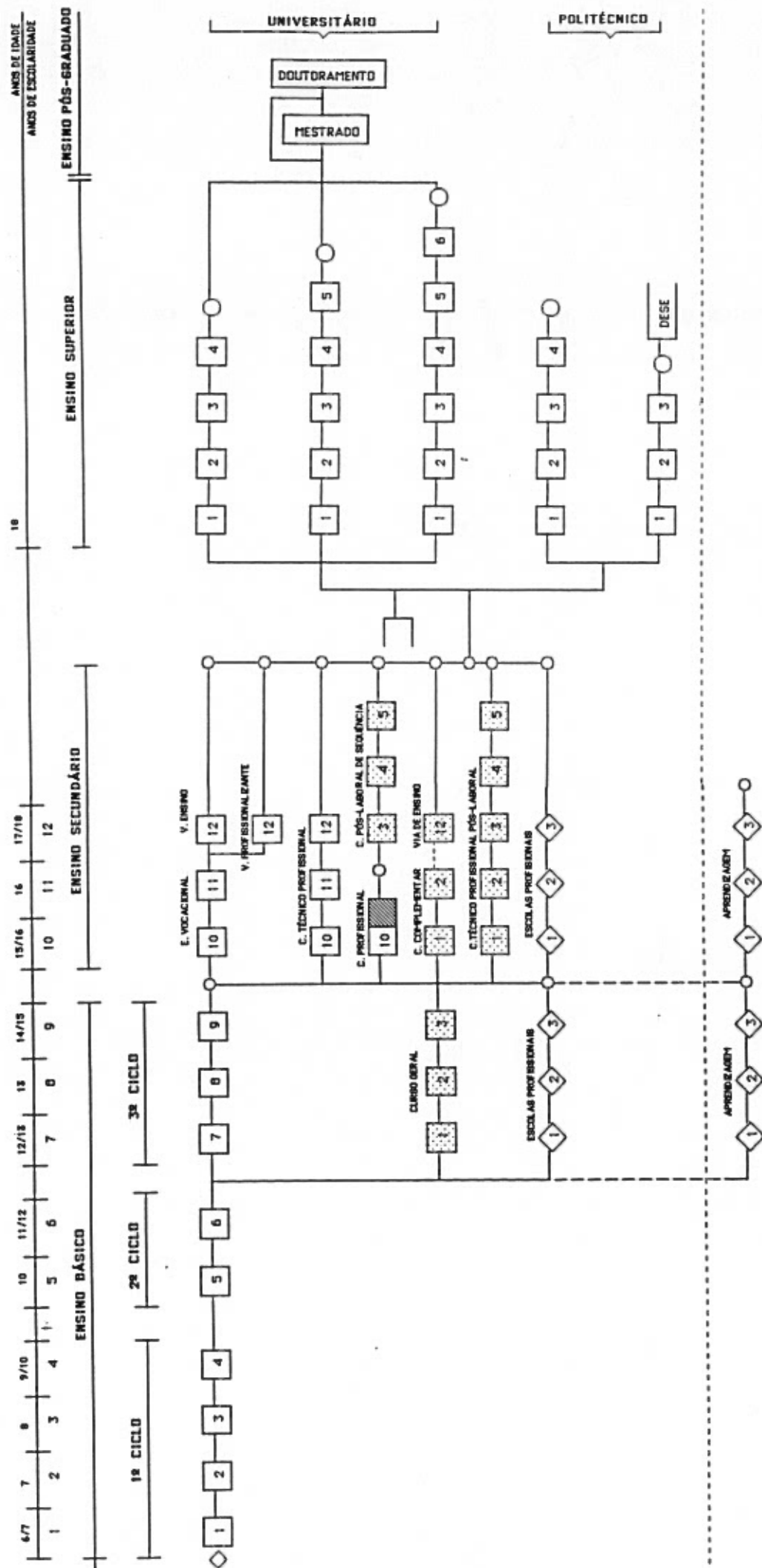
Etant tracés quelques uns des dilemmes, des contradictions et des défis, arrive l'heure de décrire et d'analyser les parcours formatifs existents actuellement dans l'enseignement secondaire.

3. Les Systèmes d'Enseignement et de Formation Professionnelle.

3.1. Une offre diversifiée.

Comme l'on peut voir dans l'organigramme, au terme de la scolarité obligatoire et universelle (de 9 ans), on a procédé, tout au long des années 80, à l'éclatement du couloir d'accès à l'enseignement supérieur, de telle façon on avait mené loin l'unification de l'enseignement secondaire (10^e, 11^e, 12^e années de scolarité). La diversification des parcours est venue essayer de supérer quelques tensions: (a) la voie de sens unique ne permet pas à chaque jeune de suivre le chemin le plus convenable à ses options et expectatives scolaires et professionnelles; (b) la formation est trop abstraite, académique, centralement contrôlée et aussi bien les parents que les entrepreneurs et syndicats réclament l'ouverture aux finalités socioprofessionnelles de plusieurs secteurs productifs, obligeant le système d'enseignement à participer à la réorganisation et au rééquipement technologique en marche dans l'économie portugaise; (c) il ne sera pas avec l'uniformisation des parcours post-scolarité obligatoire que l'on mènera en avant une politique démocratique d'égalité d'opportunités, étant prévisible que la diversification permette d'accueillir de nouvelles couches de la population et de les mener, du moins, jusqu'à la 12^e année de scolarité; (d) cette diversification pourra ouvrir de nouvelles opportunités pour achever avec le monopole central et de l'État des modèles d'enseignement et de formation post-obligatoire, encourageant le

SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS





développement de cours nouveaux et de façons nouvelles d'évaluation pour répondre à des finalités éducatives nouvelles.

C'est ainsi que subsistent aujourd'hui quatre parcours d'enseignement-formation, à la suite de l'enseignement obligatoire: la voie d'enseignement ou enseignement vocationnel (à remplacer dans deux ans par les "cours orientés surtout vers la continuation des études"), l'enseignement technico-professionnel (qui sera remplacé par les "cours orientés surtout vers la vie active"), les écoles professionnelles et le système national d'apprentissage (formation en alternance).

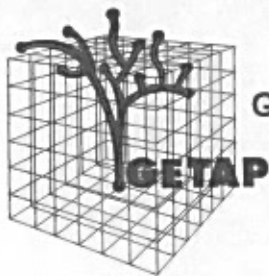
Une logique structurante, qui les différencie plus ou moins les uns des autres, est sous-jacente à chacun de ces segments. Le tableau qui suit (voir fin du texte) caractérise et compare ces plusieurs filières.

Une problématisation rapide de ce tableau nous mène à distinguer plusieurs frontières entre les parcours scolaires analysés. D'un côté, nous avons la voie d'enseignement/enseignement vocationnel qui s'éloigne des autres, soit par son curriculum abstrait, académique et uniforme, soit par le centralisme de son administration. Cependant, c'est celle-ci, la voie qui permet l'accès le plus direct à la continuation des études et celle qui réunit la majorité des intéressés. (8).

A côté d'elle, se dessinent trois parcours avec un caractère terminal - dont la finalité éducative et professionnelle est indubitable - présentant, toutefois, des différences substantielles entre eux. Pendant que l'enseignement technico-professionnel, situé encore dans l'enseignement secondaire régulier, s'accroche à la logique de l'enseignement vocationnel lui-même, les écoles professionnelles, quoique traduisant une modalité d'éducation scolaire, sautent en dehors de cette logique, soit par la diversité de leurs typologies "curriculaires", soit par la forme décentralisée d'administration du curriculum, soit encore par l'autonomie de son administration et de sa gestion. Celui-ci, est le seul parcours qui chemine vers un système de progression modulaire et vers une évaluation formative, bien que combinant de nouveaux modèles avec d'autres traditionnels.

Les écoles professionnelles ne se trouvent qu'à la deuxième année d'activité pendant que l'enseignement technico-professionnel en est à sa septième.

Le système d'apprentissage, récupérant le modèle de formation en alternance, se situe dans le domaine non-régulier et, malgré l'offre de formation systématique, prédomine à nouveau le modèle centralisé et



uniforme de l'administration "curriculaire". Ce parcours est celui qui se situe le plus sur les contextes de travail, pariant dans l'alternative permanente entre le centre de formation et le poste de travail, et représente l'accès le plus direct à l'emploi.

En ce qui concerne l'accès à des niveaux supérieurs d'études, le système d'apprentissage est le seul à ne pas comporter une équivalence scolaire à l'enseignement secondaire, une fois que, jusqu'à aujourd'hui, on a attribué la priorité à une formation de deuxième opportunité pour les jeunes qui n'ont pas encore complété la scolarité de neuf ans. Cependant, dans les cours de niveau 3, ce parcours apparaît dévalorisé socialement, car il empêche la possibilité d'accès direct aux études supérieures.

3.2. La demande sociale: quelques indicateurs.

Les caractéristiques inégales, son surgissement très hors du jour dans la scène éducative ne facilitent pas encore une caractérisation adéquate de la demande. La population potentiellement candidate à cette offre nouvelle continue à manifester une énorme préférence par les parcours scolaires longs et par la voie d'enseignement qui conduit "plus directement" à l'enseignement supérieur.

Enquêtés en 1989 (Azevedo, 1990), les jeunes de la 9^e année de scolarité peuvent être caractérisés, très résumément, dans ce domaine, de la façon suivante:

- a) ce qu'ils pensent faire après la 9^e année:
 - * 82,3 % veulent continuer à étudier (rien que 6% ont déjà pris la décision de chercher un emploi et 7% hésitent encore);
- b) la voie qu'ils prétendent suivre:
 - * 49,3% veulent suivre la voie d'enseignement
 - * 28,3% veulent suivre l'enseignement technico-professionnelle
 - * 21% ne savent pas encore quelle voie vont-ils choisir (les autres modalités ne sont pas connues/enquêtés);
- c) parcours scolaire à réaliser pendant les années prochaines:
 - * 63,7% veulent réaliser un parcours scolaire qui inclue l'enseignement supérieur (53,3% pour l'universitaire et 10,4% pour le polytechnique);
 - * 36,3% ne veulent que l'enseignement secondaire ou l'équivalent à la 12^e année.



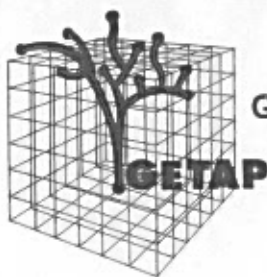
Il est intéressant de vérifier l'existence dans ces indicateurs d'une tendance de progrès vers le développement des modalités alternatives à l'enseignement secondaire régulier et à la voie d'enseignement; ces tendances sont à remarquer une fois qu'elles sont supérieures à celles qui ont été vérifiées au début des années 80(cf. études du GEP/ME).

La diversité de parcours que nous pouvons envisager pour les années 90 va certainement induire une segmentation progressive de la demande des formations techniques et professionnelles. Chargeant le fardeau historique de la stigmatisation sociale, ces formations ébauchent la fuite à la dualité stratifiante, courant, cependant, des risques sérieux dans la quête d'un modèle alternatif, désiré et socialement bien succédé. A la vérité, sous la légitimité de la diversification peuvent réapparaître seulement des formes nouvelles qui maintiennent cette même dualité.

En effet, quelques zones d'une légibilité difficile pour les intéressés et un peu d'incohérence dans l'offre de ces parcours subsistent, au-delà de cacher d'autres domaines problématiques, à savoir: coordination difficile entre les Ministères de L'Education et de l'Emploi dans l'administration et la gestion des politiques et des moyens financiers disponibles, étant claire la prédominance du contrôle financier de la part du Ministère de l'Emploi - aggravé par les énormes fluxes provenant de la CEE; conservation et élargissement défectueux des espaces d'autonomie au sein d'une administration toute napoléonique et centraliste; diversité d'accès au monde professionnel et des emplois, avec un ascendant claire du système d'apprentissage, au niveau des ouvriers qualifiés; difficultés de recrutement de formateurs qualifiés surtout en ce qui concerne le domaine technologique.

Sera-t-il possible de parler de parcours équivalents? Comment recevront les employeurs les nouveaux professionnels? Quelle sera la force de ces parcours dans la réalisation personnelle, sociale et professionnelle des jeunes? Comment se concrétisera l'élargissement des études secondaires à des couches sociales nouvelles? Ou bien, n'arrivera-t-il pas que tout ce Génie du champ de la formation ne vise encore une fois à différer la fermeture du sous-système d'enseignement-formation, dans des niveaux nouveaux de scolarisation, dans une grande opération de technologie sociale?

Questions que le temps, l'attention, l'investigation et le développement social et économique élucideront, sans doute.



4. Conclusion: subsides pour un paradigme de l'enseignement technologique et professionnel.

La pluralité de recours de formation technologique et professionnelle, lorsqu'elle potentie une plus grande liberté de choix, lorsqu'elle garantie la diversité d'hypothèses de réalisation personnelle, sociale et professionnelle et lorsqu'elle permet l'acquisition de qualifications diversifiées, oblige à un effort accru de cohérence du domaine de la formation et à la clarification des interactions désirables avec le domaine du travail.

Le moment actuel de réforme généralisée conseille d'une réflexion, d'une investigation et des actions qui mobilisent les départements de l'État aussi bien qu'éclaircisse le sens, les finalités, les modèles d'organisation et d'articulation des plusieurs sous-systèmes.

Pour signaler les processus possibles d'émergence d'un autre ordre, nous dirons que les différentes modalités de formation doivent participer au repenser de l'organisation du travail - dépassant les schémas tayloristes, rapprochant les fonctions de conception et d'exécution - doivent favoriser la construction d'unités autonomes de production, la rotation des individus par plusieurs fonctions, doivent parier dans les processus de qualifications et miner les effets prevers de la diplômatie.

Aux proclamés besoins du système économique et de l'organisation du travail, doit le domaine de la formation, où s'incluent les différents parcours, répondre d'une façon critique et intervenante et aspirer à donner un sens humain à l'existence du citoyen et du travailleur, un sens au progrès et au développement. À la traditionnelle hierarchie, socialement construite, des savoirs et des parcours de formation, doivent les cours, les professeurs, les pratiques formatives démontrer l'arbitraire de cette représentation. À l'inégalité du succès scolaire, social et professionnel cherchent l'enseignement et la formation technologique à répondre avec la qualité de leurs processus et produits. A l'empire de la diplômatie, doit le domaine de la formation et du travail penser à d'autres processus et modes d'évaluation et de certification et relativiser la valeur desdiplomes scolaires. Au centralisme bureaucratique d'un État totalitaire qui tout conçoit et tout règle doivent les acteurs sociaux revendiquer,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL

exerciter et apprendre l'autonomie. A une perspective fonctionnaliste de l'action éducative et sociale, où les systèmes règlent tout dans le désir véhément de satisfaire l'équilibre du statu quo, doivent les individus et les associations confronter et valoriser les dynamiques de l'accroissement et de l'interaction sociale.



NOTES

1) Mythe de l'uniformité "curriculaire" comme façon de potentiel l'égalité d'opportunités; mythe d'un enseignement technique de racine scolaire collé aux multiples exercices professionnels; mythe du capital humain selon lequel le nombre d'années de scolarité est en relation directe avec le développement; mythe de l'école libératrice et royaume de la réalisation personnelle; mythe d'un État protecteur et zéléateur d'une École Publique.

2) Roberto Carneiro (1989), La Réforme Éducative en Marche.

3) John Hall et John Ikenberry (1990) parlent de la dimension intra-structurelle du pouvoir de l'État - la capacité de pénétrer la société et d'organiser les relations sociales - comme étant le pouvoir réel de l'État moderne. Ils soutiennent que "la capacité de l'État est liée, aussi bien à sa capacité d'intervention et de moulage de la société industrielle qu'à sa capacité de s'abstenir d'intervenir" (n.170) et que " l'intérêt présent vis-à-vis de la réforme du secteur publique (...) correspond à une tentative de reconstruire le pouvoir de l'État. Ironiquement, en abandonnant ces responsabilités publiques, les responsables de l'État cherchent à retenir leur capacité (...). Le message (...) est claire. Le pouvoir de l'État est plus grand lorsqu'il est capable de valoriser les options d'un subséquent moment de décision. La capacité d'agir avec flexibilité - intervenir, retirer, réformer ou s'abstenir - est au centre de la capacité de l'État (ib. 170).

4) Husén, par exemple, croit à une inversion des valeurs. Selon lui, quelques indicateurs sociaux montrent que les jeunes, au lieu de valoriser la carrière professionnelle, les jeux compétitifs et d'accepter la fatalité des mécanismes de sélection, addériront aux valeurs de l'auto-réalisation, de la sécurité et de la jouissance du plaisir.

5) Ronald Dore, par exemple, soutient que le prolongement et l'importance d'une éducation générale, le manque de poids du curriculum, le ^{virt}virtualisme de la certification, la légitimation de la sélection par la méritocratie, la bureaucratisation de l'organisation du travail sont des signes de persistance et de renforcement de la diplômatocratie.



6) Matias (1989) réfère " l'accumulateur^{fon} des signaux^{es} de crise : la sélection, basée dans des indicateurs du succès académique, est faussée par des facteurs socio-culturels, ébranlant la foi méritocratique; la minorité (ou même la majorité) des exclus du système scolaire, est de plus en plus affectée psycho-socialement; l'institutionnalisation de la certification est un obstacle au perfectionnement des jeunes et des adultes; l'augmentation du fossé entre les générations a produit une tension accrue; les mécanismes de sélection provoquent des effets négatifs dans l'apprentissage lui-même; la valeur sociale et économique du diplôme mène les jeunes à continuer leurs études sans aucune motivation intérieure, ce qui trouble la relation pédagogique; la présupposition, dont le diplôme est le signe majeur des compétences, marginalise, comme incapables est incompetents, ceux qui ne le possèdent pas; la critique, chaque fois plus fréquente à l'inefficacité des apprentisages et des mécanismes de sélection, met en cause la façon de recrutement traditionnelle; les phénomènes du chômage des diplômés et le sous-emploi ont dévalorisé le temps de la formation et ont contribué à la déception personnelle; la perception de la part de la communauté du manque d'adéquation des parcours scolaires face à l'homme qui s'assume comme travailleur et être social, alliée au fait de l'octroi de titres être souvent un mécanisme au service des intérêts de groupes diverses, sont les signaux évidents d'un excès qui pourra mener à la lente dissolution de ce royaume".

7) Les écoles professionnelles (EP), créées par le décret n° 26/89, prétendent être, selon le discours officiel, le résultat de la volonté et de l'initiative locales; elles constituent une alternative éducative, surtout au niveau de l'enseignement secondaire; veulent être un modèle de formation socio-culturelle, scientifique, technique et technologique; disent croire au dynamisme et à la créativité des plusieurs acteurs sociaux; questionnent le modèle organisationnel et pédagogique régnant dans le système régulier d'enseignement; jouissent de l'autonomie pédagogique, administrative et financière; s'inscrivent dans la logique d'une modalité spéciale d'éducation.

Parmi d'autres finalités, l'énoncé législatif prétend faciliter aux jeunes un autre parcours éducatif, scolairement et socialement valorisé et congruent avec les aspirations des jeunes et des besoins de la société, prétend encore, et surtout, permettre un contact avec le monde du travail et l'expérience professionnelle renforçant les qualifications nécessaires au développement technologique et économique dans le cadre de l'intégration dans la CEE.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL

Autarchies, collectivités et entreprises peuvent, ainsi, analyser les besoins de formation, définir les profils professionnels et de formation nécessaires, construisant des curricula, architectant des modèles de gestion et d'administration financière et pédagogique. A l'État, nomément à travers le Bureau pour l'Education Technologique, Artistique et Professionnelle (GETAP), est réservée la tâche d'appuyer techniquement, pédagogiquement et financièrement, d'évaluer la finalité des projects et d'octroyer le fonctionnement des écoles.

8) C'est un parcours scolaire fondé à la ressemblance de l'excellence universitaire qui a fait croire que sa fréquence permettrait un retour personnel et social significatif. Les leçons de l'histoire nous disent, cependant, que cette promesse d'accès plus direct à l'enseignement supérieur n'est pas linéaire et, dans beaucoup de cas, apporte de fortes déceptions personnelles.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL

CARACTÉRISATION DES PARCOURS DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT-FORMATION
POST-9^e ANNÉE DE SCOLARITÉ

Parcours Système de Paramètres	Voie d'enseignement/ enseignement vocationnel	Enseignement Technico-professionnel	Écoles Professionnelles	Système d'Apprentissage
Finalité éducative prédominante	culturelle et de continuité d'étude	professionnelle et terminale	professionnelle et terminale	professionnelle et terminale
Composants "curriculaires" prédominants	académique (générale)	académique et instructionnelle, technique et technologique	instructionnelle, technique, technologique et pratique	pratique et instructionnelle
Contenus prédominants	abstraits	abstraits et pratiques	pratiques et abstraits	pratiques
Typologies "curriculaires"	uniformes	uniformes	diverses	uniformes
Modèle "curriculaire"	disciplinarité	disciplinarité	disciplinarité interdisciplinarité transdisciplinarité	disciplinarité transdisciplinarité
Modalité de formation	régulière et systématique	régulière et systématique	non-régulière mais systématique	non-régulière mais systématique
Administration du curriculum	centralisée concentrée	centralisée concentrée	décentralisée	centralisée désconcentrée
Numéro de disciplines	10/12	14/16	12	9/10
Numéro de domaines de formation/specialités	5 voies et 25 options vocationnelles	21 domaines occupationnels et 35 cours	80...cours	14 domaines occupationnels et 71 cours
Heures de formation (moyenne hebdomadaire)	32h	34h	30h	40h
Semaines de formation/année	36	36	40	50
Modèle d'administration	direct de l'État (Intervention régionale)	direct de l'État (Intervention régionale)	autonome	direct de l'État (Intervention régionale)
Système de progression	annuel/discipline	annuel/discipline	unités de valeur modulaire/annuel	annuel/discipline
Évaluation	écrite/sommative continue	écrite/non écrite sommative et formative	écrite/non écrite sommative et formative	écrite/non écrite sommative
Certification	Diplôme d'Études de l'Enseignement Secondaire	Diplôme d'Études de l'Enseignement Secondaire + Diplôme Tecnico-professionnel	Diplôme Technique (avec équivalence scolaire)	Diplôme Technique (avec créditation pour l'équivalence scolaire)
Accès permis	Enseignement Supérieur	Vie active Enseignement Supérieur	Vie active Enseignement Supérieur	Vie active
Niveaux de qualifications (CEE)	—	3	3 et 2	2 e 3t
Numéro d'élèves (1989/90)	221.500	Crée en 1983 18.000	Crée en 1989 2.200	Crée en 1986 9.000

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Azevedo Joaquim (1988). Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico Profissional - Relatório Final, Lisboa, DGES.
- Azevedo Joaquim (1990). "Questionário aos Alunos do 9º ano de Escolaridade (Resultados em fase de análise).
- Dore Ronald (1979). "Credentials in a More Expressive Future". Oxford Review of Education, vol-5, nº 3.
- Hall John e Ikenberry John (1990). O Estado, Lisboa, Estampa
- Matias José (1998 a). "Comentário ao Artigo de Ronald Dore-credenciais para um Futuro mais Expressivo - " Braga, Universidade do Minho (Policopiado).
- Matias José (1989 b). "Ensino Técnico-Profissional - Dos anos 40 aos anos 90: Ideologia, Organização, Praxis", Braga, Universidade do Minho (Policopiado).
- Ministério da Educação (1989). A Reforma Educativa em Marcha. Lisboa, ME.
- Pires Lemos (1988). "A Massificação Escolar", Revista Portuguesa da Educação, 1988, 1(1), 27-43, CEEDC - Universidade do Minho.
- Grácio Sérgio (1986). A Reforma Educativa como Tecnologia Social, Lisboa, Livros Horizonte.
- Tanguy Lucie (1986). "La Question de la Culture Technique à L'Ecole" Formation Emploi, nº 13.