

João Manuel Pinhal

L'EMERGENCE
DU
TERRITOIRE EDUCATIF



TM - CE

PIN# EME

Ex. 1

Com um alvará
de amizade do

José Pichal.

nov/93

T
PNH * Hrg

João Manuel Pinhal

L'EMERGENCE
DU
TERRITOIRE EDUCATIF



REMERCIEMENTS

Je dois remercier tous ceux qui, d'une façon ou l'autre, ont contribué à la réalisation de cette étude.

J'aimerais remercier spécialement:

- le Directeur de ce mémoire, Professeur LOUIS MARMOZ, dont la contribution a été très importante pour éclaircir et pour organiser la matière de cette étude;

- le Professeur ALBANO ESTRELA, qui a créé les conditions de ma participation à cette formation et qui a toujours stimulé et facilité mon travail;

- les Docteurs M. TAVARES EMÍDIO et JOÃO BARROSO, qui m'ont beaucoup aidé à travers leurs opinions et leurs conseils;

- les membres de l'Ecole C+S de SANTANA, dont la collaboration a été absolument indispensable et qui ont trop supporté pour que ce travail fût possible, aussi bien que les autres membres de la communauté locale qui ont prêté des informations ou donné des opinions sur la matière de l'étude;

- quelques amis très proches qui, par plusieurs façons, ont collaboré dans la réalisation du travail, surtout TIAGO et LOURDES.

Je veux encore remercier tous les collègues de leur appui et stimulus, notamment tous ceux qui sont engagés à des trajets professionnels similaires et qui ont montré toujours une grande disponibilité pour m'apporter leurs contributions.

Caen, octobre 1993

João Manuel Pinhal

TABLE DE MATIÈRES

	<u>Pages</u>
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE:	
La problématique de l'éducation au niveau local	9
CHAPÎTRE I - L'intérêt renouvelé par le "local"	10
1. Pourquoi l'intérêt	11
a) Les difficultés du pouvoir central	11
b) La promotion de la qualité	13
c) Une meilleure compréhension des réalités	15
d) Les chemins de la réforme	17
2. Les études sur le "local"	18
a) Entre le macro et le micro	18
b) Qu'est-ce que le "local" qu'on étudie?	20
c) L'école d'aujourd'hui et l'environnement	22
CHAPÎTRE II - La régionalisation de l'éducation	27
1. Vers une politique éducative locale	28
a) Régionaliser, qu'est-ce que c'est?	28
b) Décentralisation en éducation	30
c) Partager les pouvoirs	40
2. Régionalisation et changement	42
a) La question du changement	42
b) Les nouveaux enseignants	47
CHAPÎTRE III - Tendances de la législation portugaise	50
1. Les lois fondamentales	50
2. La déconcentration du Ministère	55
3. L'autonomie des établissements scolaires et le régime de direction, d'administration et de gestion ...	58
4. La réforme curriculaire	68

	<u>Pages</u>
5. La promotion d'autres initiatives locales	75
a) L'associativisme scolaire	75
b) L'émergence d'un partenariat socio-éducatif	76
c) Les écoles professionnelles	77
d) Le renforcement des attributions des collectivités locales	79
DEUXIÈME PARTIE:	
Conceptualisation et méthodologie de l'étude	81
CHAPÎTRE I - L'idée de territoire éducatif	83
1. Explicitant des idées-base	84
2. Les éléments du territoire éducatif	95
a) Le temps et l'espace	95
b) La communauté, les écoles, les partenaires externes et les réseaux de relations	96
c) Le projet éducatif et l'environnement pertinent	103
d) L'organisation	105
3. Les caractéristiques du territoire éducatif	106
a) La solidarité et l'autonomie	106
b) La participation	106
c) L'ouverture	109
4. Le territoire éducatif implicite	111
CHAPÎTRE II - La méthodologie de la recherche	113
1. Les options méthodologiques	113
2. Les procédures	115
3. L'organisation de l'étude	122
TROISIÈME PARTIE - Cherchant le territoire éducatif implicite .	123
CHAPÎTRE I - Le territoire de l'étude	125
1. La commune de SESIMBRA	128

	<u>Pages</u>
2. L'éducation dans la commune	136
a) L'évolution historique	136
b) La situation actuelle de l'enseignement	138
CHAPÎTRE II - À propos d'une école C+S	155
1. L'école et sa population	156
a) L'espace physique	156
b) Les élèves	161
c) Les personnels enseignant, administratif et auxiliaire	171
2. Les autonomies de l'école	175
a) Le financement de l'école	181
b) Le "curriculum"	185
c) La participation	201
3. Les relations de l'école	215
a) La méthode de l'analyse	218
b) Les relations multilatérales	221
c) L'école et les parents	228
d) L'école et les autres écoles et structures éducatives	240
e) L'école et les organes des collectivités locales	249
f) L'école et les entreprises	256
g) L'école et les autres institutions sociales et culturelles	263
h) Un projet éducatif communal?	267
SYNTHÈSE ET CONCLUSION	270
1. Opportunités et contraintes de la construction du territoire éducatif	271
a) Collaboration et équilibres au niveau local	272
b) Les orientations et le comportement de l'administration centrale	277
c) Les conditions de participation des acteurs	281
2. Du territoire éducatif implicite à l'explicitation du territoire éducatif	284
BIBLIOGRAPHIE	289

LISTE DES CARTES

	<u>Pages</u>
Carte n° 1 - Insertion géographique de la commune	124
Carte n° 2 - Les associations de la commune	135
Carte n° 3 - Localisation des écoles de la commune	139
Carte n° 4 - Influence géographique des écoles du deuxième cycle (EPS et C+S de SANTANA)	147
Carte n° 5 - Temps de déplacement vers l'école (Isochrones de l'Ecole C+S de SANTANA)	165
Carte n° 6 - Ecoles de destination (élèves qui ont terminé le 3 ^{ème} cycle en 1992/93)	170

LISTE DES FIGURES

	<u>Pages</u>
Figure 1A - Une panoramique de la ville de SESIMBRA	154
Figure 1B - Une panoramique du noyau scolaire de SAMPAIO	154
Figure 2 - L'Ecole C+S de SANTANA	156
Figure 3 - Mur latéral de l'édifice principal de l'école, montrant des travaux en "azulejo" réalisés par les élèves	157
Figure 4 - Détail du mur latéral de l'édifice principal	158
Figure 5 - Détail d'un ensemble de tableaux de bois construits par les élèves et appliqués dans la salle des enseignants, montrant des motifs concernés à des professions traditionnelles locales	159
Figure 6 - Détail du bar de la salle des enseignants montrant des "azulejos" préparés par des élèves	160

LISTE DES TABLEAUX

	<u>Pages</u>
Tableau 1 - Principes de l'autonomie de l'école	60
Tableau 2 - Attributions des organes de l'école	65
Tableau 3 - Critères et types de participation	108
Tableau 4 - Degrés de participation	109
Tableau 5 - Thèmes et objectifs généraux des entretiens	117
Tableau 6 - Organisation des entretiens	119
Tableau 7 - La population de la commune (1991)	129
Tableau 8 - Evolution de la population présente	129
Tableau 9 - Déplacements habitation - local de travail	130
Tableau 10 - Population active par secteurs d'activité (1981)	131
Tableau 11 - Entreprises et travailleurs rémunérés	132
Tableau 12 - Entreprises de la commune (par activité économique)	133
Tableau 13 - Travailleurs rémunérés (par activité économique)	133
Tableau 14 - Fréquentation des jardins d'enfants	141
Tableau 15 - Abandons scolaires pendant le 1 ^{er} cycle	142
Tableau 16 - Evolution de la fréquentation des élèves	143
Tableau 17 - Elèves du premier cycle	144
Tableau 18 - Elèves du premier cycle - Réduction des inscriptions par <i>freguesia</i>	144
Tableau 19 - Elèves du deuxième cycle	145
Tableau 20 - Elèves du deuxième cycle - Réduction des inscriptions par école	146
Tableau 21 - Elèves du deuxième cycle (Ecoles Préparatoire de SESIMBRA et C+S de SANTANA)	148
Tableau 22 - Elèves du troisième cycle	150
Tableau 23 - Elèves du troisième cycle (Ecoles Secondaire de SAMPAIO et C+S de SANTANA)	150
Tableau 24 - Elèves de l'enseignement secondaire (ESS)	151
Tableau 25 - Elèves de l'enseignement secondaire (ESS) - - Accroissement de la fréquentation par année de scolarité	152
Tableau 26 - Ecole C+S de SANTANA - Evolution des effectives d'élèves	161

	<u>Pages</u>
Tableau 27 - Evolution de l'origine géographique des élèves	163
Tableau 28 - Origine géographique des élèves - Année de 1992/93	164
Tableau 29 - Evolution d'une coorte d'élèves (ceux de la 5 ^{ème} année en 1988/89)	167
Tableau 30 - Evolution d'une coorte d'élèves (taux de fluxes)	168
Tableau 31 - Situation des élèves après la 9 ^{ème} année	169
Tableau 32 - Ecoles de destination (élèves qui ont terminé le 3 ^{ème} cycle)	170
Tableau 33 - Personnel enseignant - Niveaux des habilitations	172
Tableau 34 - Personnel enseignant - Situations de résidence	173
Tableau 35 - Evolution des dépenses de l'école	183
Tableau 36 - Sources privées de financement	184
Tableau 37 - Relations multilatérales de l'école	222
Tableau 38 - Relations de l'école avec les parents	231
Tableau 39 - Relations de l'école avec les autres écoles	242
Tableau 40 - Relations de l'école avec la mairie	250
Tableau 41 - Contributions financières de la mairie	255
Tableau 42 - Les protocoles du programme "Une école, une entreprise"	259
Tableau 43 - Relations de l'école avec les autres institutions sociales et culturelles	264

INTRODUCTION

1. La problématique de l'éducation au niveau local est à l'ordre du jour au Portugal. Un système éducatif traditionnellement centralisé essaye de donner les premiers pas vers une plus grande autonomie des institutions locales d'éducation, ce qui constitue un changement considérable des habitudes et des pratiques de tous les acteurs qui interviennent dans le monde de l'éducation.

Cette orientation découle des déterminations de la Loi de Base du Système Éducatif Portugais (Loi n° 46/86, du 14 octobre), laquelle impose que le système doit s'organiser de façon à:

"décentraliser, déconcentrer et diversifier les structures et les actions éducatives, en facilitant une adaptation correcte aux réalités, un sens élevé de participation des populations, une insertion adéquate dans la communauté et des niveaux de décision efficaces". (Article 3^{ème}, alinéa g)

Voilà des orientations vraiment bouleversantes, si l'on a en considération le conservantisme traditionnel de l'école et de l'éducation. En effet, une adaptation correcte aux réalités détermine qu'on considère les spécificités régionales dans la conception et organisation du "curriculum" et du fonctionnement des établissements scolaires, en favorisant des interventions plus effectives et décisives des agents locaux concernés aux questions éducatives. Ces interventions, qui pourront engager tous les intéressés dans le processus éducatif, tendent à se concrétiser dans un cadre législatif qui implique la transférence de pouvoirs vers les niveaux locaux, considérés les plus efficaces face à plusieurs aspects de la conception, de la régulation et de l'évaluation du processus éducatif.

Ces nouveautés ont nettement modifié les fondements de l'organisation du système éducatif. D'ailleurs, la législation portugaise publiée dans la séquence de la Loi de Base a évolué dans ce sens, bien qu'on puisse considérer que les pratiques des divers niveaux de l'administration ne s'y accordent pas très souvent.

2. La tradition administrative portugaise se fonde sur un modèle centralisé d'organisation, ayant des règles de fonctionnement et une éthique propres. Selon CÂNCIO MARTINS⁽¹⁾,

"ce modèle se caractérise par la concentration du pouvoir de décision dans le haut des hiérarchies et par sa subordination totale au pouvoir politique, ayant comme contrepartie la concentration des tâches exécutives dans le domaine de sa compétence".

Dans une occasion où cette tradition est mise en cause, peut-être sera-t-il intéressant de rappeler les considérations faites en 1831 par Henrique Nogueira, cité par CÂNCIO MARTINS⁽²⁾ sur la problématique de la centralisation-décentralisation :

"Le système administratif qui triomphe aujourd'hui partout c'est la centralisation. D'un côté, ce système communique aux différentes roues de la machine sociale un mouvement uniforme et régulier, avantageux si la direction entreprise est la bonne; mauvais et préjudiciable si le mobile primitif a été mauvais. D'un autre côté, à force de tout vouloir administrer, il n'administre rien ou administre imparfaitement toutes les choses; empêche l'action des roues secondaires; exerce une tyrannie parfois ridicule et injustifiée; produit des retards considérables dans l'expédition des affaires courantes; et multiplie considérablement le service de l'expédient. À titre de reformer des abus, la centralisation absurde, monstrueuse comme nous la voyons aujourd'hui, a été une arme terrible dont les gouvernements imoraux et oppresseurs se sont servis. La décentralisation absolue, c'est-à-dire, le gouvernement de chaque localité par le caprice ou par l'indication d'habitants sans responsabilité, sans sujétion à la loi générale du pays, serait le régime de l'anarchie et le comble de la sottise et de la confusion".

(1) Câncio Martins, G., "Centralização e descentralização", in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1981, p. 98.

(2) Câncio Martins, G., op. cit., p. 95.

Ecrites il y a 150 ans, ces considérations se maintiennent actuelles en ce qui concerne les grandes questions soulevées par la problématique de la répartition des pouvoirs entre les différents niveaux de l'administration. En cause, on a des options politiques et idéologiques sur l'organisation de l'Etat et des jugements sur l'efficacité du processus administratif, lesquels, dans l'essentiel, se maintiennent jusqu'à présent.

Le changement du modèle politico-constitutionnel portugais, apporté par la révolution de 1974, est venu privilégier les idéologies tendantes aux processus de décentralisation du pouvoir. Avec l'assomption de la régionalisation (pas développée jusqu'à présent, sauf en ce qui concerne la création des Aires Métropolitaines de Lisbonne et Porto et la création des Régions Autonomes de Madère et Açores) et avec le développement croissant du pouvoir des collectivités locales, une nouvelle idée (pour le Portugal) de démocratie participée a peu à peu commencé à se fortifier dans les cadres législatifs de différentes réformes de la société portugaise. Etant donné que ce concept de participation est très discutable, et ne s'agissant pas, pour le moment, de procéder à cette discussion ni à l'appréciation des intentions sous-jacentes à son usage varié, soulignons seulement que plusieurs diplômés légaux ont avancé l'idée de proportionner un engagement plus grand des administrés dans la prise des décisions qui leur concernent. Et on peut dire que, entre les secteurs de la vie portugaise, le secteur de l'Education a particulièrement connu cette tendance.

3. La participation élargie dans le secteur de l'Education a été concrétisée, sur le plan légal, en deux vecteurs essentiels:

- le développement de l'autonomie des écoles;
- l'intervention des communautés locales dans la vie des écoles.

Ce sont deux vecteurs intimement associés parce que l'autonomie de l'école a été définie comme la capacité de l'école d'élaborer et de réaliser un projet éducatif au bénéfice des élèves et avec la participation de tous ceux qui interviennent dans le processus éducatif.

Cette nouvelle école, qui doit avoir un projet propre, est associée à une nouvelle conception d'éducation, laquelle implique une nouvelle organisation et gestion des espaces et des temps éducatifs et une relation pédagogique humanisée, personnalisée et insérée dans le contexte externe. Comme le

soulignent les auteurs de la proposition des nouveaux plans curriculaires des enseignements de base et secondaire (FRAÚSTO DA SILVA et al.)⁽³⁾,

"il faut créer une nouvelle attitude avec urgence, c'est-à-dire, "réinventer" l'école dans une perspective plus ample de Centre Educatif non isolé de l'extérieur, non distant de la vie sociale, mais organique et fonctionnellement interactif avec le milieu et les autres centres éducatifs, et libre, solidaire et responsablement associé en termes de Territoires Educatifs de dimension variable".

En concrétisant ces idées, les auteurs référés éclairent que le Centre Educatif sera comme

"le temps et l'espace de rencontre d'une communauté - élèves, enseignants, intérêts sociaux, économiques et culturelles - organisée et mobilisée pour la construction d'un projet de développement de ses ressources humaines, laquelle ne peut pas se confiner au temps et aux espaces scolaires mais qui devra s'élargir à d'autres temps et espaces, associant la dimension scolaire à la dimension extra-scolaire de façon à identifier et à concrétiser des réponses éducatives propres".

Dans ce contexte, le Territoire Educatif sera⁽³⁾

"l'espace de collaboration entre plusieurs Centres Educatifs qui cherchent solidairement à dépasser des difficultés financières, de ressources humaines et matérielles, en échangeant des expériences et des solutions, en s'associant à des projets et en améliorant au maximum l'utilisation des moyens disponibles."

Quoique les désignations "centre éducatif" et "territoire éducatif" n'aient pas été considérées dans les documents officiels de la réforme du

⁽³⁾ Fraústo da Silva, J. J. R., Tavares Emídio, M. et Marçal Grilo, E., *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário - Relatório Final (1ª e 2ª fases)*, Lisboa, 1988, p. 15.

système éducatif (législation et d'autres documents concernés produits par le Ministère), on peut dire que ces idées se sont répercutés dans l'ordre juridique de la réforme. On le verra plus tard.

Mais toute cette législation n'est qu'un cadre conceptuel pour le développement de la réforme. En effet, on n'a pas encore de territoires éducatifs au Portugal, parce que les conditions pour leur émergence viennent d'être créées et cette émergence doit encore constituer un processus lent et difficile. En tout cas, des expériences de collaboration entre institutions éducatives et d'engagement des communautés dans la vie scolaire ont déjà connu le jour, avant même la publication de la nouvelle législation. Il s'agit, bien sûr, d'expériences non institutionnalisées, créées à partir d'initiatives des acteurs locaux, qui s'anticipent souvent aux législateurs. Cependant ces expériences pourront constituer une base capable de faciliter une institutionnalisation plus effective d'une politique éducative locale, ou, du moins, d'un fonctionnement articulé des institutions locales, si les tendances décentralisatrices du système se confirment.

Le sujet de ce travail porte justement sur ce processus d'émergence du territoire éducatif et notamment sur les intervenants, leurs motivations et leurs actions et façons d'agir. Si, dans un cadre de décentralisation des compétences en matière d'éducation, on veut construire une politique locale d'éducation à laquelle s'intéressent d'une façon articulée les écoles de la région et aussi toutes les institutions qui ont de l'influence sur la formation de la population, il faudra qu'on comprenne d'abord la situation actuelle pour identifier les conditions de départ. Qui sont les intervenants locaux en matière d'éducation et de formation de la population, ceux qui doivent intervenir dans la détermination d'une politique éducative d'un territoire local? Comment les écoles envisagent-elles leur articulation avec les agents traditionnellement extérieures aux processus pédagogique et vice-versa? Comment les écoles envisagent-elles la collaboration qui doit être développée entre elles-mêmes? Quelles sont les pratiques actuelles et quelle est leur importance dans le contexte de l'éducation et de la formation de la population?

Voilà des questions préalables dont la réponse paraît nécessaire pour procéder à une éventuelle opérationnalisation ultérieure d'une décentralisation éducative jusqu'au niveau local.

4. Cette étude essayera de comprendre l'existence d'un territoire éducatif implicite dans les pratiques des acteurs locaux et d'envisager quelles sont les circonstances favorisantes et contraignantes de l'institutionnalisation de ces territoires. Elle sera réalisée dans la région de résidence de l'auteur, la municipalité de SESIMBRA, localisée dans la péninsule de SETÚBAL, et dont les activités principales sont la pêche, le commerce (lié au tourisme) et les industries de construction et travaux publics. Dans cette région, on a choisi une école C+S⁽⁴⁾ pour être le centre de l'étude, bien qu'on n'oublie pas les relations intéressantes entreprises par d'autres institutions locales. Il s'agit, donc, d'une étude sur une réalité concrète, dont les conclusions ne s'appliquent qu'à cette réalité, bien qu'on puisse toujours trouver des indications utiles pour la compréhension d'autres réalités.

Et pourquoi faire une étude sur les réalités locales en matière d'éducation? On assiste depuis quelques décennies au développement d'un intérêt général par les aspects locaux de l'éducation, bien que les études y concernés ne soient pas encore très nombreux, notamment ceux qui portent sur l'école-organisation et ses relations avec son environnement (y compris tous les partenaires intéressés au processus éducatif). Pour le cas portugais, cet intérêt s'explique naturellement ayant en vue les tendances décentralisatrices apparentes du système éducatif visant à encourager la prise en charge collective des problèmes scolaires, en attribuant de nouvelles responsabilités aux écoles et aux communautés respectives, ce qui relève l'importance des questions organisationnelles et des réseaux de relations, et, bien sûr, des études à ce propos.

Dans ce cas particulier, deux circonstances spéciales ont contribué pour le choix du sujet de cette étude: la liaison de l'auteur aux travaux préparatoires de la réforme curriculaire, où l'idée de territoire éducatif a été présentée avec le sens explicite auparavant; les expériences de l'auteur en matière d'administration locale, fondées sur sa participation à des organes de collectivités locales pendant une douzaine d'années. Ces circonstances ont naturellement déterminé le développement d'un intérêt personnel par toutes les

⁽⁴⁾ La désignation C+S correspond aux désignations anciennes des cycles d'études concernés: le cycle préparatoire de l'enseignement secondaire (aujourd'hui le deuxième cycle de l'enseignement de base), qui était connu tout simplement par "cycle"(C) et le cycle unifié de l'enseignement secondaire (aujourd'hui le troisième cycle de l'enseignement de base), à ce temps-là le premier cycle de l'enseignement secondaire (S). C'est une désignation qui persiste malgré les changements introduits par la Loi de Base du Système Educatif.

questions concernées au fonctionnement des institutions au niveau local, lesquelles méritent une attention particulière.

Et comment faire une étude comme celle-ci, étant donné la complexité de l'espace local, "*à la fois très vaste et peu structuré*" selon l'avis d'AGNÉS HENRIOT VAN-ZANTEN?⁽⁵⁾ On a opté par en faire une à caractère exploratoire, c'est-à-dire, une étude qui essaye de connaître le plus grand nombre possible d'éléments sur le territoire étudié pour avoir une image concrète des plusieurs types de questions et de problèmes qui se posent au fonctionnement de l'éducation au niveau local, sans avoir, pour le moment, l'intention d'étudier profondément quelqu'un de ces aspects, certainement dignes d'analyse par des études particulières.

La complexité de l'espace local a été dépassée en centrant l'étude dans une école. L'Ecole C+S de SANTANA a été choisie pour se situer au milieu de la chaîne des cycles du système éducatif, ayant le premier cycle de l'enseignement de base en amont et l'enseignement secondaire en aval, ce qui permet d'apercevoir dès lors un ensemble important de relations pour l'étude en cause.

Un dernier mot pour justifier le choix de la commune de SESIMBRA pour la réalisation de cette étude. Il y a, bien sûr, une raison de commodité, il faut le reconnaître, parce qu'il s'agit de la commune de résidence de l'auteur (une circonstance qui, d'ailleurs, implique des soins spéciaux pour éviter la contamination de l'étude par des préjugés indésirables). Mais, de la connaissance qu'on a du "pays éducatif", cette commune nous paraît constituer un exemple ordinaire pour le domaine de l'étude, ne correspondant pas à un cas exceptionnel de fonctionnement collectif local, ce qui est fondamental pour tester les conditions de réussite d'une décentralisation effective de l'éducation.

⁽⁵⁾ Henriot Van-Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990, p. 7.

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLEMATIQUE DE L'EDUCATION AU NIVEAU LOCAL

CHAPITRE I

L'INTERET RENOUVELLÉ PAR LE "LOCAL"

De plus en plus les travaux de recherche éducative se dédient à étudier la problématique de l'éducation au niveau local. Il ne s'agit plus d'études destinées simplement à vérifier et comprendre quels sont les comportements d'enseignants et d'élèves dans la salle de classe et quels sont leurs repercussions, mais plutôt à comprendre comment les institutions scolaires s'organisent pour promouvoir la réalisation de leurs finalités et comment agissent les acteurs de l'école par rapport à ces finalités et à leurs propres convictions et intérêts. C'est l'institution scolaire qui, aux derniers temps, a gagné le protagonisme aux études sur l'organisation du système éducatif.

D'ailleurs, un tel protagonisme ne peut pas surprendre. Les difficultés croissantes des pouvoirs centraux à résoudre les multiples problèmes du système éducatif ont impliqué le recours à l'intervention plus effective et décisive d'instances qui opèrent plus près et plus en contact avec les situations réelles, les connaissant mieux et envisageant plus facilement les solutions convenables.

Telles solutions ne peuvent, cependant, laisser d'avoir en compte les intérêts des communautés que le système éducatif est supposé à servir. S'il s'agit de former les personnes et les citoyens qui auront la charge de poursuivre la vie sociale existante, en la transformant dans un sens qualitatif positif, il faudra que le système soit capable de produire un enseignement cohérent avec cette finalité. Or, il appartient à l'école, comme organisation responsable par le processus enseignement-apprentissage, d'accomplir le rôle le plus important de cet enseignement-là. D'un autre côté, il appartient aux communautés le droit et le devoir de pourvoir à un service d'enseignement qui corresponde à leurs aspirations et intérêts, ou, du moins, à contribuer décisivement à la réalisation de ce service.

On est, donc, devant un contexte d'une plus grande participation de tous les intéressés dans le processus éducatif. On correspond, ainsi, à une conception de la vie démocratique qui ne considère pas suffisant le simple exercice du droit au vote périodique, mais qui assume la construction de la réalité sociale par l'intervention décisive de tous les citoyens de jour en jour. Or, le jour en jour de chacun est une réalité locale, concernée aux locaux de résidence et de travail et aussi aux relations entreprises, sur lesquelles se fonde, en grande partie, le fonctionnement des institutions et la façon dont elles interagissent avec ceux qui sont intéressés dans leurs services.

1. Pourquoi l'intérêt

a) Les difficultés du pouvoir central

Les façons dont les pouvoirs centraux agissent par rapport au domaine éducatif ont évolué substantiellement aux dernières décennies. Dans la décennie de 60, soit les pays en développement soit les pays développés, ont essayé d'organiser leurs systèmes d'enseignement de façon à répondre aux besoins du développement national et à la demande croissante de la part des étudiants. C'était encore l'époque à laquelle a été nécessaire de répondre aux multiples changements scientifiques, sociaux et politiques vérifiés et qui ont imposé de nouvelles exigences et de nouveaux problèmes au système éducatif comme l'explique PHILLIP COOMBS en se référant à la période 1945/1970:⁽⁶⁾

"Pendant les vingt-cinq années qui se sont écoulées de 1945 à 1970, enseignement et société ont été soumis au tir de barrage des changements scientifiques et techniques, économiques et démographiques, politiques et culturels, qui ont secoué tous les objectifs visibles. Cela a entraîné, pour l'éducation, l'apparition d'une nouvelle et redoutable série de missions, d'exigences et de problèmes qui, par l'ampleur et la complexité, dépassaient de loin tout ce qu'on avait déjà vu. Les planificateurs firent héroïquement face, de leur mieux, mais il s'avéra que leurs instruments de planification et

⁽⁶⁾ Coombs, P., *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?*, Paris: IPE/UNESCO, 1970, p. 21.

d'administration n'étaient que grossièrement adaptés à la situation nouvelle".

C'était, d'autre part l'époque où les pays en développement tentaient de garantir une scolarité minimale obligatoire et universelle, tandis que les pays développés cherchaient à étendre la scolarité moyenne au-delà de la scolarité obligatoire. Selon un rapport de l'UNESCO, publié en 1990,⁽⁷⁾

"Jusqu'à ce moment, les planificateurs de l'éducation s'étaient orientés par une vision d'école parfaite, à laquelle le personnel et les conditions physiques de l'établissement devraient former une machine bien huilée où les élèves flueraient calmement pendant un certain nombre d'années pré-établi".

Mais la décennie de 70 serait, naturellement, celle de toutes les désillusions. Le grandeur et la complexité des problèmes à résoudre, accrues de l'accroissement remarquable des taux de scolarisation, n'ont pas permis aux pouvoirs centraux de contrôler le développement des systèmes éducatifs avec le succès désiré. D'autre part, on a conclu que la réussite scolaire des élèves ne dépend pas simplement des qualités techniques de la machine mise à leur service-l'école, étant liée intrinsèquement à des facteurs extérieurs comme l'ambiance familiale et sociale.

Selon le déjà cité rapport de l'UNESCO, les débats et les études réalisés n'ont pas pu trouver de réponses claires aux problèmes existants. D'ailleurs, les gouvernements ont commencé à se préoccuper grandement de l'efficacité des énormes montants investis à l'éducation et l'opinion publique (notamment les "media") s'est intéressée aussi à la question, en soulignant l'impuissance des grandes structures, notamment les grands Ministères qui centralisent les questions éducatives.

Avec ces événements, la tendance pour une plus grande décentralisation des systèmes éducatifs se développe, en commençant par avoir une expression plus remarquable aux pays développés. La décentralisation de l'éducation visait transférer le pouvoir de décision vers des instances de niveau régional ou

(7) UNESCO, *Planning the quality of education - the collection and use of data for informed decision - making*, Oxford: Kenneth N. Ross and Lars Mählck, Pergamon Press, 1990, p. 9.

local et engager directement dans le processus décisive les principaux intéressés par la réussite du système.

On pensait, ainsi, pouvoir augmenter l'efficacité du système par l'appui accru aux écoles découlant de l'engagement des institutions régionales et locales et par l'exercice d'une évaluation permanente, rendue possible par la proximité (ou même la coïncidence) entre exécuteurs et évaluateurs.

b) La promotion de la qualité

Mais de quoi parle-t-on quand on parle de l'efficacité du système éducatif?

L'efficacité est associée à l'obtention des objectifs visés par une certaine organisation, dans ce cas le système éducatif. Cette conformité entre les résultats et les objectifs correspond à une ancienne idée de qualité de l'éducation qu'on peut déduire d'un raisonnement de PHILP, cité par C. BEEBY dans une conférence réalisée à 1969:⁽⁸⁾

"PHILP va plus loin quand il dit qu'il est impossible de discuter la qualité du système scolaire sans savoir, d'abord, quels sont ses buts, lesquels devront être, à son tour, basés sur les buts que la société a établi pour elle même."

Mais, en effet, cette idée absolue et simple de qualité de l'éducation⁽⁹⁾ ne paraît pas correspondre à la complexité de la question, comme le reconnaît un rapport de l'OCDE publié en 1989:⁽¹⁰⁾

"Le critère général pour évaluer la qualité d'un système scolaire doit être l'accomplissement de ses objectifs? Et est-ce qu'il doit les accomplir dans la totalité ou partiellement? La première question paraît exiger une réponse affirmative. C'est normal qu'on s'appuie sur les finalités d'un système éducatif pour juger de sa qualité: celle-ci sera d'autant plus élevée

(8) UNESCO, op. cit., p. 5.

(9) C'est une idée qui ne correspond plus aux opinions les plus récentes de BEEBY, qui a beaucoup relativisé son idée de qualité de l'éducation.

(10) OCDE, *As escolas e a qualidade*, Porto: Editorial Asa, 1992, p. 44-45. (Traduction de la version française publiée en 1989 sous le titre *Les écoles et la qualité*)

qu'il s'approche de ses propres objectifs. Mais cette réponse, facile et simple, n'est pas suffisante pour donner des directives tendantes à améliorer la qualité de l'enseignement".

Et le rapport de l'OCDE présente trois raisons pour l'insuffisance d'un critère d'analyse de la qualité de l'enseignement basé sur les objectifs:

- la question de savoir qui doit fixer les objectifs n'est pas pacifique: les pouvoirs publics? les enseignants? les élèves? les parents?
- le fait que les objectifs ne sont que l'expression de résultats désirés, dont la concrétisation est susceptible d'être interprétée de façons différentes, en accordance avec des positions politiques et techniques diverses;
- le fait que les objectifs généraux de l'enseignement, qui s'appliquent à l'ensemble du système, restent souvent impossibles d'atteindre, étant donné la difficulté de généraliser leur obtention.

On reconnaît, donc, la relativité de cette notion de qualité et comment cette relativité se transfère à la notion d'efficacité de l'enseignement. Cependant, l'amélioration de l'éducation, quelles que soient les critères d'analyse de cette amélioration, sera toujours traduite par une comparaison avec un certain référentiel et sera toujours associée à la capacité des agents éducatifs à l'accomplissement d'objectifs. Et, dans ce contexte, si l'Etat a certainement des fonctions fondamentales à accomplir dans la conception, le financement et le contrôle globaux du système, sont les institutions et les acteurs locaux qui peuvent faire le plus pour qu'on arrive aux objectifs fixés, surtout s'ils les assument.

D'un autre côté, la qualité de l'éducation paraît devoir être associée à une autre caractéristique du système, qui ne se réfère pas à l'obtention d'objectifs mais plutôt à l'utilisation la plus rentable des moyens disponibles - l'efficience. Pour LÊ THÀNH KHÔI,⁽¹¹⁾

"on a l'habitude de traiter l'éducation comme un droit de l'homme, la source de son épanouissement moral et intellectuel, l'instrument de son élévation sociale, la condition de la démocratie politique. Mais les progrès des sciences et

(11) Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit, 1967, p. 9.

des techniques, les exigences de la croissance et de la recherche imposent aussi de demander à l'éducation une "productivité" maximum, répondant aux nécessités de notre époque".

Or, c'est au niveau de l'efficience, associée à la productivité référée par LÊ THÀNH KHÔI, qu'il nous paraît particulièrement importante la contribution des structures locales de l'éducation, en considérant leur position privilégiée pour rentabiliser les ressources disponibles dans le développement du processus éducatif. Etant limitées les ressources et juste la préoccupation d'en tirer le profit maximum, celle-ci est aussi une raison par laquelle le "local" a gagné un plus grand protagonisme aux études sur l'éducation.

c) Une meilleure compréhension des réalités

Une autre raison porte sur certaines tendances modernes des sciences sociales. En citant C. GEERTZ, AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN souligne que l'attention portée actuellement au "local" sera aussi⁽¹²⁾

"le résultat de ce que de nombreuses sciences sociales se sont éloignées d'un idéal d'explication en termes de lois et d'exemples pour se tourner vers un idéal en termes de cas et d'interprétations, ou encore, comme le soulignent d'autres chercheurs, d'un déplacement d'intérêt pour l'étude, non pas de causes et d'effets, mais de processus".

Cette étude de processus sociaux a transformé le "local" dans un objet d'étude plutôt qu'un terrain d'étude comme il l'était auparavant, et a augmenté considérablement son protagonisme par rapport à la recherche en éducation. Ça se doit surtout aux théories d'inspiration ethnométhodologique dont le rôle,

(12) Henriot-Van Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon: Presses Universitaire de Lyon, 1990, p. 8.

comme l'éclaire ALAIN COULON,⁽¹³⁾

"ne sera plus d'expliquer et d'évaluer les actions en termes de rationalités ou de normes préétablies. Sa nouvelle tâche sera d'analyser, à travers les actions des acteurs, la construction et la reconnaissance des circonstances et des événements qui les ont permises."

Pour cet auteur,

"l'analyse des activités pratiques des membres, dans leurs activités concrètes, révèle les règles et les procédures qu'ils suivent. Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mis en oeuvre dans les actions permettent de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale".

Ainsi considéré comme objet d'analyse, le "local" gagne son autonomie comme champ social et sociologique.

À son tour, l'école, en fin de compte, l'institution fondamentale du "local" éducatif, termine pour devenir aussi un objet d'étude intéressant. Quel est la place de l'école à la scène éducative, surtout en ce qui concerne la construction de l'éducation à accorder aux enfants et comment agit-elle par rapport au pouvoir central et aux autres partenaires du processus éducatif? BERTRAND GIROD DE L'AIN pose clairement cette question de la place de l'école:⁽¹⁴⁾

"L'établissement d'enseignement secondaire, vu d'aujourd'hui, a bien l'air de se situer entre deux lieux de pouvoirs, le central et le local.

S'agit-il simplement d'une nouvelle administration de l'autorité désormais plus nettement bicéphale - Etat et instances locales - qui commande à un exécutant, l'établissement? Ou s'agit-il de l'émergence d'une nouvelle

(13) Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris: P.U.F., 1993, p. 27.

(14) Girod de L'Ain, B., "Le central, le local et l'établissement", in AECSE, *L'établissement-politique national ou stratégie locale?*, Paris, 1990, p. 49.

figuration, l'établissement autonome en relations/négociations avec plusieurs autorités et partenaires?

Il y a des signes et des casquettes visibles du pouvoir. Mais il y a aussi son exercice concret. Or, il est particulièrement mal connu en ce qui concerne ce type d'organisation que sont les établissements d'enseignement. De quelle autonomie, de quelles capacités d'action disposent-ils?

Alors que la scène est illuminée de projets et de discours de changements et de réformes que se passe-t-il dans l'obscurité du terrain?"

Il paraît indiscutable que ceux-ci sont des points dont l'étude pourra faciliter une meilleure compréhension des réalités éducatives, ayant des repercussions remarquables sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

d) Les chemins de la réforme

Aussi au Portugal, les études du "local" et, en particulier, de l'école, ont gagné une autre actualité. Le système éducatif portugais, ayant une organisation traditionnellement centralisatrice, connaît maintenant des nouvelles tendances décentralisatrices.

L'école et les communautés locales ont vu renforcés leurs pouvoirs, du moins sur le plan légal. L'autonomie de l'école et la participation au processus éducatif de tous les intéressés locaux sont des axes de la réforme en cours.

Cette réforme, lancée à partir de l'approbation de la Loi de Base du Système Educatif, a créé de nouveaux problèmes et a permis l'émergence d'autres pratiques, auxquelles les écoles et leurs partenaires s'adaptent peu à peu.

Quand même, le "local" constituait déjà un objet d'études au Portugal, étant donné les changements introduits au système éducatif après l'introduction du régime démocratique en 1974. Dès lors, les écoles ont développé de nouveaux processus de gestion, basés sur une participation accrue des acteurs internes et, en beaucoup de cas, ont essayé de se relationner avec leurs milieux.

Les pratiques déjà existantes et les pratiques émergentes constituent, donc, un objet augmenté et renouvelé d'études.

Celui-ci s'inscrit dans ce champ.

2. Les études sur le "local"

a) Entre le macro et le micro

Au numéro antérieur, on a essayé de justifier le protagonisme croissant du "local" dans les études sur l'éducation. Voyons maintenant quelle a été, aux dernières décennies, l'évolution de l'intérêt des chercheurs pour cette matière, en nous basant sur l'ouvrage d'AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN "L'école et l'espace local" (1990), déjà cité auparavant et qui a constitué l'appui théorique principal pour l'élaboration de notre étude.

Selon cet auteur,⁽¹⁵⁾

"une recherche documentaire en France à partir d'une double entrée, "école" et "espace local", ne permet de repérer que quelques titres dont tous ne s'avèrent pas pertinents quant aux objectifs de ce travail. La tentation est grande de conclure à une quasi-inexistence de cet objet qu'il s'agirait alors de créer de toutes pièces. Un retour en arrière vers les études de "communauté", une lecture sélective de certains travaux de sociologie de l'éducation, l'examen des recherches produites dans le cadre de la nouvelle "anthropologie de l'éducation" américaine et la prise en compte de quelques initiatives dans les domaines éducatif et social montrent cependant que le champ a déjà été labouré dans plusieurs directions, même si en fin de compte le bilan de la récolte s'avère encore plutôt maigre."

Entre les études les plus anciennes qui prennent le "local" comme objet se trouvent les monographies à caractère holiste qui consacraient des chapîtres à la question de la socialisation des enfants (surtout des études américaines) et qui incluaient l'analyse de la place des enseignants dans la société locale.

Pour ce qui est des travaux sociologiques concernés à la problématique éducative, la tendance pour l'étude de la reproduction liée à l'école et des questions des inégalités d'éducation a marqué la recherche pendant très

(15) Henriot-Van Zanten, A., op. cit., p. 13.

longtemps, notamment depuis le début des années 60. Aux premières années de la décennie de 70, un nouveau courant sociologique, portant une plus grande attention aux processus qu'aux causes et aux effets des phénomènes étudiés, est apparu en Grande-Bretagne et un élan nouveau a été attendu par rapport au développement de travaux sur l'école et l'espace local. Cependant, ce nouveau courant, qui a été connu par "la nouvelle sociologie de l'éducation", a terminé pour orienter ses études vers des questions dites micro-sociologiques concernées à des objets et des niveaux d'analyse purement scolaires (l'établissement, la classe, la leçon), n'ayant pas dédié son attention à l'étude de l'espace local et de ses interactions avec l'école et l'enseignement.

Mais depuis peu de temps, des recherches mises en oeuvre en France, et qui s'inspiraient de la sociologie des organisations, de l'école de "mobilisation des ressources" et de la sociologie interactionniste, ont suivi ce chemin de trouver les rapports entre l'école et le milieu local (J. L. DEROUET, A. CHAMBON, A. HENRIOT-VAN ZANTEN, par exemple). Dans le même sens se sont orientées les études anthropologiques américaines de la même époque (R. BENEDICTE, M. MEAD, par exemple), bien que considérant le milieu local comme un contexte plutôt qu'un objet d'étude. Au même temps encore et paradoxalement (face à leur souci de contribuer à mettre le "local" en évidence), les ethnographes et les chercheurs qui se réclamaient de l'approche ethnographique ont terminé pour retourner à des études aux niveaux micro, et on assiste à une diminution du nombre d'études, réalisées par les représentants de ce courant, concernées aux rapports entre l'école et la communauté locale.

Sans avoir jamais été très significatif par rapport au volume de la recherche en éducation, la plupart des études sur le "local" a consisté, donc, en des approches macro et micro-sociologiques (ou ethnographiques, ou anthropologiques), éloignées de l'analyse des réseaux des situations existantes à ce niveau entre l'école et son extérieur, la situation au Portugal ne constituant pas une exception à la règle. Cependant, et comme on a remarqué, celle-ci paraît être une tendance dépassée, parce que plusieurs et intéressantes analyses de ces réseaux ont déjà été mises en oeuvre.

b) *Qu'est-ce que le "local" qu'on étudie?*

On a vu qu'une des raisons qui expliquent l'intérêt renouvelé par le "local" est, sans doute, les difficultés croissantes des pouvoirs centraux pour résoudre les problèmes éducatifs. L'un de ces problèmes, probablement le plus parlé et étudié des dernières décennies, est celui de l'échec scolaire, rendu de plus en plus évident par l'explosion scolaire.

En essayant de répondre à la crise de l'éducation et surtout à ce problème de l'échec scolaire, les gouvernements ont adopté des politiques visant associer les communautés locales au fonctionnement des écoles, dans la perspective que cette association permettrait de saisir les solutions les plus adéquates aux impasses du système éducatif. C'est ainsi que, pour cet effet, et par exemple:

- aux Etats-Unis, le président KENNEDY a institué des programmes éducatifs, connus par le nom de "pédagogies de compensation";
- en Grande-Bretagne, et suivant les recommandations du "Plowden Report" (1961), les "Educational Priority Areas" ont été créées (1967);
- en France, beaucoup plus récemment (1981), les "Zones d'Education Prioritaires" (Z.E.P.) ont aussi été créés.⁽¹⁶⁾

Mais finalement qui est cette entité qu'on étudie et qu'on cherche à dynamiser? Comment se définit cette espace locale qui inclue des écoles et les communautés environnantes respectives?

Dans une étude menée actuellement par la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de Lisbonne à la commune de TORRES VEDRAS (localisée à la région ouest du district de LISBONNE), portant sur les politiques de gestion et de formation des institutions scolaires et sur les pratiques des acteurs sociaux externes y concernés, et dont le rapport de la

(16) Le fait de la France avoir été le dernier de cet ensemble de trois pays à concevoir et à lancer une politique d'engagement des institutions locales à la résolution des problèmes éducatifs, se doit probablement au traditionnelle caractère centralisé de l'éducation en France. Du reste, ce caractère, encore hérité de la politique de JULES FERRY, est en phase de contestation, portée surtout sur ce qu'on appelle "les mythes de l'éducation républicaine", en se défendant "la mort de l'Etat-Nation éducateur". (Voir, à ce propos, l'ouvrage de CHRISTIAN NIQUE et CLAUDE LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus - La fin du mythe FERRY*, Paris: Librairie Plon, 1993). Peut-être la création des Z.E.P. ait-elle correspondu au commencement de cette contestation...

1^{ère} phase a déjà été disponibilisé, la définition d'espace local est présentée de la façon suivante:⁽¹⁷⁾

"Dès lors, le concept d'espace local affronte des objets pré-construits. La construction d'une théorie de l'espace éducatif local implique une série de ruptures. Rupture avec l'économicisme qui conduit à la réduction du champ social, comme espace multi-dimensionnel, seulement à l'espace des relations de production économiques, ainsi constituées en matrice des positions sociales; rupture, aussi, avec la tendance pour privilégier les substances politiques et administratives, dans ce cas l'organisation politique du pouvoir local, la division administrative des régions et l'intégration dans l'organisation verticale du système éducatif - en détriment des relations; rupture, finalement, avec l'objectivisme positiviste qui ignore les luttes symboliques développées aux différents champs et où il est surtout en jeu la représentation du monde social et non des processus d'analyse et de décision rationnelles.

Dans un premier temps, le limite de l'espace local est le limite de ses effets, ou, dans un sens inclusif, un acteur ou une institution font partie du champ local dans la mesure qu'ils souffrent des effets ou produisent des effets éducatifs. On rompt ainsi avec le substantialisme (Bourdieu, 1989), en introduisant un mode de pensée centré sur les relations et les échanges réels."

En acceptant l'idée proposée, assumons, donc, que l'espace local est, conceptuellement, défini par toutes les relations et les échanges entrepris par l'école et les partenaires qui, d'une façon ou l'autre, interagissent mutuellement. Mais tout au long de ce travail, et quoique centrant l'étude sur une école, on se référera à un espace plus vaste en ce qui concerne le champ d'action des relations et de échanges à considérer, parce qu'on ne laissera pas de prendre aussi l'essentiel des relations et échanges des autres écoles et des

(17) F.P.C.E., *A escola e o espaço local. Políticas de gestão e de formação das instituições escolares e práticas dos actores sociais externos*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Projeto nº PCED/C/IEC/47/91, 1992, p. 12.

partenaires respectifs au niveau de la commune choisie pour l'étude, déjà identifiée à l'introduction. De cette façon, on envisage correspondre à l'idée de territoire éducatif, qu'on explicitera à la deuxième partie de l'étude.

3. *L'école d'aujourd'hui et l'environnement*

Comme l'on a déjà référé, les derniers temps on connu un changement profond dans l'intérêt des chercheurs par l'école comme objet de recherche. Selon JOÃO BARROSO, cité par RUI CANÁRIO, la "découverte" de l'école fait de cette entité⁽¹⁸⁾

"un objet privilégié de la réflexion théorique et de l'action, comme l'abondante littérature produite récemment sur les thèmes les plus divers y concernés le démontre: l'école comme unité d'innovation; la formation continue centrée dans l'école; l'efficacité et la qualité de l'école; l'évaluation de l'école; le projet éducatif de l'école; l'autonomie de l'école; l'école comme organisation; la direction de l'école; la sociologie de l'école; la culture de l'école; le climat de l'école, etc..."

Pour RUI CANÁRIO, la construction de cet objet de recherche correspond à un changement dans la façon dont l'école est envisagée, basé sur trois aspects:⁽¹⁹⁾

"- La reconnaissance de l'établissement d'enseignement comme une organisation sociale qui accomplit une fonction médiatrice entre le macro-système d'enseignement et les pratiques pédagogiques de la salle de classe.(...)

- La reconnaissance de que, même assujetties à une législation uniforme et minutieuse, les écoles développent des formes de fonctionnement très différenciées, ayant des conséquences au niveau et à l'efficacité des apprentissages qu'elles procurent. (...)

(18) Barroso, J., "Linhas de orientação para uma reforma da administração das escolas", (document policopié) cité par CANÁRIO, R., "O estabelecimento de ensino no contexto local", in Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa, 1992, p. 59.

(19) Canário, R., op. cit., p. 59.

- la rupture avec la perspective sociologique déterministe qui tend à expliquer les phénomènes ayant place à l'intérieur des écoles à travers des variables macro-sociales qui leur sont extérieures.(...)"

L'école d'aujourd'hui est, donc, un ambiant propice à l'étude. Dû aux changements qu'elle a connu et qu'elle connaît, l'école constitue une source abondante de thèmes et problèmes, de cas et de situations dont l'analyse peut avoir de l'intérêt scientifique.

Elle répond à des jeunes très différents de ceux qui l'ont fréquentée 10 ou 20 années avant. Les principes qui enforment l'éducation impliquent que l'école doit poursuivre de nouvelles finalités et qu'elle doit définir de nouveaux objectifs pour son travail de chaque année, auquel les enseignants ont aussi de nouveaux rôles (rôle à l'excès?) à accomplir. Il y a un effort d'adaptation à faire pour qu'on puisse arriver à l'adéquation entre ce qui fait l'école et ce qu'on désire qu'elle fasse.

L'encadrement conceptuel et légale auquel l'école se mouvoit impose l'existence d'un projet éducatif propre, c'est-à-dire, qu'elle vise des buts adéquats à sa réalité concrète et à la réalité de la communauté qu'elle sert, assumés par les acteurs y concernés (internes et externes). Un tel projet devra être soutenu par une organisation cohérente par rapport à ces buts-là, et on voit que, dans le contexte actuel, l'organisation scolaire devra être obligée à développer une plus grande spécialisation par secteurs, pour qu'elle puisse répondre aux exigences de la diversité de tâches proposées.

D'un autre côté, la conception et exécution de ce projet éducatif se fait en relation accrue avec l'environnement, puisque ce projet devra répondre aussi (et surtout?) aux aspirations et intérêts de cet environnement. Cette circonstance, qui bouleverse les habitudes des écoles, influence aussi la position de chaque participant au processus éducatif, notamment la position des enseignants, dont les conditions de travail se modifient profondément. C'est pourquoi la relation de l'école avec son environnement ne dépend pas simplement des opinions des dirigeants, se devant beaucoup à la façon dont elle est envisagée par chaque participant, comme le reconnaît ERHARD FRIEDBERG:⁽²⁰⁾

(20) Friedberg, E., *Le pouvoir et la règle*, Paris: Edition du seuil, 1993, p. 89-90.

"Il n'est donc pas possible de considérer que la façon dont une organisation "gère" son rapport à son environnement et décide d'y répondre est le seul résultat de l'évaluation que les dirigeants ou la "coalition dominante" font des problèmes ou des exigences auxquelles l'organisation est confrontée et des choix structurelles qui sont opérées en conséquence. Elle est, au contraire, le résultat de la façon dont tous les individus et groupes qui composent l'organisation tout entière, du haut en bas de la hiérarchie, perçoivent et analysent les opportunités et contraintes existant "objectivement" dans l'environnement et décident de les intégrer à leur comportement. Et il y a tout lieu de penser que cette évaluation ne se fera pas indépendamment des conditions du jeu dans lequel ils sont engagés au sein même de l'organisation, mais au contraire en tiendra compte. Ce qui voudra dire que les contraintes "internes", qui comportent une dimension politique à tous les niveaux, structureront naturellement la perception de l'environnement, donc de la réalité à laquelle dans un second temps les membres de l'organisation chercheront à répondre."

On s'aperçoit, donc, que les réalités sont constamment créées et recrées par les acteurs, à travers les moyens par lesquels ils perçoivent et interprètent les caractéristiques des milieux auxquels ils agissent. En s'approchant des thèses des ethnométhodologues⁽²¹⁾, E. FRIEDBERG, en citant KARL WEICK, souligne:

(21) Pour LEWIS COSER, un ethnométhodologue, cité par Alain Coulon,

"la sociologie traite les structures sociales comme "des faits sociaux objectifs et contraignants". Les ethnométhodologues affirment, au contraire, que les structures sociales objectives et contraignantes sont constituées par "des activités sociales structurantes", qu'on appelle pratiques, méthodes, procédures-activités structurantes que la sociologie ignore. L'éthométhodologie étudie les activités structurantes qui assemblent les structures sociales".

Alain Coulon ajoute encore que

"cette conception a son origine dans la phénoménologie plus exactement dans la lecture que GARFINKEL [le "père" de l'éthnométhodologie] fait de HUSSERL, de SCHUTZ et de GURWITSCH. Ces phénoménologues considéraient le monde de la vie de tous les jours comme un assemblage d'"actes mentaux de conscience". GARFINKEL a transformé ces actes mentaux en activités publiques, interactives..."

(voir Coulon, A., *L'éthnométhodologie*, Paris: P.U.F., coll. "Que sais-je", n°2393, 1987, p. 115.)

"Il argumente que les organisations ne peuvent réagir qu'à des données ou à des problèmes qui ont été préalablement perçus, reconnus et compris par leurs membres qui doivent pour cela les intégrer dans les cartes causales qu'ils se construisent à travers leur expérience et qui leur fournissent leurs représentations et leurs schémas d'interprétation du monde. En d'autres termes, les organisations ne peuvent réagir qu'à des éléments d'environnement que leurs membres ont "institués" (enacted) à travers leur activité cognitive."

Cette relation de l'école avec l'environnement est au centre de la problématique éducative de l'actualité, étant pertinente soit au niveau des questions strictement organisatives, soit au niveau du développement curriculaire. C'est pourquoi il est fondamental de comprendre comment une telle relation se construit pour qu'on puisse reconnaître les opportunités et les contraintes du développement d'une pratique collective consciente d'amélioration de la réponse locale aux besoins éducatifs de la population.

Pour ça, la démarche méthodologique la plus adéquate semble d'être l'analyse stratégique des organisations, dont les principes, énoncés par M. CROZIER et E. FRIEDBERG, sont ainsi présentés par LISE DEMAÏLLY:⁽²²⁾

"1) concevoir le système scolaire comme un jeu d'acteurs: il existe des zones d'incertitudes et des marges de manoeuvre dans toute organisation, si bureaucratique soit-elle.

2) reconnaître le fait de l'irréductible divergence des stratégies:

un individu dans une organisation a toujours ses propres buts, il ne peut s'identifier aux objectifs de l'organisation (à l'exception de certaines organisations notamment religieuses), et toute politique de changement doit prendre en compte et accepter cette hétérogénéité des motifs.

3) ne pas concevoir la "résistance au changement" comme un donné intemporel ou psychologique:

(22) Demailly, L., *Le collège - crise, mythes et métiers*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991, p. 308.

"L'analyse organisationnelle met le doigt sur le caractère inévitable et légitime des résistances de toute sorte que les individus opposent aux changements organisationnels. Celles-ci ne sont pas l'expression aveugle du conservantisme des exécutants comme on a trop souvent tendance à croire, elles sont dues au fait que les structures organisationnelles existantes sont sous-tendues par un système de relations de pouvoir en équilibre, qui permettent à chaque individu de retrouver un niveau de satisfaction en principe maximum étant donné sa situation, les atouts dont il dispose, et les objectifs plus personnels qu'il poursuit." (FRIEDBERG, E., "L'analyse des organisations", Pour, n°18)"

CHAPITRE II

LA REGIONALISATION DE L'EDUCATION

La problématique de l'éducation au niveau local est devenue une matière spécialement intéressante au Portugal depuis le moment auquel le système éducatif portugais a assumé quelques tendances décentralisatrices. Ces tendances, qu'on explicitera plus en détail au chapitre prochain, suscitent l'éclaircissement et le questionnement de quelques aspects concernés à la distribution de pouvoirs en matière d'éducation, pour qu'on puisse comprendre la problématique sous-jacente.

Parmi les aspects à éclaircir, on a, dès lors, la signification donnée à quelques termes généralement associés à cette problématique, comme, par exemple, ceux de "régionalisation", "décentralisation" et "déconcentration", qu'on voit référés avec des sens différents selon les positions et les intentions de ceux qui les utilisent.

On aura aussi à discuter quelles sont les finalités visées par l'Etat quand il accepte de répartir son pouvoir et quelles sont les modalités d'action poursuivies pour atteindre ces objectifs. On aura encore à questionner ce qui devra être une décentralisation acceptable en matière d'éducation, étant certain que cette acceptation doit être estimée en fonction des conditions concrètes de la société à laquelle la décentralisation va être appliquée.

D'un autre côté, la transférence de pouvoirs place le processus de décision plus proche de ceux qui supportent et évaluent les effets de ces décisions, en se créant de nouvelles responsabilités et en s'engendrant des processus inévitables de changement. Dans le champ éducatif, la décentralisation, tel qu'on la conçoit, implique l'intervention de nouveaux partenaires, ce qui requiert la construction d'une collaboration inter-institutionnelle au niveau local qui n'a pas, souvent, de précédent aux pratiques locales.

1. Vers une politique éducative locale

a) Régionaliser, qu'est-ce que c'est?

On a déjà référé que les concepts essentiels auxquels se base la problématique de l'éducation sont souvent utilisés d'une manière peu précise. Ça se doit au caractère éminemment politique de leur application, dont les objectifs et stratégies ne sont pas très souvent clairs.

On se réfère aux concepts de régionalisation, déconcentration et décentralisation, les deux derniers étant généralement associés au premier qui présente une signification plus générale.

Des études réalisées par l'UNESCO⁽²³⁾ ont prouvé, en fait, que ces mots prenaient des significations différentes selon les plans concernés, le politico-administratif, le territorial ou le fonctionnel. Au Portugal, le Livre-Blanc sur la Régionalisation, publié en 1980 par le Ministère de l'Administration Interne, se prononce ainsi à ce propos:⁽²⁴⁾

"On entend par régionalisation l'ensemble des mesures de caractère institutionnel qui, une fois intégrées dans un processus évolutif, conduisent à la création d'institutions régionales et au renforcement de leur capacité de décision autonome. Définie de cette façon, la régionalisation implique le recours à des processus de déconcentration et de décentralisation des fonctions de l'Administration Centrale. Par déconcentration on entend un processus avec lequel la loi transfère des pouvoirs de décision jusque-là appartenant à un organe de l'administration centrale de l'Etat dans d'autres organes qui dépendent hiérarchiquement de lui tant dans le champ national comme local. (...) L'autorité et la responsabilité pour l'exercice de ces fonctions continuent à appartenir à l'organe central. On entend par décentralisation le processus avec lequel la loi transfère des pouvoirs de décision jusque-là appartenant à des organes de l'Etat dans

(23) Référées à l'ouvrage, *A gestão da Educação au nível local*, Lisboa: GEP/ME, 1989.

(24) M.A.I., "Livro Branco sobre a Regionalização", S.E.R.A., in Barroso, J. (org.), *Leçons de la Discipline d'Introduction à l'Administration de l'Education*, Lisbonne: Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de Lisbonne, 1990.

des organes propres d'entités indépendantes de l'Etat. (...) Il s'agit, ainsi, non seulement d'un processus administratif mais aussi politique, dans la mesure où il permet la création ou le renforcement d'institutions autonomes qui ont de l'individualité et des compétences propres à invoquer face à l'Etat".

Pour JOÃO FORMOSINHO, qui cite lui aussi le Livre Blanc sur la Régionalisation, il est généralement assenti que la régionalisation existe seulement quand il y a une décentralisation. En citant MACHADO (1982), l'auteur souligne que la régionalisation vise donner une dimension plus participative à la démocratie:⁽²⁵⁾

"- en effet la participation des citoyens par le vote dans le choix de leurs représentants au Parlement et, indirectement, aux choix du type de gouvernement, n'est pas suffisant pour assurer la démocratisation des décisions ni l'intégration adéquate des individus et des groupes dans le tout national."

Quoique la déconcentration ait la particularité d'approcher l'administration des citoyens, elle ne promouvoit pas la participation. Son but principal consiste à faciliter le travail des services centraux, rendant possibles des décisions plus rapides et plus informées et facilitant aussi le renforcement de la tutelle et du contrôle. Il s'agit, donc, d'une démarche éminemment technique, dont la nature ne se modifie pas simplement parce qu'on nomme pour les organes déconcentrés des responsables connus localement, même résidents aux régions. Ces responsables resteront des représentants du pouvoir centrale, leur action ne signifiant pas l'accroissement d'une participation significative des citoyens à la résolution de leurs problèmes.

D'autre part, la décentralisation implique le renforcement de la capacité de décision autonome et de l'indépendance des institutions régionales et locales face aux pouvoirs centraux. Une autonomie et une indépendance dont les domaines devront être très bien précisés, mais qui devront être pleinement exercés à ces domaines:

(25) Formosinho, J., "A regionalização do sistema de ensino", *Cadernos de Administração Escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1987, in Barroso, J. (org.), op. cit.

- les institutions régionales et locales auront des compétences propres et des moyens pour les mettre en oeuvre;
- les institutions régionales et locales ne seront pas hiérarchiquement dépendantes du pouvoir central pour la prise de décisions concernée à leurs compétences;
- les institutions régionales et locales représentent les intérêts régionaux et locaux et sont dirigés par des personnes élues ou choisies par les habitants des régions ou des localités.

Voilà la façon dont on voit les significations de ces concepts de déconcentration et de décentralisation, et qu'on considérera tout au long de cette étude. Mais, se dédiant cette étude aux questions éducatives locales, notamment à l'assomption par les instances locales de nouveaux pouvoirs en matière éducative, notre concept principal est celui de décentralisation.

b) Décentralisation en éducation

L'intérêt pour la décentralisation a été évident depuis beaucoup de siècles. DANIEL J. BROWN⁽²⁶⁾, en citant KOCHEN et DEUTSH, réfère que la décentralisation est apparue dans la séquence du collapsus des empires basés sur un homme. Pour cet auteur, aux temps modernes, l'idée de décentralisation a gagné son importance par rapport à la division des grandes entreprises et organisations. Cette idée se base sur deux principes concernés à la nature des organisations:

- la nécessité d'un certain équilibre entre les niveaux d'ordre et de désordre: bien que l'existence d'une organisation implique l'ordre, l'accomplissement des différentes tâches y concernées peut requérir un certain degré de désordre, c'est-à-dire, un certain degré de liberté de créer;
- l'utilité de prendre en compte les connaissances existantes aux niveaux les plus bas de l'administration: il s'agit de reconnaître que les connaissances les meilleures pour prendre les décisions sont souvent

(26) Brown, D. J., *Decentralization and school-based management*, Londres: The Falmer Press, 1990.

placées à ces niveaux, un aspect sur lequel HENRY MINTZBERG se prononce de la façon suivante⁽²⁷⁾ :

"Les administrateurs (...) constatent les erreurs commises aux niveaux inférieurs et ils croient pouvoir faire mieux, soit parce qu'ils se trouvent plus préparés, soit parce qu'ils pensent pouvoir coordonner les décisions plus facilement. Malheureusement, dans les situations complexes, ça conduit à une "surcharge d'information". Les gens aux niveaux plus bas de l'hierarchie, ayant les connaissances nécessaires, terminent pour se soumettre aux administrateurs qui ne connaissent pas les réalités".

Ces deux principes aident à comprendre les buts généralement attribués à la décentralisation, selon D. J. BROWN: la flexibilité, l'"accountability"⁽²⁸⁾ et la productivité:

- La flexibilité:

Cette idée se réfère à la capacité pour changer et à la possibilité de modifier, dans des situations auxquelles les institutions devront être capables de répondre rapidement aux besoins de changement. Pour MINTZBERG, la décentralisation permet des réponses rapides aux conditions locales;

- L'"accountability":

Il s'agit de rendre les organisations plus contrôlables par rapport à l'obtention de leurs objectifs. BROOKE souligne à ce propos:⁽²⁹⁾

"Le système de contrôle représente la transpiration sans laquelle l'inspiration est facilement dissipée".

- La productivité:

(27) Mintzberg, H., "Structure of fives: Designing effective organizations", Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1983, in Brown, D. J., op. cit., p. 34.

(28) On a préféré de ne pas traduire ce terme, parce qu'on n'a pas trouvé un mot équivalent dans la langue française.

(29) Brooke, J. Z., "Centralization and autonomy: a study in organizational behaviour", New York: Rinehart & Winston, 1984, in Brown, D. J., op. cit., p. 42.

C'est-à-dire promouvoir l'accroissement des revenus, la réduction des coûts et, donc, l'augmentation de l'efficacité de l'organisation. KOCHEN et DEUTSCH assurent simplement que⁽³⁰⁾

"La performance du service est le principe orientateur de la décentralisation."

Voilà des principes et des buts qui s'appliquent naturellement à l'administration publique, où la question de la décentralisation se pose souvent, ayant au Portugal une grande actualité. Par rapport à l'administration publique, on remarque l'existence de deux types de décentralisation:

- l'un, connu par la désignation de décentralisation fonctionnelle, concerné au transfert de certaines fonctions de l'administration centrale vers des organes spécialisés, davantage par des raisons d'ordre technique que politique (on ne la classe pas de déconcentration étant donné l'indépendance réelle des décisions prises par ces institutions par rapport au pouvoir central et le choix libre des dirigeants de ces institutions à leur propre niveau);

- l'autre, connu par la désignation de décentralisation territoriale, concerné au transfert d'attributions de l'administration centrale vers les institutions régionales et locales, rendues compétentes et responsables pour décider sur les matières y concernées, sans n' avoir aucune dépendance hiérarchique aux organes du pouvoir central.

Pour ce qui est de cette étude, c'est la décentralisation territoriale qui nous intéresse, parce qu'il ne s'agit pas de la transférence de fonctions spécialisées vers les niveaux régional et local. Il s'agit d'accorder aux instances de ces niveaux les pouvoirs à décider sur les matières courantes des domaines décentralisés.

Les systèmes éducatifs sont des organisations complexes, fréquemment les plus grandes des pays respectifs. Malgré cela, leur organisation administrative est très souvent extrêmement rudimentaire, spécialement quand on la compare à celle des entreprises. Cette situation pourra, peut-être, être due au fait que l'administration de l'éducation a été, même dans les pays

(30) Kochen, M. et Deutsch, K. W., "Decentralization: Sketches toward a rational theory", Cambridge: Gunn & Hain, 1980, in Brown, D. J., op. cit., p. 44.

développés, l'un des derniers secteurs de l'administration publique à s'intégrer dans le processus générale de modernisation.

La décentralisation des systèmes éducatifs semble avoir souvent été considérée comme une solution à leur modernisation. En tenant compte les virtualités apparentes de la décentralisation, que l'on vient de présenter, et les difficultés croissantes des pouvoirs centraux, quelques gouvernements de pays à tradition centralisée ont essayé de changer leurs orientations à ce propos.

Cependant, il y a des doutes qui persistent en ce qui concerne l'amélioration du niveau de rentabilité des systèmes décentralisés et leur capacité à garantir la construction d'une société plus juste et surtout à travers une éducation de qualité. BENNO SANDER, par exemple, réfère les risques qu'un processus de décentralisation peut trouver à certains pays ou zones économiquement démunies:⁽³¹⁾

"L'adoption d'un système éducatif décentralisé dans des pays économiquement et politiquement centralisés risquerait, dans les zones urbaines marginales et les municipalités rurales démunies, de provoquer l'abandon du système scolaire. Sur le plan culturel, on peut douter qu'un système éducatif décentralisé puisse être plus pertinent qu'un système centralisé pour ceux qui en sont parties prenantes et pour la collectivité en général dès lors que les conditions économiques et politiques voulues ne sont pas réunies".

En exemplifiant son idée, cet auteur s'interroge sur l'application des idées décentralisatrices en des pays de l'Amérique Latine et d'autres pays économiquement et politiquement démunis:

"On peut s'interroger sur les considérations qui ont inspiré, dans ces pays comme d'autres pays d'Amérique Latine, ces efforts de décentralisation. Ceux qui les soutiennent font valoir qu'elle facilite l'interaction entre l'éducation et la société et qu'elle accroît très sensiblement l'adaptabilité et la pertinence du système éducatif pour tous ceux qui en sont

(31) Sander, B., "Gestion et administration des systèmes éducatifs", Perspectives, vol. XIX, n°2, 1989, in Barroso, J. (org.), op. cit.

parties prenantes et pour la collectivité en général. (...) Les partisans de la décentralisation soutiennent aussi qu'un système éducatif décentralisé serait plus rentable et aurait un meilleur rendement qu'un système centralisé.

L'examen critique de la réalité latino-américaine et des facteurs historiques dont elle découle laisse toutefois assez sceptique quant à la validité de ces arguments. L'efficacité des politiques de décentralisation est loin d'être démontrée. Selon certains, on aurait même, souvent, des preuves du contraire."

On voit que l'adoption d'une solution plus centralisatrice ou plus décentralisatrice ne peut pas dépendre, donc, de simples considérations idéologiques sur la justesse des modèles d'organisation sociale, lesquels, parfois, se révèlent idéalistes. Provoquer une décentralisation dans un pays qui n'a pas de conditions sociales et économiques pour la supporter peut conduire à des ruptures graves dans le système éducatif et, par conséquence, à la dégradation de l'éducation offerte à la population.

D'ailleurs, l'évolution des systèmes éducatifs paraît s'orienter dans un sens d'équilibre entre les vertus du gouvernement local et les vertus du gouvernement central en matière d'éducation.

Certains pays, qui essayent à présent des changements dans leurs systèmes d'enseignement dans un sens de rapprochement de l'administration aux réalités locales, optent davantage par des processus de déconcentration, dans lesquels le pouvoir de décision continue d'appartenir totalement au Ministère de l'Éducation sans une réelle intervention des autorités locales. Selon J.-M. LECLERC et R. CHRISTIAN, cette solution signifie ⁽³²⁾

"La persistance de la centralisation traditionnelle (...) où la nécessité de combler des retards semble appeler une planification directive et donc le maintien d'un pouvoir central fort."

(32) Leclercq, J.-M- et Christian, R., "Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire?", Paris: La Documentation Française, 1990, in Barroso, J. (org.), op. cit.

Ces auteurs se référaient concrètement aux cas européens de la Grèce et du Portugal, par rapport auxquels le trait le plus remarquable des réformes entreprises était, jusqu'au moment de l'écriture de leur ouvrage, la déconcentration des Ministères de l'Education.⁽³³⁾

Du reste, la situation de l'administration de l'éducation à l'Europe du Sud maintient, dans l'essentiel, le trait caractéristique du passé, c'est-à-dire, l'influence du centre sur les pouvoirs régionaux reste très forte, bien que, comme le souligne JEAN ANDRIEU, le centralisme du Sud ne soit plus ce qu'il était :⁽³⁴⁾

"Oh certes, le centralisme traditionnel et univoque a su apprivoiser des comportements nouveaux. Il s'est fait attentif partout aux réalités et aux aspirations des pôles régionaux et locaux. Pour l'essentiel, assez souvent, il a même largement transféré les compétences de gestion. Bref, il apparaît aujourd'hui comme un centralisme en voie de renentir. Ceci, delà il a même parfois consenti à quelques abandons plus conséquents (pensons aux possibilités qu'ont les Communautés autonomes espagnoles de définir telle fraction des contenus d'enseignement), en fait partout l'éducation reste "nationale" et l'instruction "publique" ce qui ne veut pas dire que le secteur privé soit inexistant ou bafoué. Le plus souvent il bénéficie partout des deniers publics. Il n'est nulle part dans l'Europe du Sud en position dominante, et dans le meilleur des cas (Espagne excepté), il ne ressemblera pas plus du cinquième de l'effectif global."

En ce qui concerne la France, JEAN ANDRIEU soutient que le centralisme y reste prépondérant⁽³⁵⁾

"même s'il a su consentir tardivement des abandons de souveraineté à ses pôles déconcentrés de décision et plus

(33) Comme l'on verra au chapitre suivant, dans le cas portugais, on peut admettre, aujourd'hui, l'existence d'autres traits qui configurent des tendances plus nettes pour la décentralisation de certains aspects du système éducatif.

(34) Andrieu, J., *L'espace éducatif européen*, Paris: Conseil Economique et Social de la Communauté Européenne, 1992, p. 88.

(35) Andrieu, J., op. cit., p. 88.

largement conférer aux pouvoirs régional, départemental, communal, de plus larges responsabilités en matière de gestion."

Pour l'auteur, il s'agit toujours de responsabilités relatives aux installations et aux locaux, c'est-à-dire, au cadre de vie scolaire, qui ont été, en France comme ailleurs dans l'Europe du Sud, largement attribuées aux collectivités territoriales. Cependant, la France connaît, depuis 1981, l'expérience des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.), déjà référée à cette étude, dans laquelle certaines zones peuvent bénéficier de moyens supplémentaires si elles présentent aux autorités académiques un projet spécifique, développé à partir des besoins locaux et élaboré avec la collaboration de tous les acteurs concernés: parents d'élèves, municipalités, travailleurs sociaux, animateurs socio-culturels, etc... Les responsables scolaires ont même été demandés d'élaborer des projets de zone en vue de démocratiser la formation scolaire, notamment en tenant compte de l'environnement économique et social et en encourageant les initiatives locales.

Cette expérience française illustre l'un des aspects les plus caractéristiques de l'évolution de l'administration de l'éducation à l'Europe du Sud: celui de la promotion d'une participation accrue au processus éducatif de tous les intéressés dans ce processus. C'est, du reste, le seul trait des pratiques de l'Europe du Nord que JEAN ANDRIEU reconnaît avoir été adopté par les sudistes, quoique d'une façon qu'il paraît considérer hésitante:⁽³⁶⁾

"Air du temps et nécessité scolaire obligent, les instances consultatives n'ont pas manqué de se multiplier. En Italie, en Grèce, en Espagne, au Portugal, en France, partout le pouvoir central a multiplié les "conseils" qu'ils soient nationaux, scolaires, ou supérieurs. Le pouvoir consultatif en est sorti renforcé partout et même les usagers sont déjà parvenus dans l'Europe du Sud à faire entendre leurs voix. La lente et toute relative dérive du centralisme administré vers les premières avancées d'une décentralisation véritable, a depuis vingt ans à peine acclimaté le concept de

(36) Andrieu, J., op. cit., p. 89.

"participation" dans la plupart des systèmes éducatifs sudistes. Etrange décalage (mais il y en a bien d'autres) avec les pratiques coutumières de l'Europe du Nord. Ici au Sud de l'axe Paris/Athènes, l'idée même de donner aux usagers de l'école le droit à la parole n'a cessé et ne cesse encore d'inquiéter. Ici le messianisme de l'institution éducative n'a su longtemps que faire de l'avis de ses ouailles! Vis-à-vis de l'école, la citoyenneté partagée reste suspecte comme si l'éducation était chose trop savante pour que l'on en parle avec n'importe qui. Les temps changent et les attitudes se modifient. La loi française d'orientation de 1989 a ainsi considérablement élargi et conforté le rôle et la place des usagers dans un système éducatif en quête de renouveau."

Mais si la loi française d'orientation de 1989 ouvre les chemins d'une vraie participation des usagers, en créant institutionnellement l'une des pressupposés de la décentralisation, en Grande-Bretagne l'"Educational Act" de 1988 a justement contrarié la tradition décentralisatrice du système éducatif anglais. En effet, essayant de répondre à ce qui a été considéré une grande disparité des contenus d'enseignement existant, la loi Baker a instauré un "curriculum" national, contenant un cadre minimum obligatoire des matières à enseigner dans toutes les écoles publiques pour les élèves des cinq à seize ans et a déterminé une série d'évaluations aussi obligatoires afin de mesurer si les objectifs prévus ont été ou non atteints. D'autre part, le gouvernement conservateur britannique a institué, par la même loi, un processus de soustraire les écoles de l'influence des autorités locales ("local education authorities" - LEA), en les passant pour l'influence du Ministère de l'Education et de la Science, moyennant la demande des parents dans ce sens.

Quoique le pouvoir des parents ait ainsi été augmenté et les établissements et communautés éducatives maintiennent leurs autonomies, persistant la plupart sous la direction des conseils d'éducation locaux, il paraît indiscutable que la Grande-Bretagne s'est approchée des modèles sudistes, cherchant à corriger, comme le dit JEAN ANDRIEU,⁽³⁷⁾

(37) Andrieu, J., op. cit., p. 94.

"les dérives d'une décentralisation devenue incohérente et coûteuse."

En tout cas, en Europe du Nord prévalait la décentralisation, bien que les systèmes éducatifs présentent quelques différences remarquables, découlant des influences des églises ou de l'existence de quelques cas de fédéralisme.

Non obstant la diversité des systèmes éducatifs européens il paraît possible d'admettre que la dynamique globale est à la décentralisation. Selon LECLERCQ et CHRISTIAN,⁽³⁸⁾

"toutes les formules ont en commun un indéniable souci de décentralisation mais composent une très large gamme de solutions allant de centralisations encore à peine desserrées à des efforts de recentralisation; entre ces deux extrêmes, se dégage une pluralité de cas intermédiaires tenant à la diversité des modalités selon lesquelles peut intervenir et fonctionner la décentralisation."

Pour ces auteurs,

"le statut des autorités locales, la place respective du secteur public et du secteur privé ainsi que leur définition, l'origine des ressources, les procédures présidant à leur affectation et à leur utilisation, les formes de contrôle prévues sur les enseignements sont autant de facteurs susceptibles de créer des situations différentes."

Nous voici placés devant un autre ordre de matières. Il ne s'agit plus de reconnaître les principes et les buts de chaque modalité d'administration ni de savoir comment se passe-t-il dans l'Europe ou dans le monde. Il s'agit de l'Europe discuter les questions pratiques de l'implantation de la décentralisation en éducation, c'est-à-dire, la définition des domaines à décentraliser, la titularité des attributions décentralisées et les processus de développement de la décentralisation.

(38) Leclercq, J.-M. et Christian, R., op. cit, in Barroso, J. (org.), op. cit.

En effet, quels sont les pouvoirs à accorder aux institutions régionales et locales? Il faut savoir si on pourra décider sur quelque chose plus que les installations et les locaux d'enseignement, si on pourra, par exemple, décider sur le "curriculum" des écoles de la région ou de la localité et sur le recrutement des enseignants et des autres personnels nécessaires au fonctionnement du système. Il faut savoir aussi comment restera la question du financement du système, toujours une question fondamentale dans cette matière.

D'autre part, qui prendra les attributions décentralisées? D'abord, quel sera le domaine territorial de la décentralisation? Créera-t-on des régions, ayant des pouvoirs propres, entre lesquels ceux de l'éducation, ou on renforcera les pouvoirs des municipalités? Ou, encore, se placera-t-on dans une solution du type existant en plusieurs pays du Nord de l'Europe qui ont un conseil local d'éducation exerçant des pouvoirs remarquables, constitué par des représentants de tous les intéressés aux questions éducatives? En fin de compte, quel que soit la modalité, quel est le rôle de l'école et quels sont ses pouvoirs? Et les pouvoirs des plusieurs partenaires locaux ou régionaux?

Finalement, comment ça se passera, dès la centralisation à la décentralisation? Il y a évidemment des procédures techniques étudiées pour mettre en oeuvre ces processus complexes de changement.⁽³⁹⁾ Mais est-ce que les gouvernements suivent ces procédures? Quelles sont, donc, leurs stratégies et comment agissent les gens au niveau régional et local dans l'émergence de nouvelles compétences et responsabilités? Quel est le rythme des changements, étant donné qu'un rythme inadéquat peut constituer un obstacle puissant à la réussite de la démarche?

Ces questions, toutes sous-jacentes au sujet de cette étude, n'auront elles-mêmes pas un traitement détaillé ici. Cependant, l'étude permettra, certainement, de clarifier un peu mieux plusieurs aspects y concernés.

(39) Voir l'ouvrage de l'UNESCO, *A gestão da educação ao nível local*, dont la première partie est dédiée au processus de décentralisation de l'administration de l'éducation. Edition du GEP/ME, 1989.

c) Partager les pouvoirs

À quelles conditions peut-on parler de l'existence d'une politique éducative locale?

Si au niveau local, il existe un organe ayant la compétence pour fixer les objectifs et les stratégies de l'éducation à être poursuivis par les écoles de la localité et par les autres intervenants du processus éducatif et si cet organe dispose de moyens capables de faire exécuter les objectifs, il paraît possible d'admettre qu'on pourra être devant une politique éducative locale. Elle sera plus ou moins partagée par tous les intéressés, en conformité avec l'orientation du pouvoir établi à cet organe, puisque le fait de s'agir d'un organe local ne constitue pas une garantie de démocratie.

Et s'il n'y a pas un organe responsable par le gouvernement de l'éducation, est-ce qu'on ne peut pas parler d'une politique éducative locale? L'exercice de certaines autonomies par les écoles et le développement de processus de collaboration entre les écoles d'une région et entre elles et les autres entités régionales intéressées à l'éducation de la population peuvent engendrer une idée collective, laquelle, dûment systématisée, peut ressembler à une politique éducative locale. Ça constituerait la possibilité que les institutions locales auraient pour arriver à l'obtention de leurs objectifs et à la satisfaction de leurs intérêts au-dedans d'un régime centralisé, commençant à ouvrir les chemins vers une plus grande participation aux décisions et, surtout, à la conduite des processus.

On voit que, dans un cas ou l'autre, la question de la participation est essentielle. En effet, seulement dans un cadre de décentralisation, l'intervention permanente de la population aux matières qui l'intéressent est rendue possible, chaque citoyen assumant sa partie du pouvoir de décision. Mais, au contraire, on pourra avoir une décentralisation vers les organes locaux qui ne suscitent pas l'intervention et l'intérêt des citoyens, en portant préjudice au développement de la dynamique sociale associée généralement à l'idée décentralisatrice.

Comme l'on a déjà eu l'occasion de voir au chapitre antérieur (n°3), dans un contexte d'une vraie décentralisation, auquel les citoyens ont une participation élargie dans la construction de la vie collective, les écoles ne peuvent plus se maintenir comme des organisations fermées.

WAYNE K. HOY et CECIL G. MISKEL soulignent aussi ce fait essentiel caractéristique de la décentralisation éducative, notant que la nécessité d'ouverture des écoles était déjà démontrée depuis les années 60:⁽⁴⁰⁾

"La turbulence continue de l'environnement des années 60 a montré qu'un modèle de système fermé n'était pas adéquat pour éclaircir les grands problèmes qui se posent aux administrateurs de l'éducation et pour les aider à résoudre. En résultat des recherches sur des modèles pratiques plus rélevants, les organisations comme les écoles sont vues maintenant comme des systèmes ouverts, qui doivent s'adapter aux conditions externes en changement pour qu'elles puissent être efficaces et survivre. Ce concept de système ouvert met en évidence la vulnérabilité et l'interdépendance des organisations avec leurs environnements."

C'est justement cette interdépendance et le développement de relations cohérentes et mutuellement significatives qui ne marchent pas. Selon un rapport de l'OCDE, l'expansion des écoles, de leur nombre et de leurs effectifs, n'a pas pu être toujours accompagnée par le développement de rapports croissants avec les collectivités qu'elles desservent. Ce rapport explique ainsi la situation existante à ce domaine au début des années 80:⁽⁴¹⁾

"Souvent soumises à la critique, les écoles ont été instamment invitées à prendre conscience de leurs collectivités locales et de s'y intéresser davantage. Mais comme les modalités de cette prise de conscience doivent être aussi diverses que les caractéristiques des collectivités, ils soulèvent manifestement des problèmes de politique générale. Par la suite, les écoles sont touchées par les réformes des collectivités, par leurs aspirations culturelles, par les conflits ethniques et par la politique locale; elles doivent assimiler les nouveaux apports de ressources locales, humaines et autres,

(40) Hoy, W.K. et Miskel, C.G., "Schools and their external environments", in Glatter, R. (org.), *Educational institutions and their environments: managing the boundaries*, Londres: Open University Press, 1989, p. 29.

(41) OCDE, *L'école et la collectivité - vol. II*, Paris: CERI/OCDE, 1980, p. 10.

et faire face à d'autres problèmes tels que la coordination avec les autres services sociaux, la mise en place et l'utilisation d'installations à usages multiples et la révision du rôle de l'enseignant et de l'enseignement qu'il dispense. Une réaction réfléchie et positive à cette situation reste l'exception et d'ailleurs, rares sont les établissements qui sont engagés dans des programmes de réaménagement de leurs rapports avec la collectivité, et rares sont les programmes qui ont survécu en fin de compte ou qui ont connu un succès complet".

Ayant été écrit en 1980, ce rapport de l'OCDE ne pouvait pas considérer les tentatives visant à susciter ou à engendrer des relations école - collectivité qui se sont vérifiées à la dernière décennie, même aux pays de tradition centralisée, bien que le succès limité de quelques-unes puisse, parfois, les faire paraître marginales par rapport au système d'enseignement. En tout cas, la situation actuelle maintient encore des traits compatibles avec celle décrite par l'OCDE en 1980.

Quand même, les initiatives déjà entreprises constituent, bien sûr, des pratiques qui aident à identifier l'existence d'un terrain favorable à l'institution d'un processus effectif de décentralisation et d'une politique éducative locale.

2. Régionalisation et changement

a) La question du changement

Les pratiques existantes de relation école-collectivité (ou école-milieu comme on préférera de dire) et celles qu'il faut développer dans la perspective d'une vraie régionalisation de l'éducation impliquent des changements remarquables aux habitudes et aux mentalités propres des écoles traditionnelles et de leurs communautés. C'est pourquoi on doit soulever ici quelques aspects concernés à cette question du changement en éducation, généralement considérée l'un des plus grands problèmes des réformes éducatives, notamment celles qui visent la décentralisation de l'éducation.

Les changements en éducation ne sont pas faciles, soit partant des autorités centrales, soit partant des acteurs locaux. A. M. HUBERMAN nous rappelle que⁽⁴²⁾

"le changement dans le domaine de l'éducation reste suspect, comme quelque chose de non fondé sur des preuves, d'insolite, voire de franchement dangereux."

Même les planificateurs des réformes conçoivent généralement le terrain d'application comme un milieu résistant au changement et cherchent de trouver les stratégies les plus adéquates à vaincre la résistance. En effet, ce terrain (les écoles) réagit fréquemment aux innovations venues de l'extérieur qui, au-delà d'être souvent imposées, interviennent dans les conflits de pouvoir qui caractérisent les établissements scolaires et dans les équilibres que les acteurs ont construit.

D'autre part, les acteurs du terrain doivent comprendre ce qui est proposé, pour mieux l'adopter et le réaliser. Et ça c'est une démarche très lente qui exige une participation effective et engagée de tous les intervenants, la seule capable de promouvoir l'auto-transformation indispensable à un vrai changement. A ce propos, RUI CANÁRIO pense que⁽⁴³⁾

"le grand problème du changement en éducation ne consiste ni à modifier les normes légales ni à concevoir de "bonnes innovations". Il consiste à savoir comment agir pour que les écoles produisent des changements, accueillant et reinterpretant, de façon créative et plurielle, les orientations innovatrices produites au niveau national".

Malgré toutes les difficultés reconnues, l'introduction de changements dans l'école, la réforme de l'institution scolaire ou la diffusion d'innovations dans les systèmes d'enseignement sont aujourd'hui, comme le réfère JOSÉ ALBERTO CORREIA ⁽⁴⁴⁾

(42) Huberman, A. M., *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*, Paris: UNESCO, 1973, p. 6.

(43) Canário, R., "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa", in *Inovação*, n°1, vol. 4, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991, p. 78.

(44) Correia, J. A., *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Edições Asa, 1989, p. 15.

"des références obligatoires dans tous les discours que l'on veut cohérents sur la problématique de l'éducation".

Pour cet auteur, ça c'est

"une référence obligatoire et séductrice qui valorise le discours en même temps qui escamote la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur le sens du changement qu'on propage et sur les processus de production du changement qu'on (n') a (pas) présent à l'esprit."⁽⁴⁵⁾

Et les enseignants, comment se situent-ils par rapport à la question du changement (problème qui, en certains aspects, peut être transférable à d'autres acteurs de l'éducation, notamment à ceux généralement considérés dans une réforme décentralisatrice)?

RUI CANÁRIO, en se référant à la réforme éducative portugaise trouve que cette réforme⁽⁴⁶⁾

"se confronte avec deux grands problèmes que les grandes réformes n'ont pas réussi à résoudre d'une manière satisfaisante."

Pour cet auteur, ces problèmes sont:

(45) Il est convenient de distinguer la signification qu'on donne à certains termes utilisées dans cette problématique: innovation, changement, réforme. On entend par innovation les initiatives prises au niveau centrale ou aux niveaux locaux destinées à poursuivre l'augmentation de l'efficacité et de la pertinence du système.

Pour établir la différence entre innovation et changement, basons-nous à HUBERMAN:

"c'est donc l'adoption qui nous intéresse, le fait qu'un élève, un maître, un administrateur ou toute une école, met en pratique un concept, une attitude ou un instrument qui est quantitativement ou qualitativement différent de ceux qui avait cours auparavant."

L'adoption d'une innovation, après l'expérimentation et la conscientisation, permettra, dans un délai plus au moins long, une implantation vraiment assumée, c'est-à-dire, un vrai changement.

Le concept de réforme, on le sent plus lié aux initiatives de l'administrations centrale qui ont un caractère global face au système ou à n'importe quel de ses sous-systèmes.

(46) Canário, R., op. cit., p. 79.

- garantir que les réformes ne restent pas sur le papier, c'est-à-dire, qu'elles se matérialisent en innovations au niveau des écoles, dont la réalisation dépend surtout des enseignants;
- savoir comment passe-t-on de l'expérience à la généralisation.

Le premier problème est posé aussi par HUBERMAN, en partant de la situation la plus habituelle (et la plus adaptée à la réalité de la réforme portugaise): l'origine externe des innovations. Pour cet auteur⁽⁴⁷⁾

"rien ne peut garantir qu'elles [les innovations] seront adoptées autrement que superficiellement. (...) Les innovations les plus durables et les plus efficaces sont celles que l'utilisateur a assimilées, c'est-à-dire qu'il a adoptées parce qu'elles satisfont ses besoins spécifiques."

Quant au deuxième problème, CANÁRIO souligne le risque d'une tactique classique présente au processus de la réforme portugaise: la définition d'un territoire expérimental où quelques innovations sont essayées et évaluées avant leur diffusion. Pour lui,⁽⁴⁸⁾

"cette manière d'agir se base sur l'idée, infondée, que les écoles pourraient adopter l'innovation en faisant l'économie du parcours qui a conduit à sa construction dans le système d'origine."

RUI CANÁRIO considère que l'incapacité pour résoudre ces problèmes a son origine intrinsèque dans les stratégies dominantes dans la conduite des réformes:

- la première consiste à la survalorisation de la capacité coercitive de l'administration centrale pour imposer les changements par des instruments légaux;
- la deuxième consiste à l'application d'un modèle de recherche et développement (R&D) inspiré dans la réalité industrielle, qui se rapporte à un processus rationnel, séquentiel et planifié (une phase de recherche, une phase

(47) Huberman, A. M., op. cit., p. 7.

(48) Canário, R., op. cit., p. 79.

d'expérimentation, une phase de diffusion) et qui peut être caractérisé par la discontinuité entre la recherche et la formation, entre la théorie et la pratique et entre les dimensions professionnelles et personnelles de la formation.

Devant ces caractéristiques de beaucoup de réformes (la réforme portugaise actuelle pouvant s'y intégrer), les difficultés des enseignants devront être multiples, surtout parce que le parcours naturel du changement ne se vérifie pas: l'exécution des innovations n'est pas précédée d'un contact suffisant avec le processus de conception de l'idée, pour qu'on puisse la conscientiser et adopter préalablement. Il faudra remarquer que beaucoup d'innovations engendrées aux écoles réussissent justement parce qu'elles font ce parcours naturel.

D'ailleurs les écoles produisent et adoptent souvent des innovations, surtout au domaine curriculaire, en se basant sur un travail collectif, interactif et participatif, producteur d'une conscience pleine de la valeur des acquisitions de ce travail. En beaucoup de cas, il s'agira probablement d'écoles où interviennent ce que SERGE MOSCOVICI⁽⁴⁹⁾ appelle de "minorités actives", lesquelles LISE DEMAILLY⁽⁵⁰⁾ considère "porteuses d'innovations", et dont les méthodes ont parvenu à susciter une implication professionnelle de certains enseignants dans des projets de changement. Pour LISE DEMAILLY, ces méthodes sont:

- le développement d'une gestion participative démocratique dans l'établissement scolaire en vue de faciliter l'émergence de projets d'établissement innovants;
- la mise en oeuvre d'une formation continue de type "contractuel" ou "interactif-réflexif",⁽⁵¹⁾ accompagnée du développement des interactions sociales et du foisonnement des réseaux;
- l'apprentissage des méthodologies du travail et de projets collectifs.

Cependant, la consistance des réformes éducatives ne peut pas être dépendante de l'existence de ces minorités, bien que leur rôle puisse contribuer

(49) Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, Paris: P.U.F., 1979.

(50) Demailly, L., *op. cit.*

(51) LISE DEMAILLY explicite aux pages 152-155 de son ouvrage *Le collège-crise, mythes et métiers* la signification de ces désignations de types de formations continues. En résumé, on pourra dire que la formation de type contractuel implique la négociation des contenus, des formés, des animateurs, sur un marché de formation, avec procédures d'ajustement entre offreurs et demandeurs, et sur la base d'une certaine complexité du système "demandeur" et que la formation de type interactif-réflexif implique un ajustement "sur mesure" entre demandeurs et offreurs autour de résolutions de problèmes.

puissamment à l'émergence d'innovations. À ce propos, JACQUELINE GAUTHERIN propose qu'on passe des petites communautés de conviction (les minorités) à une communauté d'adhésion (l'école et la communauté éducative en général):(52)

"Des minorités pour le changement des établissements scolaires? Cela suppose, on l'a vu, un travail social et politique complexe.

Mais - et je conclurai sur une interrogation - il semble que la problématique de la minorité et de la majorité, si prégnante dans les premières années de la rénovation des collèges, soit aujourd'hui quelque peu dépassée. La perspective était naguère de passer de petites communautés de conviction à une communauté d'adhésion; elle paraît maintenant, de plus en plus, être celle d'un traitement collectif local (à l'échelle de l'établissement et de son environnement) des problèmes scolaires."

Pour que cela soit possible, il faut valoriser la formation continue des enseignants, la seule façon de répondre aux exigences de changement des attitudes et des pratiques associées aux grandes réformes, comme celle de décentraliser un système éducatif. Selon ALBANO ESTRELA, cette formation continue devra faire de la recherche/reflexion(53)

"un facteur de promotion de la qualité de nos agents éducatifs."

b) Les nouveaux enseignants

Les réformes en cours de réalisation, notamment celle du cas portugais, impliquent, comme l'on a dit, des changements d'attitudes et de pratiques, mais elles impliquent aussi l'assomption de nouveaux rôles par les enseignants. Il s'agit, donc, il faut le souligner, d'une vraie révolution dans la profession

(52) Gautherin, J., "Minorités actives et établissements en changement", in AECSE, op. cit., p. 288.

(53) Estrela, A., "Formação continua de professores: uma exigência para a inovação educacional", in Nóvoa, A. et Popkewitz, T. S., *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa, 1992, p. 46.

enseignante qui se déstructure par rapport au modèle professionnel traditionnel et qui n'aura un nouveau profil adapté aux exigences de l'actualité dans un bref délai.

Une enquête du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), cité dans un rapport de l'OCDE⁽⁵⁴⁾, attire l'attention sur le fait que plusieurs études ont confirmé que le développement dans les élèves de compétences transversales et d'attitudes et valeurs concernées à leur formation personnelle et sociale n'a pas été pris en compte. Il s'agit d'objectifs récents des "curricula" de l'enseignement-apprentissage, pour lesquels les enseignants n'ont pas été formés convenablement. Certains de ces objectifs sont intimement liés au développement d'aptitudes de relation avec le milieu, une aire d'acquisitions qui paraît absolument indispensable quand on pense à centrer l'école sur la communauté et ses intérêts et besoins.

Cependant, plus complexes que les changements des méthodes pédagogiques, sont peut-être ceux qui adviennent des rôles nouveaux qui attendent les enseignants. Ayant s'habitué à être des spécialistes de certaines disciplines scientifiques, une formation pédagogique propre pour l'exercice de la fonction enseignante leur étant accordée, les enseignants sont venus à assumer graduellement d'autres rôles, notamment plusieurs fonctions de direction, gestion et coordination pour lesquelles, en général, ils n'ont pas été préparés (malgré l'avoir trop requis).

La régionalisation de l'éducation, impliquant le développement de la relation école-milieu tend à accroître d'autres rôles encore à la surchargée fonction enseignante, sans qu'on voit une tendance pour alléger les rôles traditionnels. Dès les nouvelles relations avec les différentes composantes de la société jusqu'à la probable nécessité d'agir comme animateur culturel du milieu, cette nouvelle situation d'ouverture de l'école (qui implique l'entrée de la communauté) va créer des tâches impliquant des changements très importants qu'il faut prendre en compte quand on planifie des réformes de cette nature et dimension.

Quoiqu' il soit généralement admis que l'exercice de la fonction enseignante ne peut pas se limiter aux domaines stricts de la didactique des disciplines, il faut reconnaître que l'actuelle indéfinition relative de la fonction enseignante engendre une instabilité professionnelle décourageante et peut-être responsable par une réaction qui reconduise psychologiquement

(54) Il s'agit du rapport "A escola e a qualidade", déjà référé dans cette étude.

l'enseignement vers le modèle ancien du spécialiste de didactique. ANTÓNIO NÓVOA, cité par RUI GOMES, avertit clairement sur cette matière:⁽⁵⁵⁾

"[les enseignants] ont été appelés à accomplir des tâches pour lesquelles ils n'étaient ni préparés ni vocationnés, et qui sortaient fréquemment de leurs domaines de compétences. Investis de tous les fonctions sociales possibles et imaginables, les enseignants se sont plongés dans une crise d'identité professionnelle dont les conséquences sont visibles."

On ne peut donc pas concevoir la réussite d'une réforme si vaste et radicale, comme c' est le cas de la décentralisation de l'éducation dans un pays d'éducation centralisée, sans penser à trouver les rythmes adéquats à cette réforme, sans procéder à une formation de base préalable des intervenants et sans leur créer des conditions de travail (incluant celles concernées aux rémunérations) qui permettent d'envisager les nouvelles fonctions sans insécurité et sans angoisse.

Pour ce qui est de la réforme portugaise, on n'a pas l'évidence d'une décentralisation en marche. Mais les tendances qu'on remarque dans ce sens terminent pour susciter les mêmes préoccupations.

(55) Nóvoa, A., "Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?", Lisboa: ISEF/UTL, 1989, in Gomes, R., *Culturas de escola e identidades dos professores*, Lisboa: Educa, 1993, p. 56.

CHAPITRE III

TENDANCES DE LA LÉGISLATION PORTUGAISE⁽⁵⁶⁾

1. Les lois fondamentales

Au Portugal, le système éducatif est maintenant en cours de transformation, suite à la publication de la Loi de Base du Système Educatif. Cette loi confirme les orientations décentralisatrices de la Constitution de la République, ce qui implique plusieurs changements dans un système habitué à la dépendance du pouvoir central.

Jusqu'au milieu des années 80, le système reflétait la tradition administrative de l'Etat Nouveau et les principes d'orientation de son organisation. En effet, après la publication de la Constitution de 1976, et en exceptant les cas des régions autonomes d'Açores et Madère, nous n'avions pas assisté aux transformations préconisées par la loi fondamentale. C'était à partir de la publication de la Loi de Base (1986) qu'on assiste à certaines transformations liées à la répartition de compétences en matière d'éducation entre les niveaux central, régional et local de l'administration.

En se basant dans la Loi de Base du Système Educatif, une réforme a été lancée et fait maintenant son parcours. Les axes principaux de cette réforme sont, en ce qui concerne les matières rapportées au sujet de cette étude:

- la déconcentration du Ministère de l'Éducation;
- la fixation d'un nouveau régime de direction, administration et gestion des écoles, associé à l'attribution d'une certaine autonomie aux établissements scolaires;
- la mise en place d'une réforme curriculaire qui valorise les contenus à caractère local et régional et le développement de la relation école-milieu;

⁽⁵⁶⁾ On reprend ici les aspects essentiels de notre étude sur "Les tendances décentralisatrices de l'éducation au Portugal", mémoire de la maîtrise en Sciences de l'Éducation, complétée en 1992, à l'Université de Caen, adapté naturellement à l'évolution vérifiée à la dernière année

- la promotion d'initiatives locales, à travers le développement de l'associativisme scolaire, l'émergence d'un partenariat socio-éducatif, la création d'écoles privées (notamment, d'écoles professionnelles) et le renforcement des attributions des collectivités locales.

Notons que la plupart de la législation concernée aux attributions des collectivités locales est antérieure à la publication de La Loi de Base du Système Educatif. Mais ce n'a été qu'une question d'anticipation.

Les principes constitutionnels de la "décentralisation démocratique de l'administration publique" (article 6^{ème}, n°1, de la Constitution) et de la création de régions administratives (articles 256^{ème} à 262^{ème}) constituent la toile de fond de la réforme quant aux aspects administratifs du système. En conformité avec le principe de la décentralisation démocratique de l'administration publique, la Loi de Base prévoit un rapprochement entre le système et la communauté, basé sur le développement de la participation de tous les intéressés et en accord avec "des organiques et des formes de décentralisation et de déconcentration" (article 43^{ème}, n°3). En fixant les principes organisateurs du système, cette Loi détermine que celui-ci s'organise de façon à

"décentraliser, déconcentrer et diversifier les structures et les actions éducatives, de façon à obtenir une correcte adaptation aux réalités, un sens élevé de participation de la part des populations, une insertion adéquate dans la communauté et des niveaux de décision efficaces." (article 3^{ème}, alinéa g)

Quant à la création de régions administratives, l'exigence constitutionnelle impliquait la décentralisation de multiples compétences vers des organes élus au niveau régional, mais ce processus n'a pas encore avancé, sauf les cas de la création des régions autonomes déjà référées et, plus récemment, des aires métropolitaines de Lisbonne et Porto (celles-ci sans répercussions remarquables dans le domaine de l'éducation).

La constitution de la République portugaise établit encore que

"l'Etat doit promouvoir la démocratisation de l'éducation pour que celle-ci réalisée à l'école et à travers d'autres moyens formatifs, contribue au développement de la personnalité, au progrès social et à la participation démocratique dans la vie collective" (article 73^{ème}, n^o2),

un principe dont la répercussion porte aussi sur l'organisation curriculaire du système.

En conformité avec ces principes, la Loi de Base détermine que la délimitation et l'articulation entre les différents niveaux de l'administration devront être réglementées par des lois spéciales, en réservant pour l'administration centrale les compétences pour (articles 44^{ème} et 47^{ème}):

- concevoir, planifier et définir les normes du système éducatif;
- procéder à l'inspection et exercer le pouvoir de tutelle en général;
- définir les critères généraux et les normes qui s'appliquent au réseau scolaire et à la typologie des écoles et le leur équipement;
- établir les programmes de l'enseignement secondaire, sans porter préjudice à l'existence de contenus flexibles intégrant des composantes à caractère régional ou local;
- garantir la qualité pédagogique et technique des divers moyens didactiques, y incluant les manuels scolaires.

Au niveau régional et "ayant l'objectif d'intégrer, de coordonner et d'accompagner l'activité éducative", la Loi de Base détermine la création, à chaque région, d'un département régional d'éducation. De plus, la Loi ne contrarie pas les compétences éducatives qui avaient été accordées par la législation de délimitation de compétences entre l'administration centrale et locale en matière d'investissements publics (Décret-Loi n^o77/84, du 8 mars), selon laquelle il appartient aux collectivités locales de réaliser les investissements dans les domaines suivants:

- centres d'éducation pré-scolaire;
- écoles des niveaux d'enseignement constituant l'enseignement de base;
- résidences et centres de logement pour les étudiants des niveaux d'enseignement indiqués au paragraphe précédent;

- transports scolaires;
- autres activités complémentaires de l'action éducative dans l'éducation pré-scolaire et dans les domaines de l'action sociale scolaire et de l'occupation des temps-libres;
- équipements pour l'éducation de base des adultes. (article 8^{ème} du Décret-Loi n°77/84, du 8 mars)

En ce qui concerne les établissements d'enseignement, la Loi de Base détermine que ceux de l'enseignement supérieur jouissent de l'autonomie financière, sans préjudice de l'action de contrôle de l'Etat. (article 45^{ème}, n°7 et 8). Pour ce qui est des autres établissements d'enseignement, la Loi assume clairement des orientations qui permettent de considérer leur spécificité et de leurs communautés, ce qui conduit à l'idée du projet éducatif d'établissement:

"Art. 45^{ème}, n°1 - Le fonctionnement des établissements d'éducation et d'enseignement, aux différents niveaux, s'oriente par une perspective d'intégration communautaire étant la fixation locale des enseignants respectifs, dans ce sens, favorisée."

"Art. 47^{ème}, n° 4 - Les plans curriculaire de l'enseignement de base doivent être établis au niveau national, sans préjudice de l'existence de contenus flexibles intégrant des composantes régionales."

"Art. 47^{ème}, n° 5 - Les plans curriculaires de l'enseignement secondaire auront une structure nationale, pouvant leurs composants présenter des caractéristiques régionales et locales, justifiées notamment par les conditions socio-économiques et par les besoins en personnel qualifié."

D'autre part, la Loi fixe les principes de démocratie et de participation de tous les intéressés au processus éducatif, pour lesquels doivent s'orienter l'administration et la gestion des établissements (art. 45^{ème}, n°2), mais elle n'accorde les tâches de direction qu'aux représentants des enseignants, des élèves et du personnel non-enseignant:

"Art. 45^{ème}, n°4 - La direction de chaque établissement ou groupe d'établissements des enseignements de base et

secondaire est assurée par des organes propres, pour lesquels les représentants des enseignants, des élèves et du personnel non-enseignant sont élus démocratiquement, et elle est appuyée par des organes consultatifs et par des services spécialisés(...)."

Celles-ci sont, en résumé, les orientations constitutionnelles de la Loi de Base du Système Educatif, lesquelles le gouvernement devrait considérer dans le processus législatif de la réforme du Système Educatif. On a trop discuté certaines mesures légales concrètes prises par le gouvernement, accusées de n'être pas conformes aux lois principales. Mais on a beaucoup plus discuté certaines pratiques de l'administration centrale qui paraissent, souvent, vouloir contrarier les orientations et les normes légales. En tout cas, la tendance légale actuelle est pour l'imposition graduelle de la conception de l'école sous-jacente aux normes constitutionnelles et de la Loi de Base du Système Educatif, allant même au-delà des orientations évidentes de la Loi de Base en ce qui concerne la composition de l'organe de direction des écoles, lequel, selon la nouvelle législation, devra inclure des représentants des parents, des collectivités locales et des intérêts économiques, sociaux et culturels. JOÃO FORMOSINHO, l'un des grands paladins de cette orientation a écrit à ce propos:⁽⁵⁷⁾

"La démocratie est surtout un droit et une pratique de participation, pas seulement dans le suffrage électoral mais dans tous les aspects et décisions qui intéressent et affectent les citoyens; l'Etat n'est pas l'être unique qui a de la légitimité pour ordonner et diriger les services publics; les communautés locales ont le droit de participer dans cette ordonnance et direction; le modèle général de l'administration publique, étant donné le concept de démocratie qui structure l'ordre social et institutionnel, est décentralisé; la communauté s'élargit à tous les intéressés dans le processus éducatif; l'école- dans cette conception large - a de la légitimité pour se donner un ensemble

⁽⁵⁷⁾ Formosinho, J., "De serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa", cité par Matias Alves, J., "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in *Correio Pedagógico*, n° 63, avril 1992.

significatif de normes, étant dirigée autonomement par les élus de la communauté; la prestation de comptes est rendue, en première instance, à la communauté et, seulement après, à l'administration régionale et à l'inspection; les agents éducatifs sont des professionnels, qui sont surtout responsabilisés par la qualité des processus et des produits éducatifs et le devoir d'obéissance à l'Etat est remplacé par la relation privilégiée avec le client-élève."

2. La déconcentration du Ministère

Dans les six dernières années, le Ministère de l'Education a connu deux grandes restructurations, l'une en 1987 (Décret-Loi n°3/87, du 3 janvier) et l'autre cette année de 1993 (Décret-Loi n° 133/93, du 26 avril). Cependant, c'est celle de 1987 qui introduit les changements les plus remarquables par rapport à la problématique de la centralisation/décentralisation de l'éducation puisque, en considérant nécessaire de promouvoir "la réorganisation spatiale résultante des exigences de la régionalisation", elle crée les Directions Régionales d'Education, définies comme

"des services déconcentrés de coordination et d'aide aux établissements d'enseignement non supérieur et de gestion de leurs moyens humains, financiers et matériels, et couvrant les nombreux domaines du système éducatif". (Décret-Loi n°3/87, du 3 janvier)

Les Directions Régionales d'Education (à ce moment, cinq dans le pays) seraient structurées par le Décret-Loi n°361/89, du 18 octobre, qui, dans son préambule, justifie la mise en place de structures régionales du Ministère de l'Education par la nécessité de

"donner une solution aux innombrables situations qui exigent un accompagnement constant, dans une perspective globale et intégrée du système éducatif."

En correspondant aux orientations de la Loi de Base, les Directions Régionales d'Éducation (D.R.E.) ont essentiellement des fonctions d'intégration, coordination et accompagnement de l'activité éducative, recouvrant les domaines de la pédagogie, des personnels enseignant et non enseignant, des équipements éducatifs et de l'aide socio-éducative.

Ne s'agissant pas dans cette étude de faire une analyse détaillée des compétences des DRE, on soulignera seulement quelques unes spécialement rapportées au sujet qui nous intéresse. Ainsi, par exemple, il est de la compétence des DRE:

- coordonner et appuyer les projets d'expériences pédagogiques au niveau local et régional, pour une meilleure prise en compte des réalités régionales par le système éducatif;
- diffuser les normes, à caractère général ou particulier, en matière de gestion du personnel, assurant aussi l'exécution de la politique de mobilité professionnelle et territoriale définie au niveau central;
- déterminer l'affectation et le placement des fonctionnaires au sein de leurs catégories et homologuer les propositions de placement des enseignants présentées par les écoles pour les places vacants après concours;
- élaborer et exécuter les plans annuels et pluri-annuels des équipements éducatifs et de leur programmation, ainsi que les plans financiers de soutien pour leur application, une fois leur approbation obtenue et assurer en collaboration avec les collectivités locales et les écoles, la planification au niveau régional des modifications annuelles du réseau scolaire;
- réaliser les études de marché en vue de satisfaire de façon adéquate les besoins en équipements scolaires et promouvoir son acquisition, bien que l'acquisition, la construction, la conservation et la modification des locaux scolaires et coordonner et gérer les équipements éducatifs afin d'optimiser les moyens disponibles;
- organiser et coordonner les activités régionales d'éducation spécialisée, d'extension éducative et d'aide socio-éducative.

On voit par cet échantillon que les DRE ont reçu la plupart des anciennes compétences ministérielles, sauf celles qui concernent à la conception, au contrôle et à l'évaluation globaux du système. En exceptuant ces aspects elles s'assument comme les gouvernements régionaux de

l'éducation, quoique ayant la particularité remarquable d'agir en représentation du pouvoir central et par sa délégation.

D'autre part, elles maintiennent une tutelle étroite sur les écoles, même en des aspects qu'un régime d'autonomie scolaire tendrait à attribuer aux écoles. Au-delà de ce qu'on peut déduire des compétences référées ci-dessus, voyons encore, à titre d'exemple, quelques-uns de ces aspects de la vie des écoles dont la compétence pour décider appartient aux DRE:

- autorisation du cumul de charges par les enseignants;
- autorisation de la présentation du personnel enseignant et non enseignant aux visites médicales suite à leur convocation et homologation des avis qui s'ensuivent et des demandes de modification des horaires;
- attribution des résidences dépendant des établissements d'enseignement.

La déconcentration du Ministère de l'Education serait accentuée par la création des coordinations d'aires éducatives (C.A.E.) en chaque Direction Régionale, auxquelles plusieurs compétences ont été déléguées. Ces coordinations d'aires éducatives, qui interviennent à tous les niveaux des enseignements de base et secondaire (incluant le 1^{er} cycle, où se maintiennent les anciennes délégations municipales exerçant fonctions de coordination), aspirent à constituer un instrument de promotion de l'efficacité de l'action de l'administration centrale, laquelle, de cette façon, se situe plus proche des situations qu'elle veut coordonner et contrôler. En tout cas, on peut admettre qu'elles pourraient avoir un effet positif sur le développement d'un effectif processus de décentralisation, étant donné l'aide qu'elles pourraient apporter à la résolution plus rapide et plus efficace de certaines difficultés de ce processus.

Mais ce processus de déconcentration n'est pas vu positivement par plusieurs spécialistes de l'éducation au Portugal, notamment ceux qui se sont plus batus par la promotion de l'autonomie des écoles. JOÃO FORMOSINHO a soutenu qu'un tel processus peut être engagé pour renforcer le contrôle central sur les activités locales et peut même se transformer en un processus culturel de non participation favorisant l'esprit partisan et engendrant la

passivité.⁽⁵⁸⁾ À son tour, A. SOUSA FERNANDES pense que⁽⁵⁹⁾

"la régionalisation des services éducatifs à travers les Directions Régionales d'Education est un bon exemple de la non-application de la décentralisation prescrite par la Loi de Base du Système Educatif; et on offre en remplacement une déconcentration des services qui, sous couvert du provisoire, peut se transformer, avec le temps, en une situation définitive."

3. L'autonomie des établissements scolaires et le régime de direction, d'administration et de gestion

À l'année de 1992/93, l'expérimentation d'un nouveau modèle de direction, administration et gestion des écoles du 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire et des aires scolaires du 1^{er} cycle de l'enseignement de base s'est initiée. Selon le Ministère, il sera maintenant possible de restituer l'école à la communauté éducative, en ajoutant que⁽⁶⁰⁾

"le sens de cette restitution est clair: il s'agit d'effectiver la transition d'une école entendue comme une communauté où les enseignants, les élèves, les parents et les représentants de la collectivité locale et des intérêts socio-économiques et culturels sont présents."

Pour le Ministère de l'Education, cette école sera

"capable de conquérir une plus grande autonomie avec des conditions nouvelles pour une pratique démocratique plus élargie et plus participative qui prétend articuler la démocratie et l'efficience et efficacité des processus éducatifs."

(58) Formosinho, J., "A regionalização do sistema de ensino", in *Cadernos de Administração Escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1987.

(59) Sousa Fernandes, A., "A regionalização da Educação", in *Correio Pedagógico*, n°50, février 1991.

(60) Ministério da Educação, "Em cada escola, fazer a reforma", un opuscule distribué aux élèves le mois de juin 1992.

Ce nouveau modèle a été institué par le Décret-Loi n° 172/91, du 10 mai, mais, dans ce cadre, une législation sur l'autonomie des écoles avait déjà été publiée auparavant - le Décret-Loi n°43/98, du 3 février, à propos de laquelle on a beaucoup parlé de la réelle autonomie accordée aux écoles. Avec la publication du nouveau régime de direction, administration et gestion des écoles, le Ministère espère qu'il soit finalement possible de concrétiser les autonomies prévues par le Décret-Loi n°43/89.

Dans le préambule de ce Décret-Loi, on peut lire:

"La réforme de l'éducation ne peut pas être réalisée sans réorganiser l'administration de l'éducation, afin d'inverser la tradition de la gestion trop centralisée et de transférer les pouvoirs de décision au plan régional et local."

Cette transférence de fonctions et de pouvoirs vise à réorganiser la structure et l'action des écoles, et notamment celles des enseignements de base et secondaires, en élargissant leurs compétences sur les plans culturel, pédagogique, administratif et financier, et en développant simultanément leur capacité de dialogue avec la communauté dans laquelle elles s'insèrent. Comme l'indique le Décret-Loi, l'augmentation des compétences des écoles passe par un renforcement de leur autonomie, laquelle découle de la Loi de Base et correspond aux propositions et aux désirs des propres établissements d'enseignement.

En définissant l'autonomie de l'école, le Décret-Loi n° 43/89, du 3 février, statue le suivant:

"Article 2ème - 1 . On entend par autonomie de l'école la capacité pour élaborer et pour réaliser un projet éducatif au bénéfice des élèves et avec la participation de tous ceux qui interviennent dans le processus éducatif.

2. Le projet éducatif se traduit, notamment par la formulation de priorités de développement pédagogique, par des plans annuels d'activités éducatives et par l'élaboration de règlements internes pour les principaux secteurs et services scolaires."

Les principes généraux qui régissent l'autonomie de l'école sont précisés par l'article 3^{ème}, dont on présente un résumé au tableau 1. En suivant ces principes, l'autonomie de l'école se concrétise, par conséquent, par l'élaboration d'un projet éducatif propre, qui doit être constitué et exécuté avec la participation des différents acteurs intervenant dans la vie de l'école. Elle s'exerce, comme l'indique l'article 1^{er}, à travers les compétences propres dans différents domaines, et se concrétise par la gestion des programmes et des activités complémentaires, par l'orientation et l'accompagnement des élèves, par la gestion des espaces et des périodes d'activités éducatives, par la gestion et la formation du personnel enseignant et non enseignant, par la gestion des aides éducatives, des locaux et des équipements et, de plus, par la gestion administrative et financière. En concrétisant, voyons un peu mieux quelques

TABLEAU 1
PRINCIPES DE L'AUTONOMIE DE L'ECOLE

Principes d'orientation de la réforme de l'éducation	Principes fixés pour l'autonomie de l'école (article 3^{ème} du Décret Loi n° 43/89
1) L'éducation pour la liberté et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté d'apprendre et d'enseigner (alinéa b)) - Initiative propre pour la réglementation de son fonctionnement et de ses activités (alinéa d)) - Responsabilité de ses actes et de ses décisions (alinéa e)) - Responsabilité de l'affectation de ses moyens administratifs et financiers (alinéa g))
2) L'éducation pour la démocratie	<ul style="list-style-type: none"> - Démocratie de l'organisation et participation de tous les intéressés au processus éducatif et à la vie de l'école (alinéa c))
3) L'éducation pour le développement	<ul style="list-style-type: none"> - Participation de l'école à la réalisation de projets éducatifs et culturels (alinéa f))
4) L'éducation pour la solidarité	<ul style="list-style-type: none"> - Défense des valeurs nationales, dans un contexte de solidarité avec les générations passées et futures (alinéa a)) - réponse de l'école aux sollicitations du milieu (alinéa f))

NOTE: La réforme de l'éducation établit également un cinquième principe, celui de "l'éducation pour le changement" qui ne figure pas expressément dans l'article troisième. Il revient pourtant tout au long du Décret-Loi n°43/89.

compétences accordées aux écoles, spécialement à celles qui ont un rapport plus évident au sujet de cette étude:

- En ce qui concerne l'autonomie culturelle:
 - . concevoir et promouvoir des activités d'éducation d'adultes et de perfectionnement professionnel;
 - . créer les conditions de la valorisation des arts et des métiers traditionnels;
 - . promouvoir des expositions, conférences, débats et séminaires et des activités d'animation culturelle, artistique et musicale;
 - . collaborer aux initiatives de solidarité sociale;

- En ce qui concerne l'autonomie pédagogique:
 - . concevoir le projet éducatif de l'école;
 - . établir les composantes régionales et locales des programmes et les protocoles avec des entités extérieures à l'école nécessaires pour la concrétisation de ces composantes;
 - . concevoir des expériences propres d'innovation pédagogique;
 - . planifier et réaliser des activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle;
 - . concevoir et réaliser des programmes de formation continue des personnels;
 - . concevoir et élaborer le règlement interne de l'école;
 - . établir le calendrier scolaire;
 - . établir les besoins de recrutement du personnel enseignant;
 - . déterminer, en coordination avec la Direction Régionale d'Education et les autres écoles du secteur, le nombre total de classes, d'élèves, d'élèves par classe, et définir la hiérarchie des priorités;
 - . organiser des actions d'aide socio-éducative;
 - . accompagner et évaluer le service d'enseignement, le développement des activités scolaires et la mise en oeuvre du projet éducatif de l'école;

- En ce qui concerne l'autonomie administrative:
 - . élaborer, en collaboration avec d'autres écoles, les critères pour l'admission des élèves;

- . collaborer avec les autorités ou autres entités susceptibles de prêter une aide socio-éducative;
 - . céder les locaux à titre gratuit ou onéreux;
 - . mobiliser les ressources de la communauté;
- En ce qui concerne l'autonomie financière:
- . établir le plan financier annuel;
 - . élaborer un budget particulier pour la perception de recettes;
 - . procéder à la gestion des dotations budgétaires.

On voit qu'il s'agit d'un important ensemble de compétences, capables, en effet, de bouleverser l'école conservatrice traditionnelle et dépendante, en permettant l'émergence d'une école ouverte à la communauté et capable de s'inscrire dans une dynamique éducative locale. En tout cas, la concrétisation de cette autonomie doit se faire d'une façon progressive et échelonnée dans le temps, dépendant des conditions et des moyens de chaque école: d'ailleurs, une réglementation de certains aspects du Décret-Loi n°43/89 devrait être préparée pour permettre l'exercice de certaines compétences, ce qui ne s'est pas passé. C'est-à-dire, la stratégie de l'administration centrale, malgré les orientations légales, a été de ne pas trop avancer dans ce domaine, ce qui est référé par tout le monde (incluant le Ministère) quand on parle de l'autonomie qui ont les écoles (ou qu'elles n'ont pas).

Ce nouveau régime de direction, administration et gestion des établissements scolaires est, on l'a déjà dit, l'espoir du Ministère dans la construction de conditions de concrétisation des autonomies de l'école. Il a été publié après une longue période de discussion publique et de grande polémique, portant sur le caractère désisore de l'intervention à la direction des écoles des partenaires extérieurs (parents, collectivités locales et intérêts économiques, sociaux et culturels) et sur la composition de l'organe de gestion, pour lequel la figure du "directeur" a été réssuscitée.

Le préambule place ce Décret-Loi (n°172/91, du 10 mai) dans l'esprit de la "gestion démocratique", designation visant le modèle substitué, en indiquant que

"les principes de participation et de démocratie qui l'ont inspiré ont profondément modifié les relations à l'intérieur de

l'école, ont favorisé son ouverture au changement et ont fait naître chez les professeurs de nouvelles attitudes de responsabilité."

Ce préambule intègre cette matière dans la production législative antérieure et souligne que la Loi de Base du Système Éducatif confirme la valeur des principes de participation et démocratie qui ont caractérisé la gestion des écoles ces dernières années, mais qu'elle

"vise explicitement son extension à tous les intervenants impliqués dans le processus éducatif",

soit les professeurs, les élèves, le personnel non enseignant, les parents et les chargés d'éducation, la collectivité locale, sans oublier les références aux intérêts socio-économiques et culturels de la région.

Pour cet effet, il a été considéré nécessaire de modifier le modèle de gestion en vigueur, d'autant que

"la réforme du système éducatif présuppose l'insertion de l'école dans la structure de l'administration de l'éducation, qui oblige au transfert de pouvoirs de décision au plan local."

Dans le nouveau texte, les organes de direction, d'administration, de gestion (distinctions opérées par le texte) et d'orientation pédagogique sont les suivants:⁽⁶¹⁾

- le CONSEIL DE L'ÉCOLE ou de L'AIRE SCOLAIRE (ce dernier pour les groupements d'écoles du premier cycle): organe collégial représentant les enseignants, les élèves, les parents, le personnel non enseignant, la collectivité locale et les intérêts socio-économiques et culturels de la région;

- le DIRECTEUR EXECUTIF: organe unipersonnel, choisi par le Conseil de l'Ecole, qui doit être obligatoirement un enseignant titulaire (bien que ce ne soit pas obligatoire que cet enseignant appartienne au cadre de

(61) Selon un résumé contenu dans un petit opuscule de vulgarisation publié par le Ministère de l'Éducation sous le titre *Uma gestão para a autonomia das escolas*.

l'école où il va accomplir la fonction de directeur exécutif), et qui aura des adjoints;

- le CONSEIL PEDAGOGIQUE: composé par des enseignants et par le directeur exécutif, des représentants des parents et des élèves, le responsable des services de psychologie et d'orientation de l'école et les coordinateurs de noyau (ces derniers dans les établissements d'éducation pré-scolaire et dans les écoles du 1^{er} cycle);

- le CONSEIL ADMINISTRATIF: présidé par le directeur exécutif et constitué par un de ses adjoints, désigné à cet effet, et par le chef des services d'administration scolaire;

le COORDINATEUR DE NOYAU, représentant de chaque noyau (petite école) de l'Aire Scolaire, élu par les enseignants (pour les établissements d'éducation pré-scolaire et écoles du premier cycle).

Le tableau 2 résume les attributions de ces organes de direction, administration et gestion, et d'orientation pédagogique.

En comparant cette législation avec la législation antérieure, on peut voir, selon JOÃO BARROSO, les modifications suivantes:⁽⁶²⁾

"- dans la création du Conseil de l'Ecole (qui n'existait pas avec les compétences et composition actuelles);

- dans la substitution de la gestion collégiale par le gérant individuel;

- dans la modification du processus d'indication du chef de l'établissement, qui n'est plus élu;

⁽⁶²⁾ Barroso, J., *Características organizacionais da escola e processos de gestão - sentido de uma evolução*, communication présentée au Premier Rencontre de la Gestion Scolaire du Sud, Lagos, mai 1991.

TABLEAU 2
ATTRIBUTIONS DES ORGANES DE L'ECOLE

ORGANES	CONSEIL DE L'ECOLE (OU DE L'AIRE SCOLAIRE)	DIRECTEUR EXECUTIF	CONSEIL PEDAGOGIQUE	CONSEIL ADMINISTRATIF	COORDINATEUR DE NOYAU
Conception	<ul style="list-style-type: none"> . approuver le règlement interne, le projet éducatif, les plans d'activités, les budgets . Définir les principes de relation avec la communauté 		<ul style="list-style-type: none"> . Elaborer et proposer le règlement interne de l'école et le projet éducatif . Emettre des avis sur les matières de nature pédagogique 		
Planification		<ul style="list-style-type: none"> . Soumettre à l'approbation du conseil de l'école le projet de budget annuel, les comptes de gestion et l'action sociale de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborer et proposer les plans d'activité . Elaborer une proposition et émettre un avis sur la gestion des programmes et l'évaluation des élèves . Elaborer et proposer les plans de formation du personnel enseignant et non-enseignant 		<ul style="list-style-type: none"> . Planifier et programmer les activités éducatives du noyau
Coordination	<ul style="list-style-type: none"> . Arbitrer les conflits entre les organes de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> . Dynamiser les activités de l'école et l'organisation scolaire, en garantissant la bonne utilisation des moyens et en faisant circuler l'information 			<ul style="list-style-type: none"> . Coordonner les activités éducatives du noyau . Promouvoir le débat et l'échange d'information sur les questions de nature pédagogique et autres, entre les enseignants du noyau
Exécution		<ul style="list-style-type: none"> . Exécuter et faire exécuter les délibérations du Conseil de l'école. . Promouvoir des initiatives culturelles, sportives, récréatives et autres. 		<ul style="list-style-type: none"> . Autoriser la réalisation et faire le paiement des dépenses 	<ul style="list-style-type: none"> . Respecter et faire respecter les orientations du directeur exécutif
Contrôle/evaluation	<ul style="list-style-type: none"> . Approuver les comptes de la gérance et l'action sociale de l'école 			<ul style="list-style-type: none"> . Veiller à la légalité de la gestion administrative et financière de l'école 	

- dans la réduction des attributions du Conseil pédagogique, lequel n'est plus un organe délibératif mais simplement un organe assessorial et de consultation."

JOÃO BARROSO souligne encore qu'il est possible d'identifier deux grandes zones de rupture avec le modèle antérieur:

"la tentative d'instituer une participation des parents, des représentants de la collectivité locale et des intérêts culturels et économiques locaux dans la prise de décisions interne à l'école; la professionnalisation de la gestion."

Le décret-Loi n°172/91, du 10 mai, donnera lieu à une application graduelle qui, selon le Ministère, "sera suivie et évaluée". L'expérimentation du nouveau modèle a commencé à l'année scolaire de 1992/93 et le modèle antérieur est maintenu en vigueur tant que le nouveau ne sera pas généralisé.

Il faut admettre que la mise en pratique de ce nouveau modèle peut être interprétée comme une réelle volonté de promouvoir l'autonomie des écoles et la décentralisation des compétences en matière d'éducation. Mais il faut aussi faire, à ce propos, quelques repères.

Au-delà d'une participation élargie des différents intéressés au processus éducatif, le nouveau modèle présente une autre innovation essentielle: la professionnalisation de la fonction de gestion. De cette façon, ce régime, comme on a déjà remarqué, substitua un organe collégial - le Conseil Directeur -, qui a été le responsable exécutif dans le modèle substitué. Cette substitution a été justifiée par la nécessité de donner à la gestion des écoles une meilleure efficacité et une meilleure efficacité, qualités que le Ministère n'a pas reconnu à la gestion promue dans la situation antérieure.

On pense qu'il est très discutable ce jugement de valeur sur le fonctionnement collégial de l'organe exécutif des écoles dans le modèle de la "gestion démocratique", spécialement quand on généralise le jugement. Mais celui-ci n'est pas le point le plus important à discuter, puisque la démocratie d'un modèle de gestion ne dépend pas simplement de la composition singulière ou plurielle de l'organe responsable. D'ailleurs, le nouveau modèle prévoit

même l'existence d'un organe collégial responsable par la détermination de la politique de l'établissement - le Conseil de l'Ecole. La démocratie dépend surtout de la volonté et de la capacité pour promouvoir la participation de tous les acteurs, en leur donnant les possibilités d'exercer créativement leurs tâches et d'avoir d'influence dans la gestion effective de l'école. Ça porte sur les possibilités objectives d'exécuter le modèle, étant donné qu'un modèle inexécutable ne peut pas être considéré démocratique (parce qu'il ne porte de bénéfices à personne), mais cela porte aussi sur le style d'intervention de chaque directeur exécutif.⁽⁶³⁾

Quand même, on peut craindre que ce régime ne dépasse pas les caractéristiques bureaucratiques associées généralement à la gestion unipersonnelle, comme le souligne H. MINTZBERG, cité par JOÃO BARROSO:⁽⁶⁴⁾

"(...) Les organisations du type bureaucratique mécaniste, dirigées par un gérant professionnel refusent le sens d'engagement des personnes et réduisent ainsi les systèmes humains à des structures vides et impersonnelles."

Et ça pourrait être la fin des potencialités du modèle, pour ce qui est de la composition de l'organe de gestion.

Mais revenons encore sur la question de la participation élargie dans la direction de l'école des différents intéressés dans le processus éducatif. À ce propos, il faut noter que le développement de la relation entre l'école et la communauté ne dépend pas simplement de la participation des parents, des collectivités locales et des représentants des intérêts locaux à la direction de l'école. RUI CANÁRIO, cité par JOÃO BARROSO, explique, à propos de la liaison entre l'école et la famille, qu'une politique de promotion de cette liaison se réalise quand⁽⁶⁵⁾

⁽⁶³⁾ Il est intéressant de noter que, y ayant une fonction de direction accordée au Conseil de l'Ecole, ce soit justement l'organe de gestion qui prend le nom de directeur, le directeur exécutif. Se doit-il simplement au hasard?

⁽⁶⁴⁾ Mintzberg, H., *Le management, voyage au centre des organisations*, Paris: Les Editions d'Organisation, 1990, cité par Barroso, J., communication citée.

⁽⁶⁵⁾ Canário, R., conférence à l'Université de Toulouse, juillet 1989, cité par Barroso, J., communication citée.

"L'établissement d'enseignement, dirigé par une logique sociale d'école pour tous, s'ouvre à des contenus culturels multiples, à des pédagogies différencées, au moyen de vie des élèves."

Pour cet auteur

"l'institution scolaire se rend (ainsi) poreuse, c'est-à-dire, elle influence et intègre les influences du contexte socio-culturelle dans lequel elle est insérée",

ce qui nous conduit aussi aux questions curriculaires du système.

4. La réforme curriculaire

La réforme curriculaire des enseignements de base et secondaire a été instituée par le Décret-Loi n°286/89, du 29 août, auquel les principes généraux, l'organisation curriculaire des différents cycles d'enseignement et d'autres aspects concernant le fonctionnement du système ont été établis.

Cette législation a été préparée par des études préalables conduites par un groupe de spécialistes invités⁽⁶⁶⁾, dont la plupart des conclusions a été considérée dans le décisions finales sur la matière, quoique certaines conclusions importantes n'aient pas été reçues.

En considérant les orientations de la Loi de Base du Système Educatif, le groupe référé a pris quelques principes orientateurs de sa proposition, dont l'analyse pourra nous apporter une idée très claire des axes principaux de la réforme curriculaire. Voici, donc, ces principes orienteurs:

- (i) La promotion de la réussite scolaire et éducative: qui devrait se concrétiser par la création de conditions qui favorisent un contact plus effectif de chaque enseignant avec chaque élève, par l'adéquation des programmes au niveau de maturation psychologique et culturelle et aux intérêts et capacités des élèves, par des stratégies d'enseignement

⁽⁶⁶⁾ Le groupe a été coordonné par l'ancien ministre de l'éducation FRAÚSTO DA SILVA et sa composition incluait encore d'autres spécialistes très connus au domaine de l'éducation: MARÇAL GRILO, ROBERTO CARNEIRO et TAVARES EMÍDIO. ROBERTO CARNEIRO laisserait, plus tard, ce groupe quand il a été nommé Ministre de l'Education.

orientées à l'obtention progressive de connaissances, attitudes et valeurs et par la contribution de l'école et de la communauté pour l'obtention d'attitudes et de valeurs de liberté, responsabilité et solidarité, caractéristiques du citoyen intervenant (la réussite éducative).

(ii) Les sens intégrateur de l'acquisition éducative: la concrétisation devrait être promue par des acquisitions tendanciellement orientées pour l'élaboration de synthèses significatives (par l'harmonisation horizontale et verticale des aires et des contenus programmatiques), par des stratégies et des méthodologies basées sur un processus d'auto-construction orienté et par l'interpénétration école-milieu. Les principales nouveautés du "curriculum" proposé, concernées à ce principe, ont été l'Aire-Ecole (un crédit d'une centaine d'heures dont les écoles disposent pour développer des projets pluridisciplinaires propres généralement orientés pour l'interpénétration école-milieu) et le nouveau caractère qui a pris l'apprentissage de la langue maternelle: un véhicule intégrateur de toute l'apprentissage, dont le développement appartient à toutes les disciplines.

(iii) La dimension participative dans les activités éducatives: qui statue que l'action éducative ne se réalise pas seulement dans l'activité curriculaire la plus habituelle - la classe et que la communauté devra avoir une participation effective et élargie dans l'expérience pédagogique quotidienne, spécialement dans la conception, réalisation et évaluation des activités éducatives en toutes leurs valences et dimensions. Voici le principe de la réforme curriculaire apparemment plus concerné aux questions de la décentralisation de compétences en matière d'éducation, parce qu'il se rapporte à la participation de la communauté dans la conception, réalisation et évaluation du "curriculum". C'est une orientation tout à fait compatible avec le nouveau modèle de direction, administration et gestion des écoles, où la communauté intervient, par exemple, dans la définition du projet éducatif. L'Aire-Ecole est considérée un instrument capable de promouvoir ce principe, aussi bien que l'inclusion d'éléments régionaux dans les contenus des disciplines ou de l'Aire-Ecole.

(iv) La formation pour l'éducation permanente: qui considère la préoccupation avec le savoir-être et le savoir-faire, l'acquisition de capacités pour sélectionner les connaissances essentielles et les appliquer dans de nouvelles situations, le domaine de méthodes de recherche et d'auto-découverte, le développement d'attitudes de coopération en vue d'une meilleure efficacité et la motivation pour l'appropriation progressive d'une nouvelle attitude des élèves, comme constructeurs et utilisateurs permanents de leur formation.

Voilà les principes fondamentaux qui ont orienté la proposition de réforme curriculaire et qui ont généralement été considérés à la législation et aux programmes publiés. Voyons maintenant quelques aspects de la solution trouvée, notamment ceux qui se rapportent plus directement au sujet de cette étude.

L'Aire-Ecole

L'Aire-Ecole a été conçue comme la composante curriculaire où doivent confluer, en travail pluridisciplinaire⁽⁶⁷⁾,

"des projets diversifiés, en conformité avec la nature et l'insertion de l'école et avec ses exigences et possibilités spécifiques. Elle sera l'aire par excellence de convergence des actuaciones des élèves, des enseignants et de la communauté, dans laquelle se consolidera l'identité propre de chaque école et où pourront être exprimées les composantes régionales et, aussi, les composantes formatives liées à la vie quotidienne."

Pour le Ministère de l'Education, cette aire devra être capable de constituer un levier du projet éducatif de l'école.

L'arrêté n° 142/ME/90, du 1^{er} septembre, approuvant le plan de concrétisation de l'Aire-Ecole et son modèle organisatif et présentant des

⁽⁶⁷⁾ Fraústo da Silva, J. J. R. et al., *Proposta de Reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário - relatório final (primeira e segunda fases)*, Lisboa, juillet, 1988, p. 43.

suggestions de structure, énonce les finalités suivantes pour cette composante curriculaire non disciplinaire:

- l'acquisition de savoirs pour lesquels plusieurs disciplines et matières d'enseignement concourent, toujours dans une perspective interdisciplinaire;
- l'acquisition d'instruments de travail, aussi bien que l'exercice des différentes opérations intellectuelles, dans une perspective de formation pour l'éducation permanente;
- la sensibilisation des élèves pour l'importance des problématiques du milieu où l'école s'insère;
- l'approche et le traitement de thèmes qui, par leur importance et acuité, méritent l'attention et la collaboration de la communauté scolaire;
- l'intégration des connaissances provenant de "l'école parallèle";
- la liaison entre les savoirs théoriques obtenus dans les matières de l'enseignement et leur application pratique;
- la concrétisation d'activités qui promouvoient le développement de l'esprit d'initiative, d'organisation, d'autonomie et de solidarité, des aspects fondamentaux de la formation intégrale de l'élève;
- la sensibilisation des élèves pour la préservation des valeurs de l'identité nationale, dans le contexte de l'intégration européenne;
- l'exercice d'une citoyenneté responsable à travers les expériences auxquelles les organes de gestion reconnaissent l'intérêt.

(article 2^{ème} de l'arrêté n° 142/ME/90)

Quoiqu'on puisse discuter quelques orientations concrètes qui ont été données à propos de sa mise en oeuvre⁽⁶⁸⁾, l'Aire-Ecole est généralement considérée comme la plus importante et intéressante innovation de la réforme curriculaire. Mais elle représente l'institution officielle de pratiques déjà essayées par beaucoup d'écoles dans les domaines de la pédagogie du projet et de l'interpénétration école-milieu. Les écoles s'anticipaient ainsi au renfort

⁽⁶⁸⁾ Quelques écoles n'ont pas exactement promu l'interpénétration école-milieu, la vraie raison d'être de l'Aire-Ecole, en préférant de réaliser des projets sur d'autres thèmes susceptibles d'être traités par collaboration entre les disciplines. Cet orientation paraît découler du manque d'information et formation qui a précédé le lancement de la réforme, mais aussi d'une certaine indéfinition qui l'on sent au niveau central à propos de cette matière (comme d'autres matières concernées à la réforme).

officiel de leurs compétences, profitant les marges de liberté données par le système.

Conçue comme une aire de convergence des actuaciones des élèves, des enseignants et de la communauté, l'Aire-Ecole est la composante du nouveau "curriculum" dans laquelle la régionalisation curriculaire peut avoir une expression plus garantie. Elle est présentée comme la composante où pourront être exprimées des objectifs et des contenus à caractère régional et aussi ceux référents à la vie quotidienne, répondant concrètement aux exigences de l'article 47^{ème}, n° 4 et 5 de la Loi de Base du Système Educatif, qu'on a déjà transcrit auparavant.

En tout cas, il faut référer que la Loi de Base n'imposait pas la création d'une aire curriculaire spécialement destinée aux contenus à caractère régional ou local. La solution trouvée a, donc, permis de maintenir les programmes des disciplines au niveau national, en n'y considérant les contenus à caractère régional ou local que comme ressources didactiques.

Les formations transdisciplinaires

À ce propos, le décret-Loi n°286/89, du 29 août, établit le suivant:

"Article 9^{ème} - 1. Constituent des formations transdisciplinaires la formation personnelle et sociale (...), la valorisation de la dimension humaine du travail et le domaine de la langue maternelle.

2. La valorisation de la dimension humaine du travail constitue un objectif des enseignements de base et secondaire qui doit être progressivement concrétisé par toutes les composantes curriculaires, en conformité avec le développement et l'âge des élèves, en leur permettant d'identifier leurs intérêts et aptitudes et de développer des compétences générales d'employabilité.

3. Toutes les composantes curriculaires des enseignements de base et secondaire interviennent dans l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle, devant contribuer au développement des capacités de l'élève au niveau de la

compréhension et production d'énoncés oraux et écrits en portugais."

Voilà l'indication des formations transdisciplinaires prévues dans la réforme curriculaire. Une définition plus précise concernant la formation personnelle et sociale est présentée à l'article 7^{ème}, qui s'occupe aussi de l'organisation de cette formation:

"Article 7^{ème} - 1. Toutes les composantes curriculaires des enseignements de base et secondaire doivent contribuer de façon systématique à la formation personnelle et sociale des élèves, en favorisant l'acquisition de l'esprit critique et l'intériorisation de valeurs spirituelles, esthétiques, morales et civiques. (...)"⁽⁶⁹⁾

La règle générale fixée a été la responsabilisation globale de toutes les composantes curriculaires, ce qui a été compatible avec la proposition du groupe de travail qui a préparé la réforme⁽⁷⁰⁾ :

"Le groupe de travail est convaincu que ces dispositions [celles de la Loi de Base sur la matière] ne doivent pas être comprises comme l'indication de la création de disciplines spécifiques, mais comme une orientation sur la nature des contenus qui devront faire partie de la formation de base de tous les élèves et qui seront pris en compte, soit par leur insertion horizontale et verticale aux programmes des différentes disciplines, soit par leur traitement spécifique à travers des projets à inclure dans un temps géré par l'école où la participation de la communauté sera importante."

⁽⁶⁹⁾ La Loi de Base fixe, dans l'article 47^{ème}, n^o2, que les plans curriculaires inclueront, en tous les cycles de l'enseignement de base et

"d'une manière adéquate, une aire de formation personnelle et sociale, qui peut se composer de l'éducation écologique, l'éducation du consommateur, l'éducation familiale, l'éducation sexuelle, la prévention des accidents, l'éducation pour la santé, l'éducation pour la participation dans les institutions, services ciciques et autres du même champ."

⁽⁷⁰⁾ Fraústo da Silva, J. J. R. et al., op. cit., p. 28-29.

Cette deuxième façon de prendre en compte les contenus de la formation personnelle et sociale correspond, évidemment, à l'Aire-Ecole, présentée aussi comme responsable par cette formation⁽⁷¹⁾, parce qu'elle⁽⁷²⁾

"ne pourra pas être assurée si elle a une expression unique au niveau des contenus disciplinaires"

et parce que

"le cadre de son développement détermine l'interpénétration école-milieu en sens ample, se reflétant dans les ressources humaines, dans l'utilisation des espaces et dans la réorganisation des temps scolaires."

Non obstant les opinions du groupe de travail chargé de préparer la réforme curriculaire, le Ministre a décidé la création d'une discipline pour la formation personnelle et sociale - le Développement Personnel et Social, à laquelle a été attribuée une heure hebdomadaire pendant toute la scolarité de base et secondaire et que les élèves pourront changer par une discipline d'éducation morale et religieuse. Voilà la plus controversée décision du Ministre tout au long du processus de conception de la réforme.

Les formations transdisciplinaires, soit la formation personnelle et sociale, soit la valorisation de la dimension humaine du travail, réclament un contact très étroit entre l'école et le milieu social, économique et culturel. Malgré quelques aspects moins compréhensibles de la forme finale du "curriculum" conçu (tels que ce caractère optionnel du Développement Personnel et Sociale et, aussi, l'inexistence d'une formation structurée sur les questions et les pratiques économiques et commerciales dans l'enseignement de base), la considération de ces composantes formatrices par les écoles pourra constituer un véhicule puissant de la création d'une dynamique locale qui rend l'école dans un vrai centre éducatif local et dont le projet éducatif doit être la traduction.

(71) L'Aire-Ecole inclut un programme d'éducation civique, qui doit être accompli au troisième cycle de l'enseignement de base et qui peut constituer une autre occasion de traiter des aspects de la vie régionale et locale et de la vie quotidienne. Etant un programme qui devra fonctionner dans une aire de projets, ça pourra rendre plus difficile l'organisation du travail.

(72) Fraústo da Silva, J. J. R. et al., op. cit.

Au-delà du Décret-Loi n° 286/89, du 29 août, et des arrêtés destinés à la réglementation respective, un autre diplôme légal concernant la réforme curriculaire a été approuvé - le nouveau système d'évaluation des élèves de l'enseignement de base. L'arrêté normatif n°98-A/92, du 19 juin, introduit des changements considérables dans les pratiques d'évaluation antérieures, élargissant aussi l'ensemble des intervenants dans le processus:

"10 - L'évaluation des élèves de l'enseignement de base préssuppose le travail en équipe de tous les enseignants engagés, en particulier au conseil de classe, aussi bien que la participation des élèves et des chargés d'éducation, dans des conditions à établir par le règlement interne de l'école ou de l'aire scolaire."

La stratégie suivie pour implanter la réforme curriculaire a été l'expérimentation de nouveaux programmes dans un ensemble d'écoles, la généralisation se vérifiant à partir de l'année scolaire 1992/93, en considérant des modifications en fonction des expériences réalisées. Cependant, celle-ci n'a pas été la stratégie accomplie pour le lancement du nouveau modèle d'évaluation des élèves de l'enseignement de base, qui a été immédiatement généralisé.

5. La promotion d'autres initiatives locales

Au-delà des grands domaines de la réforme éducative déjà référés, d'autres mesures ont été prises et qui configurent la création d'opportunités pour l'émergence d'une dynamique éducative locale. Voici, en traits brefs, quelques-unes de ces mesures.

a) L'associativisme scolaire

À propos du régime de formation continue des enseignants, le gouvernement a créé les conditions pour que les écoles de tous les types et degrés d'enseignement s'associent localement (Décret-Loi n° 249/92, du 9 novembre). Ces associations, qui pourront avoir un rôle remarquable dans

l'adaptation du "curriculum" global de l'enseignement aux réalités locales et dans la rentabilisation des ressources disponibles, commencent à intervenir dans la formation continue des enseignants des écoles associées, à travers leurs centres de formation, qu'elles ont dû constituer et qui ont été considérés comme des entités formatrices pour cet effet.

Un programme financier, le FOCO, auquel s'appliquent des montants considérables accordés par la Communauté Européenne, à travers le Fonds Social Européen (et qui sont gérés par le PRODEP - Programme de Développement de l'Éducation au Portugal), a été lancé à l'année scolaire de 1992/93, visant la réalisation d'actions de formation du corps enseignant, à l'organisation desquelles plusieurs entités pourraient s'intéresser, parmi lesquelles les centres de formation des associations d'écoles.

Considérée, cependant, condition indispensable à la promotion professionnelle des enseignants, la fréquentation de ces actions est devenue une opportunité de carrière plus qu'une opportunité de perfectionnement professionnel, ce qui a engendré une mentalité d'utilitarisme étroit et immédiat qui porte un considérable préjudice à la façon dont les associations d'écoles sont envisagées.

b) L'émergence d'un partenariat socio-éducatif

La notion de partenariat socio-éducatif sera développée plus tard. Rappelons, cependant, que plusieurs mesures prises tout au long du processus de réforme, et dont on a déjà parlé auparavant, considèrent la participation de partenaires extérieurs, jusqu'à ce moment éloignés du phénomène éducatif, à la direction des écoles. D'autres mesures considèrent simplement la collaboration de ces partenaires à la poursuite des objectifs de l'école. On se réfère aux collectivités locales, aux entreprises, aux associations culturelles, récréatives et sportives, et à plusieurs d'autres organisations sociales et culturelles, publiques ou privées, qui pourront avoir de l'intérêt et de l'incidence sur la formation de la population.

Notons, encore, qu'au modèle actuel de gestion scolaire, en train d'être substitué, ces partenaires devraient déjà accomplir des rôles à certains organes de l'école, notamment le Conseil de Direction (pour les collectivités locales) et le Conseil Consultatif (pour les collectivités locales et pour les autres partenaires), ce qui ne se passe pas dans la grande majorité des cas.

Mais l'aspect qu'on veut remarquer ici se réfère à une réalité différente - la collaboration des entreprises avec les écoles, sous un régime de mécénat. En effet, le Décret-Loi n° 388/88, du 25 décembre, complété par l'arrêté conjoint n°75-A/SERE/SEAM/89, introduit un genre de mécénat dans le secteur de l'éducation (au Portugal, le mécénat avait déjà été introduit au secteur de la culture), en déterminant les mesures incitant les personnes physiques et morales à appuyer l'expansion du réseau scolaire et le perfectionnement des moyens éducatifs. Beaucoup de protocoles ont déjà été signés sur la base de ce texte entre des écoles du 1^{er} cycle de l'enseignement de base et les entreprises de leurs régions, contribuant à l'amélioration des conditions des écoles (le montant des contributions étant naturellement déduit de la base imposable de l'impôt sur les sociétés), et d'autres protocoles commencent aussi à être établis par les écoles des autres cycles d'enseignement.

Il s'agit du programme "Une école, une entreprise", qui indépendamment de la position de chacun sur la question du mécénat, a abouti à mettre en relation deux milieux ~~généralement séparés~~ - les écoles et les unités économiques. Il reste à savoir si ce sera suffisant ou si cela peut contribuer à intéresser les entreprises dans d'autres formes de collaboration et de participation qui n'aient pas les bénéfices fiscaux de celle-ci.

c) Les écoles professionnelles

Le développement de l'enseignement professionnel et le renforcement des diverses modalités de la formation professionnelle ont été considérés comme fondamentaux dans le cadre de l'adhésion du Portugal à la Communauté Européenne, laquelle impose, de façon urgente, une élévation de la qualification des ressources humaines du pays. À cet effet, les Ministères de l'Éducation et de l'Emploi et Sécurité Sociale, en étroite collaboration avec d'autres ministères et diverses entités publiques et privées, et dans le cadre du PRODEP (le déjà référé Programme de Développement de l'Éducation au Portugal, financé par le Fonds Social Européen), ont lancé un programme de

"multiplication accélérée de l'offre de formation professionnelle et professionnalisante, pour l'aide à l'implantation d'un réseau d'écoles professionnelles, d'initiative locale, en mettant en profit de façon articulée les

différents moyens disponibles dans les divers départements de l'Etat",

comme on peut lire au préambule du Décret-Loi n°26/89, du 21 janvier, qui institue les écoles professionnelles.

À peu près deux centaines d'écoles professionnelles dans le domaine de l'enseignement non supérieur ont ainsi été créées dès ce moment-là, et leurs objectifs et programmes de formation tiennent compte des normes adoptées par la Communauté Européenne quant à la définition et à la structure des différents niveaux de qualification professionnelle nécessaires.

Dans une perspective d'insertion et de réponse aux besoins de développement régional et local, les écoles professionnelles peuvent être créées par les collectivités locales, les coopératives, les entreprises, les syndicats, les associations, les institutions de solidarité sociale et les organismes spécialement destinés à cet effet des ministères de l'Education, de l'Emploi et Sécurité Sociale et d'autres. Elles sont créées par des contrats-programme passés avec l'Etat et moyennant la signature de protocoles qui assurent la collaboration entre les plusieurs entités promotrices, et où sont définies les responsabilités des intervenants, concernant les domaines et les profils de formation, les moyens humains et matériels, le financement et la gestion (selon les articles 4^{ème} et 5^{ème} du Décret-Loi n°26/89). Les jeunes qui ont accès aux écoles professionnelles sont ceux qui ont conclu le troisième cycle de l'enseignement de base (9^{ème} année de scolarité) ou l'initiation professionnelle⁽⁷³⁾, et qui cherchent un processus éducatif alternatif, orienté vers l'insertion dans le monde du travail, ainsi que les jeunes qui, après avoir effectué la scolarité obligatoire de 9 ans, auront conclu le 2^{ème} cycle de l'enseignement de base (6^{ème} année) ou abandonné le 3^{ème} cycle sans le conclure.

(73) L'initiation professionnelle est une autre modalité de formation qui donne l'équivalence à la 9^{ème} année de scolarité.

d) Le renforcement des attributions des collectivités locales

On a déjà référé, en résumé, quelles sont, le jour d'aujourd'hui, les attributions légales des collectivités locales en matière d'éducation⁽⁷⁴⁾. Cependant, la pratique nous montre que leurs organes exécutifs ont une tendance remarquable pour accourir à la résolution des problèmes des populations, ceux de l'éducation inclus, à la mesure de leurs disponibilités, ce qui a permis beaucoup d'interventions à plusieurs domaines qui n'étaient pas de la compétence directe des collectivités locales. On cherche ainsi à répondre à ce qui est considéré "l'inefficacité du pouvoir central".

D'autre part, le pouvoir central, lui-même, ne cesse pas de donner des indications qu'il se prépare pour renforcer les compétences des collectivités locales. Récemment, on a beaucoup parlé du transfert éventuel de responsabilités avec le personnel non enseignant des écoles, ce qui n'est pas arrivé dû à la réaction négative de l'Association Nationale des Municipalités. Malgré leur souci de résoudre directement les problèmes des populations et leur satisfaction en développer leur intervention à plusieurs domaines, les collectivités locales se sont fréquemment plaintes de l'Etat qui leur confère de nouvelles attributions sans leur conférer de contreparties financières suffisantes, en provoquant ainsi de graves problèmes financiers.

Au-delà de l'intervention accrue des collectivités locales à la vie interne des écoles, à travers leur participation à l'organe de direction prévu au nouveau modèle de direction, administration et gestion, on attend, donc, d'autres attributions propres, notamment celle concernée au personnel non enseignant, qui, plus tôt ou plus tard, devra être transférée. Il reste à savoir à quel point arrivera le gouvernement central en ce qui concerne les attributions propres des collectivités locales en matière d'éducation.

On vient de présenter les aspects essentiels de la législation portugaise actuelle en matière d'éducation, en essayant d'identifier les tendances du système éducatif portugais en ce qui concerne la répartition de compétences par les différents niveaux d'administration. On a remarqué au plan légal des tendances décentralisatrices évidentes, bien que les schémas légaux de la déconcentration et certaines pratiques effectives du pouvoir central paraissent refréner le développement de cette orientation.

⁽⁷⁴⁾ Une étude plus détaillée sur ces attributions pourra être lue dans notre travail *Les tendances décentralisatrices de l'éducation au Portugal*, mémoire de maîtrise en Sciences d'Education, Université de Caen, Caen, 1992, p. 136-150.

Mais il faudra savoir aussi si, au plan local, il y a un terrain favorable au développement de cette tendance. Celui-ci est, en fin de compte, le sujet de cette étude.

DEUXIÈME PARTIE

CONCEPTUALISATION ET METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans l'introduction de cette étude on a éclairci que son sujet portait sur l'émergence du territoire éducatif, entendu comme l'espace de collaboration entre plusieurs centres éducatifs (écoles et communautés respectives) qui cherchent solidairement à dépasser ses difficultés et qui s'associent en des projets communs.

L'idée de territoire éducatif a été recueillie aux documents préparatoires de la réforme curriculaire portugaise, notamment au rapport final du groupe qui a préparé les propositions principales concernant cette réforme. Il s'agit de la conséquence naturelle d'un processus qui cherche à accorder une plus grande autonomie aux écoles et aux communautés locales dans la construction de projets éducatifs propres et qui incite les agents éducatifs locaux à entreprendre des actions de collaboration visant à rentabiliser les ressources disponibles et à trouver un sens collectif pour les actions de tous ces agents

Bien que la législation portugaise de la réforme éducative n'ait pas formalisé l'institution de territoires éducatifs, cette expression n'apparaissant même pas aux textes législatifs, on a pu remarquer à la plupart de ces textes des orientations qui favorisent le développement de réalités locales compatibles avec cette idée-là. D'autre part, on connaît des expériences d'écoles et de communautés qui se sont anticipées à la réforme et qui, de cette façon, ont construit sur le terrain des modalités de collaboration au travail éducatif local.

Ayant en considération la complexité des changements à introduire par ces nouvelles démarches à nature décentralisatrice dans un système traditionnellement centralisé, il faudra préalablement avoir une idée de la situation vécue sur le terrain en ce qui concerne l'existence de pratiques qui puissent soutenir un éventuel renforcement des tendances décentralisatrices du système éducatif, avant de procéder à ce renforcement. L'existence de ces pratiques configure ce qu'on appelle le Territoire éducatif implicite aux pratiques des institutions et des acteurs locaux et constitue le sujet de cette étude. Il s'agit d'une étude qui portera sur un certain Territoire et qui ne vise qu'à reconnaître la situation de ce territoire, jugé convenable par ses caractéristiques ordinaires en ce qui concerne le domaine de l'étude.

CHAPITRE I

L'IDÉE DE TERRITOIRE EDUCATIF

Répétons d'abord ce qui, à la proposition de réorganisation des plans curriculaires des enseignants de base et secondaire, était dit sur les concepts de centre éducatif et territoire éducatif.

Pour les auteurs de cette proposition, le centre éducatif est le temps et l'espace de rencontre d'une communauté - élèves, enseignants, intérêts sociaux, économiques et culturels - organisée et mobilisée pour la construction d'un projet de développement de ses ressources humaines, laquelle ne peut pas se confiner aux temps et aux espaces scolaires mais devant s'élargir à d'autres temps et espaces, associant la dimension scolaire à la dimension extra - scolaire de façon à identifier et à concrétiser des réformes éducatives propres. En ce qui concerne le concept de Territoire éducatif, il a été considéré comme l'espace de collaboration entre plusieurs centres éducatifs qui cherchent solidairement à dépasser des difficultés financières, de ressources humaines et matérielles, en échangeant des expériences et des solutions, en s'associant pour développer des projets et en améliorant au maximum l'utilisation des moyens disponibles.

Ces idées ont découlé de quelques principes orienteurs de la proposition des nouveaux plans curriculaires:

- la conception du "curriculum" comme un plan d'action;
- les nouvelles dimensions du processus curriculaire comme objectifs explicites de ce plan d'action (la promotion de la réussite scolaire et éducative, le sens intégrateur des acquisitions éducatives, la dimension participative aux activités éducatives, la formation pour l'éducation permanente), lesquelles on a déjà présenté au chapitre 3^{ème} de la 1^{ère} partie;
- l'encadrement communautaire de toute activité éducative quotidienne;
- la solidarité des centres éducatifs, articulés volontairement pour l'optimisation de l'utilisation des ressources, ayant en vue

l'accroissement de l'efficacité. Comme un dernier objectif, encore la création de conditions qui facilitent aux élèves de se relationner avec le changement et qui leur assurent des espaces, des processus et des appuis pour qu'ils la puissent entendre critiquement.

1. Explicitant les idées - base

Sous - jacente à l'idée de territoire éducatif, on a, donc, celle de centre éducatif. C'est-à-dire l'école et la communauté éducative respective. Suivant toujours le document - base de cette étude,⁽⁷⁵⁾ ce centre éducatif devra construire de nouvelles réponses éducatives selon trois axes fondamentaux: assurer l'unité des objectifs globaux de la formation et les rendre compatibles avec la diversité de situations, d'aspirations et de motivations, de capacités et besoins de l'élève concret, objet et centre du processus éducatif; fomenteur l'intervention de tous les intéressés à l'expérience pédagogique quotidienne, en articulant le centre éducatif avec la communauté; garantir des conditions effectives de décentralisation (pédagogique, administrative et financière) et assurer le transfert correspondant de compétences et moyens.

Pour que ces objectifs puissent être atteints, il faut changer graduelle et progressivement les conditions d'organisation et fonctionnement des écoles et des services centraux et régionaux du Ministère, dans la perspective définie par la Loi de Base du Système Éducatif, c'est-à-dire dans une perspective de décentralisation de l'éducation. De cette façon, le plan d'action curriculaire pressuposera, en même temps:

- l'autonomie et la responsabilisation des centres éducatifs par la capacité effective de gestion des espaces et des temps scolaires et des ressources humaines et financières;
- l'assomption, par les services centraux et régionaux d'une posture d'appui au développement du processus éducatif, qui a sa place à l'école et non aux bureaux de l'administration centrale et régionale.

Ceux-ci sont les présumés de l'existence du projet éducatif, qui sera la traduction pédagogique, administrative et financière des réponses éducatives considérées adéquates à la spécificité des élèves et au développement des relations avec la communauté environnante.

⁽⁷⁵⁾ On se base, sur l'Annexe I de la Proposition de Réorganisation des Plans Curriculaires des Enseignements de Base et Secondaire.

D'un autre côté, l'intégration communautaire du centre éducatif, c'est-à-dire son articulation avec les institutions communautaires, est valorisée, en constituant un défi pour l'école, généralement fermée sur soi-même, et pour la communauté, insuffisamment liée à l'école.

Dans ce contexte, les auteurs de cette proposition considèrent que le développement des projets de centres éducatifs sera facilité par l'association volontaire de centres voisins (la dimension territoriale du voisinage pouvant être discutable), dont les domaines pourraient, à leur avis, être les suivants:

- la gestion de ressources humaines: appui à certaines aires spécifiques du 1^{er} cycle, répartition des spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle et des ressources non-enseignants pour l'Aire-Ecole;
- la gestion des infrastructures physiques et d'appui didactique: rentabilisation de l'utilisation des installations gymnosportives, de l'appui documental et d'autres pour la réalisation d'activités pluridisciplinaires;
- la gestion financière: concentration des efforts en zones démunies et en des projets spécifiques, dans la mobilisation des communautés, dans l'échange d'expériences, dans la constitution de groupes itinérants;
- la gestion de la formation continue des enseignants et d'autres personnels de l'éducation.

Voilà exposée, en résumé, l'idée de départ de notre étude, par rapport à laquelle on a construit notre propre idée de territoire éducatif, à exposer plus tard dans ce chapitre.

Pour le moment, fixons-nous sur un autre travail référant la même expression et sur quelques exemples de réalités éducatives susceptibles de contribuer à la compréhension de l'idée.

Dans une étude réalisée par le G.E.P.⁽⁷⁶⁾ sur la carte scolaire de la région ALENTEJO, une proposition d'organisation de l'espace communal (pour le Portugal, correspondant au municípe) dans une logique de territoires éducatifs est défendue comme la plus adéquate. En explicitant cette logique,

(76) Il s'agit du Bureau d'Etudes et Planification du Ministère de l'Education, au Portugal (en portugais, Gabinete de Estudos e Planeamento).

les auteurs du rapport de l'étude expliquent:⁽⁷⁷⁾

"Il s'agira de mettre en relation, dans une aire géographique concrète, un ensemble d'écoles qui se reconnaissent mutuellement comme "Ecole-Mère" (ou "Ecole-Noyau") et "Ecoles-Satélites", en assurant l'accomplissement de la scolarité obligatoire à travers un fonctionnement intégré."

En accordance avec ce rapport, cette intégration devra:

- possibiliter à tous les éléments, à travers un système de gestion articulé, de bénéficier d'un appui pédagogique accru et de l'accès à des équipements supérieurs;
- être de types horizontal - articulation des écoles petites les unes avec les autres et avec l'Ecole-Mère - et vertical - intégration des plusieurs niveaux de l'enseignement de base et même de l'éducation pré-scolaire dans un même établissement d'enseignement.

Cette idée de territoire éducatif, tout à fait différente de l'antérieure, met l'accent sur le rôle d'une école principale du territoire et se base sur des relations hiérarchisées où l'Ecole-Mère est la conductrice du processus.⁽⁷⁸⁾ Il s'agit d'une idée qui, du reste, a commencé à faire son chemin dans le pays avec la création des Ecoles de Base Intégrées, qui, comme leur nom l'indique, intègrent tous les cycles de l'enseignement de base dans le même établissement.

Une autre initiative intéressante par rapport à l'idée de territoire éducatif a été la création, à l'année de 1979/80, du noyau des Ecoles de l'Ouest (N.E.O.), à TORRES VEDRAS, district de Lisbonne. Au document explicatif de sa constitution, on peut lire le suivant:⁽⁷⁹⁾

⁽⁷⁷⁾ In "Carta Escolar da Região Alentejo - Seminário de Évora - Maio 1991", Lisboa: GEP/Ministério da Educação, 1992 p. 119.

⁽⁷⁸⁾ Curieusement, une idée semblable a été proposée à l'école C+S de SANTANA, l'école base de notre étude, par la coordination de l'Aire-Educative de la Peninsule de SETÚBAL. L'école C+S de SANTANA serait l'Ecole-Mère par rapport à l'ensemble d'écoles du premier cycle plus proches. L'idée n'a pas marché par difficultés apparemment concernées à son financement.

⁽⁷⁹⁾ In *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário - Anexo I.*

" Etant donné la spécificité de ses problèmes, les écoles préparatoires de l'ouest ont décidé de (...) se trouver dans un cercle plus étroit."

À l'année scolaire de 1987/88, ce mouvement, qui a commencé par l'ensemble des écoles préparatoires de la région (y intervenant les écoles de plusieurs municipalités), incluait déjà 24 écoles des enseignements de base et secondaire (officielles et particulières), qui représentaient 19912 élèves, 800 classes et 1540 enseignants.

Les domaines d'intervention de ce Noyau ont, cependant, été restreints à deux aspects particuliers:

- la négociation des questions du réseau scolaire de la région;
- l'analyse des mesures législatives et réglementaires concernant le fonctionnement des écoles et du système éducatif en général, en assumant en ensemble les interprétations produites.

À l'époque de sa constitution, le N.E.O. a été un vrai précurseur de l'autonomie du "local" par rapport au "central" et a montré quel est le chemin le plus court pour arriver à cette autonomie: le développement d'initiatives consistantes qui démontrent la capacité de réaliser un travail collectif articulé.

Malheureusement, le N.E.O. n'existe plus. Le manque d'institutionnalisation et son informalité ont trop contribué pour la fin de l'expérience, quand les enseignants responsables par l'idée ont laissé leurs charges dans les directions des écoles.

Un autre exemple concerné à la réalité portugaise est celui des Pôles Educatifs, dont l'activité se développe, généralement, au niveau du 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Les Pôles Educatifs sont des associations d'écoles de ce cycle, dont la finalité principale se rapporte à la formation continue des enseignants. Ayant parti de l'initiative des Ecoles Supérieures d'Education, les Pôles, qui ont une base généralement municipale, ont eu la collaboration des organes exécutifs des collectivités locales (notamment les mairies) et, jusqu'à son extinction, des services du P.I.P.S.E. (un "programme intégré de promotion de la réussite scolaire", lancé par le gouvernement pour appuyer l'amélioration des conditions de scolarisation dans le 1^{er} cycle de l'enseignement de base). S'agissant d'une initiative importante de collaboration au niveau régional et local et impliquant une interaction remarquable entre des établissements d'enseignement supérieur et d'autres de l'enseignement de base,

son domaine d'intervention est, cependant, très restreint par rapport à l'idée de territoire éducatif.

La réalité française nous présente aussi beaucoup d'exemples capables de nous aider à discuter l'idée de territoire éducatif. Prenons, par exemple, les Z.E.P. (Zones d'Education Prioritaire), créées en 1981, et ainsi définies par ALAIN BOURGAREL:⁽⁸⁰⁾

"Les Z.E.P. sont des zones ou des ensembles d'établissements scolaires définis par le renforcement de l'action éducative concertée, que l'on y mène parce que les conditions sociales y sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire et pour l'insertion sociale(...)"

Une réglementation plus récente a précisé qu'il faut que chaque Z.E.P. constitue un ensemble socio-géographique cohérent, offrant un éventail aussi complet que possible de ressources scolaires et éducatives pouvant aller de l'école maternelle au lycée. Et cette réglementation ajoute que les "micro-Z.E.P.", où il n'y a que des écoles, ne doivent pas exister, le même pour les "macro-Z.E.P.", car il convient de rester à une taille humaine.

Le travail en Z.E.P. se base sur l'existence d'un projet de zone, né de l'initiative des équipes éducatives, et qui constitue la base d'un contrat entre les acteurs et leurs autorités de tutelle. Le projet devra engager les parents, les municipalités, les associations culturelles, sportives, organismes sociaux..., aussi bien que les services extérieurs de l'Etat.

Le responsable de la Z.E.P. est désigné par l'Inspecteur d'Académie, et pourra être un inspecteur de l'Education Nationale, un chef d'établissement scolaire de la zone ou un directeur de centre d'information et d'orientation. Il doit assurer la cohérence interne entre les projets des écoles, des collèges et des lycées, et externe avec les partenaires.

Promues par l'Etat, les Z.E.P. ont été créées aux zones social et économiquement défavorisées pour lutter contre l'échec scolaire et l'émergence de problèmes sociaux graves, à travers l'interaction des agents locaux susceptibles d'intervenir dans l'amélioration du cadre de vie des gens de ces

⁽⁸⁰⁾ Bourgarcl, A., *Travail en Z.E.P. - Les rôles du responsable et du coordinateur de Z.E.P.*, Paris: Hachette, 1991, p. 12.

zones. Considérée comme "une idée généreuse", les Z.E.P. ont, cependant, beaucoup de difficultés à parvenir à l'obtention de ses objectifs, comme le reconnaît un inspecteur départemental cité par AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN:⁽⁸¹⁾

"Ça ne signifie pas qu'ils [les instituteurs] se fassent des illusions concernant les Z.E.P., moi non plus... Ils pensent d'abord que l'école ne peut pas tout faire, ils ne se font pas d'illusions sur l'école, ils connaissent bien le milieu."

AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN souligne encore un autre aspect lié à cette politique des Z.E.P. et qui peut être rélevant dans l'analyse des relations entreprises au niveau local: les enjeux qui influencent la perception et la conduite des acteurs concernés et par rapport auxquels ils auront tendance à définir leur position vis-à-vis de l'innovation. En concrétisant ces enjeux, on voit que les projets personnels et les visées collectives sont étroitement imbriqués dans les dynamiques locales.

Malgré sa liaison principale à une politique étatique, les Z.E.P. pourront développer une politique d'intérêt local, en associant écoles et partenaires extérieurs, dans une dynamique de territoire éducatif.

En tout cas, il faudra que l'accent mis sur cette ouverture se traduise aux pratiques plutôt qu'aux discours. Dans une étude effectuée par V. ISAMBERT - JAMATI, en 1990, et cité par MARIE DURU - BELLAT et AGNÈS HENRIOT - VAN ZANTEN⁽⁸²⁾, sur les choix éducatifs dans les Z.E.P. on peut constater que seulement dans 47% des zones il y a eu des actions communes avec des partenaires extérieurs.

Cependant, certaines tentatives d'ouverture émanant des pouvoirs locaux ont pu aller plus loin. C'est le cas, par exemple de la ville d'HEROUVILLE - SAINT - CLAIR (banlieus de CAEN), dont le maire a fixé comme objectif la création de synergies fortes entre le monde scolaire et la cité. CATHERINE COROLLER, qui a publié un travail sur cette initiative,

⁽⁸¹⁾ Henriot-Van Zanten, A., op. cit., p. 195-196.

⁽⁸²⁾ Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1992, p. 97.

cite FRANCINE BEST, conseillère municipale, inspecteur général et ancienne directrice de l'Institut de la recherche pédagogique, qui co-pilote l'opération.⁽⁸³⁾

"[Le maire] s'est toujours appliqué à montrer que les communes pouvaient être un levier d'innovation très important en la matière."

Ainsi, le maire a promu successivement:

- la construction de trois groupes scolaires ayant des structures "ouvertes" (sans les traditionnels couloirs desservant une succession de salles de classe, en ayant plutôt des espaces où sont aménagés des coins et recoins de travail, avec ou sans siège), avec l'accord des enseignants et des parents (1980);
- l'accueillement de l'un des quatre collèges - lycées expérimentaux créés par André Savary (1982) et l'implantation d'un lycée professionnel hôtelier (1983);
- la prise de mesures destinées à faciliter l'insertion professionnelle et sociale des jeunes au sortir du système scolaire, telles que la création d'une des premières missions locales de France (1982) et la fixation d'une charte école-entreprise avec la section locale des industries d'HEROUVILLE et avec les établissements scolaires du second degré (1985);
- la création (1989) de "l'espace éducatif concerté", défini comme un outil de réflexion commun propre à tous les partenaires, un lieu de concertation, de proposition et d'évaluation des actions éducatives mises en oeuvre, et qui regroupe les enseignants de la maternelle au secondaire, les parents des élèves, les services de l'Etat et de la ville et des partenaires qualifiés (mission locale, charte école-entreprises, Fédération des ouvres laïques, UER des sciences de l'éducation, MJC, Ecole des parents, etc.) dans une commission de cinquante personnes. Cette commission, qui réunit une fois par trimestre, a mis en place six groupes de réflexion sur matières comme l'aménagement des rythmes scolaires, les langues vivantes et les langues d'origine, les activités culturelles, la vie associative et les sports, l'informatique et les

(83) Coroller, C., "Hérouville-Saint-Clair, ville exemplaire", in *Ainsi change l'école - L'éternel chantier des innovateurs*, Les Editions Autrement, Série Mutations, n° 136, p. 209.

nouvelles technologies et la restauration scolaire. Une commission d'agrément et de financement a également été créée au sein de la structure, composée des services de l'Etat, de la ville et de tout autre partenaire concourant au financement des projets et actions mis en oeuvre.

On voit ici l'existence d'un territoire éducatif, apparemment participé par toutes les institutions locales concernées à l'éducation, peut-être parce que l'initiative a été locale et a été conduite techniquement par une professionnelle de l'éducation très expérimentée. En tout cas, c'est une initiative d'un organe politique et administratif, ce qui montre que la communauté a été sensible à l'engagement d'une entité dotée d'une certaine autorité institutionnelle et de moyens légaux, humains et matériels pour parvenir à développer l'initiative.

Mais, comment le souligne CATHERINE COROLLER, enseignante à HEROUVILLE est loin d'être une sinécure. À ce propos, elle cite le directeur d'une école primaire:⁽⁸⁴⁾

"Quand on vient ici, on sait que la mairie est très dynamique, qu'elle engage les enseignants dans tout un tas d'activités: gymnase, piscine, découverte.. Pourtant, certains instituteurs se plaignent parfois de l'effort continu qu'ils doivent fournir, et je trouve un peu pesant, par moments, de servir d'intermédiaire entre les collègues et la mairie... Mais bon, c'est le prix à payer. Si j'avais voulu une école qui bouge moins, j'aurais demandé un poste à la campagne. Ici, c'est tout de même plus intéressant."

Voilà bien posée une autre question concernée au développement des territoires éducatifs, celle de la raisonnable des efforts qu'on exige aux enseignants et aux autres partenaires du territoire.

Un autre cas présenté au même ouvrage que celui-ci d'HEROUVILLE - SAINT-CLAIR se réfère à la ville de SAINT-FONS, où vivent plusieurs minorités ethniques, et où la municipalité et son équipe ont choisi de relever le défi d'amener physiquement les parents à l'école pour les impliquer dans la scolarité de leurs enfants. FABRICE HERVIEU, qui présente l'expérience,

⁽⁸⁴⁾ Coroller, C., op. cit., p. 214.

réfère les caractéristiques architecturales des espaces scolaires et la conception de continuité éducative qui correspond à la présence de trois cycles de l'enseignement comme étant pensées pour faciliter l'intégration des parents aux travaux de l'école. En outre⁽⁸⁵⁾

"la maison des trois espaces [ceux concernés à chaque cycle] n'est pas seulement une façade aux murs bien peints. Depuis sa naissance en 1987, il y a tous les jours un ou deux parents présents pour assister à la classe dans laquelle se trouve leur enfant. Le contrat est simple: on prend rendez-vous à l'avance et on s'engage à rester jusqu'à la fin de la matinée."

Au-delà de cette participation, les mères participent aussi à l'organisation d'activités périscolaires de l'après-midi, ce qui leur porte une plus grande compréhension de l'école:

"Sur le terrain, les mères ont rapidement découvert la réalité de l'école, la difficulté d'éduquer; elles ont partagé avec les enseignants joies et désillusions, enthousiasme et morosité.(...) Les mères ayant intégré le fonctionnement de l'école, elles diffusent son discours pédagogique et mettent en avant ses espoirs, ses réalisations, ses manques. À son tour devenu plus accessible, le monde enseignant, se sentant compris et défendu par elles, s'ouvre aux familles."

Riches de leur connaissance de la vie du quartier, de ce qui y naît, s'y construit et meurt, les mères assurent le rôle de médias à l'intérieur de l'école. Elles peuvent aussi apporter aux nâtres leurs connaissances et appréciations de la situation familiale des enfants, jouent parfois le rôle d'interprètes des familles auprès des enseignants."

Cette expérience, en quelques aspects pareille à celle des Ecoles de Base Intégrées portugaises, soulève un aspect fondamental de la constitution

⁽⁸⁵⁾ Hervieu, F., "La ville où les parents sont rois", in *Ainsi change l'école - l'éternel chantier des innovateurs*, Les Editions Autrement, Série Mutations, n° 136, p. 216.

du territoire éducatif, celui de la participation des parents. Quoique cette participation ne soit pas suffisante pour qu'on puisse considérer définie l'existence du territoire éducatif, on ne peut pas le concevoir sans une intervention des parents concertée avec l'intervention de l'école. D'ailleurs, il faut remarquer que les parents accomplissent à la communauté beaucoup de rôles à plusieurs institutions, ce qui ne laisse pas de faciliter l'interaction école-institutions communautaires.

D'autre part, une intervention excessive des parents à l'école risque à avoir aussi des inconvénients, notamment en portant préjudice au développement de l'autonomie personnelle des élèves. Il faut, donc, chercher l'équilibre pour ne pas gâter avec une main ce qu'on fait avec l'autre.

On vient de présenter quelques exemples qui nous aident à définir notre propre idée de territoire éducatif.

Pour cet effet, voyons d'abord la notion de territoire, simplement. AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN,⁽⁸⁶⁾ en expliquant son option par la notion d'espace dans son ouvrage "L'école et l'espace local", que nous citons souvent dans cette étude, écrit:

"La notion d'espace, que nous avons privilégiée dans ce travail, s'inscrit clairement dans une perspective de mise à distance sociologique, même si la plupart des acteurs s'accordent pour reconnaître que sa définition ne peut être que contingente, en fonction des acteurs et de leurs projets. La notion de territoire, quant à elle, met davantage l'accent sur les façons dont les hommes s'approprient l'espace que ce soit à travers des démarches individuelles conscientes ou inconscientes - choix du lieu d'habitation, fréquentation d'équipements, trajets - ou d'initiatives collectives volontaristes émanant de la société civile ou de l'Etat visant à qualifier les espaces, à la fois en termes d'image et de pratiques sociales."

Or, ce qui nous intéresse est plutôt l'entité capable de représenter la façon dont les gens s'approprient de l'espace à travers les relations et les interactions développées, et ça nous renvoie à l'idée de territoire. En effet, cette

⁽⁸⁶⁾ Henriot-Van Zanten, A., op. cit., p. 10.

idée s'opérationnalise par les réseaux de relations existantes découlant des pratiques régulières des acteurs visant la construction convenable de leurs cadres de vie dans un certain espace.

Dans ce contexte, le territoire éducatif sera défini par rapport à un espace où les écoles et la communauté vivant dans cet espace développent, ensemble, un projet commun de formation et éducation de la population.

Conceptuellement, ça se distingue de la collaboration entre centres éducatifs (écoles et communautés respectives) proposée par le groupe de travail pour la réorganisation des plans curriculaires des enseignements de base et secondaire parce que la communauté qu'on relève ici est une entité unique, en fin de compte celle où s'intègrent toutes les écoles existantes dans un territoire et aussi les "communautés partielles" qui se rapportent à chacune de ces écoles. Bien sur, la collaboration entre les écoles est un facteur indispensable du territoire éducatif, mais on voit cette collaboration insérée plutôt dans un processus global concerté conduisant à la conception et exécution d'un projet éducatif local.

Celui-ci est, d'ailleurs, le processus compatible avec une vraie décentralisation de l'éducation, étant donné que ça implique le transfert de pouvoirs vers une instance locale consistante qui ne peut pas être représentée simplement par un ensemble d'écoles, devant impliquer toutes les entités qui, d'une façon ou de l'autre, s'intéressent à la formation et l'éducation de la population.

Les exemples décrits auparavant mettent l'accent sur des aspects qu'on considère rélevants pour la construction d'un territoire éducatif. Cependant, la plupart ne comporte pas les éléments et les caractéristiques qui, à notre avis, doivent exister dans le territoire éducatif. En concrétisant, on voit le territoire éducatif comme un temps et un espace organisés pour la réalisation d'un projet éducatif local de formation et éducation de la population, addapté aux conditions de l'environnement. Il s'agit d'une organisation qui implique toutes les entités de la communauté qui, au niveau local, interviennent ou ont de l'intérêt dans ce domaine.

Aux numéros suivants on va mieux expliciter les éléments et les caractéristiques du territoire éducatif.

2. Les éléments du territoire éducatif

a) Le temps et l'espace

En essayant de répondre aux besoins éducatives identifiées, la communauté institue son projet éducatif. Le projet doit se dérouler dans un temps propre à cette communauté, dont le rythme est défini par les caractéristiques de ses pratiques et par le caractère des intervenants. Le projet ne se déroule pas dans un temps institué normativement par n'importe quelle entité tutélaire quelconque, parce qu'il risquerait de ne pas réussir. C'est le même qui se passe dans l'apprentissage des élèves, dont le rythme est presque toujours imposé par l'école, comme le souligne MARIA TERESA ESTRELA:⁽⁸⁷⁾

"À l'école, l'enfant doit se soumettre à un temps scolaire uniformément planifié et standardisé qui morcelle la vie dans l'institution en des fragments artificiellement établis, mais considérés optimaux pour les apprentissages envisagés. En souhaitant établir un point de rencontre entre plusieurs temps - temps physique, social, biologique, psychologique, pédagogique - l'école a rarement réussi à atteindre l'équilibre et presque toujours subordonne les rythmes de l'élève aux rythmes qu'elle impose."

Quand on dit que le territoire éducatif est un temps on veut dire, donc que le temps est un des éléments caractéristiques des pratiques qui instituent ce territoire et qu'il n'y a pas de temps égaux par rapport aux différents territoires.

L'espace est, évidemment, un autre élément, puisque la notion de territoire elle-même revient sur la notion de espace. On a vu que l'espace où le territoire éducatif se définit ne peut pas se confiner aux dimensions scolaires parce qu'il faut prendre en compte les interactions extra-scolaires qui représentent des opportunités de formation et d'éducation. D'autre part, quelle

(87) Estrela, M. T., "Temps d'école, temps de vie(?)", in *Temps, Education, Sociétés - Communications, Tome 2*, Caen: AFIRSE, 1993, p. 59.

dimension a cet espace? S'agit-il d'un village, d'une commune, d'un bourg, d'un canton, d'un quartier?

Pour répondre à cette question, il faudra, surtout, avoir en compte les relations entreprises par les acteurs, individuels ou collectifs, engagés dans l'action éducative commune. C'est le domaine physique où ces relations déroulent qui définit aussi le territoire éducatif, ce qui ne nous permet pas de l'identifier aux divisions administratives pré-établies. La formation et l'éducation d'une population a besoin de contributions qu'on ne trouve pas dans toutes ces divisions.

b) La communauté, les écoles, les partenaires extérieurs et les réseaux de relations

La notion de communauté est pratiquement toujours présente quand on parle de l'éducation au niveau local. Dans un contexte de décentralisation, une telle notion s'impose avec une plus grande évidence étant donné le rapprochement que les centres du pouvoir maintiennent par rapport aux populations qu'ils desservent.

Mais le concept de communauté est très loin d'être éclairé. COLIN FLETCHER cite un chercheur de la matière qui avait trouvé 94 définitions différentes de "communauté" et ça en 1955.⁽⁸⁸⁾ Cette quantité montre, cependant, que le concept a été objet de beaucoup d'études et de recherches. AGNÈS HENRIOT - VAN ZANTEN expose un peu de l'histoire du concept dans son ouvrage "L'école et l'espace local". Le concept a été introduit dans le vocabulaire sociologique au tournant du siècle dernier, designant certains types de relations sociales caractéristiques d'un état antérieur ou d'un état de la société. Les disciples de l'École de Chicago (ou le courant de l'interactionnisme symbolique est née, une des sources du courant sociologique ethnométhodologique) viendraient à mettre l'accent sur la dimension territoriale du concept, en faisant opposer les "communautés" aux "sociétés" et en les présentant comme des formes naturelles d'association auxquelles la compétition pour l'espace assure dans la ville un certain équilibre. Les anthropologues culturalistes américains ont après intégré le

⁽⁸⁸⁾ Fletcher, C., "The meanings of community in community education", in Allen, G., Bastiani, J., Martin, I. et Richards, K. (ed.), *Community education - An agenda for educational reform*, Philadelphia, Open University Press, Milton Keynes, 1987, p. 34.

concept, en considérant les communautés comme des unités fondamentales d'organisation et de transmission au sein d'une culture (ARENSBERG et KIMBALL, par exemple) et influençant certaines études de communauté ("Community Studies") qui ont connu une grande popularité aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne jusqu'au milieu des années soixante. AGNÈS HENRIOT - VAN ZANTEN trouve que, à partir de ce moment,⁽⁸⁹⁾

"ces études et ces courants sont lentement tombées en désuétude, car leur perspective globalisante a été jugée trop ambitieuse et trop superficielle. La notion elle-même a depuis fait l'objet de nombreuses critiques, dont la principale est celle qui souligne la confusion regrettable qu'elle entretient entre le cadre spatial et le type de rapports analysés; autrement dit, on pose comme donné un consensus et une cohésion dont il s'agit plutôt de vérifier l'existence et, le cas échéant, de marquer les limites."

Pour COLIN FLETCHER, un partisan de la "community education" en Grande-Bretagne, les critiques du concept de communauté utilisent principalement trois arguments:⁽⁹⁰⁾

- 1^{er}) le concept ne peut pas être défini, ou il y a tant de définitions qu'elles restent insignifiantes;
- 2^{ème}) celle-ci est l'âge de déguiser le "travail sale" ("dirty work", dans l'originel), en lui donnant une étiquette communautaire - les maisons communautaires, la police communautaire et les officiers des relations communautaires;
- 3^{ème}) les communautés sont en eclipse, la solidarité des relations organiques étant en train de changer vers un matérialisme calculé.

En considérant ciniques ces critiques, il énonce ses points de départ pour se prononcer sur l'"éducation communautaire" ("community education"):⁽⁹¹⁾

⁽⁸⁹⁾ Henriot-Van Zanten, A., op. cit. p. 10.

⁽⁹⁰⁾ Fletcher, C., op. cit. p. 34.

⁽⁹¹⁾ Fletcher, C., op. cit. p. 35.

"1. La communauté est définie par les relations de chacun avec les autres. Il ne s'agit pas d'une idée finite, d'une mesure de la force des vents qu'un ensemble de personnes peut créer en ensemble. Mais la façon dont une communauté change en conséquence des relations menées par les gens devient un problème urgent.

2. Lier l'idée de communauté à l'éducation n'est pas équivalent à attacher une remorque. C'est une indication que l'éducation peut innover et provoquer le changement."

À son tour, DAVID CLARK, lui aussi un partisan de la "community education" trouve cinq points d'entrée pour la recherche sur la "communauté": les participants, le territoire, les activités sociales, les relations sociales et les sentiments, en développant après ces cinq points d'entrée.⁽⁹²⁾

On ne veut pas contribuer à l'accroissement de l'ensemble de définitions qui connaît le terme "communauté". On pense que les points d'entrée de la recherche, remarqués par DAVID CLARK, définissent les contours du concept d'une façon assez claire, bien qu'il soit important de ne pas oublier que les relations sociales et les sentiments présents à la communauté sont souvent conflictuels, ce qui ne laisse pas d'avoir rélevance par rapport à la définition d'un projet éducatif local.

D'autre part, on veut remarquer le repère de DAVID FLETCHER à propos de ne pas considérer la communauté comme une inhérence de l'éducation. En effet, on peut envisager la communauté par rapport à d'autres domaines sociaux, la question intéressante étant celle de savoir s'il y aura du sens en la voir rapportée à l'éducation sans la voir rapportée aux autres domaines. C'est-à-dire, est-ce qu'on peut construire une société politiquement décentralisée dans un domaine particulier, la maintenant centralisée aux autres domaines?

Quant aux écoles, elles sont, évidemment, les éléments essentiels du territoire éducatif. Habitues à un fonctionnement fermé, assez indépendant des autres éléments de la communauté, les écoles devront découvrir de

⁽⁹²⁾ Clark, D., "The concept of community education", in Allen, G., Bastiani, J., Martin, I. et Richards, K. (ed.), *Community education - An agenda for educational reform*, Philadelphia, Open University Press, Milton Keynes, 1987, p. 53-57.

nouveaux équilibres pour que son action se maintienne consistante et correspondante à la mission sociale que la société leur accorde.

Pour que ce soit possible, il faut que quatre conditions soient accomplies:

1) L'école ne peut pas être envisagée comme une place d'intimités entre les acteurs internes traditionnels et les autres représentants de la communauté, ni comme la scène de querelles plus ou moins corporatives entre les groupes intéressés à l'éducation. Dans le territoire éducatif, le projet commun se décide dans une structure suprascolaire qui inclue les écoles, mais, dans son exécution, la rigoureuse définition des fonctions appartenant à chaque intervenant doit être garantie, en se respectant la traditionnelle autonomie pédagogique des enseignants. La formalité et la rigueur sont nécessaires pour que l'organisation de l'école ne se désagrège pas, bien que la simplicité des procédures et des attitudes de l'école et des enseignants soient importantes pour stimuler la participation des acteurs externes;

2) Les écoles doivent disposer d'une large autonomie pour qu'elles puissent intervenir dans la conception et exécution du projet éducatif commun et des programmes parcellaires qui leur appartiendra de développer. On ne peut pas concevoir qu'un fonctionnement local concerté soit constamment sujet aux approbations du pouvoir central dans les détails les plus infimes, le pouvoir central devant se réserver pour la conception globale du système, pour donner l'appui nécessaire aux instances locales et pour l'exercice d'une indispensable fonction globale d'évaluation des projets locaux par rapport aux objectifs généraux du système éducatif;

3) Les professionnels de l'éducation devront voir leurs conditions de travail modifiées pour qu'ils puissent répondre aux nouveaux rôles et fonctions qui leur sont accordés dans le territoire éducatif. Comme l'on a déjà vu, la décentralisation et l'ouverture de l'école au milieu peuvent impliquer un accroissement considérable de travail, incomfortable dans le cadre actuel d'exercice de la profession (notamment en ce qui concerne la charge horaire des leçons distribuées à chaque enseignant);

4) La formation des enseignants et des autres professionnels de l'éducation doit aussi prendre en compte leurs nouveaux rôles et fonctions, dont la diversité impliquera le développement de spécialisations capables de doter les écoles de la capacité de réponse aux nouvelles situations auxquelles elles vont s'engager.

Une autre idée toujours présente quand on parle d'éducation au niveau local est celle de partenariat. Avec le développement des tendances décentralisatrices en certains systèmes éducatifs, cette notion a beaucoup apparu aux discours et aux textes législatifs concernant l'organisation des systèmes, en donnant lieu aussi à de nombreuses études sur l'identité de ce partenariat et sur les rôles qu'il devra accomplir en matière d'éducation.

Cependant, il importe de clarifier qu'est-ce qu'on entend par partenariat, notamment dans le domaine éducatif, puisque la notion a été fréquemment utilisée avec plusieurs significations, comme le souligne DOMINIQUE GLASMAN:⁽⁹³⁾

"Dans le vocabulaire politico-administratif, il est des mots voués à un succès certain. Peu importe pour l'instant de savoir qui, dans quel texte, et à quel propos, a employé le premier les termes de "partenariat" et de "partenaires", pour désigner des formes de collaboration entre membres d'organismes différents. Ce qui compte, c'est d'observer qu'aujourd'hui, dans le champ éducatif, ce terme fait florès, et qu'il est utilisé, pourrait-on dire, à temps et à contretemps. Sitôt que la participation d'une personne, ou d'un organisme extérieur à l'institution scolaire, va au-delà d'une intervention ponctuelle, pour s'étendre sur une période plus longue, le terme "partenariat" semble s'imposer."

L'acception la plus courante du terme est associée aux relations de l'école avec les acteurs externes qui, d'une façon ou de l'autre, interviennent au domaine éducatif, les partenaires: les parents, les collectivités locales, les associations, les entrepreneurs, les services de l'Etat, la communication sociale, etc... Cependant, un fonctionnement décentralisé du système éducatif, privilégiant l'autonomie du "local" et se basant sur une participation élargie des institutions locales à la prise de décisions sur les matières qui leur concernent, implique qu'on envisage le partenariat comme une situation d'interaction indispensable, plutôt qu'un ensemble d'entités qui, isolément, prêtent des collaborations plus ou moins circonstanciées à l'école. Dans le

⁽⁹³⁾ Glasman, D., *L'école réinventée? - Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris: L'Harmattan, 1992, p. 13.

territoire éducatif, le partenariat socio-éducatif (désignation utilisée par MICHEL STIEVENART)⁽⁹⁴⁾ sera, donc, l'ensemble des entités intervenantes à la définition et à l'exécution du projet éducatif, en situation d'interaction.

Certes, la grande nouveauté du système décentralisé et participatif est l'intervention accrue des entités habituellement éloignées de la vie scolaire, celles qu'on appellera les partenaires externes par "opposition" aux traditionnels acteurs/partenaires internes des écoles (les élèves, les enseignants et les fonctionnaires auxiliaires et administratifs). Cette distinction paraît, cependant, valoir surtout par des raisons de commodité d'identification, qui n'empêchent pas qu'on trouve quelques difficultés de classification. Par exemple, est-ce que les parents sont des partenaires externes de l'école? Selon GEORGES ROCHE:⁽⁹⁵⁾

"ils sont les partenaires reconnus de l'école. L'institution fait une place importante aux représentants désignés des associations de parents."

D'un autre côté, et bien que les rapports entre enseignants et parents soient parfois difficiles sur le terrain, la position des parents par rapport à l'école ne semble pas être similaire à celle de la mairie, des entreprises ou des associations. On dirait que le caractère externe des parents comme partenaires de l'école n'est pas si visible.

Mais la notion la plus générale de partenariat qu'on a présenté auparavant est celle qui convient à l'idée de territoire éducatif. Elle correspond, plus ou moins, aux réalités décrites des Z.E.P. françaises ou de l'expérience d'HEROUVILLE-SAINT-CLAIR et, dans un domaine restreint, aux expériences concernées à la création des écoles professionnelles au Portugal, où un ensemble d'intéressés développe une politique concertée de formation et d'éducation de la population.

C'est justement aux objectifs de cette politique qu'on peut se poser une question délicate concernée à l'intervention de certains partenaires, puisque cette intervention peut montrer une tendance pour considérer principalement certains objectifs utilitaires immédiats, en oubliant la valeur formatrice de

⁽⁹⁴⁾ Stievenart, M., "L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif", *Revue Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°5/89, C.E.R.S.E., Université de Caen, p. 35.

⁽⁹⁵⁾ Roche, G., *L'apprenti-citoyen - Une éducation civique et morale pour notre temps*, Paris: ESF Editeur, 1993, p. 138.

l'éducation. Celui-ci est un champ d'émergence de conflits éventuels entre les professionnels de l'enseignement et les autres partenaires du territoire éducatif, comme le rappelle GEORGES ROCHE, en se référant aux entreprises:⁽⁹⁶⁾

"Nécessité professionnelle oblige, mais qu'en est-il des attentes de l'entreprise dans le domaine qui nous intéresse de la conscience citoyenne, de la relation humaine?"

Il convient de ne pas faire d'angélisme mais d'apprendre, à l'école même, la gestion des conflits inévitables, d'analyser des situations, des intérêts. Nombreux sont, aujourd'hui, les entrepreneurs eux-mêmes qui déplorent le déclin des syndicats, par exemple."

Au-delà de la communauté, intégrant les écoles et les autres partenaires éducatifs, le territoire éducatif se construit par les réseaux de relations que les individus et les groupes ont mobilisé dans leurs buts spécifiques.

Au-dehors de cet ensemble d'individus et de groupes intéressés au processus éducatif, d'autres individus et groupes agissent d'une manière informelle pour faciliter le développement de ces relations, ayant un rôle de relais, selon le vocabulaire de la sociologie des organisations. Ces individus ou groupes-relais sont souvent décisifs dans le fonctionnement des établissements scolaires en ce qui concerne leurs relations avec le milieu, comme le reconnaît AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN:⁽⁹⁷⁾

"Une meilleure articulation entre les différentes institutions locales, bien qu'elle soit le gage d'une action coordonnée plus efficace, risque d'exclure des groupes et des relais qui s'insèrent difficilement dans les catégories administratives. Cependant, les établissements scolaires et les enseignants, en dépit du degré important de centralisation et de bureaucratisation du système éducatif, sont amenés souvent à prendre appui d'une façon ou d'une autre sur cette organisation locale informelle pour améliorer le quotidien, gérer des conflits ou constituer des groupes de pression face à

⁽⁹⁶⁾ Roche, G, op. cit., p. 127.

⁽⁹⁷⁾ Henriot-Van Zanten, A., "Les ressources du "local" - Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, 1988, p. 26.

l'administration. Malgré l'absence de reconnaissance officielle, des réseaux divers peuvent se constituer, des alliances se nouer et des individus jouer un rôle de relais auprès du milieu local, qui influencent de façon importante le fonctionnement des établissements scolaires."

Le territoire éducatif se construit, ainsi, par toutes ces relations plus ou moins organisées qui aident à résoudre les situations et les problèmes éducatifs locaux et à accomplir les projets conçus au niveau local.

c) Le projet éducatif et l'environnement pertinent

Le projet éducatif local est un autre élément du territoire éducatif, qui se définit justement par rapport à la conception et exécution de ce projet par l'ensemble des entités locales concernées à la formation et l'éducation de la population. Ce projet sera la traduction pédagogique, administrative et financière des réponses considérées adéquates à la spécificité de la population scolaire et du territoire, cherchant à s'intégrer dans un plan de développement des ressources humaines et de l'environnement économique et social, dans une perspective d'éducation pour le développement.

Etant une réponse collective propre d'un ensemble d'entités différentes, le projet devra traduire aussi le produit d'une négociation entre intérêts et façons d'évaluer la réalité locale, de telle sorte qu'il soit compréhensible et qu'il ait du sens pour tous les intervenants. Surtout, un projet comme celui-ci ne peut pas être simplement le projet du monde écolier, auquel les autres partenaires devront s'associer, mais un projet commun dès la conception respective, où les écoles ont dû faire intégrer les indispensables composantes formatrices générales.

Le projet éducatif local ainsi défini constituera la toile de fond des projets de chaque école ou centre éducatif du territoire. Ces projets seront conçus et exécutés librement, devant simplement être articulés au projet éducatif local. Dans la conception et exécution de ces projets, une attention particulière doit être dédiée à certains aspects de la formation et de l'éducation des élèves, moins considérés jusqu'à présent, et qui sont aussi inhérents à l'idée de territoire éducatif:

- un accompagnement effectif de la vie scolaire de chaque élève doit être garanti, soit par l'engagement des parents dans le développement d'une meilleure collaboration et articulation avec l'école, soit par la création d'une mission de tutorat des élèves, accomplie par des enseignants ayant une spéciale formation et vocation pour cet effet;⁽⁹⁸⁾

- le développement d'apprentissages concernées à la région et à la localité où l'école s'insère, destinées à rendre les élèves plus capables d'intervenir activement dans la transformation de leurs cadres de vie devant ces expériences-là inclure la réalisation de contacts et travaux auprès des institutions de la communauté.

D'un autre côté, le projet éducatif local répond aux caractéristiques et aux besoins de l'environnement pertinent. Cette entité, aussi un élément du territoire éducatif, devra, donc, influencer la conception du projet global et aussi des projets particuliers de chaque école, pour que ceux-ci puissent contribuer à l'évolution sociale.

La définition d'environnement pertinent par rapport à une organisation est aussi un exercice déjà expérimenté par beaucoup d'auteurs et de chercheurs. WAYNE HOY et CECIL MISKEL exemplifient la diversité de définitions en présentant les quatre suivantes:⁽⁹⁹⁾

"L'environnement est vu comme tout ce qui est au-dehors des limites ("boundaries", dans l'originel) de l'organisation, même si les limites sont souvent mal définis."

⁽⁹⁸⁾ Dans la proposition de réorganisation des plans curriculaires des enseignements de base et secondaire, les auteurs présentent l'idée de la création de la figure de l'enseignant-tuteur pour accomplir ce type de fonction (Annexe V). Dans la définition présentée, le tuteur devrait avoir trois tâches:

- accompagnement/appui pour une bonne insertion personnelle et scolaire, en trouvant les solutions les plus adéquates aux problèmes et difficultés des élèves, en valorisant les compétences et habiletés et en organisant des processus pour vaincre les difficultés;

- orientation dans l'organisation et gestion du travail personnel, en collaborant dans la construction et fondation des options scolaires et professionnelles et dans la concrétisation de savoirs dans l'aire de la formation personnelle et sociale;

- médiation entre le groupe d'élèves tutorés et les autres groupes, dans la liaison entre le groupe, l'équipe éducative et les autres organes de l'école, dans l'articulation avec les familles, dans l'articulation des projets du groupe avec ceux de l'école.

⁽⁹⁹⁾ Hoy, W. K. et Miskel, C. G., op. cit., p. 30.

L'environnement organisationnel est composé par tous les éléments existant au-déhors de l'organisation et peuvent affecter l'organisation dans son ensemble ou une partie de l'organisation.

En sens général, l'environnement d'un système consiste en tout ce qui n'appartient pas au système.

L'environnement externe est constitué par les facteurs physiques et sociaux extérieurs aux limites de l'organisation ... qui sont pris en considération dans la prise de décision par les individus du système."

Toutes ces définitions considèrent l'environnement comme une entité extérieure aux organisations. Dans notre idée de territoire éducatif, l'environnement n'est pas extérieur, il est un élément constitutif du territoire éducatif qui représente les caractéristiques physiques et sociales de ce territoire, lesquelles influencent les actions des acteurs y insérés et doivent être prises en considération pour le développement d'un projet local quelconque, notamment dans le domaine éducatif. Ça correspond aussi à ce qu'on appellera souvent, dans cette étude, le milieu local.

d) L'organisation

Le territoire éducatif doit être supporté par une organisation, représentant tous les intéressés locaux au processus éducatif. Dans un cadre d'éducation décentralisée, cette organisation devra être formellement créée et constituera une espèce de gouvernement local de l'éducation, agissant aux domaines qui seront accordés au niveau local en matière éducative.

Aux exemples présentés au commencement de ce chapitre, on a remarqué l'existence de conseils locaux décisifs sur le "curriculum" et l'organisation de l'éducation au niveau local. Quelques-uns de ces exemples relevaient le rôle des organes des municipalités comme moteurs de ces processus locaux et même comme coordinateurs. Cependant, on ne voit pas que l'éducation au niveau local doive être dirigée par les mairies, qui pourront avoir certaines compétences propres (ce qui se passe déjà), mais qui devront maintenir un statut de partenaire en ce qui concerne la conception et exécution du projet éducatif local.

3. Les caractéristiques du territoire éducatif

a) *La solidarité et l'autonomie*

L'idée de territoire éducatif à laquelle on s'inspira pour cette étude mettait l'accent sur la solidarité des centres éducatifs, comme caractéristique constituantes. On a vu, au commencement de ce chapitre la signification attribuée à cette solidarité qui portait, surtout, sur l'optimisation de l'utilisation des ressources, ayant en vue l'accroissement de l'efficacité du travail de chaque institution et de l'ensemble des institutions en conjoint.

La solidarité qu'on considère comme caractéristique du territoire éducatif dépasse ce niveau de collaboration concerné à l'optimisation de l'utilisation des ressources. Il s'agit d'étendre la collaboration à la conception et exécution du projet éducatif local et des projets particuliers des centres éducatifs, ce qui implique un effort pour résoudre les conflits naturels existants aux organisations engageant plusieurs partenaires et pour trouver un sens et une cohérence organisationnelle qui conviennent à la généralité de ces partenaires.

D'autre part, l'existence du territoire éducatif, selon la conception qu'on présente maintenant, s'inscrit dans une situation de décentralisation du système éducatif. Cette situation implique la transférence du pouvoir de décision sur certaines matières vers le niveau local, ce qui signifie l'existence d'une certaine autonomie pour décider aux domaines pédagogique, administratif, financier et d'intervention culturelle et sociale.

L'autonomie est, donc, l'un des traits essentiels du territoire éducatif, soit en ce qui concerne la conception et exécution du projet éducatif local, soit en ce qui concerne la conception et exécution des projets éducatifs particuliers de chaque école, qui doivent pourtant s'inscrire dans la logique du projet global.

b) *La participation*

La question de la participation est une autre question centrale de la définition du territoire éducatif. De ce qu'on a dit auparavant, découle que l'existence du projet éducatif local implique l'engagement de plusieurs partenaires, qui, de cette façon, participent à la réalisation de ce projet.

La participation est, du reste, considérée un préssupposé d'un modèle de démocratie auquel les citoyens ne se limitent pas à choisir, de temps en temps, leurs dirigeants politiques, on entendant que la décentralisation contribue davantage à accorder meilleures opportunités et degrés plus élevés de participation.

LICÍNIO LIMA, éclaircissant la relation entre démocratie et participation écrit:⁽¹⁰⁰⁾

"Le débat sur la démocratie est un débat ancien, mais toujours renouvelé, auquel la participation(...) assume différents degrés d'importance et contours différents. Ce débat est marqué par plusieurs polémiques et oppositions, parmi lesquelles on détache l'opposition entre la théorie de la démocratie participative ou théorie de la démocratie comme participation. Cette dernière se réclame héritière, entre autres, de Jean-Jacques Rousseau et de John Stuart Mill et se base sur le pouvoir du peuple, préssupposant son intérêt par la participation comme facteur de changement. Au contraire, la théorie élististe entend la démocratie comme une forme de domination exercée par des initiés, porteurs d'une certaine culture politique, qui garantent le processus démocratique libéral. Comme écrit Canotilho, dans ce sens "(...) la démocratie n'est pas le pouvoir du peuple, mais le pouvoir des élites pour le peuple, qui se limite à choisir les élites."

Etant certain que l'idée de territoire éducatif est spécialement compatible avec celle de démocratie participée, il n'est pas moins certain qu'on peut considérer plusieurs types et degrés de participation dans ce contexte.

C'est encore LICÍNIO LIMA qui, dans l'ouvrage que nous venons de citer, présente une classification intéressante des types de participation, par rapport à quatre critères d'analyse: la démocratie, la réglementation, l'engagement et l'orientation. Voici, en résumé, cette classification (Tableau 3):⁽¹⁰¹⁾

⁽¹⁰⁰⁾ Lima, L.C., *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação, 1992, p. 81-82.

⁽¹⁰¹⁾ Présentée aux pages 179-185 de l'ouvrage cité.

TABLEAU 3
CRITÈRES ET TYPES DE PARTICIPATION

CRITÈRES	TYPES
Démocratie	<p><u>Participation directe:</u> Se réalise traditionnellement par l'exercice du droit de vote, en dispensant la médiation et la représentation d'intérêts, dans certaines aires d'autonomie reconnue.</p> <p><u>Participation indirecte:</u> Se réalise à travers des représentants nommés pour l'effet, par des formes diverses.</p>
Réglementation	<p><u>Participation formelle:</u> Est "décrétée", c'est-à-dire se base dans un corpus de règles formelles-légales relativement stable, explicité et organisé, structuré de façon systématique et traduit dans un document ayant force légale.</p> <p><u>Participation non-formelle:</u> Basée surtout sur un ensemble de règles moins structurées formellement, généralement présentées en des documents produits dans l'organisation, auxquels les acteurs peuvent avoir une certaine intervention.</p> <p><u>Participation informelle:</u> Réalisée par référence à des règles informelles non structurées formellement, produites dans l'organisation et généralement partagées en petits groupes.</p>
Engagement	<p><u>Participation active:</u> Caractérise des attitudes et comportements révélant un engagement élevé dans l'organisation, individuel et collectif, en traduisant des capacités de mobilisation, une connaissance approfondie de droits, devoirs et possibilités de participation, défense et élargissement des marges d'autonomie des acteurs.</p> <p><u>Participation réservée:</u> Pouvant évoluer vers la participation active ou la participation passive, se caractérise par une activité moins volontaire, plus expectante ou même calculiste.</p> <p><u>Participation passive:</u> Caractérise les attitudes et les comportements révélant désintérêt, manque d'information imputée aux acteurs, aliénation de certaines responsabilités ou de l'accomplissement de certaines tâches, mépris de possibilités de participation, même formelles.</p>
Orientation	<p><u>Participation convergente:</u> Orientée pour la réalisation des objectifs formels en vigueur dans l'organisation, reconnus et pris comme référence normative par les acteurs participants</p> <p><u>Participation divergente:</u> Opère une certaine rupture avec les orientations établies officiellement, soit en se situant dans un stade de quête d'orientation (convergente/divergente), soit en s'orientant en sens divers ou contraires de ceux indiqués par les objectifs formels.</p>

Ces types de participation seront toujours présents aux territoires éducatifs, comme ils sont présents aux organisations où la participation des acteurs est sollicitée. En tout cas, il faut remarquer que le territoire éducatif ne peut pas se construire par des participations réservées et passives...

En ce qui concerne les degrés de participation, on prend la classification présentée par MIKE BOTTERY⁽¹⁰²⁾ (Tableau 4):

TABLEAU 4
DEGRES DE PARTICIPATION

DEGRES	DESCRIPTION
Pseudo-participation	Celle où une réelle participation dans la prise de décisions n'est pas permise, ni même à travers l'exercice de l'influence sur ces décisions. Ils s'agit d'une collaboration, simplement.
Participation partielle	Celle où l'égalité de positions dans la prise de décisions n'est pas admise, mais où les acteurs peuvent influencer les décisions (en émettant des avis).
Participation totale	Celle où l'égalité de positions dans la prise de décisions est admise.

Notons que, en ce qui concerne les degrés de participation, toutes les possibilités sont compatibles avec l'idée de territoire éducatif. En effet, et dépendant des situations, la participation des acteurs locaux peut présenter des caractéristiques de simple collaboration ou assumer un rôle plus décisive. C'est une question d'efficacité et d'opérationnalité de l'organisation.

c) L'ouverture

La dernière caractéristique qu'on veut remarquer à la définition théorique du territoire éducatif est l'ouverture. Il s'agit d'un autre concept qui apparaît toujours quand on parle de l'éducation au niveau local et, notamment, quand on parle des rapports entre l'école et son milieu.

Au territoire éducatif, tel qu'on le voit, plusieurs partenaires sont des institutions qui doivent partager les unes avec les autres et avec les acteurs individuellement considérés la responsabilité de concevoir et exécuter un projet éducatif. Ça implique l'ouverture de ces institutions aux autres et au milieu en général, une idée semblable à celle qu'on utilise quand on parle de

⁽¹⁰²⁾ Bottery, M., *The ethics of educational management*, Londres: Cassell, 1992, p. 176.

l'ouverture d'une école (du reste, exigible aussi dans la dynamique du territoire éducatif).

En essayant de clarifier les plusieurs significations attribuées au terme ouverture (découlants des objectifs concernés à la démarche), on utilisera encore l'ouvrage d'AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN⁽¹⁰³⁾ "L'école et l'espace local", auquel plusieurs acceptions d'ouverture sont présentées:

- ouverture, comme prise en compte de la population locale, c'est-à-dire, une démarche destinée à construire une connaissance plus approfondie de la population et/ou à développer en ensemble d'actions dirigées vers les familles.

Voici une acception tout à fait compatible avec l'idée de territoire éducatif, puisqu'elle s'applique aux institutions en général engagées au processus éducatif local et non seulement aux écoles;

- ouverture, comme une démarche visant à obtenir de nouveaux financements, afin de remédier aux carences en moyens financiers ou en personnels.

Au territoire éducatif, l'ouverture ne peut pas se tenir dans ce type de préoccupations, associée à l'obtention de subsides ou à la réalisation de protocoles pour la prestation mutuelle de services entre les écoles et d'autres partenaires extérieurs aux écoles. Un fonctionnement comme celui-ci, bien que pouvant signifier un pas plus dans le chemin d'une collaboration d'autre nature, ne signifie pas l'engagement conjoint dans la construction d'une politique éducative locale;

- ouverture, comme une politique impliquant un échange accru entre les personnes et les groupes intéressés par les problèmes éducatifs.

Voilà une acception qui est aussi tout à fait compatible avec l'idée de territoire éducatif, se devant souligner qu'elle implique une relation mutuelle ouverte, qui inclut écoles et les autres institutions;

- ouverture, finalement, comme une invitation à certains de "sortir" de l'école, à d'autres d'y "entrer", sans que nécessairement ceci entraînant

⁽¹⁰³⁾ Henriot-Van Zanten, A., op. cit. p. 214-219.

des modifications profondes dans le fonctionnement de l'institution scolaire ou dans le rapport entre enseignants et non-enseignants.

Bien que cette acception souligne l'idée essentielle de la sortie de l'école vers l'extérieur (et non seulement l'idée plus généralisée de l'entrée de l'extérieur dans l'école), il faut reconnaître que cette idée d'ouverture paraît excessivement prudente, parce qu'elle ne considère pas la nécessité de provoquer des modifications dans le fonctionnement des écoles. On a déjà remarqué qu'il faut être prudent par rapport aux temps de ces modifications et on considère qu'il faut maintenir la capacité des enseignants pour concevoir et gérer le processus enseignement-apprentissage. Mais on a aussi souligné la nécessité de préparer l'école et ses acteurs pour leurs nouveaux rôles et fonctions, qui impliquent des changements remarquables.

4. Le territoire éducatif implicite

Ce qu'on vient de présenter aux numéros antérieurs de ce chapitre est l'idée théorique de territoire éducatif qu'on a construit à partir de la littérature consultée et de nos propres conceptions sur la matière.

Pour terminer ce chapitre d'explicitation théorique du sujet de l'étude il faut faire, d'abord, deux repères:

- cette idée de territoire éducatif n'a de sens que dans une situation de décentralisation éducative. Il s'agit d'une situation qui n'existe pas dans la réalité portugaise, raison qui empêche qu'on puisse trouver dans cette réalité des exemples de territoires éducatifs;

- on a défini le concept de territoire éducatif seulement par rapport aux éléments constitutifs et aux caractéristiques de cette entité. Il n'appartient pas aux objectifs de cette étude de proposer une opérationnalisation du fonctionnement du territoire éducatif, incluant la définition de la répartition possible des pouvoirs entre les différents niveaux d'administration de l'éducation.

Rappelons que le sujet de notre étude porte sur le processus d'émergence du territoire éducatif et consiste, comme l'on a dit à l'introduction, à vérifier à quel point les pratiques actuelles des acteurs au niveau local permettent de trouver un territoire éducatif implicite dans ces pratiques, c'est-à-dire des actions et des prédispositions compatibles (et non

nécessairement correspondantes) avec le référentiel théorique qu'on vient de définir auparavant et d'envisager quelles sont les circonstances favorisantes et contraignantes de l'institutionnalisation de ces territoires. Il ne s'agit, donc, pas de vérifier la présence ou l'absence des éléments et des caractéristiques qui définissent l'idée théorique de territoire éducatif (difficiles à trouver, puisque les territoires éducatifs ne sont pas institutionnalisés), mais plutôt de constater un processus éventuel d'émergence naturelle et spontanée de ces éléments et caractéristiques, capable de constituer un terrain favorable à la décentralisation de l'éducation et à l'institutionnalisation ultérieure des territoires éducatifs, en identifiant ce qui peut favoriser ou freiner ce processus.

CHAPITRE II

LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

On a explicité auparavant la problématique et les concepts-clés concernés à notre étude sur l'émergence du territoire éducatif.

Il faudra maintenant, éclaircir mieux les options fondamentales prises dans le développement de l'étude, aussi bien que les procédures mises en oeuvre pour la réaliser.

En récupérant l'essentiel de ce qu'on a dit sur la problématique et les concepts-clés, rappelons qu'il s'agit d'étudier les pratiques concrètes développées dans un certain territoire et les opinions des acteurs de ce territoire, afin d'y trouver des indications sur l'existence d'un processus naturel et spontané compatible avec la construction du territoire éducatif.

On assume, donc, comme objectifs de cette étude:

- connaître, les rapports existants entre les institutions qui, au niveau local, interviennent dans la formation et éducation de la population;
- sentir si ces relations s'inscrivent dans une pratique consciente, destinée à améliorer la réponse collective locale aux besoins éducatifs de la population;
- identifier les aspects de la réalité qui favorisent ou qui freinent le développement des rapports entre les institutions pour qu'elles puissent concevoir et exécuter des actions communes ou même un projet éducatif local commun.

Rappelons encore qu'on considère que l'existence de pratiques et prédispositions compatibles avec la construction du territoire éducative révèle la présence d'un terrain favorable à la mise en place formelle des territoires éducatifs et facilite une éventuelle décentralisation de l'éducation.

1. Les options méthodologiques

On a fait cette étude dans une commune concrète déjà identifiée, qui nous paraît constituer un exemple ordinaire de fonctionnement collectif local

en matière d'éducation, puisqu'il n'existe pas une grande tradition de collaboration mutuelle entre institutions locales. Une commune comme celle-ci est, on le pense, le terrain idéal pour tester les conditions réelles existantes pour qu'une décentralisation de l'éducation puisse réussir, bien que les conclusions ne puissent pas être généralisées.

D'autre part, et étant donné la complexité de l'espace local, on a décidé de centrer l'étude sur une institution concrète, quoique n'oubliant pas les aspects essentiels des relations éducatives d'autres institutions, concernés au sujet de l'étude. L'institution choisie a été l'Ecole C+S de SANTANA parce que les niveaux d'enseignement y existants se situent au milieu de la chaîne des cycles d'études du système éducatif portugais, ça permettant dès lors un ensemble de relations en amont et en aval avec d'autres écoles de la commune.

Cette étude, comme on a déjà souligné à l'introduction, est une étude exploratoire. On n'a pas eu l'intention d'étudier profondément un quelqu'un aspect particulier du fonctionnement de l'éducation au niveau local, mais plutôt de saisir l'ensemble des questions et des problèmes qu'y se posent par rapport au développement d'une interaction consistante entre les institutions concernées à la formation et à l'éducation de la population. Par cette raison, on se propose, surtout, de recueillir une quantité significative d'informations sur plusieurs aspects liés à ce sujet, qu'on définira au numéro suivant, en laissant pour d'autres occasions l'étude approfondie de chacun de ces aspects, qui sont suffisamment complexes et importants pour mériter ces études.

Etant donné les objectifs de l'étude, il s'imposait une orientation méthodologique qui permettait un contact si étroit que possible avec les réalités à étudier. On ne pourrait pas se limiter à la réalisation d'un ensemble d'entretiens pour obtenir des informations et des opinions, parce que ça ne permettrait pas de comprendre certains mécanismes de fonctionnement et les causes sous-jacentes aux difficultés (ou aux facilités) trouvées dans le développement de collaborations inter-institutionnelles, qui restent souvent peu claires dans les discours des personnes interviewées. D'un autre côté, il fallait considérer des façons pratiques de valider des informations recueillies, ce qui imposait la considération de quelques démarches y destinées.

Pour accomplir notre tâche, on a maintenu une présence très régulière à l'école-base de l'étude entre les mois de mars et juillet 1993, surtout en juin et juillet, et on a diversifié nos dispositifs de recueil des données, qui seront décrits au numéro suivant. Notre attitude a été toujours non-participante par

rapport aux actions qu'on a observées, puisque une observation participante aurait du sens pour une analyse plus fine et profonde de la réalité et impliquerait un temps de permanence beaucoup plus grand.

Les caractéristiques de notre recherche ne permettent, donc, pas qu'on la considère une étude de cas, quoiqu'il s'agit d'étudier le cas concret d'un territoire. En effet, selon LOUIS COHEN et LAWRENCE MANION, l'étude de cas⁽¹⁰⁴⁾

"a l'intention de prouver profondément et d'analyser intensivement les phénomènes diversifiés qui constituent le cycle de vie de l'unité [l'unité d'analyse], ayant en vue d'établir des généralisations applicables à la population plus large à laquelle cette unité appartient."

On ne veut établir aucune généralisation et nos objectifs n'incluaient pas cette analyse intensive et profonde.

Il s'agit, bien sûr, d'une étude qualitative qui en certains aspects s'approche de la méthodologie de l'étude de cas (on a délimité l'unité d'analyse et on a défini un processus systématique et un ensemble diversifié d'actions d'observation et de recueil d'information), qui s'inspire aussi en certains aspects de la méthode ethnographique (on a observé, plusieurs fois, les acteurs en situation) et qui a profité surtout les contributions théoriques de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des organisations.

2. Les procédures

Une fois défini le sujet de l'étude et certains aspects des démarches à mettre en oeuvre, la construction du modèle d'analyse s'est basée dans un travail exploratoire très important et décisif. Ce travail a comporté trois types d'actions: les lectures, les entretiens exploratoires, une observation "flottante" de certains événements.

À cette phase, on a entrepris les lectures principales concernées à la réalisation de l'étude, surtout des ouvrages des aires des sociologies de l'éducation et des organisations et de l'aire de l'administration de l'éducation et d'autre documentation et législation portugaise.

(104) Cohen, L. et Manion, L., *Research methods in education*, Londres: Routledge, 1980, p. 125.

Les entretiens préparatoires ont consisté à des conversations absolument informelles, quoique enregistrées, auprès de quelques enseignants plus anciens à l'école-base de l'étude ou à la commune, ne se perdant pas l'opportunité de causer avec d'autres acteurs locaux du système éducatif. Du reste, dans la période de cette phase exploratoire une rencontre d'éducation a été réalisée à la commune et a engagé une grande diversité de partenaires éducatifs, ce qui nous a permis, dès lors, un recueil important d'informations et une observation de comportements et de discours qui ont beaucoup contribué à orienter les phases suivantes.

Tout au long de ce temps on a assisté à plusieurs réunions informelles à l'école-base de l'étude, aussi bien qu'à certaines réalisations intégrées dans la vie normale de l'école et on a consulté la documentation jugée importante pour nous aider à préparer l'observation structurée ultérieure.

Ces actions exploratoires nous ont permis d'identifier un certain nombre de grandes questions à étudier, les thèmes auxquels notre recherche devrait se ~~dédier, aussi bien que choisir nos dispositifs de recueil de données.~~ On a choisi de faire des entretiens semi-dirigés à plusieurs types d'acteurs de notre territoire d'étude (semi-dirigés, parce que ça permettrait une relative informalité, utile pour mieux comprendre certains sens et significations de ce que les personnes disent), d'analyser documentation variée surtout à l'école-base de l'étude et d'analyser aussi des données sollicitées à d'autres institutions concernées à la formation et à l'éducation de la population de la commune.

Les objectifs généraux des entretiens, fixés par rapport à chacun des thèmes à étudier, ont été les suivants (tableau 5):

TABLEAU 5
THÈMES ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES ENTRETIENS

THÈMES	OBJECTIFS GÉNÉRAUX
A) Connaissance du milieu et de la communauté	1- Savoir quelles sont et quelles ont été les façons utilisées pour connaître le milieu et la communauté. 2- Constaté la connaissance (ou non) de l'activité des entités locales concernées à la formation et à l'éducation de la population, les écoles y incluses. 3- Obtenir une caractérisation globale du milieu et de la communauté.
B) Collaboration avec les écoles ou d'autres entités	1- Connaître l'existence d'éventuels travaux conjoints avec les écoles de la commune (d'autres écoles, pour les enseignants) et les circonstances auxquels ils ont eu lieu. 2- Connaître l'existence de collaborations ou participations dans d'autres entités non scolaires de la commune et les circonstances auxquelles elles ont eu lieu.
C) Partenariat éducatif (approche globale)	1- Connaître des opinions sur l'actuelle intervention des partenaires externes de l'école dans la scène éducative. 2- Connaître des opinions et attentes sur l'accroissement de cette intervention dans la direction des écoles, prévu au nouveau régime de direction, administration et gestion des établissements scolaires. 3- Connaître des opinions sur le rôle des écoles auprès des institutions non scolaires de la communauté, d'aide à la poursuite des objectifs de ces institutions.
D) Participation des parents	1- Connaître l'assiduité des parents aux activités qui leur sont destinées à l'école. 2- Savoir quelles sont les stratégies les plus utilisées par les enseignants pour promouvoir la participation des parents. 3- Obtenir des informations sur les modalités les plus fréquentes de participation des parents dans la régulation des études et dans l'orientation scolaire de leurs enfants. 4- Savoir s'il y a des exemples de positions ou initiatives de parents sur des problèmes ou questions d'intérêt éducatif. 5- Connaître des opinions sur l'intervention accrue des parents dans la direction de l'école, prévue au nouveau régime de direction, administration et gestion des écoles.
E) Participation des collectivités locales	1- Recueillir des informations sur la collaboration existante entre l'école et les organes des collectivités locales (mairies et "juntas de freguesia") 2- Connaître des opinions sur le rôle à accomplir par les organes des collectivités locales en matière éducative. 3- Connaître des opinions sur le rôle que les écoles pourront accomplir auprès des organes des collectivités locales, d'aide à la poursuite de leurs objectifs.

TABLEAU 5
(suite)

THÈMES	OBJECTIFS GÉNÉRAUX
F) Participation des entreprises	1- Recueillir des informations sur la collaboration existante entre l'école et les entreprises de la région. 2- Connaître des opinions sur le rôle à accomplir par les entreprises en matière éducative. 3- Connaître des opinions sur le rôle que les écoles pourront accomplir auprès des entreprises, d'aide à la poursuite de leurs objectifs.
G) Participation des institutions de solidarité sociale, des services publics, des associations et des organes de communication sociale	1- Recueillir des informations sur la collaboration existante entre l'école et ces institutions. 2- Connaître des opinions sur le rôle à accomplir par ces institutions en matière éducative. 3- Connaître des opinions sur le rôle que les écoles pourront accomplir auprès de ces institutions, d'aide à la poursuite de leurs objectifs.
H) Attributions locales en matière d'éducation (approvisionnement)	1- Connaître des opinions sur l'autonomie accordée aux écoles par rapport à l'administration centrale. 2- Connaître des opinions sur un éventuel incrément de la décentralisation de l'éducation. 3- Savoir comment les acteurs locaux envisagent l'organisation de l'éducation au niveau local, dans un cadre de décentralisation.
I) Autonomies curriculaire et culturelle	1- Connaître la position des acteurs locaux sur l'inclusion d'éléments de la culture et de contenus régionaux dans le processus enseignement-apprentissage. 2- Connaître des opinions sur l'importance culturelle de l'école.
J) Relations avec le pouvoir central	1- Connaître des opinions sur l'existence d'une définition claire des attributions des plusieurs niveaux de l'administration de l'éducation. 2- Connaître des opinions sur la façon dont le pouvoir central procède aux réformes en cours dans le système éducatif. 3- Connaître les pratiques utilisées au niveau local pour mettre en oeuvre les orientations de la réforme éducative.
K) Participation des enseignants	1- Connaître des opinions sur le niveau de participation des enseignants aux activités de l'école. 2- Connaître des opinions sur l'assumption de nouveaux rôles et fonctions par les enseignants. 3- Recueillir des indications sur les sentiments des enseignants par rapport à la profession enseignante.

Les thèmes et objectifs respectifs référés auparavant ont été considérés différemment par rapport à chaque type d'interviewé, d'une telle façon qu'on ne leur posait que les questions le plus concernées à leurs rôles et fonctions actuels ou futurs dans le processus éducatif, en les adaptant à ces rôles et fonctions.

Le tableau 6 résume cette organisation des entretiens et indique aussi le nombre et certaines caractéristiques des personnes entretiens.

TABLEAU 6
ORGANISATION DES ENTRETIENS

INTERVIEWES	THÈMES CONSIDERES	OBSERVATIONS
Enseignants sans charges	A,B,C,H,I,J,K	De l'Ecole C+S de SANTANA: 8(4 résidents e 4 non-résidents). D'autres écoles (tous résidents): - 2, de l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA - 2, des écoles du 1 ^{er} cycle de COTOVIA et SANTANA.
Membres de Conseils Directeurs d'Ecoles	Tous les Thèmes	De l'Ecole C+S de Santana: 3 (la totalité des membres, les entretiens étant individuels); De l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA: 3 (la totalité des membres, il s'agissant d'un entretien collectif); De l'Ecole Secondaire de SAMPAIO: 5 (la totalité des membres, il s'agissant d'un entretien collectif).
Coordinatrice des directours de classe	Tous les Thèmes	De l'Ecole C+S de Santana. Il s'agit d'un ancien élément de la commission installatrice de l'école.
Directeurs de classe	A,D,K	De l'Ecole C+S de SANTANA: 12 (6 résidents et 6 non-résidents).
Délégués de groupes disciplinaires	A,B,C,I,J,K	De l'Ecole C+S de SANTANA: 10 (6 résidents et 4 non-résidents); D'autres écoles: - 2, de l'Ecole Secondaire de SAMPAIO (résidents).
Parents	C,D	Tous étant parents d'élèves de l'Ecole C+S de SANTANA: 8 (de plusieurs professions et contemplant des élèves de plusieurs années de scolarité).
Elèves	A-partiellement D-partiellement et I-partiellement	10, tous du 3 ^{ème} cycle de l'enseignement de base de l'Ecole C+S de SANTANA.
Délégué Scolaire	A,B,C,F,H,J	Il s'agit de la personne qui coordonne, au niveau de la commune, les écoles du 1 ^{er} cycle de l'enseignement de base
Directeur du centre de formation de l'association d'Ecoles	K-partiellement et adapté	Il s'agit d'un enseignant de l'Ecole Préparatoire de Sesimbra et l'un des enseignants les plus anciens de la commune.
Conseillère Municipale pour l'Education	C,E,H,J	Il s'agit d'une enseignante élue depuis 8 ans pour ces fonctions de responsable exécutive municipale par les secteurs d'éducation, culture, tourisme et sport.

TABLEAU 6
(suite)

INTERVIEWES	THÈMES CONSIDERES	OBSERVATIONS
Membres de la "Junta de Freguesia" de CASTELO ⁽¹⁰⁵⁾	E	Il s'agit de la "freguesia" où se situe l'Ecole C+S de SANTANA.
Coordinatrice de l'Aire Educative	C,H,J	Il s'agit de la responsable de l'aire éducative de la péninsule de SETUBAL, l'une de celles auxquelles la Direction Régionale d'Education de Lisbonne est divisée.
Entrepreneurs	A,B,C,F	2, l'administrateur de la plus grande entreprise de la commune et le propriétaire d'un établissement commercial.
Institutions de solidarité sociale, services publics, associations et organes de communication sociale	C,G	5 entretiens, étant - 2, avec des associations (la plus grande de la commune et la plus proche de l'Ecole C+S de SANTANA); - 1, avec le centre de Santé (responsables par le noyau Municipal de l'Education pour la Santé) - 1, avec une institution de solidarité sociale (la CERCIZIMBRA) - 1, avec une journaliste de la radio locale et d'un journal local.

Au-delà des entretiens qu'on vient de citer, on a encore maintenu trois autres entretiens destinés, surtout, au recueil d'informations sur les entités respectives et leurs activités:

- avec la coordinatrice des services communaux d'extension éducative;
- avec la coordinatrice de l'équipe communale de l'enseignement spécial;
- avec le directeur de l'école professionnelle des pêches.

Notons que, non obstat l'existence de thèmes pré-établis pour chaque entretien, il est arrivé très souvent que d'autres thèmes ont terminé par être considérés.

Notons, encore, que les communications présentées à la 2^{ème} Rencontre d'Education de SESIMBRA (à laquelle différents partenaires de l'action éducative ont participé) ont constitué un complément important des entretiens.

(105) "Freguesia" est la plus petite unité de l'organisation administrative portugaise, dont on ne connaît pas une traduction adéquate en français. C'est la raison pourquoi, tout au long du texte, cette désignation apparaîtra toujours en portugais. "Junta" est l'organe exécutif de la "freguesia".

En ce qui concerne la documentation analysée à l'école-base de l'étude, on détache le suivant:

- plans d'activités approuvés par le Conseil Pédagogique pour toutes les années de fonctionnement de l'école (cinq années);
- actes des réunions du Conseil Pédagogique réalisées aux années lectives de 1991/92 et 1993/93;
- actes des réunions de deux Conseils de groupe disciplinaire réalisées aux années lectives de 1991/92 et 1992/93;
- correspondance émise et reçue dès le mois septembre 1991;
- budgets et comptes de gérance concernés à toutes les années d'existence de l'école;
- documentation concernée aux élèves, aux enseignants et aux autres personnels de l'école, dès son commencement;
- protocoles établis par l'école avec des entreprises de la commune.

Au-delà de cette documentation concernant à l'école-base de l'étude, on a analysé aussi d'autres documents et informations qui nous ont été facultés par d'autres écoles et structures éducatives et par d'autres institutions de la commune, notamment la mairie.

Seul les entretiens réalisés aux enseignants, élèves et parents d'élèves de l'Ecole C+S de SANTANA ont été traités par une méthode relativement formelle, inspirée dans l'analyse de contenu. Pour chaque objectif général des entretiens, on a défini un ensemble d'objectifs spécifiques qui nous ont aidé dans la "lecture" de ces entretiens. Etant donné qu'on n'envisageait pas un traitement très fin de l'information, une catégorisation rigoureuse n'a pas été entreprise dans cette étude.

Les autres entretiens, aussi bien que toute la documentation analysée, ont servi à obtenir de nouvelles informations non présentées dans les entretiens réalisés à l'école-base et ont accompli aussi un rôle de validation de beaucoup d'informations découlantes des entretiens de l'école-base.

La validation des informations et l'attribution d'une rélevance significative aux opinions des interviewés ont été, du reste, une préoccupation permanente tout au long du processus de recherche. La comparaison qu'on a entreprise entre des informations sur les mêmes sujets, provenant de sources différentes, et, en fin de compte, la grande quantité d'éléments consultés constitue, apparemment, une garantie de validité.

3. La présentation de l'étude

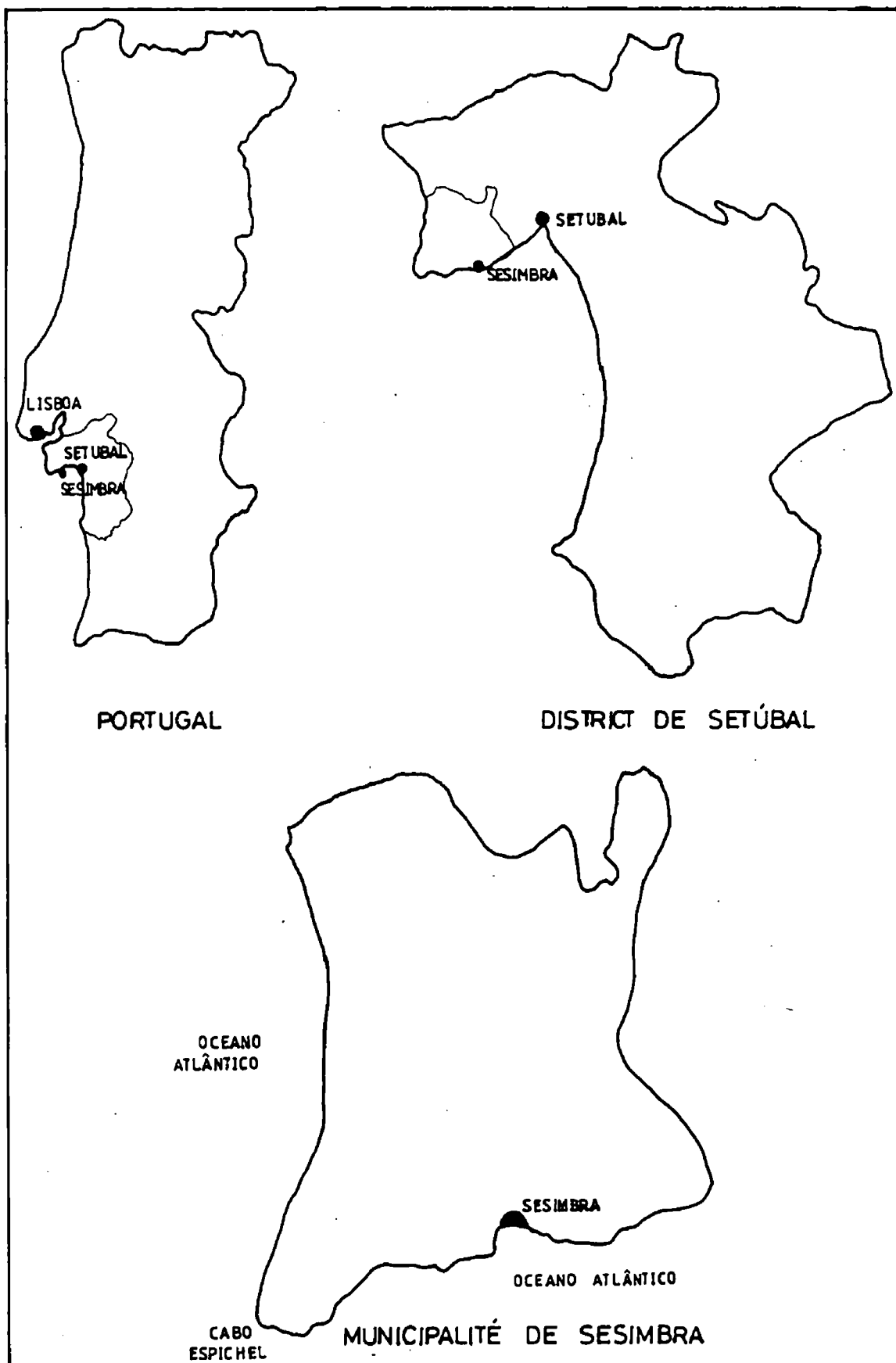
Cette étude se compose de trois parties, une introduction et une synthèse et conclusion. À l'introduction, on présente notre étude, en clarifiant sa raison d'être et ses objectifs. La Première Partie est destinée à encadrer théoriquement les questions sous-jacentes à la problématique de l'étude et à présenter l'essentiel de la législation portugaise concernée à cette problématique. À la Deuxième Partie on éclaire surtout les concepts-clés de l'étude et la méthodologie utilisée.

Le travail sur le terrain occupe la Troisième Partie. C'est là qu'on trouvera l'exposition des résultats de toutes les démarches réalisées à l'Ecole C+S de SANTANA et aux autres écoles et institutions de la commune de SESIMBRA.

Dans la synthèse et conclusion on cherche à identifier les opportunités et les contraintes de la construction du territoire éducatif, par rapport à l'exemple étudié, en présentant la réponse globale trouvée à nos questions de départ et en ouvrant sur d'autres questions concernées surtout au processus institutionnel de constitution et à l'opérationnalisation du territoire éducatif, si les tendances décentralisatrices du système éducatif portugais se confirment.

TROISIÈME PARTIE

CHERCHANT LE TERRITOIRE EDUCATIF IMPLICITE



Carte n°. 1 - Insertion géographique de la commune

CHAPITRE I

LE TERRITOIRE DE L'ETUDE

"De l'affamée Cacilhas⁽¹⁰⁶⁾ à la poissonneuse Sesimbra ce sont six lieues d'une route traversée par des crevasses et fondrières, que le trafic du poisson a ruinée. Des groupes de pins pigniers, des bouquets d'oliviers, et de temps en temps, par une ouverture imprévue du paysage, l'estuaire splendide du Tage et, au loin, Lisbonne dans un cadre de terres escarpées couleur d'argile. Jour de soleil - les premières fleurs sur les arbres. Jusqu'à près Sesimbra la route suit à travers des terres uniformes couleur de craie. De temps en temps le panorama s'élargit et on voit jusqu'à la mer. Dans un fond, la plaque d'acier de la lagune brille. Plus loin une grande grève indistincte. Mais, à un certain moment, le dos formidable de l'Arrábida apparaît à gauche et quelques petites maisons avec de jolis noms rustiques - Quintinha, Sant'Ana, Cotovia.⁽¹⁰⁷⁾ Nous sommes tout près. La guimbarde descend vers Sesimbra par une route en zigzag, entre deux monts qui s'ouvrent, l'un avec de vieux moulins fatigués là-haut, l'autre avec le château en ruines comme un molaire carié. La ville là-bas reste bien bordée dans le sein des monts qui la protègent et descend jusqu'à leurs pieds - jusqu'à la grande grève exposée au sud, que la pointe du fort Cavallo limite à droite, et la butte de l'Aguincho, terminant dans un groin démesuré et brutal, limite à la gauche. L'après-midi, à six heures, l'un est réduit à une ombre épaisse, et l'autre laisse encore écouler le vermeil du dernier soleil. Un grand fort de Lippe, au niveau de la mer, au milieu de la plage

(106) Localité située en face de Lisbonne, dans la rive sud du Tage.

(107) Petite Ferme, Sante Anne et Allouette, en français.

pleine de bateaux échoués et d'agitation humaine. Des maisons pauvres, des maisons lacustres, des magasins, des rets séchant. La nuit tombe, mais la vie ne cesse pas. Le poisson de la chasse du jour est enchérit à la nuit, quand les bateaux retournent de la pêche. Sur la grève, en quatre ou cinq rangées parallèles, chaque chasse expose son poisson, qui brille sur le clair de la lune avec une tonalité d'argent ancien - brèmes de mer d'un côté, et merlans et des turbots de l'autre, tous en quatre, cinq rangs alignés, et le groupe de regrattiers en cercle le disputant à la lueur des flambeaux."

(In RAÚL BRANDÃO, *Os Pescadores*)⁽¹⁰⁸⁾

Voilà comment, en 1923, le grand écrivain portugais RAÚL BRANDÃO décrivait ses impressions du voyage qu'il a entrepris à SESIMBRA. Aujourd'hui, un tel voyage n'identifiera plus les crevasses ni les fondrières, la route principale s'ouvre par l'intérieur de la vaste forêt qui occupe la moitié de l'espace, les petites maisons avec de jolis noms rustiques sont devenues les noyaux d'expansion urbaine de la commune et, sur la plage, on ne peut plus assister à l'action des regrattiers du poisson de chaque jour. Mais ceux qui sont nés et grandis à SESIMBRA reconnaissent encore dans cette description les traits d'un territoire sui generis qui, quoique situé aux portes de la capitale, a développé une vie économique et une ambiance sociale propres dans le contexte de la région où il s'insère et qui a abouti à maintenir la "distance" suffisante pour être encore une place relativement préservée pour le repos et les loisirs, où certaines de ses caractéristiques culturelles particulières peuvent encore être remarquées.

De LISBONNE à SESIMBRA, ce sont moins de 40 km à travers une bonne route qui traverse les communes de ALMADA et SEIXAL. L'entrée dans la commune est faite justement par la grande aire forestière qui persiste et qui, à présent, est la seule dans la Péninsule de SETÚBAL (ne considérant pas la forêt naturelle méditerranéenne de ARRÁBIDA, la montagne de la région, qui se situe déjà hors des limites de la commune de SESIMBRA). Cette aire forestière sépare les noyaux urbains de la commune de SESIMBRA des autres communes et constitue probablement le tampon naturel indispensable à la

⁽¹⁰⁸⁾ Editions Estúdios Cor, Lisboa, 1966, p. 174-175.

préservation d'une identité propre, dans une région ayant des caractéristiques industrielles remarquables et qui, en partie, a été transformée dans une zone d'ortoire de la capitale. Tous les noyaux urbains de la commune de SESIMBRA se situent au sud de l'aire forestière, sauf QUINTA DO CONDE, un énorme noyau urbain né clandestinement aux années 60 et 70, situé à nord-est de la commune et qui, géographique et sociologiquement, s'approche davantage des caractéristiques des communes voisines.

1. La commune de SESIMBRA

Conquise aux musulmans en 1165 par le premier roi du Portugal, D. Afonso Henriques, et reconquise plus tard en 1200, SESIMBRA a connu sa première charte de "foral"⁽¹⁰⁹⁾ en 1201, attribuée par D. Sancho I et confirmée par plusieurs rois subséquents. En 1236, SESIMBRA est donnée aux chevaliers de l'Ordre de Santiago, et le peuplement de son territoire commence à se développer à partir de cette époque. Confinée initialement aux murailles de l'ancien chateau musulman, le peuplé est descendu les versants et a accru dans la vallée formée par les contreforts d'ARRÁBIDA et par le plateau qui termine dans le promontoire du ESPICHEL. Ayant la mer en face, la ville a développé naturellement les activités liées à son exploitation, tandis que toute la région champêtre du plateau à nord se dédiait surtout à l'agriculture. De cette dualité, a résulté le critère naturel de la division administrative de la commune en deux *freguesias*: La *freguesia* de SANTIAGO, intégrant tout simplement l'espace occupé par la ville de SESIMBRA, et la *freguesia* du CASTELO,⁽¹¹⁰⁾ beaucoup plus grande, intégrant le reste du territoire, l'aire rurale de la commune. Récemment, la nouvelle *freguesia* de QUINTA DO CONDE a été créée, correspondant au réel développement urbain de la partie nord-est du territoire. L'aire total du territoire est 195 km² et son insertion géographique est celle montré par la Carte n°1.

Le territoire forme une espèce de carré ayant l'océan Atlantique au sud et à l'ouest, la ville de SESIMBRA et la côte ouest disposant de plusieurs kilomètres de plages qui confèrent à la commune des caractéristiques touristiques remarquables.

La population de la commune, selon le cens de 1991, était 27.418 habitants (population présente), distribué par les trois "freguesias" comme on peut voir au tableau 7.

⁽¹⁰⁹⁾ Charte donnée à une ville ou à un bourg et qui réglait son administration ou accordait des privilèges à des individus ou corporations.

⁽¹¹⁰⁾ "Chateau" en français

TABLEAU 7
LA POPULATION DE LA COMMUNE (1991)

INDICATEURS DIVISIONS ADMINISTRATIVES	AIRE (en km ²)	POPULATION PRÉSENTE	DENSITE POPULATIONNELLE
"FREGUESIAS":			
CASTELO	178	11.965	67.2 hab/km ²
SANTIAGO	2	7.455	3727.5 hab/km ²
QUINTA DO CONDE	15	7.998	533.2 hab/km ²
MUNICIPALITE: SESIMBRA	195	27.418	140.6 hab/km ²

Source: Cens de la population (1991)

TABLEAU 8
LA POPULATION PRÉSENTE

ANNEES	(a) 1981	(b) 1991	(a) (b)
"FREGUESIAS"			
SANTIAGO CASTELO + QUINTA DO CONDE(*)	8140	7455	91.6
TOTAUX	22.799	27.418	120.3

Source: Cens de la population (1981 et 1991)

* À 1981, la "freguesia" de QUINTA DO QUINTA n'existait pas encore, son territoire étant intégré à la "freguesia" de CASTELO.

Les principaux noyaux urbains de la commune, en ce qui concerne la population présente, sont la ville de SESIMBRA, occupant la "freguesia" de SANTIAGO, et la localité de QUINTA DO CONDE, la principale de la "freguesia" ayant le même nom. La campagne de la commune est distribuée par les "freguesias" de CASTELO (la plupart) et de QUINTA DO CONDE (une partie considérable de la "freguesia"). Au-delà de SESIMBRA et QUINTA DO CONDE, les noyaux urbains les plus représentatifs en termes de population présente se situent à la "freguesia" de CASTELO et sont: ZAMBUJAL (2496 habitants), QUINTINHA (781 habitants), ALMOÍNHA (760 habitants) et AZOIA (714 habitants).

Le tableau 8 montre l'évolution de la population présente entre 1981 et 1991, années auxquelles les derniers cens de la population ont été réalisés. On constate un grand accroissement global de la population présente, l'un des plus significatifs du pays, qui on peut attribuer à l'effet conjoint de la

croissante tendance de "litoralisation" du pays et à la localisation de la commune, très proche de la capitale, les conditions environnementales acceptables pouvant avoir eu aussi une importance remarquable dans le phénomène. En tout cas, il est intéressant de noter que la ville de SESIMBRA a enregistré une diminution de la population présente, ça se devant à l'impossibilité pratique de croissance urbanistique (par manque d'espace) et à l'exode d'une partie de la population résidente traditionnelle vers la *freguesia* de CASTELO (une conséquence du type d'habitations construites aux dernières années, surtout destinées à la deuxième habitation). Les noyaux les plus responsables par l'accroissement de la population de la commune sont la QUINTA DO CONDE (entre 1989 et 1993, le nombre d'électeurs inscrits a augmenté de 1500 électeurs) et les noyaux urbains de SANTANA/COTOVIA/QUINTINHA/ALMOINHA ET ZAMBUJAL, sans doute les grands noyaux de développement urbanistique de la "freguesia" de CASTELO.

Une partie significative de la population active de la commune (en 1981, 8.641 personnes) travaille au-dehors du territoire, surtout à LISBONNE et à plusieurs communes voisines de la péninsule de SETÚBAL, comme on peut voir au tableau 9, dont les données se réfèrent à l'année de 1989:

TABLEAU 9
DEPLACEMENTS HABITATION-LOCAL DE TRAVAIL

DESTINATIONS	DEPLACEMENTS	
	Nombre	% du TOTAL
PENINSULE DE SETUBAL:		
ALMADA	345	19.2
BARREIRO	94	5.2
SEIXAL	232	12.9
SETUBAL	425	23.6
AUTRES MUNICIPALITÉS:	34	1.9
TOTAL DE LA PENINSULE	1130	62.8
LISBONNE	637	35.4
REST DU PAYS	32	1.8
TOTAL	1799	100.0

Source: Plan Directeur Municipal (1989)

Soulignons à ce propos la tendance existante pour l'accroissement du nombre de déplacements habitation-local de travail, dû au fait que la plupart des nouveaux habitants de la commune continuent à travailler aux localités de leurs résidences antérieures, notamment LISBONNE et banlieus.

Comme on a déjà noté, les activités économiques les plus anciennes de la commune sont l'agriculture et la pêche, naturellement. Mais d'autres activités se sont, entre-temps, développés qui ont beaucoup fait changer le panorama économique: le commerce, surtout associé au tourisme et l'extraction de calcaire, une roche qui existe en grande quantité et bonne qualité au sous-sol du territoire. À l'ombre de cette industrie extractive de calcaires est née celle qui constitue aujourd'hui une autre grande activité économique communale: la construction et les travaux publics, dont les entreprises principales ont été justement quelques unes des premières à procéder à l'extraction de calcaire.

Les chiffres les plus fiables qu'on a pu obtenir sur la répartition de la population active par secteurs d'activité se réfèrent à 1981 et montrent déjà une tendance nette pour la prédominance des secteurs secondaire et tertiaire, comme on peut voir au tableau 10.

TABLEAU 10
POPULATION ACTIVE PAR SECTEURS D'ACTIVITE (1981)

INDICATEURS	NOMBRE D'INDIVIDUS
Population totale	22.799
Population active	8.641
- Secteur primaire	2.506 (29%)
- Secteur secondaire	2.592 (30%)
- Secteur tertiaire	3.543 (41%)

Source: Cens de la population (1981)

Il faut noter que l'importance relative présentée encore par le secteur primaire se doit à l'activité piscatoire, qui a maintenu son importance jusqu'au présent, le port de SESIMBRA étant même le principal port portugais de la pêche artisanale. D'un autre côté, entre 1981 et l'actualité, les industries de

construction et travaux publics et le commerce et services ont connu un développement toujours croissant, raison par laquelle on pense que les secteurs secondaire et tertiaire auront aujourd'hui un poids plus grand qu'à 1981.

Les données les plus récentes et fiables qu'on a pu recueillir concernés à l'activité économique communale se réfèrent au nombre d'entreprises et au nombre de travailleurs rémunérés des principales activités économiques. Il s'agit d'informations recueillies au Fichier central des entreprises et établissements de l'Institut National de Statistique et rapportées à l'année de 1992. Les tableaux 11 à 13 présentent ces données.

TABLEAU 11
ENTREPRISES ET TRAVAILLEURS REMUNERES

TYPES DES ENTREPRISES	SOCIETES		INDIVIDUELLES		TOTAUX
	Nombre	% du TOTAL	Nombre	% du TOTAL	
INDICATEURS					
ENTREPRISES	471	15.5	2664	84.5	3035
TRAVAILLEURS REMUNERES	3159	66.7	1575(a)	33.3	4734

Source: Fichier central des entreprises et établissements (INE, 1992)

(a) N'incluant pas les entrepreneurs individuels ou d'autres familiers qui ne sont pas considérés comme personnel rémunéré.

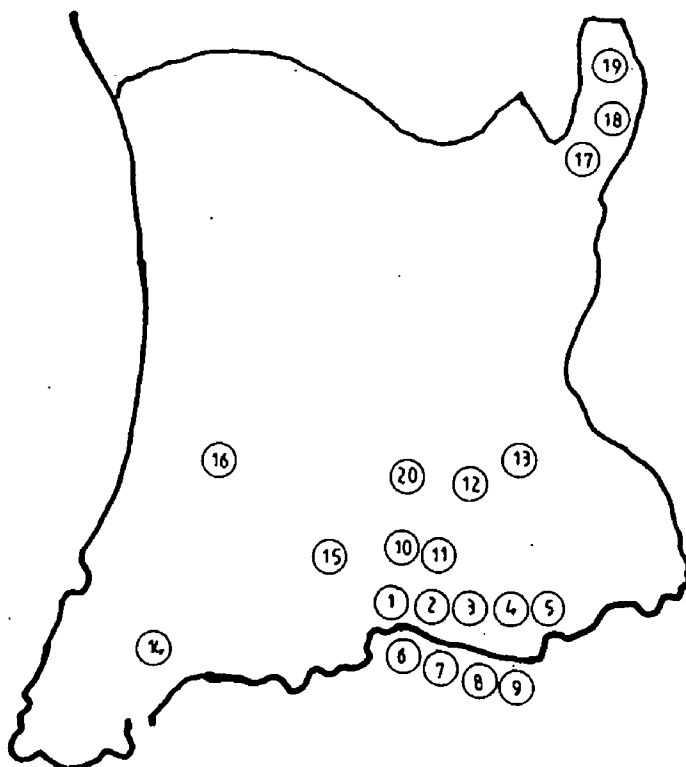
Les données présentées montrent que la plupart des entreprises de la commune a une petite dimension en ce qui concerne le nombre de travailleurs rémunérés. Il y a même beaucoup de petites entreprises individuelles qui n'emploient que son propriétaire, situation particulièrement remarquable dans la construction et travaux publics et dans le commerce et services. En tout cas, c'est au secteur des travaux publics qui se situent les entreprises d'une plus grande dimension qui opèrent en tout le territoire national et dont la plupart des travailleurs ne réside pas à la commune de SESIMBRA (n'étant, donc, considérés aux tableaux présentés).

industrielles du nord et de l'est du district de SETÚBAL, qui a passé (et passe encore) une crise de grandes dimensions. Malgré ça, le futur n'est pas très claire: la pêche, qui employe encore une partie considérable de la population active, est un secteur en crise, notamment en ce qui concerne la pêche artisanale; et le tourisme ne connaît pas non plus ses meilleures jours.

Quoique étant objet d'une grande pression urbanistique, la commune a abouti à maintenir jusqu'au présent une certaine qualité environnementale qu'il faut préserver. Le Plan Directeur Municipal, en phase d'approbation publique, défend une occupation contrôlée du territoire, basée sur le développement de quelques noyaux urbains de la "freguesia" de CASTELO et sur le développement touristique de la côte ouest, en prévoyant aussi l'accroissement du secteur des industries transformatrices non polluantes. Malgré les incertitudes du futur, les secteurs commerciaux et des services paraissent être encore capables de créer une partie considérable des emplois pour la jeunesse de la commune, puisque la pêche, ayant besoin de se moderniser, aura tendance à diminuer ses effectifs. D'un autre côté, les industries transformatrices et des travaux publiques, qu'ont déjà une position remarquable par rapport à l'emploi et à la création de richesse, pourront développer encore plus cette position.

Quoique certaines traditions locales se maintiennent (les habitudes des pêcheurs, les fêtes traditionnelles), la commune a trop senti le choc de cultures provoqué par l'invasion touristique commencée aux années 60. Le jour d'aujourd'hui, SESIMBRA est une commune qui vit peu de sa culture traditionnelle (notamment la culture associative), ce qui a été, du reste, facilité par un certain développement économique générateur d'une certaine aisance de vie. Bien que les associations culturelles, récréatives et sportives (carte n° 2) soient encore nombreuses, la vie associative a entré dans une crise de participation et l'activité culturelle est relativement faible, la plupart des associations se dédiant surtout aux pratiques sportives.

Mais la poissonneuse SESIMBRA garde en soi-même la capacité pour ne pas laisser tomber ce qu'elle a encore de véritable et l'école est une entité qui peut trop contribuer pour ça.



- | | |
|--|--|
| 1 - Associação dos Bombeiros Voluntários de Sesimbra | 12 - Associação dos Escuteiros de Portugal |
| 2 - Associação Numismática e Filatélica de Sesimbra | 13 - Grupo Desportivo e Recreativo da Maçã |
| 3 - Clube Sesimbrense | 14 - Grupo Desportivo União da Azoia |
| 4 - Clube Naval de Sesimbra | 15 - Associação de Cultura e Recreio União Trabalhadora Zambujalense |
| 5 - Corpo Nacional de Escutas | 16 - Grupo Desportivo de Alfarrim |
| 6 - Grupo Desportivo de Sesimbra | 17 - Grupo Desportivo e Cultural do Conde 2 |
| 7 - Sociedade Musical Sesimbrense | 18 - Associação de Desenvolvimento da Quinta do Conde |
| 8 - Sociedade Recreio Sesimbrense | 19 - União Desportiva e Recreativa da Quinta do Conde |
| 9 - Santa Casa da Misericórdia de Sesimbra | 20 - Associação Cultural e Desportiva da Cotovia |
| 10 - Sociedade Santanense de Instrução e Recreio | |
| 11 - Centro de Estudos Culturais Raio de Luz | |

Carte nº. 2 - Les associations de la commune



2. L'éducation dans la commune

a) L'évolution historique

L'ambiance éducative de la commune de SESIMBRA ne présente pas une singularité spéciale face aux autres régions du littoral du pays ayant des caractéristiques éminemment rurales et piscatoires. La situation héritée de l'Etat Nouveau⁽¹¹¹⁾ se caractérisait par une inégalité d'accès et d'opportunités face à l'éducation et par le maintien d'un taux d'analphabétisme très élevé, considéré par JOEL SERRÃO comme "une des endémies de la société portugaise". ⁽¹¹²⁾ Tout de même, une certaine animation culturelle, basée sur l'activité des associations récréatives, a toujours caractérisé la commune jusqu'aux temps de l'invasion touristique des deux dernières décennies. Notamment dans la ville, on rappelle encore la qualité de ses amateurs dramatiques et des programmes musicaux organisés dans les principaux salons, protagonisés par la petite bourgeoisie locale, lesquels se sont répercutés dans la *freguesia* rurale de la commune.

Jusqu'aux premières années de la décennie de 70, la commune a disposé seulement d'établissements d'enseignement officiel au niveau de l'enseignement primaire (le 1^{er} cycle de l'enseignement de base, aujourd'hui) . Cependant un collège particulier a été fondé à la décennie de 50, lequel a permis à beaucoup de jeunes de la commune d'accomplir une scolarité plus avancée, notamment jusqu'à l'ancienne 5^{ème} année du lycée (le 3^{ème} cycle de l'enseignement de base, aujourd'hui). En tout cas, ce collège n'offrait pas la fréquentation de l'enseignement secondaire complémentaire, le cycle de conclusion des études secondaires qui permettait l'accès à l'enseignement supérieur. Ceux qui voudraient et pourraient poursuivre leurs études devraient fréquenter les lycées ou les cours complémentaires techniques à la capitale du district -SETÚBAL ou à d'autres villes qui disposaient d'écoles appropriées, ce qui impliquait des voyages quotidiennes très moroses et dispendieuses à cette époque-là.

L'explosion scolaire initiée au commencement de la décennie de 70 et prolongée par les conséquences de la révolution du 25 avril 1974 a

(111) En portugais, Estado Novo, la désignation par laquelle est devenu connu le régime politique destitué par la révolution du 25 avril 1974.

(112) Serrão, J., "Estrutura social, ideologias e sistema de ensino", in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1981, p. 32.

complètement changé cette situation. La création en 1972 d'une école du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire officiel à la ville de SESIMBRA (l'actuelle Ecole Préparatoire de SESIMBRA-EPS), dont le domaine d'action a été graduellement étendu jusqu'à la 9^{ème} année de la scolarité (correspondant au 3^{ème} cycle de l'enseignement de base actuel), a permis à une grande quantité de jeunes d'accomplir la nouvelle scolarité obligatoire de six ans et de poursuivre leurs études un peu plus. Le rôle de cette école en ce qui concerne le deuxième cycle de l'enseignement de base a cependant été renforcé par la création à ALFARIM d'un poste d'enseignement à la distance, par télévision (ce qu'on appelle aujourd'hui l'Enseignement de Base Médiatisé - EBM), dont la fréquentation montre une tendance de diminution. En 1974, un autre établissement particulier de l'enseignement secondaire complémentaire nocturne a été fondé et a permis à beaucoup d'adultes, qui n'avaient eu la possibilité de fréquenter l'enseignement complémentaire au-dehors de la commune, d'améliorer leur situation académique. Au même temps, l'ancien collège fermait ses portes, épuisée sa raison d'être. Au milieu de la décennie de 80, une école secondaire officielle a été créée et construite à la *freguesia* du CASTELO, pour servir les élèves de toute la commune jusqu'à l'enseignement complémentaire (l'actuelle Ecole Secondaire de SAMPAIO-ESS), s'épuisant aussi la raison d'être de l'établissement nocturne qui avait été créé une dizaine d'années auparavant. Mais l'explosion scolaire déterminerait encore la création d'une autre école de l'enseignement de base, pour les 2^{ème} et 3^{ème} cycles (5^{ème} au 9^{ème} années de scolarité), laquelle a initié son fonctionnement à l'année scolaire de 1988/89, justement l'Ecole C+S de SANTANA, celle qui a été choisie pour être la base de cette étude, et dont la localisation se situe tout près de l'Ecole Secondaire de SAMPAIO, une centaine de mètres de distance. Cette localisation a confirmé dans la *freguesia* du CASTELO le centre scolaire principal de la commune, puisque l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA-EPS est tout simplement devenue une école du deuxième cycle.

Les transformations au niveau des structures scolaires communales sont le résultat de la politique de démocratisation de l'enseignement entreprise à ce temps-là et correspondent aussi aux conséquences d'un pouvoir local renouvelé et beaucoup plus intervenant en tous les domaines de l'intérêt des populations. Ces circonstances ont aussi permis le déchaînement de plusieurs initiatives particulières au niveau de l'éducation pré-scolaire et de l'enseignement spécial. D'un autre côté, d'autres initiatives sectoriales ont été

entreprises par des organes liés au pouvoir central, dont la plus significative au niveau de la commune de SESIMBRA est la création d'une école de formation professionnelle des pêches, le FORPESCAS. En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, plusieurs initiatives ont été entreprises par des organisations populaires locales pendant la décennie de 70, mais, actuellement, cette tâche appartient aux structures déconcentrées du Ministère de l'Education, à travers son département d'extension éducative.

b) La situation actuelle de l'enseignement

La commune de SESIMBRA est actuellement servie par un ensemble de 30 écoles, dont la localisation peut être envisagée dans la carte n° 3. Il s'agit de:

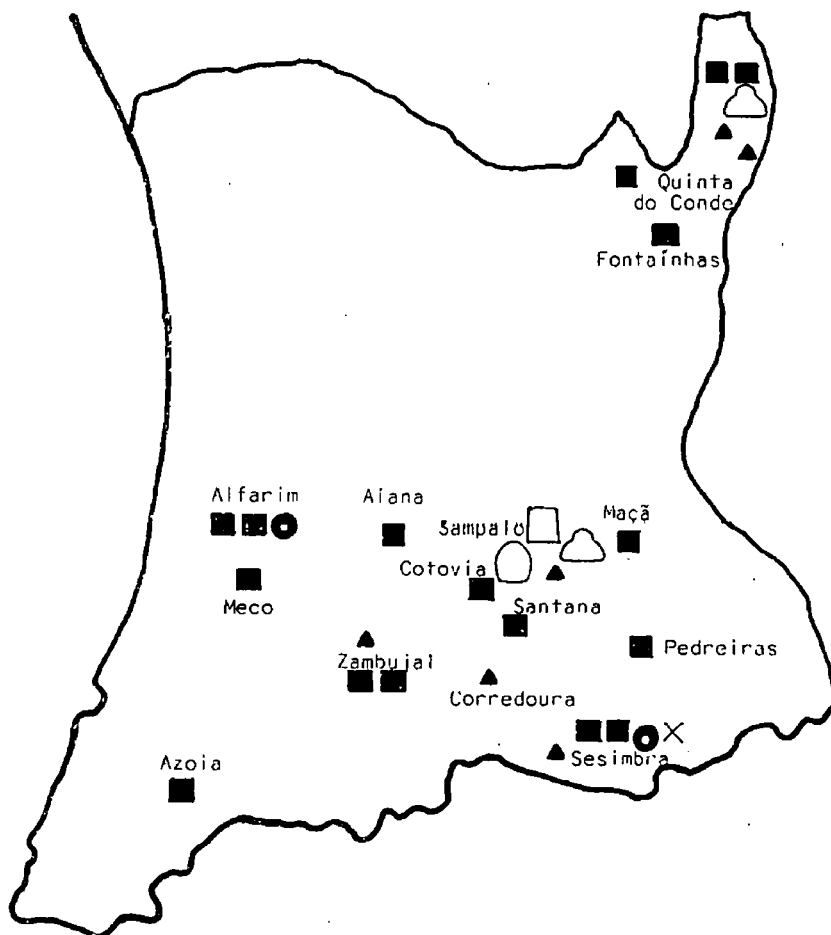
- 6 jardins d'enfance
- 17 écoles du 1^{er} cycle de l'enseignement de base
- deux écoles du 2^{ème} cycle de l'enseignement de base, l'une desquelles d'enseignement médiatisé
- deux écoles C+S
- une école secondaire
- une école de l'enseignement spécial
- une école professionnelle dans le domaine des pêches.

En outre, on a encore les cours promus par le département central de l'extension éducative et qui s'occupent de l'alphabétisation des adultes et de la formation professionnelle (niveau 2) de jeunes et adultes qui ne fréquentent pas le système scolaire.

La distribution géographique des établissements scolaires (carte n° 3) permet de constater la tendance officielle de concentrer plusieurs équipements dans le noyau central de la *freguesia* du CASTELO, notamment ceux qui s'occupent du troisième cycle de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire. Dans ce noyau, on constate la présence d'une école C+S (ayant le deuxième et le troisième cycles de l'enseignement de base) et de l'école secondaire, y se situant aussi les services de l'école d'enseignement spécial (qui connaissent, le jour d'aujourd'hui, un développement très remarquable) et un équipement gymnosportif municipal (qui appuie les activités d'éducation physique des écoles). Cette localisation des principaux équipements éducatifs

se doit à deux options assumées par la mairie (et acceptées par le pouvoir central): ..

- certains noyaux de la *freguesia* du CASTELO sont considérés les



- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| ■ Ecoles du 1 ^{er} cycle | ☁ Ecoles C+S |
| ▲ Jardins d' enfants | ○ Ecole Secondaire |
| ● Ecole du 2 ^{ème} cycle | □ Ecole d' Enseignement spéciale |
| × Ecole Professionnelle des Pêches | |

Carte n°. 3 - Localisation des écoles de la commune

noyaux d'accroissement urbanistique de la commune;

- les noyaux urbains de SANTANA et COTOVIA, où les équipements ont été placés, se situent dans le carrefour des principales routes qui traversent la commune, ce qui facilite et rentabilise les transports scolaires.

b₁) Les jardins d'enfants

En accordance avec les déterminations de la Loi de Base du Système Éducatif, le gouvernement a fixé pour l'éducation pré-scolaire un but de fréquentation de 75% jusqu'à l'an 2000. Cependant, la responsabilité actuelle par le bâtiment d'établissements publics d'éducation pré-scolaire - les jardins d'enfants - appartient aux collectivités locales, sur lesquelles tombera la charge d'accomplir ce but-là.

Jusqu'à présent la plupart des jardins d'enfants du pays ont été promus par des institutions privées, généralement considérées institutions de solidarité sociale et bénéficiant ainsi de certains appuis publiques accordés par le Ministère de l'Emploi et de la Sécurité Sociale.⁽¹¹³⁾ C'est ce qui se passe aussi à la commune de SESIMBRA où un seul des jardins d'enfants est publique (l'un de ceux qui situent à la *freguesia* de QUINTA DO CONDE).

La fréquentation actuelle de l'éducation pré-scolaire dans la commune a été étudié par l'échantillon disponible des données connues en juillet dernier, concernées aux enfants qui ont été inscrits à la 1^{ère} année de l'enseignement de base et qui ont fréquenté des jardins d'enfants. Le tableau 14 se réfère à ces données.

Signalons des chiffres relativement élevés en ce qui concerne les élèves inscrits aux écoles de SANTANA N°1, SESIMBRA N°1 et QUINTA DO CONDE N° 3 qui sont probablement en relation avec la localisation proche des jardins d'enfants, bien que ces institutions disposent en général de moyens de transport propres. Les habitudes acquises tout au long du temps et le différent pouvoir économique des populations expliquent aussi les différents résultats constatés.

⁽¹¹³⁾ Le gouvernement a récemment annoncé son intention de transférer vers les collectivités locales tous les charges concernées aux établissements de l'éducation pré-scolaire, mais cette intention n'a pas encore été mise en pratique.

TABLEAU 14
FREQUENTATION DES JARDINS D'ENFANTS

SITUATIONS	A) INSCRITS À LA 1 ^{ère} ANNÉE EN 1993/94	B) AYANT FREQUENTÉ UN JARDIN D'ENFANTS	$\frac{B}{A} \times 100$
ÉCOLES DU 1 ^{er} CYCLE			
<u>FREGUESIA DO CASTELO</u>			
ALFARIM N°2	16	7	43.8
AZOLA	7	3	42.6
SANTANA N°1	32	27	84.4
<u>FREGUESIA DE SANTIAGO</u>			
SESIMBRA N°1	19	10	52.6
<u>FREGUESIA DA Q^{ta} DO CONDE</u>			
Q ^{ta} DO CONDE N°2	27	3	11.1
Q ^{ta} DO CONDE N°3	12	8	66.7

b₂) Les cycles d'études

On n'a pas procédé à une étude détaillée sur l'accomplissement actuel de la scolarité obligatoire dans la commune. Ce serait une démarche très morose et apparemment destinée à produire des résultats peu satisfaisants, puisqu'il n'y a pas d'informations disponibles sur l'existence éventuelle d'enfants qui n'arrivent pas à s'inscrire au 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Cependant, des données concernées aux abandons scolaires vérifiés pendant ce cycle ont été obtenues et montrent que, quoique peu significatifs, les chiffres concernés à la *freguesia* de QUINTA DO CONDE sont les plus rélevants (Tableau 15), s'admettant que ça pourra se devoir au niveau économique plus faible de certaines couches de la population de cette *freguesia*.

Tout de même, les cas de non-inscription au premier cycle (pas connus de la Délégation Scolaire, la structure déconcentrée du pouvoir central qui coordonne le fonctionnement du 1^{er} cycle au niveau de la commune) et les cas d'abandon (comme ceux qui ont été présentés plus haut) pourront être dépassés plus tard à travers des cours de l'extension éducative ou des cours professionnels incluant un programme adapté de scolarité obligatoire,

TABLEAU 15
ABANDONS SCOLAIRES PENDANT LE 1^{er} CYCLE

FREGUESIAS	CASTELO	QUINTA DO CONDE	SANTIAGO	TOTAL
ANNEES SCOLAIRES				
1988/89	0	3	0	3
1989/90	0	0	1	1
1990/91	1	2	0	3
1991/92	0	2	0	2
1992/93	1	2	0	3

d'autant plus que la scolarité obligatoire est exigée aujourd'hui pour l'accès à la plupart des opportunités de vie.

Un intérêt particulier aurait l'étude du comportement de la population piscatoire face à l'école, notamment en ce qui concerne la scolarité des enfants après le 1^{er} cycle, étant donnée la facilité encore actuelle, mais en risque de diminution de gagner de l'argent dans le secteur et connue la dévalorisation traditionnelle de l'école parmi parties de cette population. En tout cas, on est convaincu que la scolarité obligatoire est accomplie presque à 100% dans ce secteur pour les couches les plus jeunes de la population, puisque celle-ci est aussi une exigence actuelle pour qu'on puisse exercer légalement une activité quelconque.

L'évolution de la fréquentation globale des élèves aux écoles de la commune en ce qui concerne les cours diurnes est présentée dans le tableau 16.

Dans les cinq dernières années, on constate que le nombre total d'élèves n'a pas connu des modifications remarquables, bien qu'on puisse vérifier une évolution différente des plusieurs cycles d'enseignement, compatible d'ailleurs avec la tendance nationale globale d'évolution de la population: un

TABLEAU 16
EVOLUTION DE LA FREQUENTATION DES ELÈVES^(a)

CYCLES D'ETUDES	1 ^{er} CYCLE		2 ^{ème} CYCLE		3 ^{ème} CYCLE		SECONDAIRE		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	Indice
ANNEES SCOLAIRES										
1988/89	1804	38.1	1138	24.1	1355	28.6	434	9.2	4731	100
1989/90	1740	35.9	1050	21.7	1481	30.5	578	11.9	4849	102.5
1990/91	1766	36.7	1025	21.3	1476	30.6	547	11.4	4814	101.8
1991/92	1599	34.0	1022	21.7	1430	30.3	658	14.0	4709	99.5
1992/93	1565	33.1	967	20.4	1417	29.9	788	16.6	4737	100.1

(a) Ne pas incluant les élèves des cours nocturnes. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, ce n'inclut pas les élèves de QUINTA DO CONDE qui ne fréquentent pas ce niveau d'enseignement dans la commune

vieillesse graduel, qui découle d'un taux de natalité de plus en plus bas et de l'amélioration des conditions générales de vie.

Analysons, donc, d'une façon plus détaillée, l'évolution de la fréquentation des élèves, cycle par cycle.

Toutes les *freguesias* manifestent une réduction de la fréquentation absolue d'élèves dans les dernières années, laquelle est confirmée par les inscriptions de la prochaine année scolaire (Tableau 17). Tout de même, il faut remarquer la responsabilité inégale des trois *freguesias* dans le taux global de réduction des inscriptions (17,6%) (Tableau 18). On peut noter que la *freguesia* de Santiago (la ville de SESIMBRA) a vu réduire son nombre d'inscriptions en 25% et que QUINTA DO CONDE a été la *freguesia* présentant une réduction plus légère, ce qui correspond à des degrés

TABLEAU 17
ELÈVES DU PREMIER CYCLE

FREGUESIAS	CASTELO		QUINTA DO CONDE		SANTIAGO		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	indice
1988/89	720	39.9	499	27.7	585	32.4	1804	100
1989/90	698	40.1	499	28.7	543	31.2	1740	96.5
1990/91	677	38.3	572	32.4	517	29.3	1766	97.9
1991/92	635	39.7	471	29.5	493	30.8	1599	88.6
1992/93	621	39.7	457	29.2	487	31.1	1565	86.8
1993/94 ^(a)	605	40.7	443	29.8	439	29.5	1487	82.4

^(a) Elèves inscrits pour l'année scolaire prochaine

TABLEAU 18
ELÈVES DU PREMIER CYCLE
REDUCTION DES INSCRIPTIONS PAR "FREGUESIA"

FREGUESIAS	CASTELO	QUINTA DO CONDE	SANTIAGO	TOTAL
1988/89	720	499	585	1804
1993/94	605	443	439	1487
INDICE	84.0	88.8	75.0	82.4

différents de développement socio-économique.

En ce qui concerne le deuxième cycle de l'enseignement de base on a assisté encore à une réduction globale des inscriptions de 15% (Tableau 19). Les chiffres concernant ce degré d'enseignement, présentés par écoles, montrent une diminution des inscriptions en toutes les écoles de la commune, bien que, dans le cas de l'Ecole C+S de SANTANA, ça corresponde

simplement à la réduction du nombre d'élèves par classe, d'autant que cette école a toujours maintenu le même nombre de classes de ce cycle:6.

TABLEAU 19
ELÈVES DU DEUXIÈME CYCLE

ANNEES SCOLAIRES	C+S DE SANTANA		C+S DA QUINTA DO CONDE		EPS		EBM		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	Indice
1988/89	157	13.8	412	36.2	528	46.4	41	3.6	1138	100.0
1989/90	144	13.7	371	35.3	500	47.6	35	3.4	1050	92.3
1990/91	152	14.8	356	34.8	489	47.7	28	2.7	1025	90.1
1991/92	163	15.9	351	34.3	486	47.6	22	2.2	1022	89.8
1992/93	141	14.6	336	34.8	478	49.4	12	1.2	967	85.0

La réduction la plus significative s'est vérifiée à l'Ecole de Base Médiatisée d'ALFARIM, un établissement qui tend à disparaître les années prochaines, étant donnée l'insignifiance de sa fréquentation.⁽¹¹⁴⁾ Le Tableau 20 montre les indices de réduction de la fréquentation d'élèves de ce cycle dans les écoles majeurs, on notant que l'Ecole de QUINTA DO CONDE est celle qui présente un indice de réduction plus significatif, expliqué par l'existence d'autres écoles de ce niveau d'enseignement dans la région, bien que situées au-dehors de la commune de SESIMBRA. D'ailleurs, soit en ce cycle, soit aux autres, les étudiants de QUINTA DO CONDE ne fréquentent pas les écoles de la commune situées aux *freguesias* du CASTELO et SANTIAGO, étant donné les longs temps de déplacement entraînés. On peut dire que, sur ce

(114) Ces postes d'enseignement à la distance, par TV, ont été créés à des régions auxquelles il n'y avait pas d'écoles du deuxième cycle tout près. Aujourd'hui, le système de transports scolaires existants a fait dépasser cette raison.

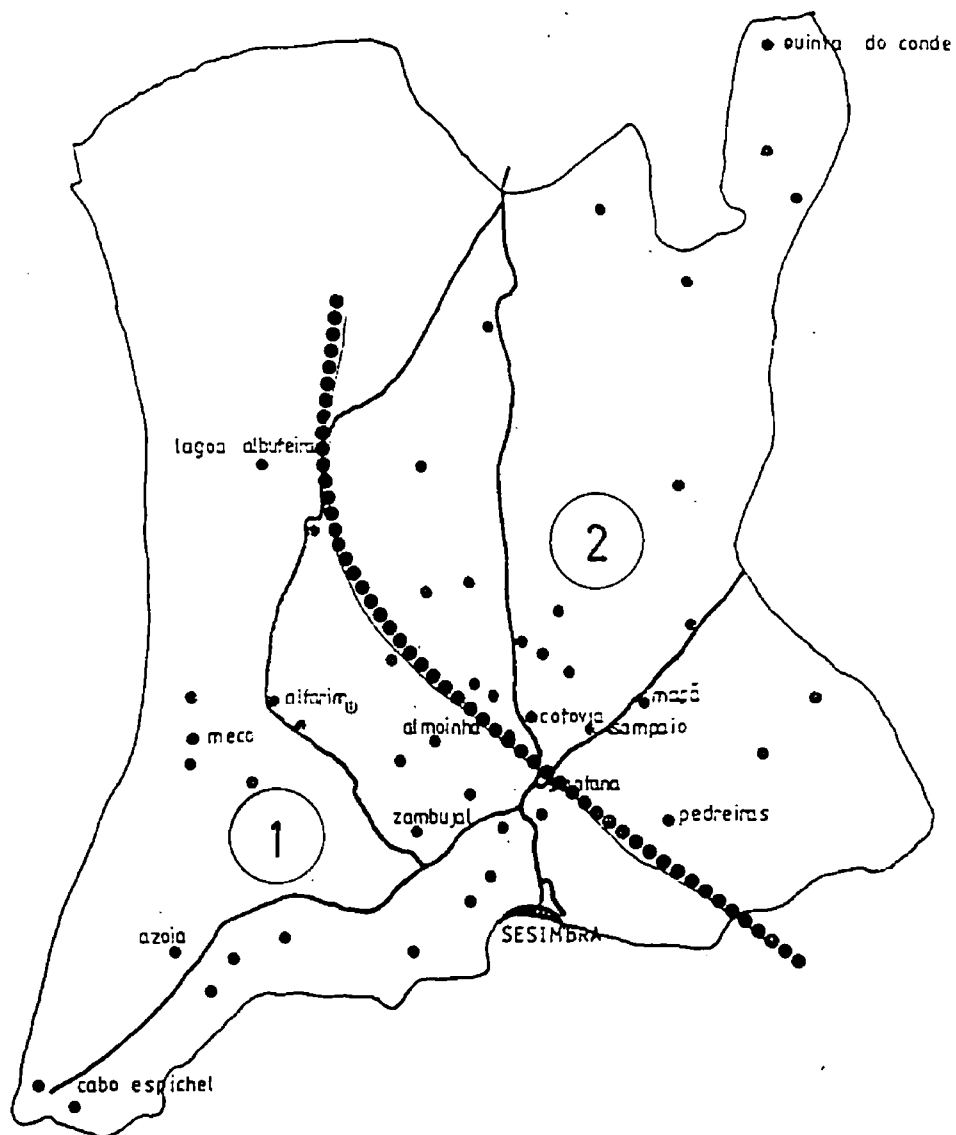
TABLEAU 20
ELÈVES DU DEUXIÈME CYCLE
REDUCTION DES INSCRIPTIONS PAR ECOLE

ANNEES SCOLAIRES	ECOLES C+S DE SANTANA	C+S DA QUINTA DO CONDE	EPS	TOTAL
1988/89	157	412	528	1138
1992/93	141	336	478	967
INDICE	89.8	81.6	90.5	85.0

point de vue, QUINTA DO CONDE a peu de relations avec le territoire restant de la commune.

Celui-ci n'est pas le cas des autres écoles du deuxième cycle (EPS et C+S de SANTANA) qui, non obstant leur localisation en *freguesias* différentes, reçoivent des élèves provenant des deux *freguesias*. Ayant une fréquentation exclusive du deuxième cycle, l'EPS reçoit naturellement beaucoup plus d'élèves que l'Ecole C+S de SANTANA, mais leur poids relatif n'a pas connu de modifications remarquables (Tableau 21).

Cependant, c'est au niveau des critères de distribution des élèves par ces écoles que l'interaction respective montre des aspects intéressants. Etant certain qu'il y a des raisons géographiques naturelles qui influencent cette distribution, on constate que, seulement l'avril dernier, les écoles ont pu s'entendre en ce qui concerne leurs zones d'influence (Carte n°4), se maintenant jusqu'alors une situation indéfinie et embarrassante face à plusieurs locaux de la commune.



- ① Zone d' influence de l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA
 ② Zone d' influence de l'Ecole C+S de SANTANA

Carte n°. 4 - Influence géographique des école du deuxième cycle (E.P.S. et C+S de SANTANA)

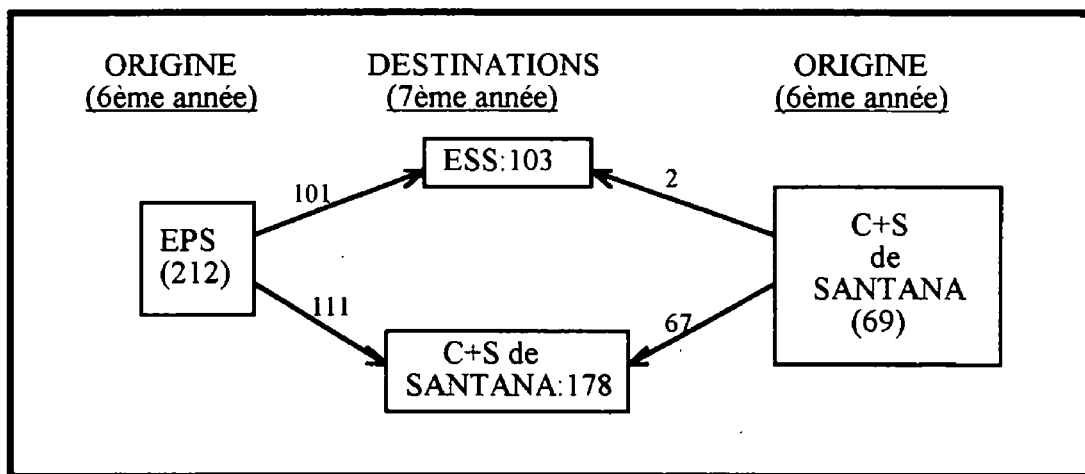
TABLEAU 21
 ELÈVES DU DEUXIÈME CYCLE
 (Ecoles Préparatoire de SESIMBRA et C+S de SANTANA)

ANNEES SCOLAIRES	EPS		C+S		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total		
1988/89	528	77.1	157	22.9	685	100
1989/90	500	77.6	144	22.4	644	94
1990/91	489	76.3	152	23.4	641	93.5
1991/92	486	74.9	163	25.1	649	94.7
1992/93	478	77.2	141	22.8	619	90.4

Une concertation de ce type n'existe pas entre l'Ecole C+S de SANTANA et l'Ecole Secondaire de Sampaio pour la distribution des élèves de la 7^{ème} année de scolarité (la première du 3^{ème} cycle). Etant voisines, ces écoles sont les destinations possibles pour ces élèves, se procédant à la répartition à travers les rapports entre les équipes de constitution des classes respectives, en accordance avec le nombre de classes négocié pour chaque école.⁽¹¹⁵⁾ Cette répartition, qui ne se fonde pas sur des critères objectifs est modifiée souvent par l'intervention de parents mécontents du placement de leurs enfants, ce qui permet une certaine harmonisation des intérêts des parties.

Le schéma suivant montre le mouvement d'élèves entre les écoles du 2^{ème} et du 3^{ème} cycle des *freguesias* du CASTELO et SANTIAGO, à la fin de l'année scolaire de 1992/93 (juillet dernier):

(115) Le réseau scolaire communale pour chaque année est fixé à des réunions promues par la Coordination de l'Airc Educative (CAE) de la région, essayant de maintenir encore le pouvoir sur une matière qui commence à échapper des mains du pouvoir central.



Le problème de la répartition des élèves se pose surtout pour ceux qui ont conclu le deuxième cycle à l'EPS, puisque ceux qui l'ont fait à l'école C+S tendent à y rester. Les élèves de QUINTA DO CONDE n'appartiennent pas à ce problème d'échanges, restant tous dans leur Ecole C+S ou étant transférés vers d'autres écoles voisines, au-dehors de la commune de SESIMBRA.

En ce qui concerne l'évolution de la fréquentation d'élèves en ce cycle (Tableau 22), on constate une stabilisation relative des chiffres globaux aux années dernières. En tout cas, cette stabilisation globale se doit aux effets contraires d'un accroissement à la *freguesia* de QUINTA DO CONDE et d'une diminution à l'ensemble des autres *freguesias* (voir tableau 23, où les chiffres des écoles de CASTELO et SANTIAGO sont présentés). Notons encore que, tout au long des années étudiées, l'Ecole Secondaire de SAMPAIO a perdu du poids relatif dans ce cycle, ce qui est la conséquence naturelle de l'assomption graduelle de toutes les années du cycle par l'Ecole C+S et de la vocation préférentielle pour l'enseignement secondaire de l'ESS.

TABLEAU 22
ELÈVES DU TROISIÈME CYCLE

ANNEES SCOLAIRES	C+S DE SANTANA		C+S DA QUINTA DO CONDE		ESS		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	Indice
1988/89	247	18.2	351	25.9	757	55.9	1355	100
1989/90	362	24.4	471	31.8	648	43.8	1481	109.3
1990/91	494	35.4	479	32.5	503	34.1	1476	108.9
1991/92	510	35.6	477	33.4	443	31.0	1430	105.5
1992/93	511	36.1	512	36.1	394	27.8	1417	104.6

TABLEAU 23
ELÈVES DU TROISIÈME CYCLE
(Ecoles ESS et C+S de SANTANA)

ANNEES SCOLAIRES	ESS		C+S DE SANTANA		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	Indice
1988/89	757	75.4	247	24.6	1004	100
1989/90	648	34.2	362	35.8	1010	100.6
1990/91	503	50.5	494	49.5	997	99.3
1991/92	443	46.5	510	53.5	953	94.9
1992/93	394	43.5	511	56.5	905	90.1

Les indications disponibles sur la fréquentation de l'enseignement secondaire n'incluent pas la population scolaire de QUINTA DO CONDE puisque cette population ne fréquente pas ce degré d'enseignement dans la commune. Quant aux autres *freguesias*, utilisant l'ESS, la population scolaire montre encore une tendance nette d'accroissement, quoiqu'ayant des chiffres contradictoires à l'année scolaire de 1990/91 (Tableau 24). Cette tendance est spécialement remarquable à la 10^{ème} année de scolarité, à laquelle on a largement dépassé le double des inscriptions entre 1988/89 et 1992/93 (Tableau 25).

TABLEAU 24
ELÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
(ESS)

ANNÉES DE SCOLARITÉ	10 ^{ème} Année		11 ^{ème} Année		12 ^{ème} Année		TOTAL	
	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	% du total	n° d'élèves	Indice
1988/89	143	33.0	149	34.3	142	32.7	434	100
1989/90	220	38.1	182	31.5	176	30.4	578	133.2
1990/91	193	35.3	178	32.5	176	32.2	547	126.0
1991/92	283	43.0	191	29.0	184	28.0	658	151.6
1992/93	339	43.0	237	30.1	212	26.9	788	181.6

TABLEAU 25
ELÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (ESS)
ACCROISSEMENT DE LA FRÉQUENTATION PAR
ANNÉE DE SCOLARITÉ

ANNEES DE SCOLARITE	10 ^{ème} Année	11 ^{ème} Année	12 ^{ème} Année
ANNEES SCOLAIRES			
1988/89	143	149	142
1992/93	339	237	212
Indice	237.1	159.1	149.3

Cette brève étude de l'évolution de la fréquence scolaire dans la commune doit encore être complétée par une référence aux cours nocturnes existants. À ce moment, il n'y a pas de cours nocturnes au niveau du 2^{ème} cycle de l'enseignement de base, parce qu'il n'y a pas d'intéressés en nombre suffisant pour qu'on puisse former des classes. Celle-ci pourra être encore une indication tendancielle du niveau croissant d'accomplissement de la scolarité obligatoire. Cependant l'EPS et l'Ecole C+S de QUINTA DO CONDE attendent de nouveaux intéressés pour l'année scolaire de 1993/94.

En ce qui concerne les cycles suivants, on a constaté une tendance de diminution de la fréquentation, soit aux cours du troisième cycle de l'enseignement de base (ESS et C+S de QUINTA DO CONDE), soit aux cours de l'enseignement secondaire (ESS), ce qui peut correspondre à un accroissement éventuel de l'âge moyenne pour commencer à travailler et à l'accomplissement plus intégral de la scolarité diurne.

Voici les chiffres concernés à l'année scolaire de 1992/93:

Soulignons encore que la fréquentation de l'enseignement secondaire nocturne est semblable à la fréquence du 3^{ème} cycle pour les *freguesias* de CASTELO et SANTIAGO (ESS).

Un mot encore pour référer les rôles des structures qui s'occupent de l'enseignement des élèves handicapés ou de ceux qui, inclus au système régulier d'enseignement, montrent des difficultés d'intégration ou d'apprentissage. Ces taches sont développées par une coopérative d'enseignement spécial - la CERCIZIMBRA et par une équipe de spécialistes dépendant de la coordination de l'Aire Educative de la Péninsule de SETÚBAL et qui agissent auprès des écoles de tous les cycles d'enseignement. Ces agents éducatifs et la Délégation Scolaire de la commune (la structure qui s'occupe du 1^{er} cycle de l'enseignement de base et du jardin d'enfants publique) ont constitué, depuis quelques années, un groupe non officiel d'échange d'informations et de discussion de stratégies d'intervention (le GIZARZIMBRA) qui, malgré son intérêt, n'a pas abouti à intéresser, pour le moment, les écoles des autres cycles d'études

Un mot finalement pour référer l'existence de quelques actions de soutien scolaire, la plupart développées par des personnes individuelles (généralement des enseignants), mais qui ne maintiennent aucune articulation avec les écoles.



Figure 1A - Vue panoramique de la ville de SESIMBRA.

Au coin inférieur, à la gauche, on voit
l'École Préparatoire de SESIMBRA.



Figure 1B - Vue panoramique du noyau scolaire de SAMPAIO, les plu-
sieurs équipements étant signalés par des caractères: A - l'Ecole C+S
de SANTANA; B - l'Ecole Secondaire de SAMPAIO; C - la CERCIZIMBRA;
D - le gymnase municipal de SAMPAIO.

CHAPITRE II

À PROPOS D'UNE ECOLE C+S

L'Ecole C+S de Santana a initié son activité l'année scolaire 1988/89. Elle est, donc, la plus jeune école de la commune de ce qu'on appelle l'enseignement régulier.

Devenue nécessaire par l'explosion scolaire de l'enseignement post-primaire à la commune, cette école a été créée et construite dans un temps record si on le compare avec l'extrême difficulté et délai de la construction de l'école secondaire voisine, quelques années plus ancienne. Elle devrait contribuer à alléger la charge des écoles préparatoire et secondaire en ce qui concerne la population scolaire des *freguesias* de CASTELO et SANTIAGO, en permettant aussi une spécialisation tendancielle de ces écoles pour le deuxième cycle de l'enseignement de base et pour l'enseignement secondaire, respectivement.

En profitant de l'existence circonstancielle de disponibilités financières excédantes du département ministériel chargé des bâtiments scolaires, le projet initial a été enrichi par l'inclusion de certains équipements et espaces intérieurs et extérieurs qui n'étaient pas prévus et qui ont accordé à l'école un caractère particulier très agréable, maintenu d'ailleurs jusqu'à aujourd'hui.

La phase d'installation de l'école a duré les trois premières années de son existence, justement pour permettre la conclusion de tous les arrangements des espaces conduits par la Commission Installatrice. Les deux dernières années scolaires l'école a déjà été gérée par un Conseil Directeur élu, selon le modèle de gestion scolaire en vigueur.

Lors de l'année de sa création, l'école a seulement fonctionné pour le deuxième cycle de l'enseignement de base (5^{ème} et 6^{ème} années de scolarité) et pour la première année du 3^{ème} cycle (le 7^{ème} année de scolarité), accomplissant graduellement ce 3^{ème} cycle aux années suivantes.



Figure 2 - L'Ecole C + S de SANTANA

1. L'école et sa population

a) L'espace physique

L'école se compose de trois corps de salles de classes. L'un de ces corps inclut les bureaux de direction et administration et la salle des enseignants, et l'autre inclut une salle d'éducation physique et un bar. Il n'y a pas de réfectoire propre et les élèves et les enseignants doivent utiliser celui de l'école secondaire voisine (ESS), à 100 mètres de distance, une décision prise par les départements centraux concernés, visant la rentabilisation des ressources locales. Quoique disposant de l'essentiel, la salle d'éducation physique ne peut pas être considérée un gymnase, devant les élèves utiliser aussi le nouvel équipement gymnosportif municipal bâti auprès de l'école.

Au-dehors des corps des salles de classe, l'école dispose d'un espace très bien conçu qui inclut une vaste zone gazonnée et arborisée, un potager

"pédagogique" et un champ pour les sports et des performances doté d'un amphithéâtre.

Il s'agit réellement d'un espace physique dont la conception a envisagé la création d'une ambiance globale favorable au bien-être des élèves et, bien sûr, des autres partenaires de l'espace scolaire. En outre, c'est un espace qui connaît des transformations graduelles auxquelles les élèves participent activement à travers leurs ouvrages faits dans les classes de travaux officinaux et leur intervention dans la discussion sur l'insertion de ces ouvrages dans l'espace scolaire (voir les figures 3 à 6). Cette participation des élèves dans la "construction continue" de l'école est considérée par les enseignants responsables comme une façon de développer leur identification et leur liaison affective à l'école, ayant des répercussions futures dans la consistance du rapport de ces élèves et de leurs familles à l'institution. Des cas d'élèves qui ont déjà terminé leur passage par l'école et qui la revisitent pour revoir



Figure 3 - Mur latéral de l'édifice principal de l'école, montrant des travaux en "azulejo"⁽¹¹⁶⁾ réalisés par les élèves.

(116) Carreau de faïence émaillé, qu'on emploie au revêtement des murs des églises, des maisons, etc... D'origine arabe, cette expression artistique a été développée principalement en Espagne et au Portugal et a pris son nom du mot "azul" (bleu, en français).

leurs travaux ont été référés par ces enseignants.

D'ailleurs, cette stratégie de liaison des élèves à l'école ne se limite pas à l'espace extérieur. Il y a des salles qui ont déjà été embellies par ce processus.

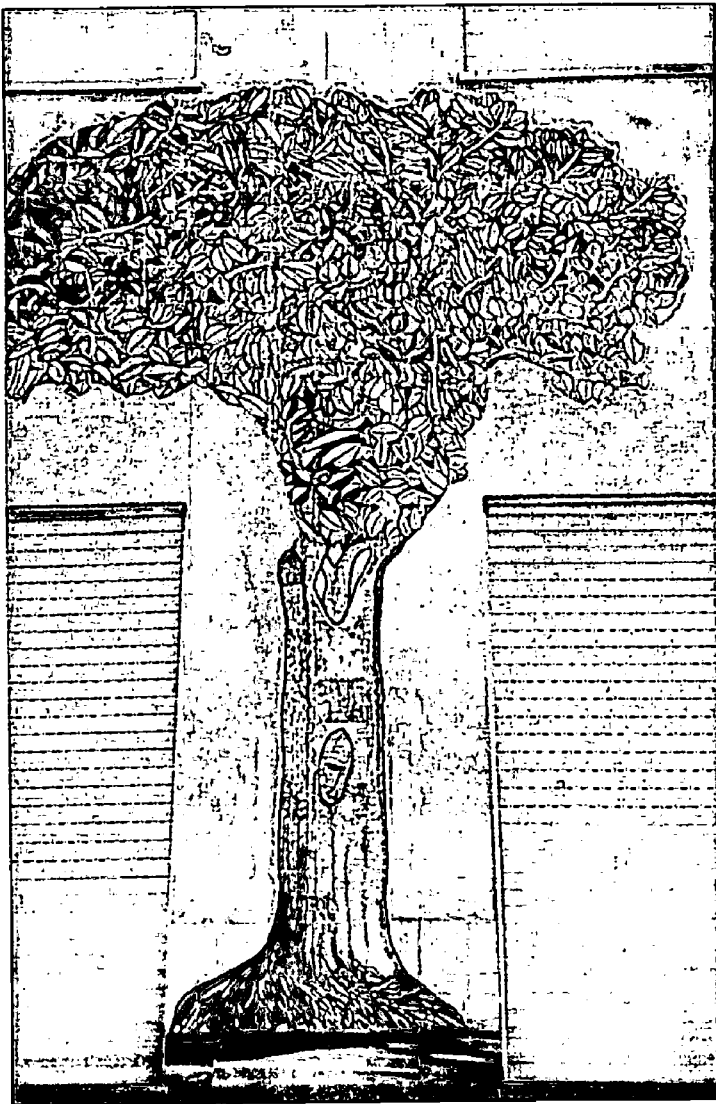


Figure 4 - Détail du mur latéral de l'édifice principal.

Quoique financés par des montants provenant d'un concours national d'embellissement des espaces scolaires, ces travaux ont encore connu des contributions importantes du milieu local, notamment de la mairie de la commune (personnel spécialisé à l'application des "azulejos") et d'une entreprise locale (quelques matériaux utilisés, notamment du bois).



Figure 5 - Détail d'un ensemble de tableaux en bois construits par les élèves et appliqués dans la salle des enseignants, montrant des motifs concernés à des professions traditionnelles locales.

En ce qui concerne l'insertion géographique dans le territoire de la commune, il faut rappeler que cette école a été bâtie dans une zone que la mairie a considérée spécialement destinée aux équipements éducatifs. Dans un espace très restreint on a encore l'école secondaire (ESS), une école d'enseignement spécial (la CERCIZIMBRA) et un gymnase municipal (voir

carte n° 3 page 139). En exceptuant, pour le moment⁽¹¹⁷⁾, la CERCIZIMBRA, tous les terrains où ces équipements ont été batus appartenaient à la collectivité locale, bien que la construction des écoles ait été financée et dirigée par l'Etat.

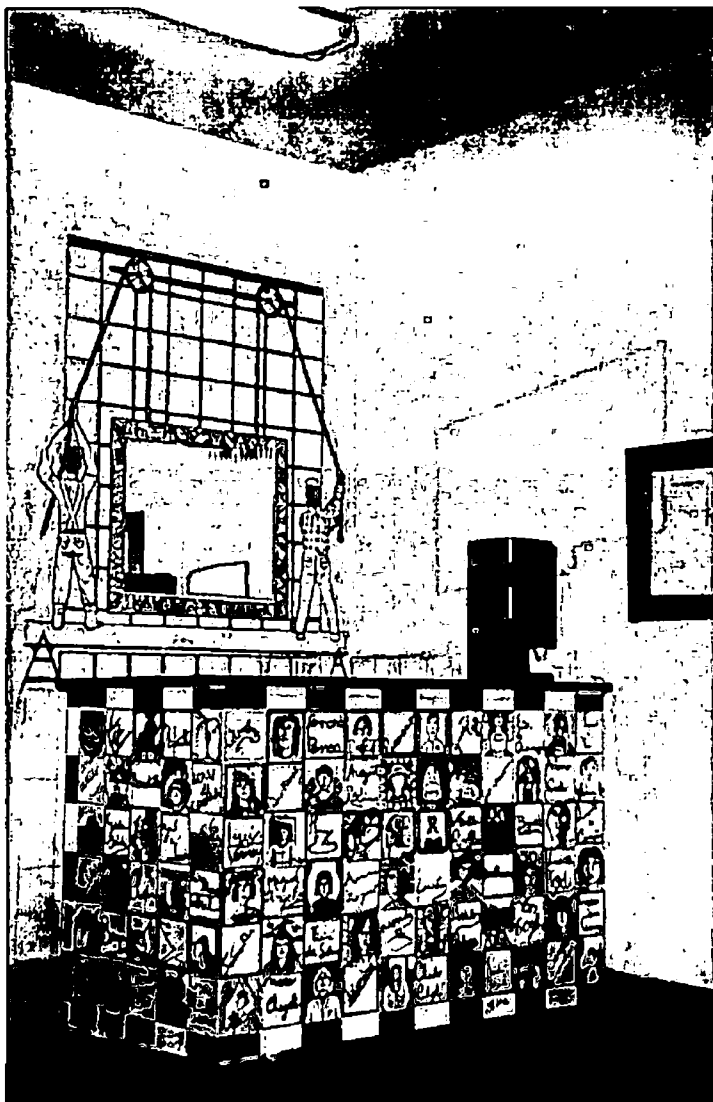


Figure 6 - Détail du bar de la salle des enseignants montrant des "azulejos" préparés par les élèves.

(117) La coopérative CERCIZIMBRA construit à présent ses nouvelles installations sur un terrain municipal localisé dans la même zone, du reste dans un processus très participé par les entreprises de la commune (en moyens financiers et en "know-how").

Cette concentration d'équipements éducatifs permet d'envisager l'existence de conditions favorables à la dynamisation de projets éducatifs articulés, en rentabilisant des ressources humaines et matérielles.

b) Les élèves

L'Ecole C+S de Santana a stabilisé son effectif d'élèves à l'année scolaire 1990/91, au moment où elle a comporté toutes les années de scolarité qui lui concernent. Le tableau 26 montre l'évolution des effectifs d'élèves de l'école. On peut noter que le poids relatif des élèves du 3^{ème} cycle paraît

TABLEAU 26
ECOLE C+S DE SANTANA
EVOLUTION DES EFFECTIFS D'ELÈVES

CYCLES D'ETUDES ANNEES SCOLAIRES	DEUXIEME CYCLE				TROISIEME CYCLE					TOTAL
	5 ^{ème} Année	6 ^{ème} Année	Sous- TOTAL	%	7 ^{ème} Année	8 ^{ème} Année	9 ^{ème} Année	Sous- TOTAL	%	
1988/89	78	79	157	38.9	247	-	-	247	61.1	404
1989/90	77	67	144	28.5	184	178	-	362	71.5	506
1990/91	81	71	152	23.5	182	163	149	494	76.5	646
1991/92	79	84	163	24.2	193	175	142	510	75.8	673
1992/93	65	76	141	21.6	186	173	152	511	78.4	652

s'accroître, ce qui est en relation avec la diminution générale des élèves du 2^{ème} cycle qu'on a constaté auparavant. D'ailleurs, l'Ecole C+S de SANTANA est l'école principale du 3^{ème} cycle de l'enseignement de base pour les élèves des *freguesias* de CASTELO et SANTIAGO, étant donné la spécialisation progressive des autres écoles aux cycles en amont et en aval. En ce qui concerne le 2^{ème} cycle, l'Ecole C+S a maintenu toujours le même nombre de classes (6, trois de la 5^{ème} année et trois de la 6^{ème} année).

L'influence géographique de l'école est naturellement différente en ce qui concerne les deux cycles d'enseignement qu'elle comporte. (voir les

tableaux 27 à 28, sur l'origine géographique des élèves de l'école selon noyaux urbains du territoire).

En effet, étant l'école principale du 3^{ème} cycle, elle reçoit des élèves provenant de tout le territoire de la commune, d'autant plus qu'il n'y a pas de critères établis pour la répartition de ces élèves avec l'Ecole Secondaire de SAMPAIO. Les chiffres les plus importants se réfèrent aux noyaux les plus peuplés de la commune, notamment la ville de SESIMBRA (noyau A) et le noyau urbain de COTOVIA et SAMPAIO où se localise l'école (noyau D), celui-ci ayant connu un accroissement considérable découlant de son rapide développement.

Ce n'est pas le cas du 2^{ème} cycle, auquel l'influence géographique traditionnelle de l'école est spécialement concentrée aux noyaux D et E (COTOVIA et MAÇÃ), ceux qui se localisent plus près de l'école et en fin de comptes, dans la région qui a été distribuée à l'école par le protocole signé cette année avec l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA. Notons que, même avant l'existence du protocole, la situation a lentement avancé vers cette solution; les noyaux B (SANTANA) et F (ZAMBUJAL) ont diminué leurs fluxes d'élèves vers l'Ecole C+S, ça correspondant à l'assomption graduelle de ces élèves par l'EPS. Notons encore que cette solution a résulté aussi de l'influence de la mairie, qui supporte les frais des transports scolaires et qui, pour cela, cherche à promouvoir les solutions les moins dispendieuses.

Localisée dans un noyau urbain central de la commune, l'Ecole permet aux élèves des temps de déplacement relativement courts. Selon les données obtenues auprès des services de l'action sociale scolaire de l'école, qui coordonnent les aspects concernés aux transports scolaires, il n'y a pas de temps de déplacement supérieurs à 1 heure (pour aller). La carte des temps de déplacement (carte n° 5) montre qu'il y a peu de localités dont le déplacement vers l'école excède les 30 minutes, même en considérant le temps mis à pied par les élèves jusqu'aux haltes des autobus ou jusqu'à l'école (quand il n'y a pas d'autobus dans leurs parcours).⁽¹¹⁸⁾

Du reste, il y a beaucoup d'élèves qui se déplacent à l'école par leurs propres moyens de transport. Cette circonstance a été l'un des indicateurs les plus référés par les enseignants de l'école pour caractériser cette population

(118) En tout cas, la distance relative des villages de l'ouest de la commune a déjà mis l'hypothèse de la construction d'une autre école pour le deuxième cycle de l'enseignement de base dans cette région. Cette hypothèse a été abandonnée pour le moment et on s'est engagé à l'amélioration du réseau de transports scolaires de la commune.

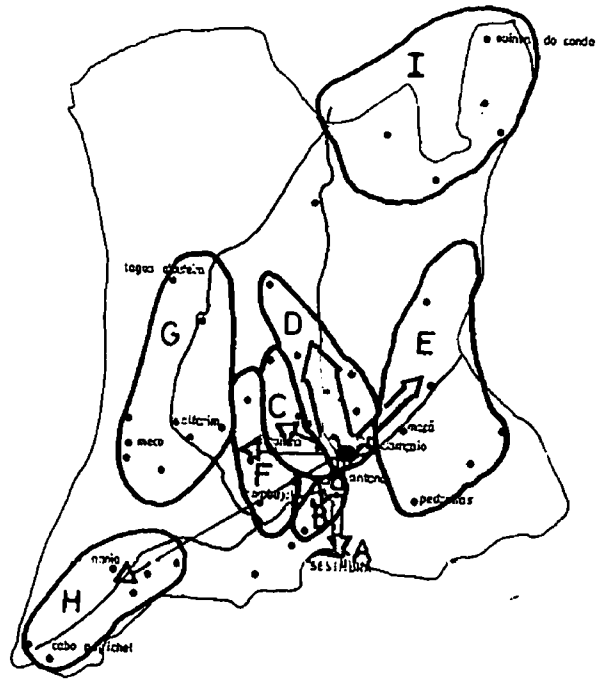
TABLEAU 27
 ECOLE C+S DE SANTANA
 EVOLUTION DE L'ORIGINE GEOGRAPHIQUE DES ELEVES

CYCLES ET ANNEES D'ETUDES	DEUXIEME CYCLE					TROISIEME CYCLE					TOTAL				
	NUMERO D'ELEVES ET POURCENTAGE DU TOTAL					NUMERO D'ELEVES ET POURCENTAGE DU TOTAL					NUMERO D'ELEVES ET POURCENTAGE DU TOTAL				
	NOYAUX	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92
NOYAU A	3 1.9	2 1.4	3 1.9	7 4.3	7 5.0	88 35.6	134 57.0	197 39.9	231 45.3	198 38.7	91 22.6	136 26.9	200 31.0	238 35.4	205 31.4
NOYAU B	19 12.1	13 9.0	9 5.9	6 3.7	6 4.3	22 8.9	26 7.2	35 7.1	33 6.5	29 5.7	41 10.1	39 7.7	44 6.8	39 5.8	35 5.4
NOYAU C	6 3.8	9 6.3	12 7.9	5 3.1	5 3.6	17 6.9	22 6.1	31 6.3	29 5.7	30 5.9	23 5.7	31 6.1	43 6.7	34 5.1	35 5.4
NOYAU D	73 46.6	70 48.6	81 53.3	93 57.1	80 56.7	28 11.3	54 14.9	74 14.8	74 14.5	92 18.0	101 25.0	124 24.5	155 24.0	167 24.8	172 26.4
NOYAU E	30 19.1	42 29.1	38 25.0	45 27.6	37 26.2	17 6.9	27 7.5	40 8.1	35 6.9	51 10.0	47 11.6	69 13.6	78 12.1	80 11.9	88 13.5
NOYAU F	18 11.5	3 2.1	4 2.6	3 1.8	5 3.5	36 14.6	56 15.5	56 13.4	65 12.7	63 12.3	54 13.4	59 11.7	70 10.8	68 10.1	68 10.4
NOYAU G	4 2.5	2 1.4	3 2.0	2 1.2	-	24 9.7	25 6.9	29 5.9	21 4.1	26 5.1	28 6.9	27 5.3	32 4.9	23 3.4	26 4.0
NOYAU H	4 2.5	2 1.4	1 0.7	1 0.6	1 0.7	13 5.3	16 4.4	19 3.9	16 3.1	16 3.1	17 4.2	18 3.6	20 3.1	17 2.5	17 2.6
NOYAU I	-	1 0.7	1 0.7	1 0.6	-	2 0.8	2 0.5	3 0.6	6 1.2	6 1.2	2 0.5	3 0.6	4 0.6	7 1.0	6 0.9
TOTAL	157 100	144 100	152 100	163 100	141 100	247 100	362 100	494 100	510 100	511 100	404 100	506 100	646 100	673 100	652 100

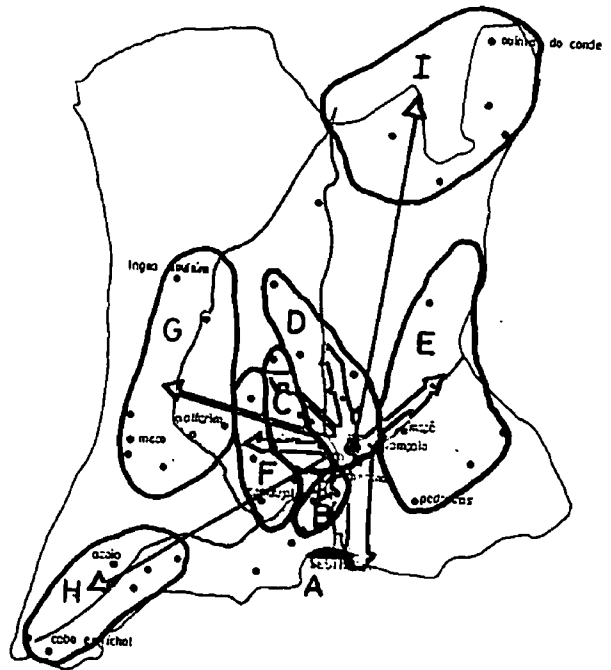
NOTE: Voir la délimitation des noyaux au tableau suivant.

TABLEAU 28
ECOLE C+S DE SANTANA
ORIGINE GEOGRAPHIQUE DES ELÈVES
ANNÉE DE 1992/93

DEUXIÈME CYCLE	
NOYAUX	% des élèves
NOYAU A	5
NOYAU B	4.3
NOYAU C	3.6
NOYAU D	56.7
NOYAU E	26.2
NOYAU F	3.5
NOYAU G	-
NOYAU H	0.7
NOYAU I	-



TROISIÈME CYCLE	
NOYAUX	% des élèves
NOYAU A	38.7
NOYAU B	5.7
NOYAU C	5.9
NOYAU D	18.7
NOYAU E	10.0
NOYAU F	12.3
NOYAU G	5.1
NOYAU H	3.1
NOYAU I	1.2



scolaire, généralement reconnue comme ayant un niveau de vie au-dessus de la moyenne.

On a déjà vu que la commune de SESIMBRA ne présente pas de problèmes économiques graves pour le moment. Le secteur des pêches, bien que connaissant un moment de transition et indéfinition très inquiétant, facilite, le jour d'aujourd'hui, des revenus relativement élevés aux familles y concernées. On a même remarqué des cas d'élèves qui travaillent dans ce secteur hors de leur horaire scolaire (travaux en terre) et qu'y gagnent beaucoup d'argent. Les autres secteurs de l'activité économique communale, ne connaissant pas de revenus moyens comparables, ils maintiennent aussi le niveau de vie suffisant pour accorder aux enfants des conditions apparentes de réussite scolaire, bien qu'on y puisse constater aussi l'existence d'inégalités.

En contradiction avec ces conditions apparentes de réussite scolaire, l'intérêt des élèves par l'école et par les apprentissages concernées n'est pas considéré spécialement remarquable par leurs enseignants, en admettant naturellement les exceptions qui confirment la règle. Une grande unanimité dans les entretiens mis en place pour cette étude a été constatée à propos des caractéristiques moyennes des élèves de l'école, généralement considérés peu intéressés aux études et aux questions culturelles. Quand même, une majorité des enseignants réfère que ces élèves sont participatifs aux activités proposées, spécialement si elles se rapportent aux aspects concernés à la vie et à la culture locale, ce qui met en cause les programmes des disciplines et, plus spécifiquement, les contenus et surtout les démarches de l'enseignement⁽¹¹⁹⁾ et non pas seulement l'effet démobilisateur d'une certaine expansion des revenus et de la création d'une mentalité de "nouveaux riches", qu'on a souvent référé.

D'ailleurs, la réussite scolaire des élèves de l'école ne semble pas s'éloigner des valeurs habituelles pour ces niveaux d'études. L'étude qu'on a faite pour la coorte d'élèves qui a "inauguré" l'école dans la 5^{ème} année de scolarité (tableau 29 et 30) montre des taux de promotion et de redoublement

(119) En se basant sur l'interprétation de ROBERT RIVIERE d'une étude mise en place en 1982 par l'IEA (Association International pour l'Evaluation) à propos de l'enseignement de mathématiques, ANDRIEU souligne que "ne sont pas les contenus qui sont en cause (on enseigne, en gros, les mêmes choses partout) mais bien davantage les démarches et plus encore les niveaux d'exigences aux différents étapes de la scolarité" (J. ANDRIEU, *L'espace éducatif européen*, Paris: Conseil Economique et Social, 1992). Mais il faudra, bien sûr, questionner la responsabilité éventuelle des contenus de l'enseignement, accusés souvent d'être éloignés des intérêts des élèves, ce qu'on fera dans une autre partie du travail.

TABLEAU 29
EVOLUTION D'UNE COORTE D'ELÈVES
(Ceux de la 5^{ème} année en 1988/89)

ANNÉES DE SCOLARITÉ	5 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}
ANNÉES SCOLAIRES					
1988/89 EFFECTIFS	78				
Redoublants	8				
Abandons	2				
Transférénces	6				
1988/89 EFFECTIFS	8	62			
Redoublants	-	9			
Abandons	-	1			
Transférénces	-	5			
1988/89 EFFECTIFS		17	47		
Redoublants		-	6		
Abandons		4	2		
Transférénces		-	-		
1988/89 EFFECTIFS			19	39	
Redoublants			4	2	
Abandons			-	1	
Transférénces			1	3	
1988/89 EFFECTIFS			4	16	33
Redoublants			-	5	2
Abandons			-	1	-
Transférénces			-	-	-

NOTE: Il faut lire ce tableau de la façon suivante: en 1988/89, 78 élèves se sont inscrits et, à la fin de l'année, 62 ont réussi et se sont inscrits à la 6^{ème} année, 8 n'ont pas réussi mais ils se sont inscrits à nouveau à la 5^{ème} année, l'année scolaire suivante, 2 ont abandonné le système scolaire régulier pendant, ou à la fin, de l'année et 6 ont été transferts vers d'autres écoles pendant ou à la fin de l'année. Dans ce tableau, la désignation "redoublants" se réfère à ceux qui vont répéter la même année de scolarité à l'année scolaire suivante, à laquelle ils sont considérés effectifs.

On fera de même pour les autres années.

chez ces élèves tout à fait normaux pour le système éducatif portugais.⁽¹²⁰⁾

On constate que 31 élèves de ceux qui ont été inscrits à la 5^{ème} année en 1988/89 (la première année de fonctionnement de l'école) ont terminé le 3^{ème} cycle sans redoublements (à peu près 40%). De ceux qui n'ont pas connu une réussite complète, 12 seront à la 9^{ème} année de scolarité en 1993/94 et 9 à la 8^{ème} année.

Pendant ce parcours, 26 de ces élèves (33,3%) ont, donc, laissé l'école. Quinze se sont transferts vers autres écoles, les six de l'année de 1988/89 vers des écoles hors de la commune et la plupart des autres vers l'Ecole Secondaire de SAMPAIO. En ce qui concerne les élèves qui ont abandonné le système régulier d'enseignement, 6 ont conclu la scolarité obligatoire à l'école (la 6^{ème} année). Soulignons que le taux d'abandon le plus haut enregistré se réfère à

TABLEAU 30
EVOLUTION D'UNE COORTE D'ELÈVES
TAUX DE FLUXES

ANNÉES SCOLAIRES	TAUX DE PROMOTION	TAUX DE REDOUBLEMENT	TAUX D'ABANDON
1988/89	79.5	10.3	2.6
1989/90	78.8*	12.9	1.4
1990/91	81.3	9.4	9.4
1991/92	81.0	10.3***	1.7
1992/93	85.0**	13.2	1.9

Note: On exemplifie le calcul des taux signalés:

$$* \frac{55(62+8-9-1-5)}{70(62+8)} \quad ** \frac{45(33+16+4-2-5-1)}{53(33+16+4)}$$

$$*** \frac{6(2+4)}{58(39+19)}$$

l'année 1990/91, à la fin de laquelle 3 disposaient déjà de la scolarité obligatoire et 3 avaient essayé de la conclure pendant les années précédentes.

Il n'y a pas à l'école d'informations sur les élèves qui ont abandonné le système régulier d'enseignement sans avoir conclu la scolarité obligatoire (cinq

⁽¹²⁰⁾ On n'a pas de raison à trouver que les éléments consultés à ce propos sur la réalité portugaise (se rapportant aux années 1982/83, 1983/84 et 1984/85) aient changé substantiellement. Ces éléments ont été publiés dans des articles de la revue *O professor*, n°82, janvier 1986 et n°94, février 1987 (par J. SALVADO SAMPAIO) et n°84, mars 1986 (par M. NOGUEIRA).

élèves, deux à l'année 1988/89 et trois à l'année 1990/91). Les cours de l'extension éducative et les cours du FORPESCAS constituent des possibilités ouvertes qui permettent à ces élèves de conclure cette scolarité indispensable, en se préparant professionnellement. Mais, étrangement, il n'y a aucun mécanisme administratif ou pédagogique établi qu'on puisse utiliser pour connaître, à l'école d'origine, un éventuel parcours ultérieur de ces élèves par les cours du système non régulier d'enseignement et de formation professionnelle, leurs procès n'ayant pas été transférés et n'ayant aucune information sur leur histoire scolaire été communiquée. En fin de compte, on a su que ces élèves ont réellement fréquenté ou fréquentent encore ces cours par des informations particulières des enseignants et des fonctionnaires de l'école ou même des élèves interviewés...

Finalement, en ce qui concerne les élèves, voyons quelle est la destination de ceux qui terminent la 9^{ème} année de scolarité. Le tableau 31 montre des données relatives à la fréquentation de cette année de scolarité dans les trois dernières années scolaires, et on peut constater que presque tous les élèves qui ont terminé l'enseignement de base ont poursuivi leurs études dans l'enseignement secondaire (plus que 95%).

TABLEAU 31
SITUATION DES ELÈVES APRÈS LA 9^{ème} ANNEE

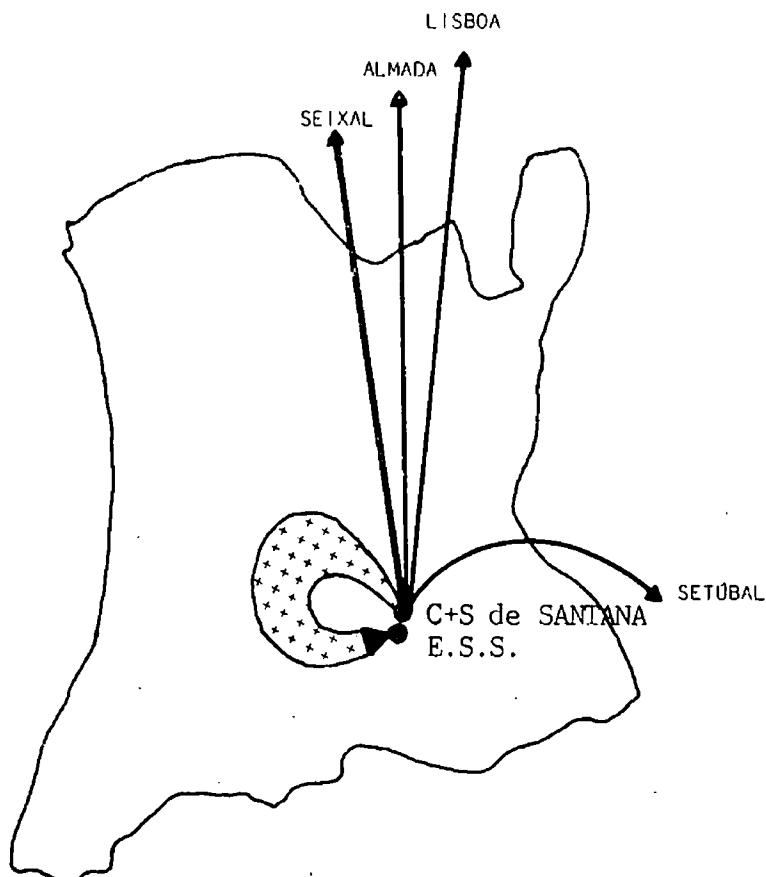
ANNÉES SCOLAIRES	1990/91		1991/92		1992/93	
	N° d'élèves	% du TOTAL	N° d'élèves	% du TOTAL	N° d'élèves	% du TOTAL
Effectives	149	100	142	100	152	100
Elèves réussis	132	88.6	128	90.1	132	86.8
Qui ont continué vers le secondaire	132	88.6	124	87.3	128	84.2
Qui n'ont pas continué	-	-	4	2.8	4	2.6
Transfèrences	3	2.0	3	2.1	-	-
Reprobations	12	8.1	11	7.8	-	-
Abandons	2	1.3	-	-	16	10.6
					4	2.6

Quant aux écoles de destination on peut voir au tableau 32 et à la carte n° 6 que l'Ecole Secondaire de SAMPAIO est, naturellement la destination principale. Il s'agit de l'école secondaire de la commune, voisine de l'école d'origine, ce qui, dès lors, la "recommande" comme l'école de destination de

ces élèves. Ceux qui ne choisissent pas l'ESS pour la continuation de leurs études cherchent, en général, hors de la commune des options d'études que l'ESS n'offre pas, notamment les cours à composantes vocationnelles

TABLEAU 32
 ECOLES DE DESTINATION
 (élèves qui ont terminé le 3^{ème} cycle)

ANNÉES SCOLAIRES	1990/91		1991/92		1992/93	
	N° d'élèves	% du TOTAL	N° d'élèves	% du TOTAL	N° d'élèves	% du TOTAL
Elèves réussis et qui ont continué vers le Secondaire	132	100	124	100	128	100
À ESS	111	84.1	114	92.0	107	83.6
À Seixal	8	6.1	3	2.4	11	8.6
À Almada	9	6.8	1	0.8	4	3.2
À Setúbal	3	2.3	4	3.2	3	2.3
À Lisbonne	1	0.7	1	0.8	3	2.3
À d'autres municipalités..	-	-	1	0.8	-	-



Carte n°. 6 - Ecoles de destination
 (élèves qui ont terminé le 3.^{ème}
 cycle en 1992/93)

d'électronique et d'informatique. Cependant, à la fin de l'année scolaire 1992/93 une nouvelle tendance s'est dessinée: le choix des écoles professionnelles qui ont été créées aux communes voisines, lesquelles confèrent le degré 3 de formation professionnelle de la communauté européenne et, simultanément, le droit d'accès à l'enseignement supérieur.

Notons que les communes de SEIXAL, ALMADA, SETÚBAL et, évidemment LISBONNE, ayant des populations beaucoup plus nombreuses, sont dotées d'écoles secondaires qui répondent à la généralité des options vocationnelles et aussi, le jour d'aujourd'hui, d'un nombre déjà considérable d'écoles professionnelles.

c) Les personnels enseignant, administratif et auxiliaire

c1) Les enseignants

À l'année scolaire 1992/93, 56 enseignants ont travaillé à l'école C+S de SANTANA, répartis par les deux cycles d'études. Le tableau 33 montre la répartition respective par les cycles, en accordance avec leurs habilitations professionnelles.

Un peu plus de la moitié des enseignants de l'école appartient au cadre d'effectifs de nomination définitive. Il y a d'autres enseignants appartenant à ce cadre mais qui maintiennent depuis plusieurs années des situations de détachement et qui sont remplacés chaque année par des enseignants contractés. D'ailleurs, la plupart des enseignants de nomination définitive du 3ème cycle font de l'école un "lieu de passage", essayant chaque année de s'approcher de leurs lieux de résidence et de nominations définitives aux cadres d'écoles secondaires, auxquels la plupart aspire⁽¹²¹⁾. Celle-ci est une situation qu'on ne trouve pas au 2ème cycle, dont les enseignants de nomination définitive restent effectivement à l'école.

L'existence de beaucoup d'enseignants contractés annuellement et le mouvement permanent d'entrées et de sorties des enseignants habilités

(121) Notons que, le troisième cycle de l'enseignement de base appartenait, avant la réforme, à l'enseignement secondaire et que les enseignants placés au troisième cycle ont généralement fait leur stage pédagogique dans l'enseignement secondaire.

TABLEAU 33
PERSONNEL ENSEIGNANT
NIVEAUX DES HABILITATIONS

CYCLES D'ENSEIGNEMENT	2 ^{ème} cycle		3 ^{ème} cycle		TOTAUX	
	n° d'enseignants	% du total du cycle	n° d'enseignants	% du total du cycle	n° d'enseignants	% du total
Habilitation académique et pédagogique (nomination définitive)	9	50.0	21	55.3	30	53.6
Habilitation académique et en formation pédagogique (nomination provisoire)	-	-	2	5.3	2	3.6
Habilitation académique spécifique	6	33.3	4	10.5	10	17.8
Habilitation académique suffisante	3	16.7	11	28.8	14	25.0
TOTAUX	18	100.0	38	100.0	56	100.0

académique et pédagogiquement constituent, bien sûr, des "handicaps" considérables à la création d'une dynamique consistante, portant préjudice à la réalisation d'un projet éducatif propre et au développement du travail collectif à l'école et avec l'environnement.

Un autre aspect remarquable dans la structure d'habilitations des enseignants de l'école se réfère à la différence existante entre les deux cycles en ce qui concerne les enseignants ayant une habilitation académique suffisante. Ces enseignants, qui n'ont pas une habilitation propre (spécifique) pour l'enseignement, ont été spécialement significatifs au 3^{ème} cycle (presque 30%), ça se devant à la carence d'enseignants de certains groupes disciplinaires et à l'option de l'enseignement secondaire que font ceux qui arrivent à la nomination définitive.

De ce qu'on a dit auparavant, il reste probablement clair qu'une partie considérable des enseignants de l'école n'arrive pas à développer une liaison spécialement remarquable à l'environnement local de l'école. Mais cette question du rapport de l'école à son environnement soulève la nécessité

d'analyser plus détaillément les relations des enseignants avec le milieu local, soit de ceux qui font de l'école un "local de passage", soit de ceux qui y restent depuis plusieurs années. Le tableau 34 se réfère aux lieux de résidence des enseignants de l'école à l'année scolaire 1992/93.

TABLEAU 34
PERSONNEL ENSEIGNANT
SITUATIONS DE RESIDENCE

CYCLES D'ENSEIGNEMENT	2 ^{ème} cycle		3 ^{ème} cycle		TOTAUX	
	n° d'enseignants	% du total du cycle	n° d'enseignants	% du total du cycle	n° d'enseignants	% du total
HABILITATIONS						
Naturels et résidents à la commune	1	5.6	4	10.5	5	8.9
Trois ans de résidence à la commune	6	33.3	8	21.1	14	25.0
Moins de trois ans de résidence à la commune	1	5.6	3	7.9	4	7.2
Non résidents à la commune	10	55.5	23	60.5	33	58.9
TOTAUX	18	100.0	38	100.0	56	100.0

La plupart des enseignants de l'école ne réside pas dans le territoire de la commune de SESIMBRA et, à ce propos, il ne paraît pas avoir de différences remarquables entre les deux cycles d'études. En tout cas, une observation plus minutieuse montre que cinq des enseignants du 2^{ème} qui ont été classés à la catégorie "Trois ans de résidence ou plus à la commune" résident réellement à la commune depuis 10 ans ou plus, ce qui n'est pas le cas de quelques enseignants du 3^{ème} cycle classés à la même catégorie.

Mais la capacité de développer des rapports avec l'environnement n'est pas certainement exclusive des enseignants résidents, ni la circonstance d'être résident garantit une liaison au milieu spécialement significative. C'est pourquoi on a tenté de saisir l'intégration des enseignants de l'école à l'espace local, indépendamment de leurs lieux de résidence, et de vérifier la corrélation

eventuelle entre les lieux de résidence et les degrés de connaissance et d'engagement à cet espace. Pour ça, on a eu recours à différents indices: les sources d'information sur le milieu local et le regard que les enseignants portent sur le milieu ; la connaissance des institutions locales et l'existence eventuelle de collaborations/participations à la vie de ces institutions (notamment à la vie politique et associative); la participation aux manifestations collectives du milieu, culturelles, récréatives ou sportives, païennes ou religieuses; la connaissance des autres écoles de la commune et des circonstances auxquelles cette connaissance a été développée.

Un dernier mot pour référer la connaissance des écoles de la commune par les enseignants de l'école-base de cette étude, une matière qui sera reprise plus tard.

Il y a des enseignants de l'école qui ont déjà travaillé dans l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA et/ou dans l'Ecole Secondaire de SAMPAIO. Du moins par cette raison, ils connaissent ces écoles et, bien sûr, quelques-uns de leurs enseignants. On a cependant constaté que celle-ci est très souvent une connaissance non dynamique, c'est-à-dire non fondée sur des interactions significatives, surtout au plan pédagogique. La plupart des enseignants non résidents ont une connaissance très superficielle et la visitent quand il y a des fêtes (on rappelle qu'il s'agit d'une école voisine); quelques-uns connaissent l'édifice de l'Ecole Préparatoire.

Quant aux autres écoles de la commune, on n'a pas remarqué une connaissance plus consistante.

Malheureusement, ce panorama est commun à l'ensemble des écoles de la commune et ne doit pas être trop différent à la majorité des communes du pays. Les gens se connaissent, elles ont des relations personnelles généralement cordiales, mais une certaine indifférence institutionnelle est établie dans le territoire. Il y a cependant quelques cas de collaboration qui permettent d'admettre qu'il est possible de dépasser la situation.

C2) Les personnels administratif et auxiliaire

Ce sont 27 (7 administratifs, 17 auxiliaires d'action éducative, un auxiliaire de manutention et deux gardiens de nuit), tous résidents au territoire de la commune. Quelques-uns avaient déjà travaillé à l'Ecole Préparatoire de

SESIMBRA, d'où une bonne partie du personnel qui a ouvert l'Ecole C+S de SANTANA est sortie (soit enseignant, soit administratif ou auxiliaire).

Il ne faut pas mettre l'accent sur l'importance de ces personnels dans la création d'un climat d'école adéquat à la promotion de la réussite scolaire. Dans ce cas concret, cette importance est naturellement accrue par leur connaissance du milieu, qui leur permet d'être une source précieuse d'informations pour l'école. Ce travail même a beaucoup profité cette source pour plusieurs informations qu'on ne pourrait pas trouver ailleurs sans une grosse perte de temps.

C'est pourquoi la politique du gouvernement central à propos de ces personnels n'a pas favorisé, jusqu'à maintenant, le développement aux écoles d'organisations consistantes et stables. La plupart de ces fonctionnaires est maintenant dans une situation de contrats précaires, ayant le chômage dans leur horizon permanent, au nom d'une réforme administrative qui prétend réduire le poids du fonctionnarisme public dans le budget général de l'Etat. Cette politique connaît d'ailleurs une autre nuance négative sur le point de vue de la consistance éducative de l'école: celle qui est représentée par la tendance en substituer les liens individuels d'une partie considérable du personnel auxiliaire à l'Etat par des contrats avec des entreprises de services, qui pourront changer le personnel quand elles le voudront.⁽¹²²⁾ Voilà une politique qui rend inutile n'importe quelle action de formation de ce personnel, comme, par exemple, celle qui a été entreprise par la commission installatrice de l'Ecole C+S de SANTANA à l'année scolaire 1990/91.

Notons qu'à présent, seulement 7 fonctionnaires de l'école appartiennent au cadre du personnel: deux fonctionnaires administratifs, quatre auxiliaires d'action éducative et l'auxiliaire de manutention.

2. Les autonomies de l'école

On a déjà explicité auparavant (chapitre III, I partie) quels sont les contours de l'autonomie que, selon la législation, on veut pour les écoles. On a aussi remarqué les rapports entre cette autonomie et le développement d'une

⁽¹²²⁾ Le gouvernement a déjà annoncé son intention de transférer vers les collectivités locales ses compétences en matière de personnel administratif et auxiliaire des écoles, ce qui n'a pas marché dû à la réaction négative de l'Association Nationale des Municipalités. Cependant, si certaines tendances décentralisatrices du système se confirment, celle-là est une mesure qui sera prise et plus il y aura des fonctionnaires à transférer plus grande sera la transférence financière à réaliser.

participation élargie des intéressés au processus éducatif et la façon dont ces idées contribuent pour la définition théorique du territoire éducatif (chapitre I, II partie). Mais à quel point les réalités se conforment-elles aux principes légaux établis, c'est-à-dire à quel point les pratiques réelles contribueront-elles pour la construction du territoire éducatif?

À ce propos, il faut dire que nous sommes encore très loin des pratiques proposées dans la législation, comme l'explique JOSÉ MATIAS ALVES⁽¹²³⁾ :

"Quoique le discours politique (et même le discours normatif) tendent à décréter une autonomie large et généreuse de l'école, les pratiques du quotidien ne manquent pas de mettre en évidence une hétéronomie manifeste. On a encore aujourd'hui une école publique vue par le gouvernement et l'administration centrale comme un service périphérique et local de l'Etat, sans légitimité pour assumer des projets propres et spécifiques, sans pouvoir diriger l'action éducative, sans capacité institutionnelle pour allouer et gérer des ressources, sauf d'une façon marginale. Sur les décisions prises par les organes propres de l'Ecole, le pouvoir administratif des Directions Générales (et maintenant aussi celui des Directions Régionales) plane toujours en vue de les annuler ou suspendre, en certifiant ainsi la persistance d'un système bureaucratique-centraliste qui voit l'école comme une répartition publique pure."

Cette vision de MATIAS ALVES maintient, dans l'essentiel, son actualité. En effet, l'Etat et ses départements montrent une grande difficulté à renoncer aux pouvoirs qu'ils detiennent. D'ailleurs, comme on a souligné dans notre mémoire de maîtrise⁽¹²⁴⁾,

"celui-ci n'est pas un domaine dans lequel les changements peuvent se vérifier d'un jour à l'autre à force de n'importe quel décret-loi: au-delà des soins nécessaires quand on

⁽¹²³⁾ MATIAS ALVES, J., "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in *Correio Pedagógico*, n°63, avril 1992.

⁽¹²⁴⁾ PINHAL, J.M., *Les tendances décentralisatrices de l'éducation au Portugal*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université de Caen, Caen 1992, non publié, page 82.

modifie profondément le régime d'administration de l'éducation, on doit prendre compte les difficultés et les hésitations naturelles des acteurs, à qui les nouvelles pratiques peuvent se montrer difficiles à comprendre, à adopter et, finalement, à implanter."

Ayant, en général, conscience des tendances et des principes légaux à propos de l'autonomie de l'école, les enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA ne la reconnaissent pas dans leur réalité:

"C'est un mensonge monstrueux. On n'a d'autonomie que pour approuver les plans d'activités, bien que l'Inspection contrôle tout."
(Enseignant A1)

"Je ne trouve aucune autonomie du tout: on ne peut rien faire, c'est le Ministre qui commande, il y a la CAE et la DREL qui donnent les ordres..." (Enseignant D8)

"Il n'y a pas d'autonomie parce qu'on ne fait rien sans demander l'autorisation, sans téléphoner, soit à la Directrice, soit à la Coordinatrice, soit à l'Inspectrice..." (Enseignant A4)

"Je n'ai vu l'autonomie que cette année, parce que l'école a dû boucher les trous de la législation de la réforme. Ils (le Ministère) ne savent pas très bien quoi faire quand les écoles leur demandent des orientations et ils répondent que le Conseil Pédagogique a de l'autonomie pour résoudre ces cas." (Enseignant B1)

"Le pouvoir central a toujours peur de donner la gestion à d'autres qu'il ne nomme pas. Ils écrivent ça (l'autonomie) dans les lois parce qu'il convient de donner une image libérale et de participation, mais les choses ne sont pas comme ça. On le voit dans les choses les plus simples."
(Enseignant B8)

On voit que la déconcentration du Ministère de l'Education, avec la création des Directions Régionales d'Education et des Coordinations des Aires

Educatives n'est considérée par les enseignants ni comme un facteur promoteur de l'autonomie des écoles⁽¹²⁵⁾, ni comme un facteur toujours facilitateur de son fonctionnement. À ce propos, on pourrait ajouter encore des opinions:

"Il y a quatre départements qui limitent et gèrent l'autonomie de l'école: l'Inspection, la Direction Régionale, la Coordination de l'Aire Educative et le Bureau de Gestion Financière. Ces départements aboutissent à contrôler ce qu'on fait à l'école et décident ce qu'on peut faire ou ce qu'on ne peut pas." (Enseignant A1)

"Il y a des choses qui sont plus compliquées aujourd'hui. Nous avons des indications pour diriger nos questions à la coordination de l'Aire Educative. On percevait que les lettres arrivaient à Setúbal, de Setúbal à Lisbonne, de Lisbonne à Setúbal et de Setúbal à Sesimbra. Ça ne facilite rien." (Enseignant B1)

Cette dernière opinion réfléchit la situation vécue à la phase d'installation de l'école et traduit une réalité qui a évolué les années dernières vers une plus grande autonomie des Coordinations des Aires Educatives. Cependant, il est encore vrai que les écoles dépendent de plusieurs instances représentant le pouvoir central, lesquelles n'ont pas toujours les mêmes orientations sur les mêmes sujets. Des divergences entre l'Inspection et la Coordination de l'Aire Educative ont été référées.

Les opinions transcrites représentent le sentiment global des enseignants de l'école à propos du niveau d'autonomie des écoles. Mais on a pu identifier des nuances différentes quand ils se réfèrent aux stratégies des écoles face à la réalité décrite:

"Les écoles doivent concevoir des projets ayant de la qualité, pour qu'on puisse les approuver supérieurement. Quand on pense une chose et on la trouve bonne, on lutte pour qu'on la fasse." (Enseignant B6)

(125) Il y a même des auteurs qui pensent que la déconcentration du Ministère ait une intention justement opposée. A. SOUSA FERNANDES, dans un article publié dans l'édition du février 1991 du journal *Correio Pedagógico* admettait que "la déconcentration pourra seulement être une tactique pour perpétuer le centralisme de l'Etat sur l'éducation".

"Les gens qui savent peu de bureaucratie, et qui tout communiquent et tout demandent, terminent s'alarmant avec des choses qui n'étaient pas alarmantes du tout." (Enseignant B2)

"Il y a des écoles qui ne sont pas capables de profiter l'autonomie qu'on leur donne, parce qu'elles ont de la peur, parce qu'il y a l'Inspection... Mais je connais des écoles (...) qui, sans contrevenir la loi, dépassent certains entraves qui, en fin de compte, sont des bêtises." (Enseignant A3)

Ces dernières opinions soulèvent le problème de la dynamique et de l'initiative de l'école. Quoique l'autonomie réelle de l'école ne soit plus, pour le moment, qu'une "compétence résiduelle", dans l'expression de RUI GOMES⁽¹²⁶⁾, il est bien vrai que les écoles disposent aujourd'hui d'importantes "zones d'initiative". LISE DEMAILLY, qui se réfère à ces "zones d'initiative" interroge à ce propos⁽¹²⁷⁾ :

"Si les acteurs ont un effectif espace d'action, comment peuvent-ils l'activer? Quelles sont les méthodes et les voies par lesquelles les projets de changement parviennent à s'inscrire dans la réalité?"

Dans un contexte légal d'institutionnalisation de l'autonomie, des projets éducatifs des écoles et de la participation communautaire dans la vie des établissements scolaires, on se trouve devant la possibilité à laquelle cet auteur appelle "l'émergence d'une légitimité locale:"⁽¹²⁸⁾

"la manière d'assurer le service scolaire, le système de relations sociales et pédagogiques que la politique de direction stabilise à l'égard des parents d'élèves, le système disciplinaire, le mode de répartition des élèves (qui déterminent beaucoup les problèmes disciplinaires et pédagogiques de chaque enseignant), le regard sur les élèves qu'ils autorisent, l'auto-régulation du corps enseignant qu'ils produisent(...)."

(126) Gomes, R., *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa: Educa, 1993, p. 51.

(127) Demailly, L., *Le collège - Crise, mythes et métiers*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.

(128) Demailly, L., op. cit., p. 198.

Voilà un ensemble d'aspects de la vie des établissements scolaires qui ont certainement des concrétisations bien diverses. Les écoles sont tout à fait bien différentes les unes et les autres et, comme le reconnaît A. LEWIN, cité par RUI GOMES, ce ne sont pas des reproductions d'un modèle imposé administrativement⁽¹²⁹⁾ :

"Nous commetterions une grosse erreur et nous simplifierions tout le problème si nous admettions que le système d'éducation dans chaque école ne représente rien d'autre qu'une reproduction ou une copie miniaturisée de certains éléments du macro-système d'enseignement. Il n'en est pas ainsi et il ne peut même pas en être ainsi. Tout d'abord, parce qu'un système d'éducation ne se forme pas autonomiquement sous l'influence des directives et décisions venant d'en haut."

Même un système éducatif centralisé n'aboutit pas à modéliser complètement les écoles. Les acteurs locaux se chargeraient de leur attribuer une culture et un climat organisationnel propres,⁽¹³⁰⁾ diversifiant les performances des institutions et de leur publique. Et c'est pourquoi l'autonomie réelle des écoles est aussi une construction propre, parce que les projets des écoles dépendent, en grande partie, des visées et des principes organisationnels adoptés, conformes aux valeurs et aux attitudes prévalentes parmi les acteurs.

On a déjà vu que les conditions de fonctionnement de l'Ecole C+S de SANTANA ne sont pas les plus favorables au développement d'un projet éducatif consistant, surtout dû à la grande mobilité de son corps enseignant. Mais, tout au long de sa courte vie, il y a eu des façons d'agir et des initiatives

(129) Lewin, A. et al., "Le micro-système éducatif", in Beaudot, A. (org.), "Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires", cité par Gomes, R., op. cit., p. 71.

(130) Sur la distinction entre culture et climat organisationnel d'une école, on revient encore à Gomes, R., op. cit., p. 61-62:

"Comme souligne BRUNET (1988), en citant COTÉ et al. (1986:9)

"Le climat renvoie aux perceptions et aux évaluations que les personnes se font de leurs fonctions et de leur environnement physique et sociale de travail".

La culture se réfère à un ordre de représentations et significations plus globales."

qui représentent un effort pour faire son propre chemin, les unes plus communes, les autres plus originelles (comme partout).

a) Le financement de l'école

Le financement des écoles est, le jour d'aujourd'hui, garanti par deux voies: une voie traditionnelle, le budget général de l'Etat; une voie plus récente, de recettes obtenues par l'école elle-même à travers l'exploitation de services fournis à la population scolaire ou à d'autres entités extérieures. C'est à cause de cette nouvelle possibilité d'engendrer des recettes que la législation (Décret-Loi n°43/89, du 3 février) parle d'autonomie financière, traduite dans l'existence d'un budget privé.

Du point de vue des dépenses de l'école on utilise la terminologie financière traditionnelle: les dépenses courantes (consommations de fonctionnement de l'école et des services, communication et transports, conservation et manutention, acquisitions de matériel didactique et de biens de courte durée, etc...); les dépenses de capital (acquisitions de matériel didactique et de biens de longue durée et grands travaux et améliorations des espaces et des équipements). Les frais avec les personnels, dont la nature est courante ont un traitement administratif différent, traduit par des transférences mensuelles de fonds provenant directement du Ministère de l'Education.

C'est dans ce contexte que les écoles cherchent à trouver les moyens d'obtenir des recettes propres. Ces recettes devront intégrer un fonds de manutention destiné prioritairement à l'approvisionnement et au fonctionnement régulier des services destinés à la population scolaire (le buffet et la papeterie, par exemple), mais pourront être aussi utilisées dans l'exécution de projets pédagogiques et dans des investissements d'autre nature (en équipements ou dans l'espace physique de l'école), au-delà de ce qui est permis par les montants provenant du budget général de l'Etat, et selon les critères de la structure scolaire compétente pour décider à ce propos - le Conseil de Direction, auquel appartiennent des membres de la direction et des responsables administratifs mais aussi des responsables d'installations spéciales et des représentants de la communauté (notamment des parents et des collectivités locales).

Cependant, la disponibilité de ces recettes ne se donne pas sans que l'Etat exerce un contrôle sur ce qui se passe. En effet, toutes les recettes

obtenues par l'école elle-même doivent être déposées aux coffres de l'Etat et ultérieurement réclamées, ce qui, au-delà de constituer un entrave bureaucratique de plus, traduit l'exercice d'un pouvoir tutélaire presque absolu.⁽¹³¹⁾

La brève analyse qu'on va entreprendre sur le financement de l'Ecole C+S de SANTANA tout au long des cinq années de son existence se fonde sur deux présupposés rapportés aux conditions de développement du territoire éducatif:

- la capacité d'engendrer des recettes propres permet aux écoles d'envisager plus facilement la concrétisation de leurs projets éducatifs;
- cette capacité est largement augmentée quand les écoles parviennent à engendrer des recettes au-dehors de leurs services traditionnels, c'est-à-dire des moyens nouveaux de financement, notamment dans leurs communautés.

Le tableau 35 montre l'évolution des dépenses de l'école en considérant justement la distinction entre les sources internes et les sources externes de recettes en termes de fluxes financiers, en ce qui concerne le budget privé de l'école. On ne considère pas ici les salaires des personnels enseignant, administratif et auxiliaire.

L'observation de ce tableau permet de vérifier une évolution importante des dépenses totales de l'école tout au long des années considérées. Entre 1989 et 1992, les dépenses totales triplent, quoique le nombre d'élèves n'ait pas augmenté spécialement, sauf entre 1989/90 et 1990/91, par l'inclusion, pour la première fois, de toutes les années de scolarité du 3ème cycle.

Plus intéressant que ça est l'évolution de la répartition des dépenses par des sources de financement. On peut voir qu'à l'année de 1992, le poids du budget général de l'Etat a été réduit à peu plus que 60%, ce qui signifie que l'école a engendré un montant de recettes plus significatif. Spécialement important a été le montant des dépenses financées à cet année par des sources

(131) Il reste à savoir si l'Etat n'a pas de confiance suffisante aux directions des écoles ou s'il veut ajuster sa contribution en fonction des revenus créés par l'école. Ou s'il révèle simplement une grande difficulté à perdre ses pouvoirs traditionnels.

TABLEAU 35
EVOLUTION DES DEPENSES DE L'ECOLE

SOURCES ET NATURES	BGE				PRIVEES						TOTAUX			
	COURANTS	DE CAPITAL	SUB-TOTAL	% DU TOTAL	PRIVEE I *				PRIVEE II **		COURANTS	DE CAPITAL	TOTAL GLOBAL	INDICE
					COURANTS	DE CAPITAL	SUB-TOTAL	% DU TOTAL	DE CAPITAL	% DU TOTAL				
1988 ^(a)	1300	1200	2500	100	-	-	-	-	-	-	1300	1200	2500	(b)
1989	2600	-	2600	87.5	-	220	220	7.4	150	5.1	2600	370	2970	400
1990	3800	75	3875	79.2	110	580	690	14.1	325	6.7	3910	980	4890	165
1991	3990	115	4105	80.1	280	560	840	16.4	180	3.5	4270	855	5125	173
1992	4750	900	5650	62.6	490	1615	2105	23.3	1270	14.1	5240	3785	9025	304

Note: Ce tableau a été organisé par des années civiles, en accordance avec les règles de la comptabilité publique et il n'inclue pas l'année de 1993 (pas terminé au moment de la réalisation de l'étude)

* Incluant les montants engendrés à l'école à travers ses services traditionnels.

** Incluant les montants correspondant à des financements obtenus par concours, à des offres extérieures et à la prestation de services à l'extérieur.

(a) Seulement dès le commencement de l'activité de l'école (septembre 1988).

(b) Cette année n'a pas été considérée pour l'indice-base parce que les chiffres se réfèrent seulement à une partie de l'année (d'ailleurs, l'année du commencement de l'école, où le financement de l'Etat avait une structure différente, ayant une rélevance plus grande du budget de capital).

externes, même en considérant qu'une partie considérable de ce montant a été due à un concours que l'école a gagné dans un programme national d'humanisation des espaces scolaires. Remarquons encore à ce propos qu'en juillet 1993, l'école a établi un ensemble de protocoles avec des entreprises, auxquels on se référera plus tard, et qui pourront accentuer cette tendance pour une plus grande participation dans le montant global des recettes annuelles.

Mais un regard plus détaillé doit être encore dirigé aux sources de financement privées. Regardons le tableau 36, qui se réfère à ces sources-là.

On constate l'accroissement très remarquable des montants engendrés internement par l'école, ce qui montre une certaine dynamique dans la création de revenus par les services concernés. Les sources externes locales, dont les contributions se traduisent presque toujours dans des offres à l'école, représentent sensiblement 19%; en tout cas, cette espèce de source tend à se rendre de plus en plus importante, étant donné que l'école a initié un parcours de prestations de services à la communauté, extra-enseignement.

TABLEAU 36
SOURCES PRIVÉES DE FINANCEMENT

SOURCES PRIVÉES	SOURCES TRADITIONNELLES INTERNES		SOURCES EXTERNES LOCALES		PROJETS INTERNES FINANCÉS PAR L'ETAT		TOTAUX	
	VALEURS	% du TOTAL	VALEURS	% du TOTAL	VALEURS	% du TOTAL	VALEURS	INDICE
ANNÉES CIVILES								
1988	-	-	-	-	-	-	-	-
1989	220	59.5	150	40.5	-	-	370	100
1990	690	68.0	325	32.0	-	-	1015	274
1991	840	82.4	180	17.6	-	-	1020	276
1992	2105	62.4	630	18.7	640	18.9	3375	912

Les nouvelles pratiques des écoles (que la C+S de SANTANA vient d'initier mais dont on connaît déjà d'autres exemples) constituent un moyen puissant de développement de l'autonomie des écoles face à l'Etat et, donc, de la construction de projets éducatifs propres.

D'autre part, la prestation de services à extérieur permet d'obtenir des revenus qui ne se fondent pas sur des offres unilatérales, plaçant l'école dans une position différente face à la communauté locale⁽¹³²⁾ et contribuant pour le développement d'une dynamique interactive avec le milieu.

Il faut cependant rappeler que tout ce qui brille n'est pas or. Un plus grand protagonisme de l'école dans la création de ses revenus peut induire l'Etat à alléger ses compromis sans avoir créé une situation consistante alternative qui manifestement n'existe pas. En outre, si la construction de l'autonomie financière de l'école doit passer par l'existence de revenus engendrés par elle-même, les relations de l'école avec la communauté ne pourront pas se limiter à des échanges commerciales.

b) Le "curriculum"

Aux paragraphes antérieurs, on a souligné quelques aspects de la réalité qui contribuent à la compréhension des contours d'une autonomie scolaire, ayant des conditions pour s'insérer dans un fonctionnement concerté au niveau local. Mais un tel fonctionnement, pour être compréhensible, doit surtout privilégier un processus de socialisation des élèves qui, sans négliger le

"foment de la conscience nationale ouverte à la réalité concrète dans une perspective d'humanisme universaliste, de solidarité et de coopération internationale" [alinéa 7) de l'article 7ème de la Loi de Bases du Système Educatif],

propocionne aussi aux élèves

"des expériences qui favorisent leur maturité civique et socio-affective, en créant des attitudes et des habitudes

(132) Les offertes proviennent généralement des entreprises locales, des fournisseurs de l'école et des collectivités locales et la plupart se destine à l'organisation d'activités éducatives ou de fêtes, souvent pour l'acquisition de prix à distribuer aux élèves.

positives de relation et de coopération, soit au plan de leurs liens familiaux, soit dans celui de l'intervention consciente et responsable sur la réalité environnante" [alinéa h) du même article].

En cause on a, donc, le problème du "curriculum" et de ses dimensions localistes, une question qui a connu des évolutions contradictoires aux dernières décennies, lesquelles cependant n'ont jamais abouti à éloigner la culture locale des intérêts des enseignants, comme l'expliquent Marie DURU-BELLAT et AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN⁽¹³³⁾ :

"De toutes les composantes de l'expérience scolaire, quelles sont celles qui exercent une influence déterminante [dans la socialisation des enfants]? L'enquête menée à la fin des années soixante insiste sur l'importance des programmes d'enseignement qui, bien que faisant l'objet de directives centralisées, faisaient alors une large part à la culture locale. Toutefois, entre la fin des années soixante et la fin des années soixante-dix, ceux-ci ont été profondément remaniés dans le but précisément d'éliminer les dimensions localistes - devenues politiquement suspectes et économiquement et culturellement indésirables - et d'introduire les enfants à la complexité des processus politiques et sociaux d'une société urbaine. Pourtant, comme le montre une deuxième enquête entreprise dix ans plus tard, à travers leurs choix de thèmes et leurs méthodes pédagogiques, les enseignants ont continué à transmettre des valeurs locales au sein de ces nouveaux programmes."

On a vu que le nouveau "curriculum" officiel portugais vise clairement à considérer des enseignements de dimension localiste. On verra quelles sont les pratiques des enseignants de l'École C+S de SANTANA à ce propos et comment envisagent-ils cette question de l'inclusion des contenus et de la

⁽¹³³⁾ Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1992, p. 87.

culture locale dans leur enseignement. Mais détenons-nous, d'abord, à expliciter un peu mieux cette problématique du "curriculum" local.

Nous sommes clairement dans le coeur de la question éducative, où l'on discute les implications culturelles de l'éducation, les valeurs que l'éducation doit ou ne doit pas inculquer, les rapports que les étudiants ont et établissent avec le savoir. Celle-ci est évidemment une problématique si vaste et complexe qu'on ne peut pas la discuter dans une demi-douzaine de paragraphes, de plus dans une étude dont la finalité n'est pas celle-là. Mais il y a quelques aspects qu'on doit relever pour encadrer une question centrale de l'opérationnalisation du territoire éducatif - celle des contenus à caractère régional.

JEAN-CLAUDE FORQUIN, en se référant à ce qu'on appelle, "de manière un peu stéréotypée", la crise de l'éducation, écrit⁽¹³⁴⁾ :

"De cette crise témoigne en particulier l'instabilité partout constatée aujourd'hui des programmes et cursus scolaires. On ne sait plus ce qui mérite véritablement d'être enseigné au titre des études générales: le cercle des savoirs formateurs, ce que les grecs appelaient l'"enkuklios païdeia", a perdu son centre et son équilibre, la culture générale sa forme et sa substance. Les années soixante-dix ont vu triompher un discours de délégitimation" puissamment articulé sur certains apports récents des sciences sociales. Le "discours de restauration" qui s'esquisse dans les années quatre-vingt reste bien souvent confiné dans la sphère étroite du ressentiment. En fait, partout, c'est l'instrumentalisme court qui règne, le discours d'adaptation et d'utilité momentanée, tandis que les questions fondamentales, celles qui concernent la justification culturelle de l'école, sont étouffées ou ignorées. On comprend certes que dans un monde où l'idée de culture tend à devenir à la fois pléthorique et inconsistante la fonction de transmission culturelle de l'école soit de plus en plus difficile à identifier et a fortiori à assumer".

(134) Forquin, J.-C., *Ecole et culture - Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck Université, 1989, p. 8.

Devra l'école de base privilégier ce qu'on appelle la culture générale ou doit-elle développer un "curriculum" centré sur les savoirs et les aptitudes utilitaires par rapport aux besoins immédiats apparents des individus et des sociétés, et, dans ce cas, des sociétés auxquelles les élèves s'intègrent? Et est-ce-qu'il y a réellement une contradiction quelconque entre les besoins individuels et sociaux et une école qui privilégie la culture générale?

Bien que la querelle soit ancienne, il paraît que l'orientation la plus acceptable est celle qui cherche à concilier la valeur structurante de la culture générale et le développement d'aptitudes d'intervention sociale aux différents niveaux de la vie concrète. La crise de l'éducation, en fin de compte, est aussi cet incapacité du système éducatif de rendre attractifs et significatifs les contenus et les activités scolaires, ce qui a manifestement trop contribué pour l'échec scolaire dont on a beaucoup parlé. B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX considèrent que⁽¹³⁵⁾

"si l'on veut mieux comprendre l'échec scolaire (...) il nous paraît important de poser sérieusement la question du savoir",

en considérant que les sociologies de la reproduction ne se sont guère penchées sur cette question, c'est-à-dire n'ont pas examiné de façon approfondie les contenus d'enseignement.

Tenant que la transmission du savoir est la fonction spécifique de l'école, celle sur laquelle se greffe la reproduction, CHARLOT, BAUTIER ET ROCHEX présentent la notion de "rapport au savoir" comme⁽¹³⁶⁾

"une relation de sens, et donc de valeurs, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir"

et ils illustrent cette relation de sens de la façon suivante:

"D'une part, l'enfant peut attribuer du sens à l'école sans que cette mobilisation entraîne l'appropriation de savoirs ou même l'envie d'apprendre. Il peut être très mobilisé sur la

(135) Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris: Armand Colin, 1992, p. 25.

(136) Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., *op. cit.*, p. 26-29.

réussite scolaire, parce qu'elle lui apparaît comme la voie vers un bon métier ou parce qu'il voudrait satisfaire une demande familiale forte, sans pour autant acquérir effectivement des compétences cognitives, ni même conférer du sens au fait d'apprendre et de savoir. La mobilisation place l'enfant sur le chemin de la réussite, mais le pas vers le savoir et les compétences n'est pas automatiquement franchi. Il n'est pas franchi parce que la mobilisation ne s'instrumentalise pas en effort et en activité cognitive effective... ou parce que les pratiques pédagogiques des enseignants ne permettent pas à cet enfant, même avec des efforts, de trouver du sens au savoir".

L'une des idées qui a marqué le plus le discours récent sur le développement curriculaire au Portugal est celle de que l'école n'intéresse pas **aux élèves parce qu'elle ne leur parle pas de choses concrètes de la vie.** Cependant, une école ayant un fondement culturel ne peut que parler de la vie réelle, puisque, d'une autre façon, elle ne sera pas culturelle. Du reste, même quand l'école affirme grandement les contenus à caractère régional, elle accomplit une mission culturelle, si elle ne se detient pas sur le développement exclusif d'aptitudes circonstantielles, disons professionnalisantes, en contribuant d'abord pour la structuration de personnalités intervenantes et critiques, capables d'interagir avec le milieu auquel elles appartiennent dans une base fondée sur des conceptions et des valeurs. Les auteurs qu'on a cité auparavant soulignent, d'ailleurs, une idée compatible:⁽¹³⁷⁾

"La confrontation des élèves avec des approches non "utilitaristes" des disciplines, avec des contenus et des formes de savoir qui ne sont pas immédiatement intelligibles en termes de savoir-faire "quotidien", semble au contraire faciliter leur questionnement sur le sens de l'activité et la nature même des apprentissages. Je trouve ainsi posé le problème du type de discours à tenir en classe; le discours utilitariste ne risque-t-il pas d'enfermer ces élèves dans un rapport au savoir qui les empêcherait non seulement de

⁽¹³⁷⁾ Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., op. cit., p. 200.

construire un sens aux situations scolaires, mais aussi de s'approprier les connaissances nécessaires?"

Il faudra, donc, qu'on considère un "curriculum" qui puisse être significatif pour les élèves, soit par sa valeur culturelle et structurante, soit par l'utilité reconnue face aux aspirations et intérêts des étudiants, ce qui ne relève simplement pas de la question des contenus mais aussi des stratégies et des activités d'enseignement.

Il faut encore que ce curriculum contribue au développement des communautés, à travers la préparation de citoyens capables d'intervenir dans la vie collective d'une façon éclairée. L'OCDE, dans un rapport d'une étude sur l'éducation et le développement local, publié en 1983, s'oriente dans ce sens en proposant une éducation pour le développement, laquelle doit être conçue de façon:⁽¹³⁸⁾

" a) à élargir le champ des connaissances enseignées, de manière à faire beaucoup mieux comprendre aux élèves d'une part les questions locales: histoire et géographie, problèmes et organismes, marchés locaux du travail et leurs besoins et, d'autre part, de situer le contexte local par rapport à celui du pays tout entier;

b) à inculquer aux élèves, au moyen d'un éveil de leurs qualités personnelles parfois appelé "enseignement de carrefour", des attitudes et des aptitudes nouvelles. À cette fin, il faut développer leur sens de l'organisation, leur aptitude à mobiliser les bonnes volontés, leur esprit de coopération, leur aptitude à s'exprimer;

c) et plus particulièrement, à leur enseigner les connaissances techniques et quasi techniques qui permettent à l'esprit d'entreprise de porter ses fruits."

Pour les auteurs de ce rapport, l'enseignement relatif à l'environnement⁽¹³⁹⁾

⁽¹³⁸⁾ OCDE, *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*, Paris: CERI, OCDE, 1983, p. 126.

⁽¹³⁹⁾ OCDE, rapport cité, p. 47.

*" ne doit pas nécessairement devenir un cours "de plus"
dans le programme scolaire"*

en recommandant que

*"cet enseignement, de nature à la fois théorique et pratique,
soit inclus dans l'étude des matières habituelles..."*

Dans le chapitre III de la 1^{ère} Partie, on a eu l'occasion d'exposer quelles sont les tendances actuelles de la législation portugaise en ce qui concerne l'administration de l'éducation et on a inclus aussi une analyse de la réforme curriculaire en cours. On constate que cette législation se rapproche en plusieurs aspects aux orientations préconisées au rapport de l'OCDE qu'on vient de référer. D'ailleurs, il y a des points auxquels le rapprochement n'est pas plus grand parce que le gouvernement n'a pas accepté toutes les propositions qui ont été présentées à ce propos par le groupe de travail qui a préparé la réforme curriculaire des enseignements de base et secondaire. C'est la cas, par exemple, de la création d'une discipline de Développement Personnel et Social⁽¹⁴⁰⁾, dont le programme intègre des contenus concernés à l'enseignement relatif à l'environnement, quoique rien n'empêche que les disciplines partagent aussi cette responsabilité, l'article 7^{ème} du Décret-loi n° 286/89, du 29 août, l'indiquant même expressément:

" Art. 7^{ème} - 1. Toutes les composantes curriculaires des enseignements de base et secondaire doivent contribuer de façon systématique pour la formation personnelle et sociale des élèves, en favorisant l'acquisition de l'esprit critique et l'intériorisation de valeurs spirituelles, esthétiques, morales et civiques."

Cependant il y a aussi un point important des orientations du rapport de l'OCDE qui n'a pas été pris en considération, ni même dans la proposition

⁽¹⁴⁰⁾ Rappelons qu'il s'agit d'une discipline à laquelle a été attribuée une heure hebdomadaire pendant toute la scolarité de base et secondaire et que les élèves pourront changer par une discipline d'éducation morale et religieuse. Pour le groupe de travail qui a préparé la réforme curriculaire, la formation personnelle et sociale devrait être garantie par les disciplines curriculaires et par l'Airc-Ecolc, la composante curriculaire non-disciplinaire qui fonctionne par projets, une nouvelle discipline spécifique n'étant pas recommandée.

finale du groupe de travail pour la réorganisation des plans curriculaires des enseignements de base et secondaire. Il s'agit de l'inexistence dans l'enseignement de base d'une discipline obligatoire de formation économique et commerciale (bien que quelques contenus de ce domaine aient été inclus à la discipline optative d'Education Technologique et que quelques projets de l'Aire-École puissent inclure des activités dans ce domaine), ce qui porte un préjudice important pour la compréhension de la réalité quotidienne et pour la capacité d'agir dans cette réalité. En dépit de cela, le Décret-Loi n° 286/89, du 29 août, ne manque pas de considérer que

" la valorisation de la dimension humaine du travail constitue un objectif des enseignements de base et secondaire qui doit être progressivement concrétisé par toutes les composantes curriculaires, en conformité avec le développement et l'âge des élèves, en leur permettant d'identifier leurs intérêts et aptitudes et de développer des compétences générales d'employabilité." (n° 2 de l'article 9ème)

Soulignons, d'ailleurs, que la généralité des nouveaux programmes des disciplines prévoit, réellement, des façons de considérer la culture locale et des contenus à caractère régional et rappelons que l'Aire-Ecole a été conçue comme un instrument de développement de la relation école-milieu.

Non obstant certains aspects contradictoires, on peut dire que, sur le plan légal, la réalité portugaise se rapproche de quelques pré-supposés de l'existence du territoire éducatif, en conformité avec ce qu'on a défini au chapitre I de la 2^{ème} Partie. Il reste à savoir quelle est la réalité sur le terrain.

Lors de l'année scolaire 1992/93, l'Ecole C+S de Santana a encore accompli le "curriculum" ancien dans la plupart des années de scolarité, puisque cette école n'a pas fait partie du groupe d'écoles choisies pour expérimenter le nouveau "curriculum". Avec le commencement de la généralisation de la réforme curriculaire, seulement les 5^{ème} et 7^{ème} années de scolarité - version réforme ont été introduites à l'école, auxquelles se sont suivis les autres années de scolarité, dans les années scolaires prochaines. On a donc assisté aux premières expériences portant sur les nouveaux programmes des disciplines, sur l'Aire-Ecole et ses projets et sur le nouveau modèle

d'évaluation des élèves de l'enseignement de base. Mais on n'a pas encore connu la nouvelle discipline de Développement Personnel et Social, qui n'a pas commencé dans la plupart des écoles du pays parce que les enseignants qui s'en doivent occuper ne sont pas formés.

L'école a, donc, fonctionné dans le paradigme traditionnel du "curriculum" centralisé et a expérimenté, en même temps, les nouvelles orientations avec les années de scolarité auxquelles la réforme a été généralisée.

Bien sur, on sait bien que les pratiques des enseignants ne changent pas d'une façon consistante d'une année à l'autre, soit par détermination légale soit parce qu'on a fait (ou on a assisté à) des expériences nouvelles peut-être intéressantes. Et, quoiqu'on reconnaisse beaucoup d'exemples d'enseignants et d'écoles qui ont beaucoup travaillé la relation école-milieu, en correspondant aux tendances croissantes d'associer l'éducation à la réalité locale, il faut reconnaître aussi qu'il n'y a pas une grande tradition de l'école portugaise dans la promotion de cette relation à un niveau supérieur à celui de la mention simple, à titre de curiosité ou de ressource didactique, d'un ou d'autre aspect de la réalité locale.⁽¹⁴¹⁾ En outre, la généralisation de la réforme curriculaire n'a pas été précédée d'une formation adéquate du corps enseignant, les écoles "non expérimentatrices" n'ayant pas connu ce qui étaient les expériences du nouveau "curriculum" qui se passaient ailleurs. Les enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA, questionnés à propos du lancement de la réforme ont une position unanime en ce qui concerne l'absence de la formation nécessaire:

"Ils nous ont donné les lois, la réforme, et ils espèrent qu'on se débarrasse." (Enseignement B8)

(141) L'histoire récente du développement curriculaire au Portugal a connu, cependant, des tentatives intéressantes de promouvoir la relation école milieu, comme il a été le cas de l'introduction d'une aire curriculaire d'Education Civique et Politechnique au 3^{ème} cycle de l'enseignement de base au milieu de la décennie de 70, après la révolution d'avril 1974. Une telle tentative serait annulée par un gouvernement socialiste parce qu'elle a été considérée politiquement dangereuse (c'était une initiative qui venait du champ communiste), mais, en fin de compte, elle a été maintenant reprise avec le même esprit et presque la même lettre dans la réforme curriculaire en cours.

Un autre exemple illustratif de la tendance qui venait se dessinant a été celui de la discipline d'Etudes Sociales, du deuxième cycle de l'enseignement de base, dont de programme portait surtout sur les réalités locales et qui a été substituée au nouveau curriculum par une autre formule, laquelle apparemment, ne porte pas préjudice au traitement de ces réalités-là.

D'ailleurs, on doit souligner que certaines disciplines, dû à leur nature et à la formation particulière de leurs enseignants, montrent toujours une tendance plus grande pour associer les programmes aux réalités locales, quoique d'une façon non systématique (c'est le cas, principalement, de la géographie et des arts).

Des plaintes très fréquentes ont aussi été formulées sur l'absence de consultation aux enseignants, sur la vitesse dont les choses se sont passées, sur l'absence de conditions de travail et sur le manque de clarté des instructions du Ministère, quelques-unes de ces plaintes incidant sur le nouveau modèle d'évaluation des élèves de l'enseignement de base dont la divulgation et l'application ont été presque simultanées.

Malgré tout, la sédimentation graduelle de l'idée de projet éducatif, dont on a beaucoup parlé les années dernières, et la vocation éventuelle de certains enseignants pour travailler avec le milieu ont facilité le rapprochement de l'école à la culture locale et aux contenus à caractère régional, bien que, pour le moment, ce rapprochement soit systématisé seulement au niveau des projets pédagogiques. Le projet éducatif de l'école, élaboré cette année de 1992/93 pour la première fois⁽¹⁴²⁾, étant un ensemble de finalités et objectifs, prévoit, pour les trois années scolaires auxquelles il concerne, "l'engagement de l'école avec le milieu", concrétisé dans les objectifs suivants:

- conjuguer les intérêts des élèves avec les offres du milieu;
- procurer, en collaboration avec d'autres partenaires, des situations d'enseignement-aprentissage non formelles (associations, collectivités locales, entreprises, autres);
- stimuler des échanges avec d'autres écoles;
- intégrer les parents/chargés d'éducation dans la vie active de l'école.

Voilà un ensemble d'objectifs très généraux dont la concrétisation traduirait implicitement plusieurs pré-supposés de l'existence d'un territoire éducatif. Cependant, on verra (on a vu déjà partiellement) que cette concrétisation est encore très limitée, les questions de l'inclusion de matières d'intérêt local dans le "curriculum" n'étant pas l'aspect le plus faible.

En effet, tout au long de sa courte vie, cette école s'est toujours intéressée à ces matières. D'une façon continue et systématique, l'école a conçu des projets annuels d'action pédagogique qui orientent les activités scolaires et qui portent beaucoup sur des aspects d'intérêt local. À titre d'exemple, on réfère les "thèmes unificateurs" des années scolaires de 1990/91 et 1991/92, qui ont mobilisé toutes les disciplines et qui ont donné lieu à des

(142) Aux années antérieures, l'école élaborait simplement des plans d'activités annuels, dont l'orientation était compatible avec ce qui a été prévue au projet éducatif actuel.

manifestations publiques réalisées à l'école ou au-dehors, proportionnant aussi le contact productif des élèves avec la population et les institutions locales:

"Sesimbra et ses gens", où, parmi beaucoup d'autres travaux, a été réalisée l'étude des professions traditionnelles de la commune qui a donné origine aux tableaux de bois appliqués dans la salle des enseignants (photo de la page 159); "La mer", un thème "obligatoire" dans une commune de pêcheurs, dont le traitement a beaucoup engagé tous les élèves et plusieurs institutions liées au secteur des pêches.

L'année scolaire de 1992/93, l'introduction de l'Aire-Ecole dans le "curriculum" des 5^{ème} et 7^{ème} années de scolarité a proportionné aussi le développement de projets d'études du milieu local, du reste une finalité de cette composante curriculaire. À titre d'exemple, on réfère le projet "Un jour dans la vie d'un pêcheur", développé par une classe du 7^{ème} année, à propos duquel un élève nous a lit:

"On m'a fait contacter les pêcheurs, voir presque tout sur la mer, connaître les monuments..." (R., élève du 7^{ème} année)

Mais si l'on a trouvé cette orientation continue et systématique en ce qui concerne les projets pédagogiques, on n'a pas trouvé le même en ce qui concerne les disciplines. Celui-ci est un domaine auquel les incursions vers la culture et les contenus locaux dépendent de chaque enseignant, de leur connaissance du milieu et de leur envie de faire cet enseignement, quoique les programmes (surtout les nouveaux) l'indiquent expressément. On n'a pas trouvé des décisions collectives et des programmations des groupes disciplinaires à ce propos, sauf en ce qui concerne le groupe de l'éducation technologique dont la plupart des enseignants s'orientent déjà dans ce sens depuis longtemps.

Un élève, parmi ceux qui ont traité à l'école peu de choses à caractère local, nous a dit:

"On ne parle pas des choses de la région, parce que les profs ne sont pas d'ici." (A., élève du 9^{ème} année)

En effet, cette circonstance, qu'on a vu avoir un poids considérable à l'Ecole C+S de SANTANA, réduit clairement les possibilités d'un

comportement plus ou moins uniforme des enseignants par rapport à cette question. Plusieurs enseignants, tous non résidents, ont reconnu qu'ils ne font pas mention aux réalités locales, mais il y en a ceux qui aimeraient bien le faire:

"Je n'ai pas de connaissances suffisantes pour introduire des contenus à caractère local. Mais j'en aimerais bien." (Enseignant D1)

Cependant, la plupart des enseignants, même quelques-uns de ceux qui ne sont pas résidents et n'ont pas une grande connaissance de la commune, utilise aujourd'hui les réalités locales dans son enseignement. Comme nous l'a dit une enseignante, c'est une démarche selon laquelle

"le milieu est une ressource, n'est pas un contenu" (Enseignant B1)

et qui est assumée individuellement par chaque enseignant, même quand elle correspond aux indications du programme de la discipline. Et c'est par ce que beaucoup d'élèves ont pu étudier ou simplement connaître quelque chose sur le patrimoine construit et environnemental de la commune, sur la tradition orale et la littérature populaire, sur la pêche et les activités y concernées, sur l'histoire de la commune, sur la faune et la flore de la région, etc... et qui ont fait beaucoup de randonnées ou du vélo et joué les jeux traditionnels. Curieusement, les activités les plus utilisées à ces apprentissages ont été les travaux individuels et les travaux de groupe sur le terrain, les visites d'étude des classes n'étant considérées que pour le Parc Naturel d'Arrábida (aspects de la faune et de la flore et de la constitution géologique) et le Cap Espichel (les mêmes aspects, accrus de vestiges de pistes de dinosaures de la région, une visite très à la mode mais dont le danger conseille la formation de petits groupes), et généralement promues et conduites par quelques professeurs de sciences naturelles et de la géographie.

Les visites d'étude, que les élèves de l'Ecole C+S de SANTANA réalisent se dirigent davantage à des places situées hors de la commune, à des communes voisines (telles que SEIXAL et SETUBAL, pour étudier les écosystèmes du Tage et du Sado, respectivement; PALMELA, pour visiter le château et son musée; LISBONNE et SINTRA, généralement pour des motifs concernés à l'histoire mais aussi, plus récemment, aux choses de la communication) ou même à des régions plus lointaines où les enseignants

trouvent des motifs intéressants pour illustrer les matières des programmes des disciplines. La culture général et le souci logique et correcte d'ouvrir les horizons des élèves ont été référés comme justification pour la réalisation des visites d'étude hors de la commune, la même justification étant présentée pour des initiatives d'échanges avec des écoles localisées à d'autres communes du pays et même de l'étranger (on a constaté des cas d'échanges entre classes de l'école et classes d'écoles situées aux districts de LISBONNE et ÉVORA et aussi un cas d'échanges avec une école française de MONTREUIL, bien que l'élaboration de travaux intégrés dans un processus de gémination de villes de la communauté européenne⁽¹⁴³⁾). En tout cas, une connaissance plus systématisé de la réalite locale pourrait être développée par des visites et par de petits stages d'étude aux institutions locales, qui devraient aussi porter sur les réalités économiques, très éloignées des préoccupations des enseignants de l'école (sauf en ce qui concerne la pêche, laquelle est cependant plus considérée sous des angles strictement culturels), mais qui ont commencé à intéresser la direction (qui nous a référé cet intérêt à propos des protocoles que l'on venait de négocier avec des entreprises de la région et dont on parlera plus tard).

On voit, donc, que l'Ecole C+S de SANTANA utilise déjà la culture et les matières locales dans son "curriculum", soit comme contenus (dans les projets pédagogiques développés), soit comme ressources didactiques (dans les disciplines), et on a beaucoup entendu parler de l'intérêt des élèves à ces matières. Mais on a aussi remarqué quelques hésitations à ce propos, concernées surtout aux exagérations qui tendent à survaloriser le "local" au détriment de la culture générale:

"Je réagis un peu contre une tendance trop forte dans ce sens, parce que, après, on oublie des choses qui sont très importantes [les choses de la science et de la culture générale]". (Enseignant C3, non résident)

D'ailleurs, les enseignants de l'école ne se révèlent pas favorables à la régionalisation complète du "curriculum". Quoiqu'ils considèrent positif qu'une

(143) DOUZELAGE est le nom qui a été attribué à cette gémination originale qui engage douze communes de la communauté européenne, une par chaque pays de la communauté, et qui depuis trois ans, se réunissent régulièrement, pour discuter des matières d'intérêt commun entre lesquelles l'éducation. C'est un mouvement promu par les mairies des communes, qui cherchent à intéresser les différents secteurs sociaux, et dans lequel le Portugal est représenté par SESIMBRA (étant la France représentée par la ville normande de GRANVILLE).

partie du temps annuel disponible soit destinée au traitement de contenus d'intérêt local, ils soulignent la nécessité de programmes nationaux:

"Concevoir le programme entier au niveau local serait aller trop loin. Cela créerait encore des différences tellement grandes aux niveaux supérieurs". (Enseignant D6, non résident)

"Je ne pense pas que le "curriculum" doive être plus régionalisé, je pense qu'il doit être plus flexible. (...) Je pense que l'enseignement de base doit être égal pour tout le monde, mais les programmes doivent être flexibles pour permettre des variantes régionales. Il n'est pas compréhensible que je n'enseigne pas les choses sur lesquelles le regard des élèves se pose tous les jours, sans les voir ou les comprendre". (Enseignant B2, résident)

"À mon égard, le programme ne devrait avoir que des topiques; le reste on le ferait à l'école. Oui, quelques grandes unités en termes nationaux, parce qu'il faut quelque chose en commun". (Enseignant B1, résident)

Cependant, on trouve encore des nuances dans les opinions d'enseignants qui voient d'une autre façon une éventuelle autonomie curriculaire de l'école:

"J'aimerais avoir plus d'autonomie curriculaire pour faire des choses différentes dans les classes, qui sont des réalités distinctes. Mais je sens que, le jour d'aujourd'hui, ça n'est pas bien accepté parce qu'on se borne trop à l'accomplissement des contenus programmatiques et parce qu'il y a un certain traditionalisme." (Enseignant B9, résident)

"Je m'écarte toujours de ça [des contenus locaux]: l'histoire maritime, les légendes... Ça termine pour y avoir une répétition des thématiques.

(...) J'aimerais bien utiliser cette autonomie-là pour des choses différentes, qui permettent une ouverture des horizons..." (Enseignant C3, résident)

Cette dernière opinion soulève, en effet, un problème à considérer, celui de la conception et programmation de la partie du "curriculum" concernée aux contenus à caractère local, la cohérence et l'articulation des actions des enseignants et même des plusieurs écoles à ce propos devraient être garanties. À ce propos, les opinions sont encore revenues sur l'ignorance des choses locales par une partie considérable des enseignants, ce qui implique l'engagement plus effectif des enseignants résidents dans la conception de cette partie du "curriculum", et sur la nécessité d'une collaboration entre les écoles, et éventuellement d'autres entités.

La collaboration entre les écoles, élargie à d'autres partenaires locaux, est un préssupposé essentiel de l'existence du territoire éducatif. Une telle collaboration serait essentielle dans la conception d'un "curriculum" local cohérent. Du reste, ce principe se maintient valide dans l'actuelle situation, étant donné qu'on ne trouverait que des avantages dans la collaboration de toutes les entités locales intéressées à la formation des élèves. Dans ce sens, on a même entendu parler de "projet éducatif communal" une idée qui est apparue au 2^{ème} Rencontre d'Education de SESIMBRA par la voix d'une enseignante, la présidente du Conseil Directeur de l'Ecole Préparatoire:

" Mais ce projet [celui de l'école] ne devrait-il pas, d'abord, s'insérer dans un autre, auquel on pourrait appeler global ou, pourquoi pas, communal? Ne devrait pas la communauté éducative globale - écoles, parents, collectivité locale, centre de santé, autres entités -, étant définies leurs options philosophiques, politiques et pédagogiques, étudier les nécessités et les intérêts de la communauté et construire ce projet? Et, alors, dedans et en articulation avec ce grand projet, on situerait les projets éducatifs des écoles."

Demandés sur le sens qu'ils donnaient à l'expression "projet éducatif communal" (qui n'était pas connue de tous), la généralité des enseignants interviewés de l'Ecole C+S de SANTANA l'a interprétée dans le même sens donné au 2^{ème} rencontre d'Education et a montré son adhésion à l'idée:

"On ne peut pas voir le projet éducatif communal comme la somme des projets des écoles; au contraire, les écoles doivent boire dans le projet communal" (Enseignant A1, résident)

"C'était la façon d'adapter les réalités de la commune au plan d'études des élèves, sans oublier les grandes réalités nationales. Ce n'est pas le modèle américain, auquel on sait ce qui se passe dans la ville mais on ne sait rien du tout ce qui se passe de l'autre côté de l'océan." (Enseignant B8, résident)

"Ce projet doit faire asseoir à la même table les responsables des écoles, même ceux des disciplines. (...) Il peut conduire à une liaison des écoles en termes de contenus, de projets, de l'exécution du travail des enseignants." (Enseignant B6, résident)

"Ce serait le résultat des idées de tous les intervenants dans le processus éducatif qui concluraient que, pour la commune, il serait désirable de développer un certain projet, les écoles travaillant en conformité avec le projet." (Enseignant A2, résident)

L'intervention préconisée des plusieurs écoles et des autres partenaires locaux concernés à l'éducation de la population soulève encore une question d'organisation, notamment une question de coordination, éventuellement de "leadership". La généralité des enseignants interviewés s'oriente dans le sens de la création d'une nouvelle entité locale collégiale pour cet effet, laquelle devrait réunir des représentants des écoles et des autres partenaires locaux de l'éducation, la mairie n'étant pas considérée comme l'entité adéquate pour assumer la direction de cet aspect de l'éducation communale.

Sur le plan des principes, les enseignants ont montré, donc, des opinions tout à fait compatibles les unes avec les autres en ce qui concerne une éventuelle décentralisation partielle de la conception du "curriculum". Sur le plan pratique de mettre en exécution cette collaboration inter-institutionnelle, il y en a ceux qui la considèrent une démarche difficile et morose, quoique possible et désirable:

"Mais ça prendra beaucoup de temps! Quel changement!... C'est presque comme le 25 avril!"⁽¹⁴⁴⁾ (Enseignant A4, résident)

⁽¹⁴⁴⁾ La date de la révolution portugaise de 1974 qui a changé le régime politique.

c) La participation

La législation portugaise sur l'autonomie des écoles du 2^{ème} et du 3^{ème} cycles d'enseignement de base et de l'enseignement secondaire réfère aussi les autonomies administrative et culturelle, en se complétant ainsi le cadre des autonomies considérées pour l'école portugaise (culturelle, administrative, pédagogique et financière).

Dans la brève introduction qu'on a fait à ce numéro de l'étude, on a souligné déjà quelques aspects qui caractérisent la problématique de l'autonomie en général et qui sont applicables aux domaines strictement administratifs de la gestion scolaire. Il importe maintenant de reprendre une idée profusément présente à la législation et aux discours des vingt dernières années et qui influence grandement les modèles et les pratiques de gestion - l'idée de "participation".

La participation est, elle même, un fondement de l'autonomie de l'école. En se concrétisant par l'élaboration et l'exécution d'un projet éducatif, c'est l'idée même de projet qui impose la participation des intéressés, soit dans la détermination du sens qui auront les réalisations de l'école, soit dans la construction d'une organisation cohérente et adéquate.

La participation est aussi, d'autre part, un fondement de la démocratisation de l'enseignement. Liée toujours aux idées d'"accès à l'enseignement" et d'"éducation pour tous", la démocratisation de l'enseignement dépend, cependant, d'autres exigences, comme le reconnaît LICÍNIO LIMA:⁽¹⁴⁵⁾

"Pourtant, la démocratisation de l'enseignement et la construction de l'"école démocratique" ne sont pas des réalisations dépendantes seulement d'une politique effective d'accès égalitaire. Une telle politique, quoique indispensable (non obstant les doutes légitimes quant au possibilités de sa réalisation et de son succès en termes non exclusivement formels), se montra incapable, seulement par soi, d'opérer la démocratisation de l'enseignement. Aux cas les mieux réussis, on parvenait à scolariser plus d'individus, à éliminer l'analphabétisme, à créer une main-d'oeuvre plus qualifiée.

⁽¹⁴⁵⁾ Lima, L. C., op. cit.

Cependant, l'amélioration des indicateurs statistiques, l'optimisme des théories développementalistes et la croyance aux idéologies méritocratiques n'ont pas été suffisants pour changer les faces les plus traditionnelles de l'école."

Les faces traditionnelles référées concernent les façons dont les organisations scolaires fonctionnent, fréquemment attachées à des processus autocratiques et bureaucratiques de gestion, incompatibles avec le développement de la participation des acteurs scolaires. Un tel fonctionnement n'est pas, du reste, incompatible avec des processus de démocratisation de nature strictement représentative, lesquels ne sont cependant pas ceux qui sont visés par la législation et les discours de la réforme portugaise ni par la plupart de la littérature sur cette matière publiée depuis deux décennies.

On a déjà eu l'occasion de voir quelles sont les tendances de la législation portugaise à ce propos. Soulignons seulement que l'exercice de la participation aux institutions a procédé, au Portugal démocratique, par plusieurs phases, dès la phase de "participation spontanée" jusqu'à la phase de "participation décrétée", comme le réfère encore LICÍNIO LIMA,⁽¹⁴⁶⁾ et que la nouveauté du moment est, bien sûr, l'extension que la nouvelle législation sur la direction, administration et gestion des écoles accorde à la participation des partenaires éducatifs externes à l'école.⁽¹⁴⁷⁾ La démocratisation du fonctionnement de l'école dans ce cadre dépendra surtout de la volonté et de la capacité pour promouvoir la participation de tous les acteurs, en leur donnant les possibilités d'exercer créativement leurs tâches et d'avoir de l'influence dans la direction effective de l'école.

Mais retenons-nous un peu plus sur l'importance et la valeur de la participation des enseignants dans la direction, l'administration et la gestion des écoles.

Selon MIKE BOTTERY,⁽¹⁴⁸⁾ les enseignants participent aux décisions beaucoup moins qu'ils le devraient, ce qui résulte partiellement d'une conception utilitaire qui voit la participation comme "une offre du

⁽¹⁴⁶⁾ Lima, L. C., op. cit., p. 176.

⁽¹⁴⁷⁾ Jusqu'à ce moment, le rôle des partenaires externes est simplement consultatif, sauf en ce qui concerne le cas, déjà référé, de la participation de représentants des parents et des collectivités locales à la planification de l'utilisation du fonds de manutention (budget privé) et le cas de la participation d'un représentant des parents aux réunions des conseils de classes à caractère disciplinaire.

⁽¹⁴⁸⁾ Bottery, M., op. cit.

management", à jouer quand elle facilite l'obtention des objectifs de la direction. Pour cet auteur, une idée différente, de sens éthique, doit être trouvée quand il s'agit du domaine de l'éducation, puisque les enseignants ont le droit et le devoir de participer et la participation en éducation ne peut pas être vue selon des critères d'efficacité. En concrétisant, BOTTERY présente trois raisons éthiques pour le développement de la participation des enseignants:⁽¹⁴⁹⁾

- participation à cause du processus éducatif: c'est un processus interactif qui implique un grand engagement de chacun, ce qui justifie le droit de participer à la prise de décisions;
- participation parce que les enseignants sont des gens: leur développement doit être une préoccupation de l'école, tel que le développement des élèves;
- participation due à leurs besoins de citoyenneté: les enseignants doivent avoir l'opportunité d'exercer des droits et des responsabilités dans la vie des institutions scolaires pour qu'ils puissent être efficaces dans la formation des élèves à l'exercice de droits et de responsabilités dans la société.

Aux raisons éthiques de BOTTERY, on pourrait ajouter des raisons de nature politique pour justifier la participation des enseignants (et des élèves et des autres partenaires éducatifs) dans la direction des établissements d'enseignement. Etant un droit et un devoir civiques structurants du régime démocratique, la participation s'est rendue exigible, soit aux institutions soit aux acteurs respectifs et son non exercice est une circonstance préoccupante, comme le souligne Licínio LIMA:⁽¹⁵⁰⁾

"Une fois consacrée comme droit et comme instrument de réalisation de la démocratie, la participation dans l'éducation et, notamment, dans l'école, assume des contours normatifs. De ce point de vue, la passivité et la non participation représentent une rupture préoccupante, assumant, dans un premier moment et par rapport à ce principe normatif-là, des contours considérés négatifs. Conquise comme un principe et consacrée comme un droit, la participation doit constituer

⁽¹⁴⁹⁾ Bottery, M., op. cit., p. 173-176.

⁽¹⁵⁰⁾ Lima, L. C., op. cit., p. 178

une pratique normale, attendue et institutionnellement justifiée."

Bien sûr, il y a participation et... participation, comme on a eu déjà l'occasion de voir quand on a présenté le concept. Dans le cadre de développement du territoire éducatif, les formes et les degrés de participation ne seront certainement pas ceux qui l'on peut trouver aujourd'hui à beaucoup d'écoles, soit en ce qui concerne l'intervention des enseignants, des élèves et des fonctionnaires, soit en ce qui concerne l'intervention des autres partenaires éducatifs. D'ailleurs, l'intervention d'un ensemble plus élargi de partenaires implique la réorganisation des participations des acteurs internes, notamment les enseignants, obligés à repartir certains rôles et assujettis à une effective et plus incisive évaluation de leurs performances par la communauté elle-même. Il reste à savoir si on trouvera les formes et les degrés les plus adéquats, soit dans le plan de la législation, soit dans le plan de la mise en pratique par chaque institution, afin de rendre avantageuse la participation exercée, pour le fonctionnement des institutions et pour la formation de la population.

Comme l'on a dit, un nouveau modèle de direction, administration et gestion des écoles portugaises des enseignements de base et secondaire est en expérimentation. L'École C+S de SANTANA n'a pas été incluse à l'ensemble des écoles expérimentatrices (ni ne le pourrait être, parce que l'école n'accompli pas une condition indispensable: elle n'a pas une association de parents et chargés d'éducation), continuant à être dirigée, administrée et gérée par le modèle connu par "gestion démocratique".⁽¹⁵¹⁾ Les présupposés légaux de la participation existant sont, donc, ceux déterminés par la "vieille" législation, laquelle fixe la participation formelle des acteurs de l'école.

Mais il y a un aspect très important à considérer, dont l'influence sur le niveau de participation est fort remarquable: ce sont les conditions dont les enseignants disposent pour participer. Il s'agit, bien sûr, d'un argument trop souvent utilisé pour justifier les attitudes passives ou réservées ou celles qu'on trouve aux comportements des enseignants que ANTÓNIO NÓVOA désigne par "les militants de l'indifférence active"⁽¹⁵²⁾ :

⁽¹⁵¹⁾ Rappelons que le nouveau modèle en expérimentation ne se présente pas en contradiction avec le modèle de la "gestion démocratique". Ce qui envisage le nouveau modèle est justement d'approfondir la démocratie de la direction, à travers la participation de tous les intéressés.

⁽¹⁵²⁾ Nóvoa, A., "Le temps des professeurs", Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1987, vol. I, p. 83, cité par Lima, L. C., op. cit., p. 187.

"Ce groupe représente une importante force d'inertie et son attitude vis-à-vis de la profession est parfois difficile à cerner. En puisant dans le discours de l'une ou l'autre des trois premières catégories [les militants des valeurs officielles, les militants politiques et/ou sociaux et les militants pédagogiques], ce groupe va vulgariser certains propos théoriques, en provoquant une sorte d'amalgame conceptuel, lesquels tendront à devenir les idées dominantes au sein des enseignants."

Voilà un scénario très commun aux écoles portugaises, même dans celles où le corps enseignants est très majoritairement composé d'enseignants effectifs. En tout cas, il faut demander: quelle sorte et quel niveau de participation pourra-t-on attendre quand une partie considérable du corps enseignant travaille loin de ses domiciles, en conditions de résidence précaires, désirant changer aussi vite que possible, ou quand on n'a pas de stabilité professionnelle à cause de ne pas avoir abouti à initier une carrière? Et quoi dire de l'incitation à la participation accordée par des horaires et des tâches surchargés et par les exigences d'adaptation soudaine à des réformes mal éclairées, dans un cadre angoissant et démoteur de développement professionnelle? Et comment concevoir une participation g nue quand la formation continue, une vieille aspiration des enseignants susceptible d'introduire d'importantes virtualités au travail collectif aux écoles, appar t transformée en un processus incroyable de promotion administrative, en promouvant une vision individualiste de la profession enseignante?

On n'a pas trouvé à l'Ecole C+S de SANTANA une majorité de "militants de l'indifférence active", tels qu'ils ont été définis par ANT NIO NÓVOA. Du moins, on n'a pas identifié clairement que ce comportement - là soit le dominant à l' cole. Mais on a remarqué notamment les contraintes de la participation qu'on vient d'évoquer ci-dessus, quelques-unes déjà soulignées auparavant.

Les enseignants interviewés de l' cole, y inclus ceux qui accomplissent des fonctions directives, reconnaissent qu'il n'y a pas à l' cole le travail collectif qu'il faudrait, notamment en ce qui concerne le fonctionnement des groupes disciplinaires et leur interaction interdisciplinaire:

"Les personnes ne s'organisent pas encore de telle façon à ce que les réunions de groupe ne soient pas de simples transmissions des décisions du Conseil Pédagogique, mais qu'elles deviennent plutôt des occasions d'échange d'expériences, de planification conjointes." (Enseignant A2, résident)

"D'ailleurs, l'interdisciplinarité marche difficilement. Ça arrive parce que le Conseil Pédagogique la stimule, parce qu'il y a des enseignants qui montrent de l'appétence pour ça et cherchent à contagionner d'autres enseignants. Mais, au sein de l'école, les groupes pédagogiques ne travaillent pas ensemble." (Enseignement A1, résident)

"Personne ne me demande comment j'explique les choses aux garçons. Aux réunions du Conseil de Groupe on ne parle pas de ces choses." (Enseignant B4, résident)

"Je pense que les gens font du travail collectif quand elles en sont obligées; du reste, cet esprit n'existe pas." (Enseignant C3, résident)

Plusieurs enseignants ont, donc, référé que la création de l'Aire-Ecole a entraîné une plus grande collaboration entre les enseignants des différents groupes disciplinaires. Ça serait obligatoire, étant donné la nature de cette composante curriculaire, et il s'agit, donc, d'une participation formelle, induite par la réglementation officielle. En tout cas, tout ce qu'on a pu voir et entendre à l'école montre que les enseignants ont dû collaborer très souvent dans la conception et exécution de plusieurs projets, même avant l'existence de l'Aire-Ecole, le déficit de collaboration se vérifiant surtout dans les groupes disciplinaires et dans l'articulation horizontale des disciplines. La réussite spéciale que l'école a montrée en ce qui concerne les projets pédagogiques et certaines fêtes qui découlent de ces projets paraît, cependant, être davantage associée à l'action persistante de certains enseignants:

"On dit que ce sont toujours les mêmes et je pense qu'ils ne sont pas beaucoup. (...) Si n'était pas l'esprit de ces personnes, on ferait très peu." (Enseignant D1, non résident)

"Quand on organise une fête, les enseignants qui participent ne sont pas beaucoup. Ils sont presque toujours les mêmes. (...) Je pense que ça se doit au facteur monétaire, on ne gagne pas le suffisant." (Enseignant B5, résident)

Le discours des enseignants sur la participation aux travaux de l'école ne porte pas spécialement sur les explications des niveaux de participation vérifiés. Ils parlent davantage sur les faits que sur leurs explications. Cependant, quand ils se réfèrent aux causes de ce qu'ils considèrent un niveau faible de la participation, ils relèvent la grande mobilité du corps enseignant, la surcharge de tâches des enseignants, le manque de stimulus. Plusieurs de ceux qui ne sont pas de résidents nous ont avoué que, quand ils arrivent à la fin de la dernière classe, ils désirent surtout rentrer chez eux, mais ils doivent encore parcourir plusieurs dizaines de kilomètres... Non obstant, ils restent là quand il faut, on l'a vu.

Les conditions concrètes de cette école ne facilitent pas non plus le développement d'une cohésion professionnelle remarquable chez les enseignants. Une certaine division qu'on peut sentir entre les enseignants du 2^{ème} cycle et ceux du 3^{ème} cycle est un symptôme évident de certains prurits de la classe enseignante, concernés aux status des enseignants, qui peuvent avoir des repercussions différentes selon l'existence (ou non) d'autres conditions favorisantes ou contraignantes.⁽¹⁵³⁾

D'autre part, le manque de perspectives d'un travail conjoint prolongé démobilise et entrave la communication, portant des préjudices sur le développement de la confiance parmi les enseignants, indispensable, à son tour, au développement d'attitudes d'hetero-formation:

"Parfois, on ne veut pas interferer dans la manière d'être de chaque enseignant. Il y a ceux qui ne l'admettent pas." (Enseignant B5, résident)

⁽¹⁵³⁾ On a déjà vu que la plupart des enseignants du troisième cycle désire d'abandonner l'enseignement de base et occuper des places aux cadres des écoles secondaires, étant donnée qu'ils ont fait leur formation pédagogique à ce niveau d'enseignement. Mais cette circonstance normale est très souvent transformé dans un motif d'exhibition d'identités et de status parmi les deux cycles, ce qui, du reste, n'est qu'un exemple des plusieurs manifestations corporatvistes qu'on connaît maintenant dans la profession enseignante au Portugal.

"Vous savez, je n'ai pas de l'expérience suffisante pour dire à une autre personne comment elle doit faire. (...) Et j'ai la sensation qui, si l'on essayait de prendre ce type d'attitudes, il y aurait ceux qui prendraient en mauvaise part." (Enseignant B4, résident)

Enfin, c'est le système lui-même qui rend difficile le développement d'une participation g nue, ce qui peut être exemplifié avec le programme de formation continue lancé cette année de 1992/93 - le FOCO. Bien qu'ils reconnaissent majoritairement l'intérêt des actions de formation et leur contribution à rapprocher les enseignants de chaque  cole et des plusieurs écoles de la commune, en facilitant l'émergence d'un travail collectif consistant, les enseignants de l' cole soulignent bien leurs réserves par rapport à ce programme:

"Le programme est né parce que le gouvernement voulait disposer d'un moyen pour que les enseignants ne progressaient pas automatiquement dans leurs carrières." (Enseignant A1, résident)

"Les personnes ne voient qu'une chose: ce sont les crédits que les actions peuvent faciliter au niveau de la carrière. Elles ne pensent à rien de plus. Elles y vont, préoccupées de la capitalisation, pas pour apprendre ou pour vivre ensemble. J'ai l'impression que le programme FOCO est venu déprécier ce que je pensais qui devrait être la formation continue des enseignants. Parce que cette histoire de la cr ditation a transformé à dans un commerce." (Enseignant D11, non résident)

D'ailleurs, ces réserves terminent par se répercuter sur la nouvelle figure de l'Association d'écoles, l'entité devenue responsable par l'organisation des actions de formation du programme, et dont la vie a commencé liée à une initiative controversée, ce qui peut porter préjudice sur le rôle fondamental que ces entités pourront avoir dans la création d'une dynamique éducative locale:

"Les personnes doivent avoir des perspectives généreuses en ce qui concerne ces associations-là, et non des intérêts d'aucune autre sorte: promotion, "curriculum", ... On doit voir l'association dans un sens plus global, de résolution des problèmes communs." (Enseignant B6, résident)

"L'objectif de l'Association d'Ecoles n'est pas l'échange de savoirs entre les personnes. Je vois ces associations comme des entités qui facilitent certains cours pour que les personnes aient leurs petits crédits... Peut-être plus tard les choses soient différentes..." (Enseignant A2, résident)

On reconnaît, donc, un concept peu positif parmi les enseignants de l'école sur le niveau de participation du corps enseignant. Il s'agit, d'ailleurs, d'un diagnostic un peu surprenant pour un observateur extérieur non impliqué à la vie de l'école, mais qui a pu connaître une histoire récente pleine d'animation et de réalisations pédagogiques, la plupart ayant une interaction indiscutable avec le milieu, et qui ne paraissent pas se devoir simplement à l'action d'une "minorité active" ou de ceux qui A. NÓVOA appelle "les militants pédagogiques", malgré les déclarations en contraire de quelques enseignants qu'on a eu l'occasion de transcrire. Il est certain que ces réalisations se sont vérifiées toujours au niveau des projets et que le diagnostic moins positif se rapporte au fonctionnement de quelques structures de coordination disciplinaire, très marquées par les caractéristiques du corps enseignant de l'école (beaucoup d'enseignants sans habilitation pédagogique ou, surtout, sans liaison durable à l'école).

On ne croit pas que la situation de cette école en ce qui concerne la participation des enseignants s'éloigne beaucoup de la situation moyenne des écoles ayant un corps enseignant à caractéristiques similaires.

D'autre part, on ne trouve pas également des spécificités remarquables en ce qui concerne la participation des autres acteurs scolaires, internes ou externes, sauf le cas des élèves, suscités à participer à l'embellissement des espaces scolaires avec leurs opinions et leurs travaux. Les élèves ont aussi, le jour d'aujourd'hui, une participation décisive dans le choix des thèmes des projets à développer dans l'Aire-Ecole, mais celle-ci n'est pas une spécificité de l'Ecole C+S de SANTANA, tel que ne l'est pas l'accomplissement de certaines charges aux organes de l'école par des membres du personnel administratif ou auxiliaire. Quant aux partenaires extérieures, auxquels on se référera plus en détail dans le numéro suivant, ils ont une participation inférieure à celle qui est déterminée dans la législation de la "gestion démocratique", en train d'être remplacée par une autre législation où ils devront accomplir des tâches plus exigeantes.

Si l'on veut qualifier la participation actuelle des acteurs de l'école aux décisions par rapport aux types et degrés proposés par L. LIMA et M. BOTTERY (voir pages 108 et 109), on peut dire que:

- *en ce qui concerne les enseignants*: Dans la prise de décisions ils agissent directement (par exemple, aux conseils de classe et de groupe) et indirectement (par exemple, aux conseils pédagogiques, à travers leurs délégués), en accordance avec la législation existante (participation formelle) et d'autres règles consacrées intérieurement (participation non formelle), mais il y en a ceux qui développent une participation informelle remarquable (certains groupes disciplinaires et les "minorités actives"). Leur participation est généralement convergente et on n'a pas remarqué l'existence d'un niveau significatif de participation passive. Le degré de la participation est variable, dépendant des positions occupées dans la structure organisationnelle de l'école, mais on n'a pas remarqué l'existence exclusive de la pseudo-participation, parce que, au delà de la collaboration, les enseignants ont toujours la possibilité de participer aux décisions;

- *en ce qui concerne les élèves*: Leur participation (hors des activités rapportées au processus enseignement-apprentissage, y comprises celles de l'Aire-Ecole) est généralement indirecte et formelle (les délégués de classe participent, par exemple, aux conseils de classe à caractère disciplinaire), mais, dans ce cas, on a remarqué aussi des participations directes et informelles dans la prise de décisions sur certains aspects rapportés à l'embellissement de l'école. Il s'agit d'une participation généralement convergente et on n'a pas de raisons pour penser que celle-ci soit passive ni qu'elle soit une pseudo-participation;

- *en ce qui concerne les fonctionnaires*: Leur participation aux décisions de gestion (hors de l'exercice de leurs activités courantes) est indirecte (des représentants participent à certains organes de l'école), formelle et convergente et on n'a pas de raison pour admettre qu'elle ne soit pas active ou qu'elle soit une pseudo-participation;

- *en ce qui concerne les parents et les chargés d'éducation*: Ils ne participent à la prise de décisions qu'indirectement, à travers leurs représentants (par exemple, aux conseils de classe à caractère disciplinaire ou aux conseils de direction, qui décide sur les montants du fonds de manutention). Il s'agit d'une participation formelle et on n'a pas de raisons pour admettre l'existence d'une

participation divergente significative. Quant à leur engagement, la participation active n'est pas la plus remarquable. Quand même, on n'a pas de raisons pour penser à une pseudo-participation, parce que les représentants peuvent influencer les décisions.

- *en ce qui concerne les collectivités locales*: C'est la mairie qui est représentée au conseil de direction et au conseil consultatif. La participation est directe et formelle et on n'a de raisons pour admettre qu'elle soit ni active ni divergente. On n'a pas de raisons non plus pour parler de pseudo-participation parce qu'à ces organes, l'intervention ne se limite pas à une collaboration, elle a un caractère décisive.

- *En ce qui concerne les intérêts sociaux, économiques et culturels*: La participation formelle prévue se réalise au conseil consultatif, s'agissant d'une participation indirecte (par représentants) et, quand au degré, partielle. Mais dans ce cas concret du conseil consultatif, c'est une participation passive.

Cette qualification de la participation des acteurs se réfère simplement à la prise de décisions, n'étant pas considérées les multiples collaborations qui, à d'autres titres, sont prêtées par certains de ces acteurs, notamment les externes.

On a déjà remarqué l'incidence des conditions objectives de travail sur le niveau de participation des enseignants. Ces conditions jouent, donc, un rôle fondamental dans l'émergence du territoire éducatif, puisque le niveau de participation des enseignants conditionne largement les possibilités d'un encadrement plus facile et dynamique des autres partenaires de la communauté. Mais il faut encore connaître quelles sont les opinions des enseignants sur la participation accrue de ces partenaires et sur les formes qu'elle doit prendre, selon ce qui est prévu à la nouvelle législation sur la direction, administration et gestion des établissements scolaires, étant donné que ces opinions montrent l'existence (ou non) d'un terrain favorable à l'implantation du modèle et aident à trouver certaines difficultés pour l'interaction des plusieurs intéressés au processus éducatif.

Et voilà un domaine où les opinions des enseignants sont très différentes. Quoique tous reconnaissent l'importance et l'utilité d'une collaboration accrue avec les partenaires éducatifs, les enseignants envisagent leur participation aux décisions sous plusieurs regards et montrent clairement qu'il y a des opinions très contradictoires sur la matière. Quelques-uns d'entre ceux qui sont favorables remarquent cependant que ces partenaires ne sont pas

habitué à participer à ce niveau, qu'un processus de formation préalable devrait être développé et que la phase initiale pourra être très problématique:

"Je trouve excellent l'engagement de la communauté dans l'administration de l'école, mais je pense que la communauté devrait être préparée, ce qui ne se passe pas." (Enseignant A1, résident)

"Je suis très favorable, mais je pense que le grand problème est la vitesse du processus. (...) Mais je peux aussi penser d'une autre façon, c'est-à-dire si on attend toujours que les structures soient prêtes, on ne les aura jamais. (...) Mais je ne sais pas jusqu'à quel point l'intervention de ces éléments de la communauté pourra se faire: ça implique de l'étude, disponibilité, préparation, formation... Ça dépend du milieu." (Enseignant D5, non résident)

"J'ai beaucoup de doutes, mais l'espérance est la dernière chose qui meurt... Mais la phase initiale sera très problématique, spécialement en certains milieux comme celui-ci, où il y a beaucoup de compétition et d'égoïsme". (Enseignant D11, non résident)

Mais il y a ceux qui s'opposent, plus ou moins clairement, à l'assomption de compétences décisives par les partenaires extérieurs, ça ne signifiant pas l'existence de difficultés spéciales dans leurs relations avec ces partenaires. Les opinions suivantes appartiennent à des enseignants qui, au contraire, maintiennent d'excellentes relations avec les parents (confirmées par ceux-ci), l'un d'eux étant même un membre fondateur et actif d'une association de parents dans une autre école:

"L'école serait vue d'une autre façon, ne serait pas jugée de la façon qu'elle est. Mais, ça ne serait pas pour intervenir dans la gestion, ça serait pour participer activement." (Enseignant A3, résident)

"Les enseignants ont une certaine formation pour savoir ce qui est important pour le développement et formation du citoyen futur, pas seulement en ce qui concerne les connaissances, mais aussi la formation générale; je ne sais pas si tous les autres éléments seront à la hauteur de

comprendre l'objectif sous-jacent à ce modèle de gestion et d'avoir une participation réellement positive, parce que beaucoup d'eux n'ont pas de formation." (Enseignant A2, résident)

"Je considère que ces partenaires n'ont pas d'intérêt ni de temps pour exercer ces fonctions. Quoique l'idée ait du sens, je ne suis pas optimiste et je pense que l'école doit se gérer à soi-même: elle doit montrer ce qu'elle fait, elle doit demander la collaboration, elle doit commander. Je ne vois pas la communauté commander l'école, peut-être par déformation." (Enseignant B1, résident)

Cette dernière opinion a été complétée par un autre raisonnement sur les préjudices éventuels portés à l'autonomie de l'école par ce nouveau modèle de direction, administration et gestion, dans un sens absolument contraire aux prétensions du législateur:

"Nous parlons, depuis très longtemps de l'autonomie, nous n'avons pas d'autonomie du tout, nous recevons des ordres de tout le monde, et après on n'arrivera pas à avoir l'autonomie parce que tout le monde va diriger l'école. Le directeur exécutif deviendra, donc, le dirigeant maximal des écoles, parce que personne ne va s'entendre et quelqu'un devra commander. (...) Ça sera une gestion si démocratique, si ample, si ample, que ce ne sera rien et le directeur sera le recours dernier." (Enseignant B1, résident)

Curieusement, le quotidien PÚBLICO annonçait, dans son édition du 15 septembre dernier, le suivant:

"Le nouveau système de gestion et administration des écoles va entrer dans sa deuxième année d'expérimentation. La Commission d'Accompagnement du nouveau régime prépare l'élaboration d'un premier bilan, qui énonce déjà une constatation de fonds: la tendance est la valorisation du directeur au détriment du Conseil de l'École.

Le Conseil de l'École, l'organe qu'au nouveau modèle de gestion des écoles établit un pont entre la communauté et

l'établissement d'enseignement, tend à être "dévalorisé" en faveur de la figure du directeur. Voilà une des principales conclusions de l'analyse de la première année d'expérience du nouveau modèle de gestion des écoles faite par la Comissão d'Accompagnement, qui se prépare maintenant pour rédiger le rapport du bilan respectif."⁽¹⁵⁴⁾

Si la tendance indiquée par la Comissão d'Accompagnement du nouveau modèle de gestion se confirme, laquelle on avait déjà trouvé dans la dernière opinion transcrite, il faudra, réellement, demander quel type d'autonomie on prépare, ou même si on ne prépare aucune autonomie. Rappelons que l'autonomie décrétée se construit à travers l'élaboration d'un projet éducatif qui intéresse et engage toute la communauté, laquelle, pour cet effet, a des représentants à l'organe compétant pour approuver ce projet. Il est certain que le directeur exécutif, lui-même, peut être un élément dynamisateur de la participation des éléments de la communauté, mais il peut aussi ne l'être pas, devenant un bras de la machine administrative ministérielle (malgré son choix au niveau local), ce qui porte tous les préjudices sur l'idée d'autonomie. Il serait certainement important d'avoir d'autres informations, plus détaillées, sur ce qui s'est passé tout au long de cette première année de l'expérience, et surtout sur les types d'intervention et sur les propositions présentées aux Conseils d'Ecole par les partenaires externes, mais la révélation du quotidien PÚBLICO ne manque pas de constituer un indicateur remarquable. En essayant de trouver une idée globale de l'ensemble d'opinions des enseignants, on peut dire que ce qui est en cause est la forme de participation, pas la participation elle-même. Les enseignants qui sont contre le nouveau modèle où qui révèlent de grandes réserves ne voient ni d'avantages dans la répartition de leurs pouvoirs actuels avec d'autres intervenants, ni considèrent que cela soit très exécutable. D'autre part, ils ne paraissent pas considérer que le développement d'un projet éducatif impliquant la communauté doive passer par la participation formelle et active de cette communauté à la direction des établissements d'enseignement. Quant à ceux qui sont favorables, il est intéressant de constater que les doutes et les inquiétudes vérifiées ne sont pas les mêmes par rapport aux différents partenaires, étant curieusement la collectivité locale celle qui soulève le moins de doutes,

⁽¹⁵⁴⁾ M.P./A.E.M., "Director a mais, conselho a menos", *quotidien Público*, 15 septembre 1993, p. 5.

"si elle n'inclut pas de la politique dans son action, parce que dans ce cas-là tout tomberait par terre." (Enseignant B6, résident)

Dans le numéro suivant, sur les relations de l'école, on reviendra sur quelques aspects concernés à cette matière de la participation des partenaires externes à l'école.

3. Les relations de l'école

L'idée fondamentale sur laquelle se base cette étude porte sur les relations entre les institutions éducatives locales et consiste à reconnaître l'existence de réseaux de relations qui facilitent l'institutionnalisation du territoire éducatif. L'existence de ces réseaux est un indicateur indispensable pour qu'on puisse parler d'un territoire éducatif implicite dans les pratiques actuelles au niveau local.

On a vu que la décentralisation de l'éducation (présumé politique de la construction de territoires éducatifs) se doit en bonne partie à l'impuissance révélée par l'Etat à résoudre les problèmes du système éducatif. Le déplacement de certaines décisions fondamentales vers le niveau local vise à répondre efficacement à beaucoup de ces problèmes, en incitant à une participation élargie des instances locales dans cette résolution, par le développement de processus de collaboration dans la conception et mise en place des mesures adéquates à chaque localité. Pour Michel STIEVENART, cette aspiration se réalise par l'adoption d'un "modèle résillaire":⁽¹⁵⁵⁾

"En effet, la structure en réseau permet à l'information de circuler beaucoup plus vite et favorise les contacts humains. Semblable à un filet de pêche fait de noeuds et de mailles, chaque participant d'un réseau en occupe le centre."

Eclairant mieux le rôle des instances locales par rapport à la résolution des problèmes éducatifs, STIEVENART souligne que l'école d'aujourd'hui⁽¹⁵⁶⁾

⁽¹⁵⁵⁾ Stievenart, M., "L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif", revue *Les Sciences de l'Education pour l'Ère Nouvelle*, n°5/89, C.E.R.S.E., Université de Caen, p. 37.

⁽¹⁵⁶⁾ Stievenart, M., article cité, p. 39-40.

"n'est pas ajustée aux rythmes de son environnement"

et indique plusieurs aspirations actuelles qui portent essentiellement sur une meilleure préparation des jeunes aux divers rôles de la vie:

- "- apprendre la parenté responsable;*
- analyser de façon critique les informations reçues;*
- pouvoir développer des projets individuels et collectifs;*
- recevoir une formation professionnelle de grande qualité tout en étant sensibilisé à d'autres formes de travail, d'autres sources de revenu telles que le bricolage, le service utilitaire, le réseau d'échanges mutuels,...;*
- s'éveiller aux besoins de la région;*
- maîtriser les habilités fondamentales en matière de communication orale et écrite, la résolution de problèmes, les langues étrangères et le langage informatique;*
- etc."*

Trop dépendante des instances du pouvoir central et fréquemment assumée comme un service de ce pouvoir, l'école portugaise n'est pas, en général, habituée à se mettre en relation de cette façon-là et à envisager des solutions curriculaires spécifiques pour les milieux auxquels elle s'insère. La réforme actuelle du système éducatif assume, cependant, comme on a déjà vu, des aspirations qui sont absolument compatibles avec celles que STIEVENART a énoncé et propose des façons de fonctionnement qui, dans une certaine mesure, s'approchent du "modèle résillaire" auquel le même auteur se réfère. On modifie le "curriculum" (en valorisant le développement de compétences transversales et d'attitudes et valeurs), on suscite, au moins sur le plan légal, la participation au processus éducatif des entités locales non scolaires qui s'intéressent par la formation de la population (le partenariat local), on promouvoit la constitution d'associations d'écoles des plusieurs niveaux et domaines de l'enseignement et on montre tendance à renforcer les compétences des collectivités locales en matière d'éducation.

Au-delà de la coopération entre les différents partenaires éducatifs locaux, ces nouvelles orientations, dont la concrétisation ne dépend pas simplement de leur institution légale, impliquent des changements profonds à

l'école et aux pratiques de ses acteurs. En plus des changements évidents à introduire au processus enseignement-apprentissage, les enseignants devront assumer des comportements nouveaux, établir des relations nouvelles, exposer beaucoup plus son travail. Habités à travailler seulement avec les chargés d'éducation et à considérer la mairie comme une ressource circonstancielle, ils assistent à l'assomption de responsabilités effectives de la part de ces partenaires déjà connus et aussi de la part d'autres partenaires jusqu'à ce moment éloignés des réalités scolaires.

L'école, à son tour, devra s'adapter à la nouvelle situation, cherchant à trouver le modèle organisationnel et de fonctionnement qui lui permettra de mieux profiter de l'environnement. En se référant aux organisations en général, ERHARD FRIEDBERG souligne que cette adaptation doit se faire par le développement de spécialisations internes:⁽¹⁵⁷⁾

"Toute organisation, pour pouvoir traiter avec un environnement qui n'est ni homogène ni unifié, mais au contraire diversifié, fractionné et segmenté, doit elle-même développer des spécialisations, des orientations particulières, des secteurs spécifiques, bref, doit accentuer sa différenciation interne. Mais parallèlement et, en quelque sorte en même temps, elle (c'est-à-dire ses dirigeants) doit se préoccuper de la nécessaire intégration de cette différenciation par la mise en place de procédures organisationnelles permettant de maîtriser les tendances centrifuges et de gérer, sinon de résoudre, les conflits qui en résultent."

En effet, l'existence d'un territoire éducatif requiert des écoles capables d'accorder aux élèves un accompagnement adéquat de leurs parcours, une orientation vocationnelle effective, des expériences de contact avec les réalités locales et avec les grands problèmes de l'actualité, l'apprentissage de techniques et de méthodes de travail qui leur permettent le développement d'un apprentissage autonome. Il s'agit d'un ensemble très vaste de compétences qui suggère la nécessité d'une nouvelle structure et d'un autre fonctionnement, auxquels les acteurs scolaires, notamment les enseignants, devront accomplir des rôles nouveaux et diversifiés mais dont la rentabilisation face à l'utilisation

⁽¹⁵⁷⁾ Friedberg, E., *Le pouvoir et la règle*, Paris: Editions du Seuil, 1993, p. 82.

des moyens disponibles (parmi lesquels ceux qui le sont localement) requiert probablement le développement d'une certaine spécialisation.

Les dernières années ont déjà connu beaucoup d'exemples d'écoles qui ont mis en place plusieurs initiatives de relation avec l'environnement (l'environnement participant à l'école et l'école participant à l'environnement) et qui ont abouti à adapter leur fonctionnement pour accorder aux élèves des apprentissages différents (à travers, par exemple, la création de sections du Conseil Pédagogique ou de clubs spécialisés). C'est l'idée de projet éducatif qui fait son chemin.

L'émergence du territoire éducatif est associée justement à la persistance et à la consistance de ces démarches, des aspects qu'on se propose d'analyser maintenant par rapport au cas de l'Ecole C+S de SANTANA, ne laissant pas de référer aussi les activités d'autres institutions communales qui puissent illustrer l'existence de réseaux de relations capables de confirmer (ou non) un certain fonctionnement collectif local.

Mais l'émergence du territoire éducatif est aussi associée à la transférence de compétences vers le niveau local. Sur quels aspects pourrait-on décider au niveau local? Et à qui appartiendrait la compétence pour décider?

C'est le problème de la décentralisation de l'éducation, qu'on a déjà traité au 2^{ème} chapitre de la 1^{ère} Partie. En tout cas, il est important de savoir comment les enseignants envisagent-ils cette question de la décentralisation, surtout en ce qui concerne la titularité de la capacité de décision. Les opinions des enseignants, qu'on présentera aussi dans ce numéro de l'étude, constituent certainement un indicateur de la disponibilité existante pour envisager le développement de relations formelles entre les institutions locales concernées à la formation de la population et montrent la façon dont on voit l'existence d'une politique éducative locale.

a) La méthode de l'analyse

Pour réaliser cette étude des relations de l'Ecole C+S de SANTANA avec son environnement, on a opté par considérer un processus structuré de description et de classification de ces relations, qui permette une vision rapide des réseaux existants et une compréhension de l'importance de certaines relations pour l'émergence du territoire éducatif. Ce processus consistera à la

présentation de tableaux de description et classification des relations, suivis de commentaires à propos des relations de l'école avec certains partenaires.

Mais il faut, d'abord, faire quelques précisions sur la façon dont cette analyse va être mise en pratique, notamment en ce qui concerne les caractéristiques à étudier et les critères de classification à utiliser.

À ce propos, on s'est inspiré au rapport scientifique de la 1^{ère} année d'un projet de recherche en cours à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de Lisbonne et qui porte justement sur les politiques de gestion et de formation des institutions scolaires et les pratiques des acteurs sociaux externes, par rapport à une région de l'ouest du district de Lisbonne, plus concrètement la commune de TORRES VEDRAS. Ce projet, conduit par RUI GOMES, NATÁLIA ALVES et BELMIRO CABRITO, part de la notion de "bassin de formation" pour analyser⁽¹⁵⁸⁾

"l'espace local de formation obtenu/construit à partir de la définition des ressources et des équipements éducatifs qui accordent l'offre d'éducation formelle et non formelle",

et définit la maille de relations établies en considérant des critères basés sur l'explicitation formelle des échanges et sur la nature des flux correspondants.

En profitant de la contribution de cette étude, on doit cependant, considérer encore d'autres critères, plus adéquats à la finalité de notre propre étude. On a dit qu'on se propose d'analyser la persistance et la consistance des relations de l'école avec ses partenaires éducatifs, en associant ces caractéristiques des relations à l'émergence du territoire éducatif. En effet, pour qu'on puisse parler de l'existence d'un territoire éducatif implicite aux pratiques des acteurs locaux, il faut que leurs relations soient intentionnelles et cohérentes avec les projets éducatifs existants, c'est-à-dire, qu'elles portent sur la concrétisation de la politique de l'institution ou de l'ensemble d'institutions concernées (ce qu'on appelle la consistance) et qu'elles soient régulières ou permanentes, c'est-à-dire, qu'elles n'arrivent pas circonstanciellement, par l'influence isolée de quelque événement, de quelque personne ou groupe ou de... l'hasard (ce qu'on appelle la persistance).

(158) F.P.C.E., "A escola e o espaço local. Políticas de gestão e de formação das instituições escolares e práticas dos actores sociais externos", Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de l'Université de Lisbonne, Projet n° PCED/C/IEC/47/91, rapport scientifique (1^{ère} année), Lisbonne, 1992, p. 1 (polycopié)

Voici les axes de la présentation qu'on fera des relations de l'école. Aux tableaux qui suivent, on considérera la persistance (relations circonstantielles, régulières ou permanentes), la nature des fluxes (fluxes humains, matériels, financiers ou informationnels) et la forme d'explicitation des relations (relations formelles ou informelles), en réservant la question de la consistance pour les commentaires concernés à chaque type de partenaire.

Mais éclairons un peu mieux ce qu'on entend par chaque type de relation considéré, par rapport aux différents critères:

En ce qui concerne la persistance:

- Relations circonstantielles: celles qui arrivent par l'influence isolée d'événements, personnes ou groupes et dont la répétition n'est pas prévue;
- Relations régulières: celles qui se répètent et qui montrent tendance à se répéter, en accordance avec des processus planifiés ou non, mais qui n'appartiennent pas à la vie quotidienne de l'école;
- Relations permanentes: celles qui constituent un trait de la vie quotidienne des institutions;

En ce qui concerne la nature des fluxes:

- Relations humaines: celles qui se rapportent aux échanges engageant les élèves, les enseignants et les membres du personnel non enseignant, bien que le recours à d'autres personnes extérieures pour la concrétisation de quelques composantes curriculaires ou pour l'appui à quelques activités;
- Relations matérielles: celles qui se rapportent à la cession d'espaces et d'équipements, aux appuis matériels non financiers ou à la prestation de services (en excluant ce qui est traditionnellement du fonctionnement courant d'une école quelconque);
- Relations financières: celles qui recouvrent les échanges d'informations entre les plusieurs établissements et entre ceux-ci et leurs partenaires;

En ce qui concerne l'explicitation des échanges:

- Relations formelles: celles qui découlent des compétences légales des institutions ou de protocoles ou règlements acceptés pour le développement de certaines activités;
- Relations informelles: celles qui ne sont pas formelles.

Rappelons que la consistance, pour laquelle on ne définit pas des degrés "a priori", se réfère à l'intentionnalité et à la cohérence des relations, par rapport aux projets des institutions.

b) Les relations multilatérales

On commence pour présenter un ensemble d'initiatives qui intéressent plusieurs partenaires du processus éducatif, parmi lesquels l'École C+S de SANTANA. Ces collaborations multilatérales pourront signifier un engagement collectif à la poursuite de certains objectifs, voire à la poursuite d'un certain projet commun, ce qui leur apporte une cohérence élevée, compatible avec le critère de consistance qu'on a défini. Le tableau 37 se réfère justement à cet ensemble d'initiatives.

On voit que la plupart des actions référées est développée à la suite de certaines déterminations légales ou de suggestions gouvernementales ou résulte de l'initiative de la mairie, en exécutant ses propres plans d'activités.

Quelques-unes de ces actions sont assumées par l'école (et, bien sûr, pas d'autres écoles et d'autres intervenants), mais ça ne correspond pas, pour le moment, au développement d'activités insérées dans un projet propre à l'établissement ou à l'ensemble d'établissements y concernés. C'est le cas, par exemple, de la création de l'Association d'Écoles, dont l'initiative n'a pas appartenu à une entité locale quelconque, voire une école ou un ensemble d'écoles, et dont le commencement est lié, comme on a déjà vu, aux nouvelles méthodes de promotion des enseignants, découlant du statut de leur carrière. C'est aussi le cas de certaines activités promues par la mairie (comme la concession de bourses d'études ou la réalisation de rencontres d'éducation), auxquelles les écoles collaborent, mais qui ne traduisent pas d'objectifs propres des établissements scolaires. Dans ces cas, tout se passe comme si les écoles

TABLEAU 37
RELATIONS MULTILATÉRALES DE L'ÉCOLE

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
<p>Toutes les écoles de la commune, de l'enseignement régulier et d'autres types d'enseignement, publiques ou privées.</p> <p>Ecole C+S de SANTANA, Ecole Secondaire de SAMPAIO, quelques écoles du 1^{er} cycle, associations, collectivité locale.</p> <p>Ecoles C+S de SANTANA, Préparatoire de SESIMBRA et Secondaire de SAMPAIO, DRE, CAE</p>	<p>• ASSOCIATION D'ÉCOLES DE LA COMMUNE Créées par le Décret-Loi n°249/92, du 9 novembre, à propos du régime juridique de la formation continue des enseignants, ces associations ont commencé par constituer un centre de formation. À la commune de SESIMBRA, toutes les écoles ont adhéré à cette initiative partant de l'Etat et qui, pour le moment, est financée seulement par fonds accordés par l'Etat (Elle-même financé par le Fonds Social Européen).</p>	Permanente	Humaines Matérielles Informationnelles	Informelle
	<p>• UTILISATION COLLECTIVE DU GYMNASSE MUNICIPAL DE SAMPAIO Appartenant à la collectivité locale, un protocole a été établi entre la mairie et les écoles et associations pour l'utilisation de cet espace. Pour les écoles concernées, qui n'ont pas de gymnases propres (malgré l'existence d'une salle d'éducation physique à l'Ecole C+S de SANTANA), celle-ci a été une solution provisoire satisfaisante qui fonctionne sans problèmes.</p>	Permanente	Matérielles	Formelle
	<p>• FIXATION DU RÉSEAU SCOLAIRE La Direction Régionale, à travers la coordination de l'Aire Educative, promouvoit des réunions annuelles à ce propos. Les écoles développent après un travail de concertation et adaptation des conclusions. Un protocole a été signé entre les Ecoles C+S de SANTANA et Préparatoire de SESIMBRA sur la distribution des élèves du 2^{ème} cycle.</p>	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelle

TABLEAU 37

(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
<p>Mairie, entreprises de transports publics, Ecoles C+S de SANTANA, Préparatoire de SESIMBRA, Secondaire de SAMPAIO et C+S de QUINTA DO CONDE</p> <p>Délégation Scolaire et Ecoles C+S de SANTANA, C+S de QUINTA DO CONDE et Préparatoire de SESIMBRA</p> <p>Centre de Santé, toutes les écoles de la commune, mairie.</p>	<p>• CONSEIL COORDINATEUR DES TRANSPORTS SCOLAIRES</p> <p>Il s'agit d'une structure créée par loi, à laquelle appartient de planifier et de résoudre les problèmes des transports scolaires dans l'aire de la commune. Elle fonctionne sous la direction de la mairie, qui subit les coûts de ce service.</p>	Régulière	Informationnelles Financières	Formelle
	<p>• VERIFICATION DE L'ACCOMPLISSEMENT DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</p> <p>C'est une démarche déterminée par loi et coordonnée par la Délégation Scolaire de SESIMBRA, laquelle promouvoit des réunions annuelles avec les écoles du 2^{ème} cycle.</p>	Régulière	Informationnelles	Formelle
	<p>• NOYAU MUNICIPAL DE L'EDUCATION POUR LA SANTÉ</p> <p>La dynamisation de ce noyau est une compétence du Centre de Santé, qui, pour cet effet, travaille avec les écoles de la commune et s'appuie à la mairie et aux organes de communication sociale (notamment la radio locale). Le noyau réalise des actions de formation aux écoles et à travers la radio.</p>	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelle

TABLEAU 37

(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
<p>Toutes les écoles de la commune et la mairie.</p> <p>Les collectivités locales (représentées par la mairie, les "juntas de freguesia" et l'assemblée municipal) et les écoles</p> <p>Collectivité locale, écoles de la commune de tous les degrés et types d'enseignement.</p>	<p>• JEUX SCOLAIRES COMMUNAUX</p> <p>C'est une réalisation annuelle traditionnellement intégrée aux Olympiades Populaires de la commune, promue par la mairie et coordonnée chaque année par une école non primaire de l'enseignement public. Généralement considérée comme la plus importante réalisation collective des écoles de la commune.</p>	Régulière	Humaines	Formelle
	<p>• JURI MUNICIPAL DE BOURSES D'ETUDES</p> <p>La collectivité locale accorde des bourses d'études annuelles à des étudiants de la commune, choisis par un jury auquel appartiennent des représentants des écoles.</p>	Régulière	Informationnelles	Formelle
	<p>• DOUZELAGE - Secteur Education</p> <p>Il s'agit d'une germination de douze villes européennes, l'une par chaque pays de la communauté, qui maintient, parmi d'autres, des échanges au domaine éducatif. L'Ecole C+S de SANTANA a trop contribué pour la représentation de la commune de SESIMBRA, en préparant des films et des projets pour être présentés aux rencontres d'éducation.</p>	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelle

TABLEAU 37

(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
Ecoles de tous les degrés et types d'enseignement, mairie, entreprises, centre d'emploi	<ul style="list-style-type: none"> • RENCONTRES D'EDUCATION Il s'agit d'une initiative de la mairie, à laquelle les écoles ont été intéressées, où les enseignants et les membres des personnels administratif et auxiliaire discutent les questions de l'éducation de l'actualité. Le dernier a été organisé par des représentants des écoles et est intéressé aussi des entreprises et des représentants d'autres secteurs socio-économiques. On en a fait deux, les quatre dernières années 	Circonstancielle	Humaines Informationnelles	Formelle
Ecole C+S de SANTANA, Ecoles du 1 ^{er} cycle de SANTANA, COTOVIA, MAÇÁ, PEDREIRAS et la CERCIZIMBRA (école d'enseignement spécial).	<ul style="list-style-type: none"> • LE CARNAVAL Très populaire à SESIMBRA, cette fête a été profitée par l'Ecole C+S de SANTANA pour le développement de projets pédagogiques, la présentation des travaux respectives se réalisant à l'époque du Carnaval. Cette présentation traditionnelle de l'école associe les élèves des écoles voisines du 1^{er} cycle et de l'enseignement spécial dans un cortège public que la mairie intègre au programme officiel du Carnaval. Au dernier cortège, 1500 élèves ont participé. La collectivité locale donne un subside à cette initiative. 	Régulière	Humains Matérielles	Informelle
L'Ecole C+S de SANTANA, parents des élèves, représentants des collectivités locales et d'organisations sociales et économiques.	<ul style="list-style-type: none"> • LES FÊTES DE L'ECOLE L'école organise toutes les années une fête à laquelle elle présente les produits principaux de son travail concernant les projets pédagogiques développés et à laquelle s'associent beaucoup de parents et d'autres représentants de la communauté par différentes voies de collaboration. À cette occasion, l'école est visitée aussi par des élèves et des enseignants d'autres écoles, notamment par ceux des écoles du 1^{er} cycle dont les élèves fréquenteront l'école C+S. 	Régulière	Humaines	Informelle

fussent induites à participer par l'inertie propre du système.

Cette indifférence relative peut découler du caractère prescritif des orientations et déterminations légales et de l'absence d'un travail collectif au niveau local, concerté dès la conception jusqu'à la réalisation.

Les actions référées au tableau 37 qui ont été conçues et réalisées par l'Ecole C+S de SANTANA elle-même (le Carnaval et les fêtes) présentent des caractéristiques différentes. Ne s'agissant pas d'initiatives conjointes de plusieurs institutions, elles terminent par intéresser et engager activement des partenaires extérieures à l'école, au moins dans leur présentation publique. Quelques-uns de ces partenaires ont profité de ces occasions pour développer un travail effectif ayant une remarquable valeur éducative:

- des parents ont participé à l'organisation et à la réalisation des fêtes et des cortèges du Carnaval;
- des artisans et d'autres professionnels ont fait des démonstrations de leurs arts et métiers;
- le centre d'emploi a réalisé des actions d'orientation professionnelle et l'école de formation professionnelle des pêches a montré son travail;
- et, enfin, beaucoup d'élèves du 1^{er} cycle ont connu leur prochaine école.

D'autre part, les élèves ont présenté leurs productions, lesquelles, de cette façon, ont été mises en commun avec les autres personnes de la même communauté à laquelle les élèves appartiennent.

La relation de l'école avec le milieu se renforce ainsi par les nouvelles interactions gérées, ce qui nous permet d'identifier l'idée d'ouverture de l'école, un préssupposé de l'existence du territoire éducatif. Il est certain que l'ouverture ne s'épuise ni dans ce mouvement d'entrée à l'école qu'on identifie aux fêtes annuelles, ni dans la réalisation de cortèges de Carnaval à l'extérieur. L'ouverture requiert la permanence de la relation interactive des membres de la communauté où l'école s'insère dans l'exécution d'un projet éducatif connu et adopté, dans le respect par les rôles qui appartiennent à chacun et auquel le milieu lui-même doit être considéré un contenu d'enseignement (ce qui s'est passé à la plupart des projets développés par l'école C+S de SANTANA, y inclus ceux du Carnaval).

Mais revenons encore sur les actions dont l'initiative n'a pas appartenu à l'école. Il faut noter qu'une partie de ces actions n'engage que des représentants de l'école, voire les membres des organes de direction, administration et

gestion, ce qui se traduit souvent par une certaine distanciation des autres acteurs scolaires par rapport à ces actions, d'autant plus qu'elles ne font pas partie de la vie pédagogique quotidienne (par exemple, le fonctionnement du Conseil Coordinateur des Transports Scolaires et du Juri Municipal des Bourses d'Etudes). Cette distanciation n'implique pas une méconnaissance complète de la part des enseignants, parce que la généralité des actions de l'école est référée aux réunions du Conseil Pédagogique et transmise aux enseignants à travers les délégués de groupe. Elle signifie l'inexistence d'un rapport quelconque aux événements, l'indifférence, ce qui ne se passe pas aux actions dont l'école est la promotrice ou dont l'école participe activement à la conception et réalisation (c'est le cas des jeux scolaires communales et des actions incluses à la programmation du noyau municipal de l'éducation pour la santé). Précisons, donc, quelques aspects importants suggérés par ces actions:

- il faut que les relations entreprises par l'école aient du sens pour ses acteurs et s'inscrivent dans une dynamique organisationnelle à laquelle ils participent, conditions indispensables pour l'existence de consistance à ces relations;

- la non participation directe aux actions de la part des acteurs scolaires, notamment les enseignants, ne porte pas préjudice sur la consistance des relations, puisque la représentation est une conséquence d'une certaine répartition de tâches et d'une spécialisation rendues exigibles par la diversité des actions et des relations mises en pratique par l'école et parce que les représentants opèrent en accordance avec un projet connu et adopté par l'ensemble des acteurs (et, idéalement, aussi conçu);

- la permanence ou la régularité des relations ne leur attribuent pas de la consistance, terminant souvent pour rendre le travail répétitif et peu productif.

Voilà des aspects soulevés par les relations multilatérales de l'école mais qu'on peut considérer aussi par rapport aux relations bilatérales qu'elle entretient avec ses partenaires.

c) *L'école et les parents*

"Que se passe-t-il en effet dans la classe, une fois la porte refermée sur les trente gosses et la maîtresse ou le professeur? Poser cette simple question est déjà commettre un sacrilège, et même l'inspecteur se doit de respecter la "liberté pédagogique" du maître pourvu que les objectifs fixés par les programmes soient atteints..."⁽¹⁵⁹⁾

En ce posant cette question, BERNARD DEFRANCE constate que, en effet, "la pédagogie n'est pas l'affaire des parents". Mais il demande en suite:

"Et si s'était justement là une raison pour la leur expliquer?"

La problématique de la relation des parents avec l'école est ainsi située clairement. Ne devront pas les parents, qui sont les premiers responsables de l'éducation des enfants, comprendre ce qui se passe dans l'établissement scolaire (les classes y incluses), pour pouvoir participer cohérentement aux tâches éducatives? En répondant, DEFRANCE explique⁽¹⁶⁰⁾ :

"L'école n'est donc la propriété des spécialistes qui la font fonctionner - les fonctionnaires... - mais de tous les citoyens, et donc aussi des parents. D'où la nécessité que chacun puisse clairement appréhender les enjeux fondamentaux de ce qui se passe à l'école; c'est beaucoup plus important que pour n'importe quel autre service public, puisque, au-delà des compétences générales que l'école développe chez les enfants, elle conditionne l'accès à la citoyenneté (...)"

Et comment l'école pourra-t-elle promouvoir une meilleure compréhension de sa fonction chez les parents? À quel point la responsabilité éducative des parents impose-t-elle leur participation à l'école et quels sont les domaines et les formes que cette participation devra assumer?

⁽¹⁵⁹⁾ Defrance, B., *Les parents, les profs et l'école*, Paris: Syros, 1990, p. 18

⁽¹⁶⁰⁾ Defrance, B., *op. cit.*, p. 21.

On a vu (2^{ème} Partie, chapitre 1^{er}) que la construction du territoire éducatif implique une certaine intervention de tous les intéressés à l'expérience pédagogique quotidienne, ce qui signifie l'ouverture réciproque de l'école et de la communauté et la responsabilisation collective par la réussite du processus éducatif. Parmi les plus grands intéressés de cette réussite se trouvent, évidemment, les familles, pour qui l'école est un objet permanent d'observation, étant donné l'importance de son rôle dans la concrétisation d'aspirations légitimes en ce qui concerne la formation accordée par l'institution.

Mais l'ouverture entre l'école et les familles est très loin de ce qu'il faut pour qu'on puisse envisager une collaboration efficace et cohérente dans la promotion de la réussite scolaire et éducative. La situation réelle existante est, en général, celle qui décrivent FRANCIS BONNET, POL DUPPONT et GEORGE HUGET:⁽¹⁶¹⁾

"Quand on parle de "participation" de parents, les maîtres associent volontiers le terme "désintéret" manifeste des parents pour les activités réalisés à l'école. Si l'on ajoute à cela le fait que les enseignants se sentent parfois l'objet de préjugés, de jugements hâtifs, de "potins de quartier", on comprend que, dans ces conditions, la "rencontre" avec les parents est loin d'être fructueuse.

Le dialogue parents-enseignants semble tourner court et paraît difficile à mener: à la dévalorisation de la fonction par les parents, les maîtres répondent par le caractère démissionnaire de la famille. En fait, si tous soulignent l'importance d'une entente parents - corps enseignant, tous regrettent aussi l'absence de contacts réels, et ce malgré l'existence des associations de parents. Il faut cependant souligner que rien ne prouve que les difficultés rencontrées et évoquées ici ne sont induites, voire renforcées par les comportements des maîtres eux-mêmes."

⁽¹⁶¹⁾ Bonnet, F., Dupond, P. et Hugot, G., *L'école et le management - Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, Bruxelles: De Boeck, 1989, p. 53.

Voilà une description généralement compatible avec l'essentiel des résultats de notre enquête auprès des enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA en ce qui concerne la relation des parents avec l'école, du reste confirmée par les entretiens réalisés à quelques chargés d'éducation. Le tableau 38 résume les aspects essentiels de cette relation.

On a déjà vu que la participation accordée aux parents et chargés d'éducation est, surtout, formelle, c'est-à-dire, correspondante à des déterminations légales et, en beaucoup de cas, indirecte, les parents et les chargés d'éducation étant représentés à certains organes de l'école. Ça se confirme par l'analyse des relations entreprises à l'Ecole C+S de SANTANA, où, d'ailleurs, les représentations fonctionnent mal et où le comportement des parents par rapport aux réunions générales et aux rencontres individuelles avec les directeurs de classe est très diversifié (paraissant dépendre, en bonne partie, de la persistance et du savoir-faire des directeurs de classe), situation qui est la plus habituelle aux écoles portugaises. En outre, les participations remarquées des parents à l'organisation et réalisation des fêtes de l'école ne concernent qu'une minorité très faible des parents.

Même les enseignants qui constatent un certain intérêt des parents par les réunions et les rencontres avec les directeurs de classe, affirment des objectifs de constatation et contrôle sur les résultats et le comportement des élèves comme la raison d'être de leur présence à l'école. En général, la participation des parents à l'éducation scolaire des enfants, y inclus l'appui qu'ils leur donnent à la maison, est considérée très faible. Quelques-uns soulignent même la démission croissante des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants:

"Les parents se démitent de plus en plus de leurs compétences et ils les mettent au compte de l'école. À tel point qu'ils arrivent à demander qu'est-ce qu'ils doivent faire avec leurs enfants, parce qu'ils ne savent quoi faire."
(Enseignant B1, résident)

"Quand on parle de chargés d'éducation c'est le cumul, le maximum quand on parle de délier des choses. La famille, à ce moment, est très déliée de tout ça, et quand elle est suscitée à intervenir c'est comme si elle

TABLEAU 38
RELATIONS DE L'ECOLE AVEC LES PARENTS

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
P A R E N T S	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION À DES REUNIONS SUR L'EVALUATION DES ELÈVES Il s'agit de réunions convoquées et dirigées par les directeurs de classe, dans lesquelles des informations sont prêtées à l'ensemble des chargés d'éducation de la classe. 	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC LE DIRECTEUR DE CLASSE L'horaire du directeur de classe inclut une heure hebdomadaire pour des rencontres individuelles avec les chargés d'éducation, si ceux-ci le désirent. 	Permanente (en ce qui concerne la disponibilité des directeurs de classe)	Humaines Informationnelles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • CONSEILS DE CLASSE À CARACTÈRE DISCIPLINAIRE Un représentant des chargés d'éducation peut participer à ces conseils, destinés à analyser des questions disciplinaires de la classe ou de certains élèves. Et ça se passe. 	Régulières	Humaines Informationnelles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION À DES ORGANES CONSULTATIFS DE L'ECOLE Des représentants des chargés d'éducation peuvent participer au Conseil de Direction et au Conseil Consultatif. Ça se passe seulement au Conseil de Direction. 	Régulières	Humaines	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • REUNION SUR LA REFORME Les directeurs de classe ont fait une seule réunion avec les chargés d'éducation d'élèves des 5^{ème} et 7^{ème} années de scolarité pour exposer certains aspects de la réforme éducative. 	Circonstancielle	Humaines Informationnelles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • TRAITEMENT D'ASPECTS ADMINISTRATIFS DE LA VIE SCOLAIRE DES ELÈVES Au moins une fois chaque année scolaire, les chargés d'éducation doivent traiter à l'école de l'inscription des élèves, une démarche généralement appuyée par des enseignants. 	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelle

TABLEAU 38
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
P A R E N T S	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION À L'ORGANISATION ET RÉALISATION D'ACTIVITÉS À L'ÉCOLE <p>On a remarqué des cas de collaboration de quelques parents aux fêtes annuelles de l'école, surtout en préparant ou facilitant des moyens pour leur réalisation et aidant dans l'organisation de certaines activités.</p>	Circonstancielle	Humaines Matérielles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • ASSISTANCE AUX FÊTES DE L'ÉCOLE <p>Beaucoup de parents assistent habituellement aux fêtes organisées par l'école ou à la présentation publique des produits de certains projets pédagogiques.</p>	Régulière	Humaines	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • APPUI AUX ÉLÈVES DANS LEURS ÉTUDES ET TRAVAUX <p>Il s'agit des démarches des parents auprès des élèves, concernées à la régulation des études ou à l'appui aux devoirs à la maison, par rapport auxquelles certains directeurs de classe donnent des avis et des conseils</p>	Permanente	Humaines	Informelle

tombait de parachute." (Enseignant D5, non résident)

"Ils voient l'école comme une place pour laisser les enfants, où ils seront en sécurité." (Enseignant D11, non résident)

Ces opinions très généralisées coexistent, cependant, avec la constatation de l'existence d'autres comportements, attribués aux parents les plus informés et qui ont un projet scolaire clair pour leurs enfants. MARIE DURU-BELLAT et AGNÈS HENRIOT VAN-ZANTEN se réfèrent aussi à cette dualité de comportements:⁽¹⁶²⁾

"L'existence ou non de projets scolaires s'accompagne chez les familles d'une vision différente de la division du travail

⁽¹⁶²⁾ Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1992, p. 168.

entre l'école et la maison. Si dans toutes les familles il y a nécessairement une délégation des tâches d'instruction et d'une partie des tâches de socialisation à l'école, les familles des classes supérieures et des classes moyennes estiment que l'éducation des enfants nécessite un travail en commun enseignants-parents, qui se concrétise par de multiples tâches d'accompagnement de la scolarité à la maison et à l'extérieur de l'école, alors que la majorité des familles de milieux populaires conçoit l'école comme une entité distincte où la transmission des connaissances et l'inculcation d'une discipline doivent se faire indépendamment de la maison."

Face à la situation décrite et aux comportements constatés, quelles sont les stratégies de l'école pour intéresser les parents les plus éloignés d'une collaboration effective avec l'école? Une enseignante de l'école C+S de SANTANA qui a toujours la plupart des parents aux réunions qu'elle promouvoit, nous a dit qu'il ne s'agissait pas d'une question de stratégie, il s'agissait plutôt d'une question de forme:

"Il faut qu'on ait un air familial, peut-être plus informel..." (Enseignant B1, résident)

Ça signifie que le succès de la démarche ne dépend pas de moyens de convocation: la convocation écrite, la diversification des horaires des rencontres, le téléphone et même les visites domiciliaires ne constituent pas la résolution du problème. Dans le même sens s'exprime AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN, en parlant des écoles rurales:⁽¹⁶³⁾

"Cette possibilité de développer une relation individuelle et informelle avec les enseignants, très valorisée par les familles de milieu populaire et de la petite bourgeoisie(...) est mise en avant comme un des aspects les plus positifs des écoles rurales(...)"

⁽¹⁶³⁾ Henriot-Van Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990, p.90.

Le création de conditions d'ouverture réciproque de l'école et de la communauté et de responsabilisation collective par la réussite du processus éducatif, indispensable à la construction du Territoire éducatif, passe pour le développement de cette relation enseignants-parents, fondée sur une base de confiance. L'école, qui cherche, sans doute, l'amélioration de sa relation avec les parents, nécessite de découvrir l'utilité éducative de leur intervention et les formes institutionnelles les plus justes que cette intervention doit prendre. En fin de compte (et ça s'applique très bien à l'Ecole C+S de SANTANA), les parents sont des éléments très stables du territoire éducatif, comme le souligne ANNE QUERRIEN:⁽¹⁶⁴⁾

"Très frappante pour les parents est la valse des enseignants et du personnel de direction, d'autant plus rapide que l'établissement est plus périphérique dans le système. Certes, il y a aussi des parents qui déménagent, et des enfants qui se renouvellent, mais la population scolaire présente tout de même au long de quelques années de la fréquentation du collège ou de l'école primaire un noyau stable qui n'a pas son équivalent dans le corps enseignant.

Ce constat montre à quel point peuvent être utopiques, et peu suivies d'effets, les grandes résolutions sur les liaisons entre l'établissement et le milieu local, dès lors que les tentatives n'impliquent pas d'emblée institutionnellement dans leur mise en oeuvre des personnes relativement stables dans la vie locale, à savoir les parents, et ce non en tant que parents délégués d'une fantomatique association, mais en tant qu'adultes disposant d'une réelle compétence dans le domaine d'activités avec lequel le collège entend établir des relations. Mais cela impliquerait que les fiches remplies en début d'année servent à autre chose qu'à appeler en cas d'accident ou à écrire pour rapeller les impayés de cantine; qu'il y ait une analyse de son recrutement faite par le collège et des contacts directs pris avec les parents en fonction de leur profession. Contacts qui pourraient ouvrir également des

⁽¹⁶⁴⁾ Querrien, A., "Parents et autres adultes partenaires", in AECSE, *L'établissement - politique nationale ou stratégie locale*, Paris, 1990, p. 89.

possibilités en matière d'information sur les professions, leur évolution, leur présence dans le quartier."

On voit, donc, bien éclairées quelques circonstances qui imposent l'intervention accrue des parents en matière éducative et le développement de leur relation avec l'école. Au-delà de ces circonstances, on doit encore souligner l'effet positif d'une telle relation sur la réussite scolaire des élèves, une donnée de la recherche selon GORDON MITCHELL:⁽¹⁶⁵⁾

"Une grande partie de la recherche en éducation aux années 50 et 60 a dirigé son attention vers les formes dont les performances des enfants étaient influencées par facteurs extérieures à l'école. La qualité de l'appui accordé par les parents aux activités scolaires a, alors, été considérée spécialement importante. Aujourd'hui, il est généralement admis que l'amélioration des liaisons école-maison a été un instrument de promotion de la réussite éducative de beaucoup d'enfants de l'école primaire et de l'école secondaire."

Pour les enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA, il est indiscutable que le protagonisme des parents devra augmenter. La question réside dans la forme par laquelle on va procéder à cette augmentation, et c'est là que les doutes et les divergences apparaissent. Si on a une unanimité pratiquement garantie en ce qui concerne la collaboration active des parents aux activités de l'école, l'engagement des parents aux études et aux devoirs à la maison et leur rôle dans le développement de la relation école-milieu⁽¹⁶⁶⁾, on ne peut pas dire le même par rapport à l'assomption de pouvoirs décisifs au niveau des organes de l'école. Dans cette matière, il y en a ceux qui sont très favorables (quoique ayant beaucoup de doutes sur la façon pratique de mettre en oeuvre une intervention de ce type et considérant que les premiers temps seront les pires) et il y en a ceux qui ne sont pas favorables, n'y ayant aucune corrélation

(165) Mitchell, G., "Community education and school: a commentary", in Glatter, R. (ed.), *Educational Institutions and their environments: managing the boundaries*, Londres: Open University Press, 1989, p. 93.

(166) Selon MICHAEL FULLAN les formes principales d'engagement des parents à l'école sont quatre: l'engagement volontaire des parents aux activités de l'école; la participation aux études et aux devoirs à la maison; la promotion de la relation école/milieu; et le gouvernement de l'école. (Fullan, M., *The new meaning of educational change*, Londres: Cassel, 1991, p. 228.

entre ces positions et les relations qu'ils maintiennent avec les parents le jour d'aujourd'hui (on a remarqué des opinions négatives chez des enseignants qui maintiennent d'excellentes relations avec les parents et chargés d'éducation, notamment au niveau des directions de classe):

"Etant l'école une partie de la communauté, et peut-être l'une des plus importantes, une porte doit être ouverte pour la communauté. Personne ne peut m'empêcher d'avoir une opinion sur la vie scolaire de mon fils".
(Enseignant B8, résident)

"Je pense qu'on ne peut pas séparer l'éducation donnée à l'école de celle donnée au-dehors. (...) Mais on doit, d'abord, faire une grande motivation des parents, pour qu'ils aient la conscience des problèmes qu'on a ici."
(Enseignant D7, non résident)

"Les parents sont venus voir les choses de l'Aire-Ecole mais ce n'était pas pour voir l'Aire-Ecole, c'était pour voir leurs enfants représenter... Ils ne viendront pas voir combien d'argent il y a à l'école et comment elle le débourse!... Les intérêts des parents ne sont pas ceux-là: ils veulent savoir si leurs enfants vont en classe, s'ils ont un bon comportement, si les enseignants manquent beaucoup ou s'ils traitent mieux les voisins que leurs enfants ..." (Enseignant B1, résident)

La plupart de ceux qui ont des réserves à l'intervention des parents aux organes décisionnaires de l'école remarquent le caractère peu représentatif de cette intervention pour parler d'une "élite des parents" et pour souligner certains aspects négatifs qui, à leur égard, cette élite pourrait avoir. Ces enseignants associent souvent cette élite à l'existence des associations de parents et chargés d'éducation (qu'on n'a pas à l'Ecole C+S de SANTANA):

"Je n'ai rien du tout contre la présence des parents à l'école; au contraire, j'ai toujours défendu que l'école n'aboutisse pas à atteindre ses objectifs sans la participation des parents, mais qu'il faut les stimuler et les engager dans le bon sens; or, l'expérience des associations de parents me dit qu'elles ne résultent pas, parce qu'elles représentent une minorité de parents..." (Enseignant A1, résident)

"Les parents auront tendance à contrôler les enseignants. J'ai déjà travaillé à des écoles ayant des associations de parents et c'était cela qu'ils voulaient faire". (Enseignant B1, résident)

"Il faut que les revendications des parents portent sur les intérêts collectifs et non sur les intérêts de leurs enfants ou des amis de leurs enfants. Mais je pense qu'on court le risque de cette perversion."
(Enseignant B6, résident)

On voit, donc, émerger dans ces opinions des positions apparemment contradictoires, dûes simplement à la question de la répartition de certains pouvoirs jusqu'ici accordés aux enseignants. Cependant, l'associativisme parental ne peut pas être envisagé seulement sous cet angle du pouvoir; il faut le regarder comme une forme d'aider les parents en général à mieux comprendre l'école et à mieux intervenir dans un processus éducatif cohérent et significatif. C'est dans ce sens que l'avis de JOÃO DOS SANTOS s'oriente.⁽¹⁶⁷⁾

"Malgré les avantages incontestables que la puériculture et la pédagogie ont pour le progrès de l'humanité, le fait c'est que l'imposition scientifique de normes de création, la divulgation de la croyance qu'éduquer est seulement ce qu'on fait aux écoles et la mode d'une philosophie praticiste, selon laquelle ce qui vaut c'est le diplôme, a fait les parents perdre la spontanéité pour créer et éduquer... Ils ne s'offrent pas comme modèles et, souvent, ils ne s'intéressent par la personne de leurs enfants, mais simplement par son fonctionnement par rapport à la mécanique scolaire... De la même façon, les enseignants tendent à se rendre, selon DELFIM SANTOS, "les administrateurs de l'enseignement".

À mon avis, l'équilibre entre ce que la science enseigne et ce que les parents connaissent du "savoir fait d'expériences", peut être rétabli seulement par le dialogue entre les parents et les techniciens... Et voilà pourquoi je trouve indispensable

⁽¹⁶⁷⁾ Santos, J., *Ensaio sobre educação I - A criança, quem é?*, Lisboa: Livros horizonte, p. 92-93.

que les parents s'organisent pour converser et agir sans être soumis à des codes ou règlements disciplinaires qui leur sont étranges."

En effet, cette possibilité de dialogue entre les parents et, surtout, le dialogue entre les parents et les enseignants paraît fondamentale dans la démarche de construction du territoire éducatif. On a déjà vu que le développement d'une relation plus informelle et familiale entre les enseignants et les parents peut aider à promouvoir l'intervention des parents au processus éducatif. Cependant, il y a une formation des parents à entreprendre pour qu'une telle intervention puisse avoir du succès, et, surtout, puisse être cohérente avec l'intervention de l'école. Dans une étude réalisée à Baltimore (E.U.A.) par DAUBER et EPSTEIN, et cité par MICHAEL FULLAN, sur les attitudes et les pratiques des parents par rapport à l'école, on constate que la plupart des parents désire d'être orientés par l'école pour réaliser ces interventions, notamment celles concernées aux études et aux devoirs à la maison:⁽¹⁶⁸⁾

"Des parents de toutes les écoles de l'échantillon sont clairs en disant qu'ils veulent recevoir des conseils des écoles et des enseignants sur la façon d'aider les enfants à la maison.

Les parents croient que les écoles doivent développer des pratiques destinées à informer les parents sur les matières principales que les élèves devront apprendre chaque année.

(...) Les parents qui ont été instruits sur la façon d'aider à la maison, emploient plus de temps avec leurs enfants que les autres parents.

(...) Le niveau d'engagement des parents est lié aux pratiques spécifiques de l'école destinées à encourager cet engagement et à guider les parents sur la façon d'aider à la maison. Les données montrent clairement que les pratiques de l'école pour informer et engager les parents sont plus importantes que l'éducation des parents, la grandeur de la famille, la situation du mariage des parents(...).

⁽¹⁶⁸⁾ Fullan, M., op. cit., p. 234-235.

Les parents réfèrent un engagement insuffisant à l'école. Beaucoup de parents travaillent le jour entier ou demi-jour et ils ne peuvent pas aller à l'école pendant la journée."

On voit se dessiner, ainsi, un vaste champ de collaboration possible, dont la concrétisation est particulièrement consensuelle - celui du travail conjoint de parents et enseignants. Un tel travail paraît, pour le moment, être plus important pour la construction du territoire éducatif que l'imposition légale de la participation aux organes de direction, susceptible de gérer des difficultés pour le développement de la confiance entre l'école et les parents. D'ailleurs, les parents qu'on a interviewé, en répondant sur la façon dont ils envisageaient l'augmentation de leurs responsabilités à la direction de l'école, n'ont pas souligné leur intérêt à exercer le pouvoir, ils ont souligné leur intérêt à développer la collaboration et à donner des suggestions de fonctionnement:

"Les parents peuvent aider à créer un autre ambiant et peuvent développer certaines tâches à l'école, en libérant les enseignants pour d'autres activités." (Chargé d'éducation 3)

"Je ne savais pas qu'il n'y avait pas une association de parents, mais je pense que ce serait important pour débattre plusieurs problèmes des enfants. (...) Les parents et les enseignants parlent peu, les uns avec les autres." (Chargé d'éducation 6)

"Les parents ont plusieurs difficultés et beaucoup de questions à poser en ce qui concerne le futur des enfants; je pense que ce qu'ils apprennent ne leur sert pas pour la vie concrète. D'ailleurs, il y a encore un autre problème: quand les enfants arrivent à la 9ème année, ils font un choix très important et on devrait avoir quelqu'un pour leur donner une orientation." (Chargé d'éducation 4)

"La seule chose que je trouve c'est que les enfants sont exclus de la classe très souvent. Je ne suis pas contre, parce que les enfants, le jour d'aujourd'hui, sont de la pire espèce, ils ne respectent pas les enseignants. Mais on devrait faire quelque chose... Et l'école devrait organiser des

activités de temps-libres pour qu'ils s'entretiennent et ne sortent pas de l'école". (Chargé d'éducation 7)

"Quelques années avant, nous avons essayé de constituer une commission de parents, mais on a été dissuadés par d'autres personnes (qui n'étaient pas de l'école) parce que cela flairait la gauche. Pour ces personnes, ça donnerait l'impression qu'on voulait s'assumer comme un mouvement populaire et il y avait des gens qui ne collaboreraient pas. Mais on ne voulait que promouvoir des rencontres entre enseignants et parents (et, même, élèves), parce que, à moi, il me fait impression d'y avoir des personnes qui éduquent mes enfants et que je ne connais pas." (Chargé d'éducation 5, lui-même un enseignant d'un autre cycle d'études)

Par ce qu'on a vu, le chemin de construction du territoire éducatif, en ce qui concerne ce domaine de la relation entre l'école et les parents, est ouvert. L'idée principale à retenir porte sur le développement d'un nouveau esprit pour comprendre l'école, ce qui porte aussi sur la formation des enseignants. En tout cas, il serait important de profiter de l'expérience et de la vocation de certains enseignants pour préparer le terrain, l'institution de la figure du tuteur (laquelle on a déjà référé au 1^{er} chapitre de la 2^{ème} partie) étant précieuse pour fonctionner comme relais et dynamisateur des intervenants. Et ce serait aussi important de ne pas avoir des urgences à ce propos, parce qu'il s'agit, en effet, d'un changement considérable par rapport aux pratiques traditionnelles.

d) L'école et les autres écoles et structures éducatives

Au chapitre 1^{er} de la 2^{ème} partie, on a défini le territoire éducatif comme l'association volontaire de centres éducatifs organisés pour la poursuite de finalités communes. Ils s'agit, donc, de développer la collaboration entre écoles et leurs communautés scolaires respectives, dans une perspective de solidarité, envisageant une réponse globale cohérente aux besoins de formation de la population.

Comme on a vu, la traduction pratique de cette solidarité pourrait s'exercer à plusieurs domaines:

- articulation verticale des programmes d'enseignement et conception de projets pédagogiques communs;

- gestion de ressources humaines;
- gestion des infrastructures physiques et d'appui didactique;
- gestion financière;
- gestion de la formation continue des enseignants et de l'autre personnel d'éducation.

Celle-ci est, bien sûr, une proposition théorique, puisqu'il n'y a pas de soutien légal pour mettre en oeuvre certains aspects de cette solidarité, notamment en ce qui concerne la gestion financière et la gestion de ressources humaines.

Il faudra, cependant, connaître quelle est la situation sur le terrain pour vérifier à quel point elle s'approche de l'idée théorique. Y aura-t-il des pratiques que, à ce domaine des relations entre écoles, puissent faciliter l'émergence du territoire éducatif?

On a déjà eu l'occasion de référer quelques collaborations multilatérales entre écoles, telles que, par exemple, la constitution de l'association d'écoles, l'utilisation conjointe par certaines écoles du Gymnase Municipal de SAMPAIO, certaines consultations à propos de la distribution des élèves, la réalisation des jeux scolaires communaux ou des cortèges de Carnaval et d'autres plus dépendantes des initiatives de la mairie (voir tableau 37). On a vu que ces actions conjointes ne signifient pas, pour le moment, l'existence d'un territoire éducatif implicite aux pratiques des acteurs locaux, étant donné l'inexistence d'une idée conductrice générale de toutes ces démarches assumée par la généralité des intéressés. Detenons-nous maintenant sur les relations bilatérales entre l'École C+S de SANTANA et les autres écoles et commençons pour analyser le tableau-synthèse respectif (tableau 39).

TABLEAU 39
RELATIONS DE L'ÉCOLE AVEC LES AUTRES ÉCOLES
(relations bilatérales)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
E.S.S. (Ecole Secondaire de SAMPAIO) (la voisine)	<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORATION ENTRE LES SECTEURS ADMINISTRATIFS On a constaté une consultation constante entre les bureaux administratifs des deux écoles. 	Permanente	Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORATIONS AU DOMAINE PEDAGOGIQUE On a remarqué des invitations mutuelles pour assister à des actions de formation d'enseignants (peu d'actions), la réalisation d'une rencontre entre les enseignants d'éducation visuelle des écoles à l'ESS et la participation du groupe d'orientation vocationnelle de l'école ESS à la réalisation d'actions destinées aux élèves de la 6^{ème} année de la C+S. 	Circonstancielle	Humaines Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORATIONS AU DOMAINE DE LA FORMATION DES PERSONNELS - Une enseignante de l'école ESS a orienté le stage de deux enseignantes de l'école C+S, à cause de ne pas exister à cette école qui pouvait le faire (en accordance avec ce qui est déterminé légalement); - L'ESS réalise, depuis plusieurs années, des actions de formation en informatique dirigées vers la communauté, auxquelles des enseignants et des membres du personnel non enseignant de l'école C+S ont assisté. 	Circonstancielle	Humaines	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • APPUI MUTUELS EN EQUIPEMENTS ET D'AUTRES RESSOURCES MATÉRIELLES La proximité des écoles facilite les échanges et l'appui mutuel en ce qui concerne les ressources matérielles. Et ça se passe naturellement. 	Régulière	Matérielles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • UTILISATION DU REFECTOIRE DE L'ESS Les élèves et les personnels enseignant et non enseignant de l'Ecole C+S de SANTANA utilisent, s'ils le veulent, le réfectoire de l'ESS. Il s'agit d'une détermination supérieure. 	Permanente	Matérielles	Formelle

TABLEAU 39
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
E.S.S.	<ul style="list-style-type: none"> • LES INVITATIONS AUX FÊTES Les écoles s'invitent mutuellement aux occasions spéciales: la fête de fin d'année à la C+S, la semaine culturelle à l'ESS. Généralement, il s'agit simplement de comparaitre, mais, à l'année dernière, l'ESS a offert de l'espace aux autres écoles pour exposer des projets et des travaux. 	Régulière	Humaines	Informelle
E.P.S. (Ecole Préparatoire de SESIMBRA)	<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORATIONS ENTRE SECTEURS ADMINISTRATIFS L'EPS est l'école-mère de la C+S de SANTANA, d'où sont venus les personnels enseignant et non enseignant qui ont initié la C+S. Entre les services administratifs la collaboration et consultation se maintiennent. 	Régulière	Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUTION DES ELÈVES DU 2^{ème} CYCLE Comme on a déjà référé, les deux écoles ont établi un protocole qui fixe les zones d'influence géographique respectives en ce qui concerne la distribution des élèves du 2^{ème} cycle. 	Régulière	Humaines	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIONS DE FORMATION On a remarqué quelques invitations mutuelles à participer à des actions (peu). 	Circonstancielle	Humaines Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • LES INVITATIONS AUX FÊTES Les écoles s'invitent mutuellement aux occasions spéciales: la fête de fin d'année à la C+S, la fête annuelle de l'EPS (pas toujours à la fin de l'année). Généralement, il s'agit simplement de comparaitre. 	Régulière	Humaines	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • CESSION DU REfectoire Le réfectoire de l'Ecole Préparatoire a été utilisé, cette année, par des élèves français qui ont été à SESIMBRA invités par l'Ecole C+S de SANTANA. 	Circonstancielle	Matérielles	Informelle

TABLEAU 39
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
Ecoles du 1 ^{er} cycle	<ul style="list-style-type: none"> • LES VISITES DES ELÈVES Les écoles du 1^{er} cycle plus proches, surtout celles dont la plupart des élèves sera à l'Ecole C+S plus tard (COTOVIA, SANTANA, MAÇÀ, PEDREIRAS) visitent l'école C+S chaque année, généralement à l'occasion de la fête de fin d'année. Il s'agit d'une initiative qui est partie du PÔLE EDUCATIF (une organisation de coordination pédagogique dynamisée à chaque commune auprès des écoles du 1^{er} cycle par l'Ecole Supérieur d'Education de SETÚBAL, ayant la collaboration de la collectivité locale). L'Ecole C+S prépare, généralement des activités spéciales pour recevoir les élèves du 1^{er} cycle. 	Régulière	Humaines	Informelle
Délégation Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • FIXATION DE DATES ET PROCÉDURES D'INSCRIPTION À la fin de chaque année, il faut établir les dates et les procédures des inscriptions des élèves du 2^{ème} cycle (5^{ème} année), qui viennent des écoles du 1^{er} cycle. La Délégation Scolaire est l'organe compétent pour coordonner, de la part du 1^{er} cycle, ce mouvement. 	Régulière	Humaines Informationnelles	Formelles
Coordination Communale de l'Extension Educative	<ul style="list-style-type: none"> • CESSION D'ESPACE Les services administratifs de la coordination communale de l'extension éducative fonctionnent à l'Ecole C+S de SANTANA, dans une salle cédée pour cet effet. 	Permanente	Matérielles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • LES INVITATIONS AUX FÊTES Les deux structures organisent des fêtes de fin d'année et s'invitent mutuellement. 	Régulière	Humaines	Informelle
Equipe d'Education Spéciale	<ul style="list-style-type: none"> • ACCOMPAGNEMENT D'ELÈVES HANDICAPÉS OU AYANT DES PROBLÈMES D'INTEGRATION Cette équipe, composée de enseignants spécialisés, accompagne les élèves à ces conditions-là, qui ont été intégrés aux écoles de l'enseignement régulier (dans l'Ecole C+S de SANTANA, 8 à l'année scolaire dernière). L'équipe a récemment proposé à l'école une expérience d'intégration d'élèves ayant des problèmes de cognition aux 	Permanente	Humaines Informationnelles	Formelle

TABLEAU 39
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
Équipe d'Éducation Spéciale (suite)	classes du 2 ^{ème} cycle (3/4 élèves pour classe), ce qui n'a pas encore marché parce que le Conseil Directeur de l'école a considéré que les conditions nécessaires n'existent pas: "avec l'implantation de la réforme, ayant des problèmes d'espace et ayant la plupart des enseignants effectives du 2 ^{ème} cycle détachés, le Conseil Directeur a considéré que les conditions pour mettre le modèle en oeuvre ne sont pas réunies cette année scolaire" (acte n°66, du 21 avril 1993, du Conseil Pédagogique).			
Gizarzimbra	<ul style="list-style-type: none"> • INVITATION AUX REUNIONS <p>Le Gizarzimbra est une structure constituée informellement par toutes les structures éducatives de la commune sauf... les écoles préparatoire, C+S et secondaire. Cependant, on a remarqué l'existence aux invitations pour les réunions du groupe, lesquels, jusqu'à ce moment, n'ont pas abouti à réunir les écoles de niveaux supérieurs d'enseignement (la C+S de SANTANA y incluse).</p>	Circonstancielle	Informationnelles	Informelle
Cercizimbra (une autre voisine)	<ul style="list-style-type: none"> • LA CAMPAGNE DU LAMPYRE MAGIQUE <p>La Cercizimbra est une coopérative d'enseignement spécial, intégrée dans une fédération qui lance annuellement une campagne de fonds, connue par campagne du lampyre magique (en portugais, "pirilampo mágico") par référence à la petite figure vendue à l'occasion. Les écoles collaborent dans cette campagne, en vendant le lampyre dans leurs services de papèterie ou en promouvant la vente à travers leurs élèves. C'est ce qui se passe à l'École C+S de SANTANA.</p>	Régulière	Humaines	Informelle

TABLEAU 39
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
FORPESCAS (école professionnelle des pêches)	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION AUX FÊTES DE L'ÉCOLE Le FORPESCAS comparait généralement aux fêtes réalisées par l'école à la fin de l'année. À l'année antérieure, l'institution a même préparé un atelier d'exposition de ses activités, sur lequel on peut lire à l'acte de la réunion du Conseil Pédagogique où la fête a été évaluée: "l'atelier FORPESCAS a eu une adhésion satisfaisante et les personnes responsables ont considéré très positive cette expérience, qui a été réalisée par la première fois au niveau national." Du reste, on a remarqué la participation du FORPESCAS à d'autres initiatives de l'école, non intégrées à la fête de la fin de l'année, notamment en des activités d'initiation professionnelle des élèves. 	Régulière	Humaines Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • VISITES AU FORPESCAS ET PARTICIPATION À SES ACTIVITÉS On a remarqué deux invitations pour connaître les installations du FORPESCAS et une autre à participer à une rencontre technico-pédagogique promue par l'institution (celle-ci ne pas correspondue). 	Régulière	Humaines Informationnelles	Informelle

On voit que les relations référées à ce tableau confirment, dans l'essentiel, ce qu'on a déjà vu quand on a traité les relations multilatérales concernant les écoles. En effet, on ne trouve pas des collaborations remarquables entre l'Ecole C+S de SANTANA et les autres écoles, les exceptions à cette règle pouvant être représentées par:

- une certaine interaction avec les écoles du 1^{er} cycle plus proches, qui visitent régulièrement l'Ecole C+S et qui participent, comme on a vu auparavant, aux cortèges de Carnaval (les visites correspondant à un processus pensé et cohérent);

- l'existence d'un protocole pour la distribution des élèves du 2^{ème} cycle entre l'Ecole C+S de SANTANA et l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA, déjà référé aussi auparavant (une démarche de nature administrative qui,

quoiqu'elle influence les écoles avec permanence, ne représente pas une relation continue);

- un certain appui matériel entre l'Ecole C+S et l'ESS, en ce qui concerne les ressources matérielles non financières;

- une collaboration réelle entre les services administratifs, soit entre ceux de la C+S et de l'EPS, soit entre ceux de la C+S et de l'ESS.

Des collaborations portant sur des aspects de nature pédagogique n'existent pas, notamment en ce qui concerne les écoles situées en amont et en aval dans le système de cycles d'enseignement, et ce non obstant la grande proximité de l'ESS et la proximité relative de l'EPS. On n'a pas remarqué l'existence d'un projet commun (sauf, dans une certaine mesure, les jeux sportifs scolaires) ni de collaborations/consultations parmi les enseignants de la C+S et des autres écoles (sauf le cas d'une réunion d'enseignants d'éducation visuelle, réalisée à l'ESS).

Cependant, les membres des conseils directeurs des écoles se trouvent régulièrement dans des occasions informelles de convivialité où ils profitent pour des échanges d'opinions et d'informations sur les questions qui les préoccupent. La constitution de l'Association d'Ecoles, bien que récente et déterminée par l'urgence de l'Etat de lancer un système de formation continue des enseignants, constitue aussi, le jour d'aujourd'hui, une opportunité pour la réalisation de rencontres fréquentes, et on a remarqué aux entretiens réalisés l'intention de dynamiser des formes plus consistantes de collaboration (notamment en ce qui concerne la collaboration de groupes disciplinaires visant une articulation verticale plus effective du "curriculum" globale des élèves).

Mais la presque totalité des enseignants interviewés à l'école C+S de SANTANA confirme qu'en effet les écoles ne collaborent pas ou qu'elles collaborent très peu, malgré quelques activités isolées (les cours d'informatique de l'ESS, les invitations aux fêtes ou aux actions de formation, quelques consultations circonstanciées), et ils s'étonnent de cette situation (surtout par rapport aux écoles voisines, étant donné que l'école C+S de QUINTA DO CONDE se situe à une distance qui rend difficile la collaboration). Beaucoup d'entre eux ne savent pas expliquer la non-collaboration et il y en a quelques-uns qui paraissent n'avoir jamais pensé à cette hypothèse de travail conjoint:

"Je ne sais pas pourquoi. Peut-être parce qu'on n'a pas pensé à ça, et eux non plus. Mais ça me plaît." (Enseignant D11, non résident)

"Il n'y a pas de collaboration, une chose que personne ne met pas en tête. Il y a une bonne liaison entre quelques éléments, entre les Conseils Directeurs, cette école visite l'autre à la semaine culturelle, nous les invitons quand il y a des fêtes. Mais en ce qui concerne le travail concret, il n'y en a pas et il devrait en avoir." (Enseignant B6, résident)

"On devrait espérer et désirer qu'il y aurait des contacts et de collaborations. Mais quand on fait des actions, il s'agit de choses plus ou moins marginales, les déjeuners, ces bêtises... (...) Les déjeuners devraient être une conséquence." (Enseignant B2, résident)

Et les explications pour cette situation? Peu d'enseignants sont concrets en ce qui concerne l'explication de ce phénomène et les causes les plus référées sont le manque de temps disponible et le caractère fermé des écoles:

"Malgré la proximité, il y a une certaine distance. (...) Les enseignants sont trop mis dans leurs écoles." (Enseignant B9, résident)

"Je pense que les personnes sont trop fatiguées quand elles terminent leurs cours. Moi, quand je termine, je veux m'en aller et la dernière chose que je veux faire c'est de me diriger à une autre école pour traiter des matières relatives à l'enseignement." (Enseignant C3, résident)

"Je n'ai pas de temps. Je suis ici toute la journée, j'ai beaucoup d'appuis à donner..." (Enseignant D2, non résident)

"Peut-être tout le monde est-il trop fermé sur soi-même. Et chacun de nous doit accomplir certaines choses à l'école et cela occupe la plupart du temps. On ne s'engage pas à diversifier encore plus le travail." (Enseignant D3, non résident)

Il s'agit de deux explications, disons, traditionnelles pour justifier l'inexistence de relations plus approfondies entre les plusieurs partenaires

éducatifs au niveau local. Quant au manque de temps, il faut reconnaître que le développement de la collaboration entre des écoles voisines prend du temps additionnel aux enseignants y concernés et qu'ils ont déjà leurs horaires surchargés. En tout cas, une volonté réelle de dynamiser la relation entre les écoles sera capable de trouver une façon planifiée d'organiser des actions conjointes, dont l'utilité tout le monde reconnaît et que tout le monde désire.

Quant au caractère fermé des écoles, on a vu par l'exemple de l'Ecole C+S de SANTANA (et par d'autres qu'on a connu tout au long de ce travail) qu'on tente de le dépasser. On ne comprendrait pas que les écoles s'ouvrirent aux parents, aux entreprises, à la collectivité locale et qu'elles ne fussent pas capables de travailler ensemble les unes avec les autres.

Dans notre travail sur le terrain on a remarqué une conscience très nette de la nécessité de développer la collaboration entre les écoles, d'assumer la perspective de solidarité indispensable à la construction du territoire éducatif. L'Association d'Ecoles pourra jouer un rôle fondamental dans ce processus, si elle réussit à surmonter les difficultés dont on l'a préparée. Mais la vraie clé réside dans l'autonomie réelle accordée aux écoles pour qu'elles puissent construire et exécuter un projet commun.

e) L'école et les organes des collectivités locales

Il n'y a pas d'entité qui écrive et téléphone le plus souvent à l'Ecole C+S de SANTANA que la mairie. Chaque jour il y a des lettres qui arrivent soit pour proposer des activités, pour faire des invitations, ou pour donner des informations, tout complété par les contacts téléphoniques permanents. Cependant, ça ne veut pas dire qu'il y ait un fonctionnement concerté entre la mairie et l'école.

À propos des relations multilatérales de l'école, on a déjà référé certaines attributions propres de la mairie et d'autres initiatives qu'elle a entreprises et auxquelles les écoles ont correspondu le mieux ou le pire (voir tableau 37). Voilà, donc, présentée une partie essentielle sur la relation de la mairie avec l'Ecole C+S de SANTANA, en ce qui concerne les activités auxquelles elles collaborent. Mais il faut encore présenter d'autres aspects de cette relation, pour qu'on puisse mieux la caractériser. Voyons, donc, le tableau 40.

TABLEAU 40
RELATIONS DE L'ECOLE AVEC LA MAIRIE

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
M A I R I E	<ul style="list-style-type: none"> • LA RECEPTION AUX ENSEIGNANTS Au commencement de chaque année scolaire, la mairie invite les enseignants de la commune à une rencontre informelle, généralement terminée par une visite guidée à la commune. 	Régulière	Humaines Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • INFORMATIONS SUR LES REALISATIONS DE LA MAIRIE ET SOLICITATION DE PARTICIPATION Aussi au commencement de chaque année scolaire la mairie expose aux écoles son plan éducatif pour l'année et sollicite la participation des écoles aux activités respectives. Tout au long de l'année, des informations constantes rappellent et actualisent l'information initiale et l'invitation à la participation. La plupart des activités proposées est intégrée aux fêtes principales de la commune ou au plan municipal de développement sportif. 	Permanente	Informationnelles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • APPUIS MATERIELS ET EN PERSONNEL SPECIALISE On a remarqué la présence de personnel spécialisé de la mairie réalisant certains travaux à l'école, surtout concernés au projet d'embellissement des espaces extérieurs. On a remarqué aussi la cession de certains matériels. 	Régulière	Humaines Matérielles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • APPUI EN LIVRES, MATERIEL DIDACTIQUE ET INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE L'école dispose de matériels didactiques et d'information bibliographique offerts par la mairie, surtout concernant matières à intérêt local. La bibliothèque municipale est aussi utilisée par des élèves de l'école. 	Régulière	Matérielles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • CESSION D'INSTALLATIONS OU DE MOYENS DE TRANSPORT On a constaté la cession du cinéma et d'autobus municipaux pour la réalisation d'activités de l'école (moins que ceux que l'école a demandé). 	Régulière	Matérielles	Formelle

TABLEAU 40
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
M A I R I E	<ul style="list-style-type: none"> • CESSION D'INSTALLATIONS ET EQUIPEMENTS À LA MAIRIE L'école a cédé plusieurs fois ses espaces extérieurs, sa salle d'éducation physique et les équipements respectifs pour des activités du secteur sportif de la mairie. 	Régulière	Matérielles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • COMPOSITION ET IMPRESSION DU JOURNAL DE L'ECOLE À l'année scolaire de 1991/92, l'école a eu un journal, "Ondas da Juventude" ("Ondes de la Jeunesse", en français), qui a été composé et imprimé gratuitement aux services municipaux, une initiative considérée par les enseignants responsables comme "très enthousiasmante" et qui n'a pu être répétée par "indisponibilité des services municipaux". 	Circonstancielle	Humaines Matérielles Financières	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • APPUI TECHNIQUE AU MONTAGE DE FILMS Surtout à la dernière année de scolarité, les services de la mairie ont procédé au montage de films réalisés à l'école pour certains projets pédagogiques (notamment concernés à l'Aire-Ecole et au programme de gémination européenne DOUZELAGE). 	Régulière	Humaines Matérielles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • SUBSIDES AUX VISITES D'ETUDES La mairie subsidait les visites d'études réalisées par l'école, en attribuant un certain montant par élève. Ça ne se passe plus depuis deux ans. 	Circonstancielle	Financières	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PROMOTION DE CONCOURS ET ATTRIBUTION DE PRIX La mairie promouvoit fréquemment des concours destinés aux élèves, associés aux dates qu'elle commémore et généralement portant sur des motifs concernés à ces dates, en attribuant des prix non financiers. 	Régulière	Humaines	Formelle

TABLEAU 40
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
M A I R I E	<p>• INVITATIONS AUX EVENEMENTS SOCIAUX ET CULTURELS</p> <p>Tous les événements sociaux et culturels organisés par la mairie ou ayant son intervention active donnent lieu à l'invitation des entités et institutions locales, parmi lesquelles les écoles.</p> <p>NOTE: Dans la séquence d'un processus de réponse publique aux problèmes de la drogue, qui affectent aussi cette commune, la mairie a constitué, cette année, un noyau de prévention de la toxicodépendance auquel appartiennent des représentants de la mairie, des familles, du centre de santé et de la sécurité sociale, des institutions de solidarité sociale et des secteurs de l'Éducation et de la Justice. Jusqu'au présent, les représentants des secteurs d'éducation (enseignants et étudiants) et de la justice n'ont pas comparu aux réunions de ce noyau, quoique ayant été convoqués pour ça (l'École C+S de SANTANA y incluse).</p>	Permanente	Humaines	Informelle

Nous sommes, en effet, devant un ensemble considérable d'activités qui mettent en relation l'école et la mairie. Cependant, ces activités obéissent à des logiques propres de chacune des institutions, et on ne peut pas dire qu'elles correspondent à l'exercice d'une collaboration concertée, ayant des objectifs communs pré-définis, c'est-à-dire, on ne peut pas leur attribuer une consistance remarquable par rapport au développement de l'éducation dans la commune. En général, la réalisation de ces activités est associée:

- aux programmes de la mairie qui, selon sa perspective et son intérêt, doivent engager les écoles de la commune;
- aux projets de l'école qui, pour les exécuter, a besoin de la contribution logistique et matérielle de la mairie.

Celle-ci est, d'ailleurs, la façon dont la majorité des enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA envisage cette matière:

"En ce qui concerne les écoles, la mairie donne l'appui, mais il n'y a pas une grande liaison avec les écoles. Ils écrivent beaucoup de lettres, ils nous invitent à beaucoup de choses et on y va pour être bienséant..."
(Enseignant B1, résident)

"Ils participent en correspondant à ce que nous demandons: des choses, de l'appui, de la collaboration pour ça ou cela, de la cession de matérielles, des ressources humaines... Mais quant aux activités, c'est l'école qui participe à celles organisées par la mairie". (Enseignant D11, non résident)

"La mairie est la structure qui donne une réponse immédiate, soit en ressources humaines ou matérielles, soit en moyens logistiques."
(Enseignant B6, résident)

Ne correspondant pas au développement de projets communs, les relations entre l'école et la mairie sont appréciées en fonction de critères subjectifs, concernés à l'opinion des enseignants sur la politique municipale ou à l'utilité immédiate de certaines collaborations par rapport aux travaux en cours à l'école.

On n'est pas dans une situation légale et institutionnelle où les collectivités locales ont un rôle très remarquable par rapport à la prise de décisions ayant de l'influence dans la vie des écoles, surtout aux

enseignements post - 1^{er} cycle. En outre, les collectivités locales ont la juste aspiration d'intervenir dans tous les domaines d'intérêt des populations qu'elles représentent, et agissent en conformité avec cette aspiration.

À SESIMBRA, la mairie a une politique ambitieuse dans le domaine éducatif, mais elle demeure très prudente à l'égard des enseignants, à qui, parfois, elle reproche leur manque de participation aux activités qu'elle leur propose. L'ambition de la mairie est, cependant, d'être un partenaire de l'éducation locale, mais un partenaire qui ne se contente pas de répondre aux demandes pressantes des écoles, leur demandant de participer aussi aux activités qu'elle organise. À la 2^{ème} Rencontre de l'Education de la commune, la responsable par le secteur municipal d'éducation a éclairci ainsi sa position:

"Par rapport à nos compétences en matière d'éducation, on agit en accordance avec deux attitudes: une attitude politique, qui se traduit financièrement et qui correspond à l'accomplissement des compétences prévues dans la loi et aussi à d'autres qu'on a déjà mais qui ne sont pas encore formalisées; une autre attitude, participative et coopérative, par rapport aux activités développées par les écoles (et à d'autres activités développées dans la commune), auxquelles on voudrait être considérés des partenaires pédagogiques. (...) Nous voulons que votre projet soit rendu viable à travers notre effort et que notre effort soit rendu viable à travers votre participation."

On a déjà vu que l'effort de la mairie pour viabiliser les projets de l'école se traduit dans des appuis logistiques et matériels.

La plupart des appuis matériels n'ont pas un caractère financier, préférant la mairie éviter le recours à des moyens liquides. Au tableau 41, on peut voir (en comparant avec les valeurs présentées au tableau 36, sources de financement privées - sources externes locales, page 184) que les montants financiers accordés à l'école aux années de son fonctionnement représentent la partie mineur des contributions que l'école a obtenu de la communauté locale (sauf en 1989, pendant les premiers temps de fonctionnement) et qu'ils n'ont pas une expression particulièrement significative.

TABLEAU 41
CONTRIBUTIONS FINANCIÈRES DE LA MAIRIE

ANNEES	MONTANTS (en milliers d'escudos)
1988	-
1989	137
1990	30
1991	-
1992	143
1993	-

Il existe, donc, une pratique de collaboration instituée laquelle influence significativement la vie de l'institution-école (et, du reste, a son équivalent aux autres écoles de la commune). Le saut quantitatif doit être donné par l'articulation des plans et des activités, à travers la conception et la réalisation de projets assumés par les deux institutions

Un mot encore sur les relations de l'école avec les *Juntas de Freguesia*, les organes exécutifs de la plus petite division administrative du territoire. Les "Juntas" n'ont aucune compétence dans le domaine éducatif, quoiqu'elles aboutissent à intervenir dans la mesure de leurs possibilités. En général, les "Juntas" de CASTELO et SANTIAGO (les *freguesias* où résident les élèves de l'Ecole C+S de SANTANA) limitent leur collaboration avec l'école à l'attribution de subsides (généralement destinés aux fêtes et commémorations organisées par l'école) ou à la divulgation d'initiatives propres (le Club de Musique de la "Junta" de SANTIAGO, les manifestations sportives de la "Junta" de CASTELO, par exemple). Mais on veut souligner ici une collaboration particulière de l'Ecole C+S de SANTANA avec la *Junta de Freguesia* de CASTELO (la *freguesia* où l'école se localise), qui, non obstant ne pas avoir encore connu une concrétisation définitive, a constitué un exemple de l'interaction qu'une école peut développer avec la communauté où elle s'insère.

Il s'agit de la récupération du parc enfantin de COTOVIA, propriété de la "Junta" et qui était dégradé. L'école, à travers les cours des disciplines artistiques et technologiques, a préparé un projet de récupération et d'embellissement du parc et elle l'a proposé:

- à la population de la zone, invitée à une fête organisée dans le parc, où les groupes de théâtre et de musique de l'école ont réalisé un

spectacle, et où le projet de récupération du parc a été montré et approuvé;

-à la *Junta de Freguesia* de CASTELO, qui a aussi approuvé l'initiative de l'école et qui a disponibilisé tous les matériaux nécessaires aux travaux à réaliser.

Les travaux n'ont pas encore été développés parce qu'il faut, d'abord, réaliser d'autres travaux préalables de charpenterie, de la responsabilité des services de la mairie.

f) L'école et les entreprises

La finalité principale de la liaison école-milieu est, bien entendu, accorder aux élèves une formation personnelle et sociale susceptible de promouvoir leur intervention comme citoyens. Cette formation inclut naturellement la sensibilisation à l'ambiance économique locale, étant donné l'importance de ce domaine dans la vie des communautés et la nécessité de procurer aux élèves des opportunités d'orientation vocationnelle.

Il ne s'agit pas tout simplement d'une formation professionnelle précoce, comme l'on a tendance à penser quand on parle de liaison école-entreprise, dû à certaines plaintes très répandues. L'enseignement professionnel est tout autre chose...

Il s'agit simplement de procurer des contacts, des expériences au milieu économique et social, de montrer les professions et leurs moyens et milieux et, surtout, de promouvoir la reconnaissance et la valorisation de la dimension humaine du travail, comme l'a très bien soulignée, à la 2^{ème} Rencontre d'Education de SESIMBRA, le directeur du Centre d'Emploi de SEIXAL et SESIMBRA:

"Dans la liaison de l'école au milieu entrepreneur, il faut qu'on considère également dignes toutes les professions et pas seulement celles qui, par statut social, y sont reconnues. En effet, le facteur économique, notamment le salaire, a laissé d'être très souvent un facteur important ou décisif, ayant été subalternisé par des valeurs douteuses à caractère social qui amènent les gens, surtout les jeunes, à chercher des solutions d'emploi

difficiles ou impossibles de trouver, en méprisant ce que le marché d'emploi peut offrir."

Mais évidemment, dans un système éducatif qui reconnaît l'importance fondamentale de la formation professionnelle (comme le portugais), la collaboration entre les écoles responsables de cette formation et les milieux économiques et sociaux, notamment les entreprises, est aussi exigible, et non simplement par une question de sensibilisation, étant donné qu'il s'agira de préparer des professionnels. Une collaboration dans ce domaine a été constatée à la commune de SESIMBRA au secteur des pêches, où l'école professionnelle - FORPESCAS et les armateurs maintiennent une interaction remarquable.

Pour ce qui est du système d'enseignement régulier, la collaboration école-milieu économique n'existe pas, comme reconnaissait une entrepreneuse locale en parlant aussi à la 2^{ème} Rencontre d'Education de SESIMBRA:

"On m'a demandé de faire une intervention sur la liaison de l'école au milieu des entreprises. Quand j'y ai commencé à penser j'ai constaté immédiatement qu'il n'existe pas de liaison du tout. (...) Je ne me réfère ni aux écoles professionnelles ni à la formation professionnelle. Je ne me réfère pas non plus au programme une école-une entreprise, parce que celle-ci est une liaison dans le domaine du mécénat et ne représente ni un engagement de l'école dans l'entreprise ni de l'entreprise dans l'école. Je me réfère aux écoles communes."

Et cette entrepreneuse mettait encore l'accent sur l'intérêt de trouver une façon de changer la situation:

"Il est, donc, fondamental, l'existence d'une place où l'on puisse échanger des idées, des informations sur plusieurs problèmes communs. Cet échange pourra engager les entreprises, contribuera pour qu'elles aient une connaissance meilleure de la réalité scolaire et donnera à l'école une information plus complète sur l'univers des entreprises. (...) En complément, je pense qu'il serait intéressant d'avoir la présence régulière des enseignants et des élèves aux entreprises, pas pour la réalisation de promenades inconséquentes, mais pour des visites d'études, des stages, du

travail de vacances (ayant compte que, dans ce dernier cas, la législation sur le travail doit être respectée rigoureusement)."

Voilà des propositions tout à fait compatibles avec la construction du territoire éducatif. On envisage ainsi la création de conditions pour que les collaborations entre les entités qui interagissent au niveau local aient de la consistance formative.

Dans le cadre décrit, l'Ecole C+S de SANTANA n'a pas constitué, jusqu'à la dernière année, un cas spécial. Les relations maintenues avec les entreprises de la région se sont limitées aux demandes régulières de subsides pour l'organisation des fêtes et des commémorations ou de matériaux pour certains travaux à réaliser à l'école, n'étant pas habituelle, par exemple, la réalisation de visites d'études.

Mais, le juillet dernier, l'Ecole a largement changé son orientation à ce propos. En correspondant à la suggestion de l'Inspectrice de l'école, qui la considère comme vocationnée pour se mettre en relation avec le milieu, l'école s'est engagée au programme "Une école, une entreprise", un programme coordonné par l'administration centrale et dont on a déjà parlé à la 1^{ère} partie, chapitre III (page 77). Six protocoles de collaboration ont été signés entre les représentants d'entreprises et d'autres institutions et la direction de l'école et ont été validés par le Ministère de l'Education, dans un acte public réalisé à la mairie de SESIMBRA, qui, de cette façon, s'est associée à l'événement. Le tableau 42 décrit l'essentiel sur chacun de ces protocoles.

En commentant le contenu de ces protocoles, commençons pour rappeler que les montants des contributions des entreprises pourront être déduits dans leurs valeurs imposables de l'impôt sur les personnes collectives, ce qui attribue à ces collaborations un caractère soi-disant de "mécénat éducatif". En tout cas, il faut souligner que ces collaborations introduisent un échange de prestations, en créant une situation différente des subsides et des offres traditionnelles.

Soulignons encore qu' à la commune de SESIMBRA, d'autres

TABEAU 42
LES PROTOCOLES DU PROGRAMME "UNE ECOLE, UNE ENTREPRISE"

N°	INTERVENANTS	OBJECTIFS PRINCIPAUX	DURÉE	CONCRETISATION
1	L'école et l'Hotel Villas de SESIMBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer des jeunes pour le monde du travail et les orienter pour le choix d'une profession; • Participer à la divulgation du tourisme et du patrimoine locaux; • Adapter les programmes de l'enseignement à la réalité locale. 	Un an, renouvelable par des périodes égales	<p>L'école préparera une brochure (qui sera exclusive de l'Hotel), contenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - des parcours touristiques originaux; - les plages et monuments principaux de la commune; - un résumé de l'histoire de la commune, relevant les monuments, en français, anglais et allemand. <p>L'école promouvra un concours annuel auprès des élèves pour la conception d'une affiche publicitaire de l'Hotel, dont les prix seront accordés par l'Hotel, et créera une bourse de candidats éventuels à travailleurs de l'Hotel dans la période de l'été.</p> <p>L'hotel logera les élèves nationaux et étrangers visitant l'école, au prix coûtant, cédera la salle de conférences pour certaines activités des élèves et cédera un moyen de transport pour les visites d'études.</p>
2	L'école et la coopérative CERCIZIMBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'intégration d'élèves handicapés ou ayant des problèmes d'apprentissage aux activités de quelques classes de l'école 	Un an, renouvelable par des périodes égales	<p>L'école se compromet à créer les conditions nécessaires à l'intégrations de 8 élèves de CERCIZIMBRA aux activités d'une classe de la 7^{ème} année de scolarité, y incluses celles du Club de Céramique. Elle se compromet aussi à disponibiliser ses espaces d'éducation physique aux élèves de la cooperative.</p> <p>La coopérative se compromet à disponibiliser des moyens de transport pour des visites d'études, les frais de combustible étant assumés par l'école. Elle se compromet aussi à céder un psychologue quand il sera sollicité.</p>

TABLEAU 42

(suite)

N°	INTERVENANTS	OBJECTIFS PRINCIPAUX	DURÉE	CONCRETISATION
3	L'école et l'entreprise MOVICRUZ (une entreprise de fabrication de mobilier)	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter les élèves avec l'importance du travail développé à l'école; • Connaître la façon dont une petite entreprise s'organise; • Promouvoir l'image d'une entreprise; • Adapter les programmes de l'enseignement aux réalités locales, en utilisant les contenus curriculaires en des travaux pratiques. 	L'année scolaire 1993/94.	<p>L'école se compromet à préparer deux types d'affiches promotionnelles de l'entreprise et un tableau d'"azulejos" pour être placé dans le front du nouvel édifice de l'entreprise.</p> <p>L'entreprise se compromet à fournir cinq armoires pour la bibliothèque de l'école.</p>
4	L'école et l'entreprise PROMÁTICA (une entreprise extérieure à la commune qui se dédie à la formation professionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à la réalisation d'actions de formation professionnelle dans la commune; • Obtenir des revenus à partir du louage d'espaces 	La période du 20 septembre au 20 décembre	<p>L'école se compromet à disponibiliser une salle de classe pour le fonctionnement d'un cours d'Assistent de Gestion.</p> <p>L'entreprise payera pour le louage de la salle le montant de 270 mil escudos</p>
5	L'école et l'entreprise PAPELARIA UNIVERSAL (une papèterie)	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la conservation du patrimoine et de l'environnement; • Contribuer à l'amélioration de la qualité de vie; • Appuyer la formation personnelle et sociale de l'élèves; • Développer le travail multidisciplinaire et la capacité de recherche et analyse. 	Jusqu'à la fin du mois septembre 1993. De nouveaux protocoles pourront être proposés après la conclusion de ce compromis.	<p>L'école préparera une collection de 9 cartes postales illustrées sur des locaux de la commune, en élaborant de petits textes traduits pour le français et l'anglais et en promouvant l'édition de 500 exemplaires (les frais de typographie étant par compte de l'entreprise).</p> <p>L'entreprise se compromet à fournir des livres et d'autres matériaux pour la bibliothèque de l'école, dans la valeur de 500 mil escudos.</p>

TABLEAU 42

(suite)

N°	INTERVENANTS	OBJECTIFS PRINCIPAUX	DURÉE	CONCRETISATION
6	L'école et la mairie	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la relation école/mairie; • Promouvoir la conservation du patrimoine et l'environnement; • Motiver les élèves pour l'observation de la nature et des beautés de la commune; • Développer le travail multidisciplinaire et la capacité de recherche et analyse. 	L'année scolaire de 1993/94	<p>L'école se compromet à recueillir des images de la flore maritime et terrestre de la commune et à préparer dix dispositifs prêts à être édités, accompagnés de petits textes, traduits pour le français et l'anglais, sur le désignation scientifique de cette flore-là et sur les locaux de la commune où elle abonde.</p> <p>L'école se compromet aussi à réaliser un video sur un thème à combiner ultérieurement.</p> <p>La mairie se compromet à fournir à l'école du matériel audio-visual, dans la valeur de 250 mil escudos.</p>

NOTE: Jusqu'à la fin du mois septembre 1993, tout était accompli en accordance avec les termes des protocoles.

protocoles de collaboration entre écoles et entreprises ont été établis, tous sous l'égide du programme "Une école, une entreprise":

- un protocole du type de ceux qu'on vient de présenter, signé par l'Ecole C+S de QUINTA DO CONDE;
- 18 protocoles plus simples, sans grandes exigences de contreparties, signés par la Délégation scolaire et par 18 entreprises de la commune et qui concernent 17 écoles du 1^{er} cycle de l'enseignement de base et le jardin d'enfants publique de QUINTA DO CONDE (ceux-ci étant les protocoles les plus anciens, fonctionnant depuis deux ans).

On constate que ces collaborations, se fondant sur la prestation mutuelle de services, pourront s'éloigner des pré-supposés principaux de la relation école-entreprise compatibles avec la construction du territoire éducatif qu'on a référé auparavant et qu'on peut déduire des interventions citées du directeur du Centre d'Emploi et de l'entrepreneuse à la Rencontre de d'Education.

Cependant, on trouve dans ces protocoles des objectifs tout à fait remarquables par rapport au développement d'un "curriculum" scolaire plus formatif, raison par laquelle on peut les considérer comme des instruments susceptibles de contribuer à une éducation plus complète en ce qui concerne la formation personnelle et sociale des élèves. D'un autre côté, les entreprises engagées dans ces initiatives pourront aboutir à s'approcher effectivement des écoles et de leurs vies et projets, en facilitant l'émergence d'un travail concerté au niveau local. C'est pourquoi on pense que, non obstant les positions personnelles de chacun sur la question du "mécénat", ce type de collaboration peut se rendre dans un véhicule puissant de la construction du territoire éducatif.

Il faudra, donc, qu'il soit possible de donner un autre saut qualitatif, qui consiste à évoluer de la prestation de services vers la prestation d'une collaboration basée aussi sur une idée discutée et assumée en conjoint, si possible associant d'autres partenaires, ça ne signifiant pas que la prestation de services doive être éliminée.

g) L'école et les autres institutions sociales et culturelles

Parmi les nouveaux partenaires éducatifs, on a les institutions sociales et culturelles de la communauté. Rappelons que ces institutions pourront nommer des représentants pour participer à l'organe de direction des écoles, en accordance avec la nouvelle législation - la Conseil de l'Ecole. Du reste, elles avaient déjà leur place dans le modèle de gestion en train d'être substitué - le Conseil Consultatif, bien que ça n'ait jamais fonctionné.

Il s'agit d'un ensemble très varié de partenaires par rapport auxquels une grande diversité de collaborations pourra être développée. En outre, la nature de ces partenaires, leur nombre considérable et la diversité des collaborations permettent de mieux vérifier l'existence d'une certaine ouverture de l'école, celle qui consiste à la sortie de l'école vers le milieu. On a, en effet, une certaine tendance à concentrer notre attention sur la participation de la communauté à l'école, en oubliant la participation de l'école à la communauté. Etant certain que la première participation de l'école à la communauté, et sans doute la plus importante, consiste à la formation accordée aux élèves, qui sont membres de la communauté, il faut reconnaître que l'école pourra peut-être accomplir d'autres rôles, notamment dans les domaines de l'animation culturelle et de la formation permanente de la population.

Cette idée, d'ailleurs, paraît recueillir l'unanimité des opinions des enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA:

"L'école pourrait contribuer à dynamiser les associations. Mais il faudrait avoir plus d'enseignants résidents et mieux connaisseurs du milieu." (Enseignant A1, résident)

"Jusqu'à ce moment, son rôle a été réduit. Peut-être avec la nouvelle gestion, l'école s'ouvre-t-elle un peu plus parce qu'elle sera aussi plus exposée." (Enseignant D11, non résident)

"Oui, je vois l'école à développer des tâches pour la communauté. La difficulté sera d'obtenir dans la communauté les intéressés pour ce que l'école peut donner." (Enseignant B1, résident)

"Pour que l'école puisse développer des activités auprès du milieu, elle doit voir son autonomie et son pouvoir financier accrus." (Enseignant D8, non résident)

Et la situation actuelle et passée de la relation de l'Ecole C+S de SANTANA avec ces partenaires, comment se caractérise-t-elle? Le tableau 43 résume le plus significatif à ce propos.

TABLEAU 43
RELATIONS DE L'ECOLE
AVEC LES AUTRES INSTITUTIONS SOCIALES ET CULTURELLES

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
Le Centre de Santé	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIONS DE FORMATION Le Centre de Santé, à travers le noyau municipal de l'éducation pour la santé (déjà référé au tableau des relations multilatérales de l'école) a réalisé à l'école quelques actions de formation, notamment sur l'éducation sexuelle et le SIDA. 	Circonstancielle	Humaines	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION AU PROGRAMME CINDI Le programme CINDI est une initiative de l'Organisation Mondiale de Santé, destinée à la prévention de maladies chroniques non-transmissibles, la commune de SESIMBRA étant choisie (parmi d'autres) pour sa concrétisation au Portugal. L'école a participé à certaines initiatives du CINDI, à travers son groupe de théâtre. 	Circonstancielle	Humaines	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PLAN NATIONAL DE VACCINATION Les techniques du Centre de Santé vont à l'école pour mettre en oeuvre ce plan. 	Régulière	Humaines	Formelle

TABLEAU 43
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
<p>Casa do Povo ("Maison du Peuple") Santa Casa da Misericórdia (Sainte Maison de la Miséricorde)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION À DES FÊTES DEDIEES AUX AGES Casa do Povo est une institution de sécurité sociale héritière de certaines missions de l'institution avec le même nom existante pendant l'Etat Nouveau. Santa Casa da Misericórdia est une institution de solidarité sociale, l'une des multiples "misericórdias" existantes dans le pays. Les deux se dédient à appuyer le troisième âge, pour qui les groupes de musique et théâtre de l'école ont fait des spectacles. 	Circonstancielle	Humaines	Informelle
<p>Guarda Nacional Republicana (la police rural)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SECURITÉ DES PROMENADES CYCLOTOURISTIQUES L'école organise régulièrement des promenades cyclotouristiques aux plusieurs locaux de la commune. La G.N.R. collabore dans la sécurité des promeneurs. 	Régulière	Humaines	Formelle
<p>Guarda Fiscal (la police fiscal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PRÊT D'UNIFORMES Les uniformes ont été nécessaires pour les représentations théâtrales 	Circonstancielle	Matérielles	Informelle
<p>Radio Santiago (radio locale)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • INFORMATION SUR LES REALISATIONS DE L'ECOLE La radio local a transmis des reportages et des nouvelles sur des réalisations et des événements à l'école 	Régulière	Informationnelles	Formelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PRÊT D'EQUIPEMENT ET DE TECHNIQUES La radio locale a appuyé techniquement certaines réalisations de l'école, notamment les fêtes. 	Circonstancielle	Humaines Matérielles	Informelle
	<ul style="list-style-type: none"> • PUBLICITE La radio locale a transmis de la publicité institutionnelle payée par l'école, concernée à des concours d'admission de personnel. 	Régulière	Matérielles	Formelle
<p>Associação dos Bombeiros Voluntários (Pompiers)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION AUX REALISATIONS DE L'ECOLE Les pompiers volontaires de SESIMBRA ont participé plusieurs fois à certaines activités de l'école: en faisant des simulations concernées à des situations d'incendies et de séismes; en animant les fêtes avec leur fanfare; en prêtant des instruments musicaux. 	Régulière	Humaines Matérielles	Informelle

TABLEAU 43
(suite)

PARTENAIRES	DESCRIPTION	CLASSIFICATION		
		PERSISTANCE	TYPE DE FLUX	FORME
ACRUTZ (association)	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION DE L'ORCHESTRE L'orchestre de l'ACRUTZ (une association du village de ZAMBUJAL) a participé à l'une des fêtes de fin d'année. 	Circonstancielle	Humaines	Informelle
CASCUZ (institution de solidarité sociale)	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPATION AUX FÊTES DES AGES Les groupes de musique et de théâtre de l'école ont participé à des fêtes organisées par cette institution du village de ZAMBUJAL. 	Circonstancielle	Humaines	Informelle
GDS (association sportive)	<ul style="list-style-type: none"> • UTILISATION DU GYMNASE Le Grupo Desportivo de SESIMBRA, la plus grande association de la commune, cède son gymnase pour certaines démarches de la préparation des cortèges de Carnaval. 	Régulière	Matérielles	Informelle
Centro de Estudos Culturais Raio de Luz	<ul style="list-style-type: none"> • UTILISATION DE BIBLIOTHÈQUE Ce Centre d'Etudes Culturelles RAO DE LUZ ("Rayon de Lumière") dispose d'une bibliothèque qui est très souvent consultée par les élèves de l'école. Il se situe à SANTANA. 	Permanente	Matérielles	Informelle
Rotary Club de SESIMBRA	<ul style="list-style-type: none"> • CONCESSION DE BOURSE D'ETUDES Le Rotary Clube offre annuellement une bourse d'études à un élève de l'école, choisi par l'école. 	Régulière	Financières	Formelle
	NOTE: Au-delà de ces institutions de la commune, l'École a maintenu une relation régulière avec la population en générale, surtout à travers les manifestations de théâtre populaire et les cortèges de Carnaval (toujours conçues dans une perspective de récupération des traditions carnavalesques de la commune).			

Ce qui nous intéresse souligner par rapport à l'ensemble de relations présenté à ce tableau est la grande variété d'institutions engagées et de collaborations mutuelles dans les deux sens: du milieu vers l'école et de l'école vers le milieu. Quoique la plupart de ces relations ait été circonstancielle, la quantité des échanges permet d'admettre qu'il est possible de les rendre plus

régulières, non obstant le manque de temps des enseignants et les problèmes créés par l'existence d'un nombreux ensemble d'enseignants non résidents.

Et cependant, la grande majorité des enseignants de l'école résidents à la commune n'a pas l'habitude de participer aux activités de ces institutions dans leur qualité de citoyens. Aux entretiens réalisés, on a remarqué peu de cas d'enseignants ayant une participation active aux associations ou aux institutions de solidarité sociale, bien qu'ils maintiennent une certaine relation entre leurs participations et leur condition d'enseignants.

D'autre part, quelques représentants d'institutions qu'on a interviewé, surtout liés à des associations, ont montré une certaine surprise et perplexité devant l'idée de solliciter la collaboration des écoles, chose qui ne leur avait jamais passé par la tête. C'était le cas, par exemple, d'un directeur de l'association la plus proche de l'Ecole C+S de SANTANA, qui n'a jamais pensé à demander à l'école l'utilisation de ses espaces pour les pratiques sportives des associés:

"Oh ce serait intéressant!... Mais est-ce qu'on peut le faire?"

On voit, donc, que d'autres collaborations ne se développent pas parce qu'on n'a pas l'habitude de collaborer ou de demander la collaboration.

h) Un projet éducatif communal?

Au numéro 2 de ce chapitre, on a cité la présidente du Conseil Directeur de l'Ecole Préparatoire de SESIMBRA qui, à la 2^{ème} Rencontre d'Education de SESIMBRA, a parlé de la nécessité de concevoir un "projet éducatif communal", dans lequel devraient s'inspirer les projets de chaque école. C'était une déclaration qui a été immédiatement appuyée par la représentante de la collectivité locale, la conseillère municipale du secteur de l'Education, et qui a été bien comprise et acceptée par les enseignants présents (une acceptation qu'on a confirmé aux entretiens réalisés pour cette étude).

Quoique, en certains aspects, les réseaux de relations existants soient encore un peu inconsistants, cette prédisposition généralisée peut ouvrir le chemin pour la concrétisation d'un projet concerté entre les plusieurs intéressés à l'éducation et à la formation de la population de la commune. Il faut

clairement trouver une façon de coordonner et articuler les efforts et d'engendrer les consensus, pour qu'on puisse, enfin, créer la solidarité inter-institutionnelle qui caractérise l'existence du territoire éducatif. À ce propos, les interviewés interrogés (enseignants de plusieurs écoles et niveaux d'enseignement et représentants d'autres institutions non-scolaires) ont été pratiquement unanimes sur l'utilité de l'existence d'un organe au niveau de la commune, composé par des représentants de tous les intéressés au processus éducatif, une espèce de conseil municipal d'éducation, mais ils n'ont pas accepté l'idée de donner à la mairie la compétence de coordonner l'éducation au niveau local. Voici quelques opinions d'enseignants de l'Ecole C+S de SANTANA:

"La collectivité locale est trop politisée pour gouverner ces affaires. Il voudrait mieux de créer un organe local qui serait responsable de la direction de l'éducation et auquel appartiendraient les diverses sensibilités locales liées à ces affaires-là." (Enseignant A1, résident)

"Ce serait une espèce de gouvernement éducatif local. Je trouve dangereux que la mairie soit ce gouvernement. Il devrait être quelqu'un lié à l'enseignement, pouvant la mairie y participer aussi." (Enseignant B2, résident)

"Il devra être un organe où les enseignants soient représentés, quoique pouvant engager d'autres entités. Il ne me paraît pas convenient d'être la mairie à décider sur nous, ayant simplement des connaissances de bureau, tel que le Ministère." (Enseignant A2, résident)

Cette simple question de la coordination des efforts éducatifs au niveau local a, donc, soulevé d'autres questions plus générales, à savoir: qui, dans un cadre de décentralisation de l'éducation devra assumer la responsabilité de décider sur les domaines décentralisés? Et quels seront ces domaines?

La réponse à ces questions dépasse les objectifs de cette étude, dont la prétension n'est que de reconnaître l'existence d'un territoire éducatif implicite aux pratiques des acteurs locaux. Par conséquent, ce qui nous intéresse souligner pour le moment, c'est l'existence d'un certain réseau de relations et la

disponibilité trouvée pour considérer le développement d'un travail collectif fondé sur un projet partagé et consistant.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Tout au long du texte, on a commenté les plusieurs situations identifiées, par rapport aux circonstances qui aident ou freinent le développement des relations éducatives au niveau local et à l'existence (ou non) d'un territoire éducatif implicite aux pratiques des acteurs.

Quoique les conclusions de l'étude aient été construites, donc, peu à peu, on doit maintenant présenter une synthèse, une vision de conjoint de ces conclusions, en soulignant les aspects fondamentaux de la situation qu'on vit sur le terrain, dans cette époque de changements apparents.

1. Opportunités et contraintes de la construction du territoire éducatif

L'implantation de la décentralisation dans le domaine éducatif répond souvent aux difficultés de l'administration centrale de l'Etat à réocoudre les besoins des populations en matière éducative, étant donné les difficultés découlant de l'explosion scolaire et d'une évolution sociale marquée par la nécessité d'une adaptation constante des systèmes éducatifs aux exigences de chaque moment et de chaque situation. Accorder un niveau de formation et d'éducation adéquat aux populations, c'est-à-dire, produire une éducation de qualité, est devenu, de plus en plus, une tâche d'accomplissement difficile par l'Etat qui, de cette façon, s'est vu dans la contingence de recourir à l'intervention plus effective des institutions locales dans la conception et exécution de politiques éducatives. D'autre part, l'assomption croissante de concepts de démocratie, basés sur une participation plus permanente des gens à la construction de leurs réalités, a aussi trop contribué à l'émergence des tendances décentralisatrices de l'administration.

La tradition administrative portugaise n'est pas décentralisatrice. Cependant, les circonstances qu'on vient de référer ont terminé pour imposer, aussi au Portugal, la nécessité d'orienter l'évolution du système vers une plus grande répartition de compétences entre les niveaux central et les niveaux régional et local de l'administration de l'éducation. La Loi de Base du Système Educatif, s'orientant par les principes constitutionnels fixés après la révolution du 25 avril 1974, montre une tendance confirmatrice des changements à opérer dans le système, dont les axes principaux sont décentraliseurs. La législation

entre-temps publiée confirmerait quelques aspects essentiels des orientations de la Loi de Base et montrerait l'existence d'une volonté du législateur pour se diriger vers les changements nécessaires, bien que, dans certains cas, par des moyens discutables.

Ceux qui ont à accomplir les tâches éducatives principales sont maintenant devant le processus de réforme du système. Ayant comme toile de fond une législation progressive dans l'essentiel, les acteurs du système se confrontent avec des inerties propres aux processus de changement, mais ils se confrontent aussi avec plusieurs contradictions entre ce que la loi dit et ce que le pouvoir central fait.

Décentraliser le système éducatif n'est, au Portugal, qu'une tendance de la législation. Il faut reconnaître que les changements à opérer ont une telle dimension, qu'on trouve justifiée l'existence de certains soins dans le développement du processus. Le sujet de cette étude a été choisi, en fin de compte, en pensant à ces soins et plus précisément aux conditions existantes sur le terrain local pour recevoir les nouvelles tâches inhérentes à une éducation décentralisée, si les tendances légales se confirment dans le futur.

En analysant les résultats de notre enquête réalisée dans un territoire concret, et ayant en considération notre idée de territoire éducatif, on va maintenant reprendre l'essentiel des opportunités et des contraintes constatées au niveau du local étudié pour qu'on puisse considérer le développement d'une politique éducative local consistante.

a) Collaboration et équilibres au niveau local

Dans les plans économique et social, les caractéristiques spécifiques de la commune étudiée ne paraissent pas constituer une contrainte au développement d'un travail éducatif consistant, au niveau local. Bien que, parfois, ce soit exactement l'existence de problèmes graves à résoudre qui détermine un mouvement de collaboration entre les plusieurs partenaires intéressés à cette résolution, l'inexistence de ces problèmes permet d'envisager le développement de programmes "normaux" qui, justement, contribuent à éviter l'émergence de ces problèmes. Il est bien certain que cette commune, comme beaucoup d'autres dans le pays, n'a pas, pour le moment, une vie fondée sur des pratiques associatives et de collaboration inter-institutionnelle,

mais cette circonstance doit être entendue comme un défi à ceux qui se proposeront d'intervenir en conjoint plutôt qu'un motif de désistement.

En outre, les indicateurs concernés à la réussite scolaire des élèves ne révèlent pas une spécificité particulière de cette commune, ce qui confirme sa position moyenne par rapport à la réalité nationale.

Si ces caractéristiques de la commune paraissent relativement neutres par rapport à l'émergence de conditions de travail collectif (elles ne sont pas contraignantes, mais elles ne sont pas proprement favorisantes), il y en a d'autres qu'on peut considérer décisives. Ici, il existe un noyau scolaire très fort, étant donné la localisation de plusieurs écoles de différents niveaux et types d'enseignement dans le même noyau urbanistique, et en sachant que tous les autres établissements scolaires et institutions ou structures éducatives agissent à une distance réduite et qu'il n'y a pas de problèmes remarquables de communications (sauf en ce qui concerne les écoles et institutions de la *freguesia* de QUINTA DO CONDE, qui, dû à la localisation de la partie urbanisée de cette *freguesia* n'ont pas une grande facilité de relation avec le reste de la commune).

Cette concentration d'équipements éducatifs, pensée par la municipalité pour permettre justement une interaction plus facile entre les écoles, constitue clairement une circonstance favorisante de la construction du territoire éducatif.

Quand même, les collaborations ne marchent pas ou marchent moins qu'on le pourrait imaginer, surtout en ce qui concerne les collaborations des écoles les unes avec les autres. Dans l'étude en cours à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de Lisbonne, qu'on a déjà citée dans ce travail, et qui porte sur une autre commune du pays, une circonstance semblable est aussi remarquée:⁽¹⁶⁹⁾

"(...) on se trouve devant une situation contradictoire, présente en toutes les institutions étudiées: à un volontarisme assumé d'ouverture à l'extérieur on oppose une attitude tendancielle d'isolement des unes par rapport aux autres."

Quelle explication trouver pour une telle contradiction?

⁽¹⁶⁹⁾ F.P.C.E., rapport scientifique cité, p. 38.

Pourquoi les écoles ne travaillent-elles avec les autres écoles, surtout quand il n'y a pas de conditions physiques contraignantes, comme, par exemple, la distance?

À ce propos, revenons encore au cas qu'on a étudié. Dans l'une des écoles où nous avons fait des entretiens, les membres du Conseil Directeur ont refusé fermement que les écoles tournent le dos les unes vers les autres, et ils ont présenté un ensemble de situations qui, à leurs avis, montrent qu'il y a une collaboration effective. Cependant, comme on a vu, cette collaboration, dans la plupart des cas, ne dépasse pas le développement de certaines relations circonstanciées ou de certaines activités régulières déterminées par l'exercice de compétences accordées par la loi (pour lesquelles il est nécessaire d'entreprendre des contacts), par l'initiative d'une troisième entité, comme la mairie, ou par de simples raisons de cordialité. Elle reste loin du développement de projets communs consistants, destinés à améliorer le processus éducatif global, bien que, en effet, on ne puisse pas parler d'isolement. D'autre part, et si l'on se fixe seulement à des exemples concernés aux écoles du noyau éducatif principal, il ne manque pas de cas remarquables de collaboration avec d'autres entités non-scolaires:

- l'Ecole C+S de SANTANA a signé un important ensemble de protocoles de collaboration mutuelle avec des entreprises, contemplant des objectifs pédagogiques remarquables, quoique visant aussi une certaine indépendance économique;
- l'Ecole Secondaire de SAMPAIO réalise, depuis cinq ans, des cours de formation en informatique, qui sont gratuits et orientés par des enseignants en travail extraordinaire non rémunéré, auxquelles des groupes de fonctionnaires publics d'organismes locaux ont déjà participé;
- la CERCIZIMBRA construit maintenant de nouvelles installations, conçues pour la réalisation d'un programme très ambitieux d'appui aux enfants de la commune, et dans cette initiative compte avec la participation de 20 entrepreneurs de la commune, qui ont constitué une commission d'aide à la gestion des travaux et termineront pour disposer de beaucoup plus que la moitié du coût de construction (estimé en 60 millions de escudos).

Ces cas et d'autres qu'on a référé tout au long du texte montrent l'existence d'une certaine ouverture à l'extérieur de la part des écoles de la commune. Du reste, on a aussi remarqué des cas de sortie des écoles vers l'extérieur, bien exemplifiés, par exemple, par les collaborations de l'Ecole C+S avec les institutions d'appui aux agés ou par les démarches de récupération du parc enfantin de COTOVIA.

Or, si les écoles comprennent les avantages des relations avec le milieu et commencent à découvrir des façons pratiques de les réaliser, pourquoi n'aboutissent-elles pas à développer un travail conjoint les unes avec les autres, surtout aux domaines des projets pédagogiques et de l'articulation des actuations curriculaires respectives? La question, qu'on a posée aux interviewés enseignants, a été nettement incommode pour une partie considérable, qui reconnaît l'absurde de la situation. D'autre part, une autre partie montrerait une certaine perplexité devant la question, en révélant qu'une telle idée ne leur avait jamais passé par la tête... Les uns et les autres ont souligné que la situation actuelle devrait être changée et quelquefois des responsables par écoles ont même garanti que les projets communs et l'articulation curriculaire apparaîtraient bientôt.

On croit que l'explication pour le manque de collaboration entre les écoles dans les domaines pédagogiques est complexe et il faudra une étude approfondie pour le comprendre. On pourrait se réfugier en des explications, d'ailleurs avancées par quelques personnes, concernées au manque de temps des enseignants pour développer des travaux conjoints avec d'autres écoles, même au exagère des tâches que les enseignants ont à accomplir le jour d'aujourd'hui. On concorde qu'en effet, ça se passe, et que cette circonstance-là représente aussi une contrainte au développement de nouvelles relations. Mais on sent qu'il y a aussi des explications d'autres natures, liées à certaines logiques corporatives qui divisent les enseignants selon les degrés d'enseignement auxquelles ils travaillent ou selon leurs formations académiques, ou liées à l'ancienne et dépassée idée de que chaque enseignant est le roi et seigneur de son espace d'actuation, qui ne peut pas être envahi par d'autres (sauf l'inspecteur), et beaucoup moins par d'autres enseignants.

On a ici en cause des questions concernées à la construction d'une conscience collective des enseignants et au développement de la profession enseignante, sans doute des problèmes fondamentaux de l'actualité en matière éducative et qui impliquent largement avec la réorganisation de l'éducation.

Indépendamment des difficultés trouvées sur le terrain, tout le monde reconnaît l'inévitabilité du développement d'interdépendances croissantes au niveau local. Il paraît manquer, surtout, quelqu'un qui assume une rôle efficace de levier pour qu'on puisse passer de la pensée à l'action et qui, après, garante la coordination nécessaire entre les institutions ayant en vue le développement d'actions communes. Il est intéressant de souligner que la généralité des personnes interviewées voit de bon oeil l'existence d'une entité collégiale coordinatrice au niveau local, à laquelle les écoles soient représentées convenablement et où les autres partenaires éducatifs communautaires soient aussi représentés (les parents, la mairie, les entreprises, les services publiques, les associations, etc...).

Cependant, il n'est pas moins intéressant de vérifier que beaucoup d'enseignants sont extrêmement prudents en ce qui concerne l'intervention des partenaires externes dans la direction des écoles, étant certain que la plupart de ces partenaires ne sait pas très bien quoi penser sur le sujet. Seulement les parents ont donné des réponses plus décidées en ce qui concerne leur intervention auprès les écoles, quoique les contours de cette intervention n'aient pas été bien définis, ni soit devenu claire que cela devra correspondre à une participation à la direction des établissements.

Mais, soit en ce qui concerne l'intervention des plusieurs partenaires dans la construction d'une action concertée au niveau local, soit en ce qui concerne leur intervention dans la direction des écoles, il y a des raisons pour admettre des difficultés d'articulation. MARIE DURU-BELLAT et AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN ont souligné clairement ces difficultés:⁽¹⁷⁰⁾

"Vue de l'échelon central, la réalisation d'un consensus sur les orientations et les moyens de l'action éducative peut paraître plus aisée au niveau local, du fait du nombre réduit de personnes concernées, de la relation harmonieuse ou tout au moins étroite qu'on présuppose entre les membres d'une communauté, du caractère circonscrit des problèmes et des enjeux. La plupart des recherches montrent néanmoins que la définition d'un "bien commun local" et son instrumentalisation posent autant de problèmes, sinon plus, que la définition de priorités nationales et ce d'autant plus

⁽¹⁷⁰⁾ Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A., op. cit., p. 96.

que la lutte contre les inégalités sociales ne constitue pas une référence commune."

À ces difficultés, d'ailleurs admises comme naturelles et dépassables par la plupart des interviewés, on doit ajouter l'effet perturbateur des équilibres existants provoqué par la redistribution des pouvoirs en matière éducative au niveau de l'école, et qui est à l'origine des réserves posées à la participation accrue des partenaires externes dans la direction des établissements. Si une plus grande participation de ces partenaires est généralement comprise et désirée, il faut que leurs rôles soient clairement définis et, surtout, qu'il soit garanti un équilibre dans le fonctionnement de l'institution qui prenne en compte la compétence propre de chaque intervenant dans le processus. Etant l'acte éducatif un acte global où interviennent des aspects de nature strictement pédagogique et aussi tous ceux qui concernent à la façon de concevoir et organiser le fonctionnement de l'école, il n'est pas acceptable que les enseignants soient dépassés dans la prise de décisions sur ces matières. D'ailleurs, et prenant seulement la question de la participation des parents il convient de souligner que cette participation ne s'approfondit pas par leur présence à la direction de l'école, mais, surtout, par la façon dont chaque parent aboutit à s'articuler avec les enseignants. On craint, donc, que l'intervention de partenaires externes à la direction de l'école puisse contribuer à la destructuration de l'institution, si on ne trouve pas la compte et la mesure correctes pour cette intervention. Le territoire éducatif ne peut pas se construire sur les ruines d'une école qui a vu ses fondations minées par une politique précipitée et inconsistante.

Cependant, s'il est possible de trouver les équilibres justes pour la collaboration et interaction de tous ces partenaires, les consensus termineront par apparaître et on aura un moyen puissant d'amélioration des réponses éducatives.

b) Les orientations et le comportement de l'administration centrale

Dans le corps de l'étude, ont été éclaircies quels sont les principes qui président à la réforme du système éducatif en cours au Portugal, parmi lesquels le principe de la décentralisation. On ne peut que penser que ces

principes traduisent la volonté réelle du pouvoir politique; il ne serait pas admissible que ce pouvoir se comportait cyniquement.

Pourtant, on sait que les interprétations données aux principes divergent souvent, en fonction des conceptions de chacun. La formulation des principes implique l'utilisation de concepts qui sont considérés différemment par différentes personnes. On a vu plusieurs cas de ce genre, comme ceux concernés aux concepts de participation et d'ouverture, par exemple.

En ce qui concerne le principe de la décentralisation on ne peut pas admettre deux lectures. La décentralisation implique le transfert de compétences vers des organes locaux, choisis par les communautés respectives et qui prètent leurs comptes, en première instance, à ces communautés. En critiquant le nouveau modèle de direction, administration et gestion des établissements scolaires, JOÃO BARROSO souligne justement que la vraie participation des partenaires locaux ne se donne que dans le cadre d'une décentralisation effective.⁽¹⁷¹⁾

"On ne peut parler d'une véritable participation de la communauté dans la définition d'une politique locale d'enseignement que dans un cadre d'une décentralisation effective(...).

(...)Ce mouvement de décentralisation qui se développera obligatoirement au Portugal et qui est prévu dans la Loi de Base, impliquera l'institutionnalisation de modalités d'articulation entre l'école et les autres équipements communautaires, aussi bien que des relations de dépendance/indépendance nouvelles, entre l'école et les pouvoirs locaux.

Il en résulte que la gestion de chaque école ne pourra pas être envisagée comme une simple chaîne de transmission centrale ou déconcentrée, mais qui ne pourra pas non plus être isolée du réseau complexe des plusieurs décideurs locaux.

C'est ainsi qu'on dessine un système de gestion globale du "territoire éducatif" (formule osée présentée dans une des

⁽¹⁷¹⁾ Barroso, J., "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", revue *Inovação*, vol. 4, n° 2-3, 1991, p. 78 et 82.

propositions d'un groupe de travail de la réforme, présidé par FRAÚSTO DA SILVA, qui semble d'être tombée dans l'oubli) avec des niveaux de participation adéquats pour les représentants des différents partenaires éducatifs(...)"

Or, le comportement de l'administration centrale semble montrer des hésitations par rapport à la concrétisation de la décentralisation. Bien qu'on admette qu'il faut trouver un rythme adéquat pour les changements à mettre en oeuvre, quelques aspects de l'actuation de l'administration centrale soulèvent des doutes légitimes sur la correction de sa stratégie. On soulignera deux aspects: les effets de la déconcentration du Ministère de l'Education; le manque d'institutionnalisation d'un organe local d'articulation des actions éducatives.

Si la création des Directions Régionales d'Education était une mesure destinée à préparer une ultérieure décentralisation effective, elle ne se révèle pas en conformité avec cette finalité. En effet, le placement de spécialistes et d'administratifs qualifiés à ces niveaux territoriaux plus proches des exécuteurs de la politique éducative (les enseignants, les écoles, les éventuels partenaires locaux engagés), a constitué un facteur de refrènement de l'autonomie des établissements, confrontés avec les interventions permanentes d'un pouvoir central qui agit maintenant plus proche et qui continue à considérer les écoles comme des services périphériques de l'Etat.

D'autre part, le gouvernement n'a pas opté par la création d'un Conseil Local d'Education auquel appartiendraient des représentants des agents locaux intéressés aux matières éducatives, comme l'a suggéré la commission de Réforme du Système Educatif, terminant pour engager ces représentants dans la direction des écoles.

Une appréciation conjointe de ces deux aspects montre, du moins, que l'Etat ne confie pas à la capacité actuelle des agents locaux pour le développement de pratiques concertées et consistantes, prétendant de contrôler administrativement ces pratiques, et qui, pour cela, a opté de ne pas créer des structures trop indépendantes du pouvoir central.

Ce comportement du pouvoir central peut, donc, ne se devoir simplement aux idées qu'il a sur le rythme adéquat d'implanter une vraie décentralisation de l'éducation. Cela peut se devoir plutôt à certaines conceptions de décentralisation mitigée, à laquelle les pouvoirs transférés vers

le milieu local sont faibles et peu pertinents pour la construction d'une vraie politique éducative locale terminant par se traduire dans un type de participation qui, comme le souligne JOÃO BARROSO,⁽¹⁷²⁾

"est plutôt symbolique que réelle et elle est conçue d'une manière formelle et minimaliste, plutôt comme un impératif de relations publiques que comme un processus effectif de transférer du pouvoir vers la communauté."

Malgré ces circonstances, JOÃO BARROSO considère que la participation des partenaires externes au Conseil de l'Ecole (l'organe de direction du nouveau modèle)⁽¹⁷³⁾

"pourra être importante pour faciliter le contact avec les agents locaux et trouver des bénéficiaires et éventuellement pour renforcer le prestige local de l'école"

C'est ce qu'on pense aussi des exemples déjà existants d'ouverture de l'école à son milieu, qui peuvent constituer une base pour le développement d'autres relations et pour l'émergence d'un ensemble d'interactions plus ou moins informelles dont la contribution pour la construction du territoire éducatif est remarquable. Ces exemples, du reste, montrent que les écoles ont des marges de manoeuvre pour innover et créer de nouvelles formes d'agir, malgré le Ministère. Elles ont à leur faveur une législation dont la lettre et, surtout, l'esprit leur accordent la légitimité d'une certaine transgression par rapport aux freins mis par le pouvoir central, directement ou à travers ses représentants au niveau régional. En ce qui concerne le point le plus faible des interactions actuelles - celui des relations des écoles les unes avec les autres - on a maintenant un véhicule puissant de promotion de ces interactions - les Associations d'Ecoles - ,qui, malgré les circonstances de leur création (une initiative étatique et un commencement relativement malheureux) pourront accomplir un rôle agrégateur des écoles et des enseignants.

(172) Barroso, J., article cité, p. 76.

(173) Barroso, J., article cité, p. 77.

c) Les conditions de participation des acteurs

Le cas qu'on a étudié révèle, cependant, qu'il y a d'autres difficultés à dépasser, inhérentes à certaines conditions d'exercice de la profession enseignante, et qui interviennent négativement dans l'émergence du territoire éducatif. Nous nous référons spécialement à trois difficultés: l'instabilité de placement d'une partie considérable du corps enseignant, la surcharge de tâches attribuées aux enseignants et le manque de formation pour les nouveaux rôles et fonctions.

On a vu comment, dans le cas de l'Ecole C+S de SANTANA, l'instabilité de placement du corps enseignant est un facteur important de difficultés, du reste commun à la grande majorité des écoles des communes rurales, même celles qui se trouvent relativement proches des grandes villes. Une telle instabilité a des implications décisives dans la continuité désirable du travail développé chaque année, étant donné les changements constants du corps enseignant, et aussi dans la liaison des enseignants au milieu auquel l'école s'insère, étant donné le fait qu'une grande partie ne connaît pas le milieu.

De cette façon, il est difficile de promouvoir un enseignement-apprentissage qui considère les réalités locales, et le développement d'une interaction consistante au niveau local reste aussi plus problématique.

En outre, la modification constante de la composition du corps enseignant des écoles termine pour concentrer la plupart des tâches de relation avec le milieu vers les enseignants résidents, et ça non obstant l'effort de tous pour participer à leur réalisation.

En effet, on doit reconnaître que les conditions auxquelles les enseignants cherchent à répondre aux défis de la réforme éducative sont franchement défavorables. Au-delà des questions rémunératoire et de statut, qui ont certainement des répercussions au niveau de la disponibilité et de la motivation du corps enseignant, on doit remarquer les exigences croissantes faites aux professeurs en ce qui concerne la quantité de travail.

Il appartient aux professeurs de trouver les façons de mettre en oeuvre les multiples modifications découlantes des nouveaux diplômes qui règlent l'éducation, notamment ceux qui concernent la réforme curriculaire, déjà en phase de généralisation. Mal formés et mal appuyés pour le développement de cette tâche, les enseignants développent un grand effort d'auto-préparation

pour adapter leurs pratiques aux nouveaux principes et aux nouvelles règles et les responsables des établissements n'ont pu que prêter attention à l'implantation des nouvelles solutions. Tous accroient ces nouvelles préoccupations aux tâches traditionnelles de donner les leçons, gérer l'école, participer au fonctionnement des groupes disciplinaires et coordonner la vie de chaque classe, des tâches qui, d'ailleurs, ont gagné d'autres dimensions, tout contribuant pour le changement qualitatif du travail enseignant.

Ainsi, par exemple, le directeur de classe tend à devenir un orienteur privilégié de chaque élève, en lui permettant d'articuler son travail avec les familles, en s'assurant comme un tuteur du parcours scolaire et éducatif développé par l'élève. Soit les gérants de l'école, soit chaque enseignant individuellement, doivent maintenant développer des compétences de relation avec le milieu et ses institutions, parfois difficiles à mettre en place. Dans un système ouvert de rapports entre l'école et le milieu, il appartiendra certainement aux enseignants d'accomplir des rôles rélevants de dynamisation du tissu culturel local.

Quelques-unes de ces tâches sont nouvelles ou, du moins, présentent des aspects nouveaux par rapport aux pratiques traditionnelles, quoique, peu à peu, plusieurs aient été essayées depuis quelque temps, puisque beaucoup d'écoles n'ont pas eu nécessité de la réforme pour développer certaines pratiques que celle-ci a institutionnalisées.

Or, l'accomplissement équilibré et compétent d'un ensemble si varié et complexe de fonctions requiert des ajustements dans la définition des conditions de travail des enseignants notamment au niveau de la durée du travail en classe. Il requiert, certainement, que de nouveaux champs de formation initiale et continue des enseignants soient considérés, en ajoutant d'autres composantes aux formations traditionnelles, notamment dans l'aire organisationnelle, en fomentant même une certaine spécialisation de chaque enseignant. D'autre part, les écoles, elles-mêmes, doivent trouver de nouvelles façons de s'organiser pour qu'elles puissent répondre aux défis du futur.

Dans l'étude qu'on a faite auprès de l'École C+S de SANTANA, ce type de problèmes a été très évident, comme l'on a dit. On a constaté que la généralisation de la réforme curriculaire, avec l'introduction de toutes les nouveautés inhérentes, a obligé l'école à refréner sa tendance déjà traditionnelle pour organiser des activités avec le milieu; on a entendu à plusieurs enseignants qu'ils n'ont pas de temps pour contacter des collègues

d'autres écoles, parce qu'à leur école, ils ont tout leur temps disponible occupé; on a vu que, malgré tout, l'école a terminé pour maintenir une certaine animation, disons, extra-curriculaire, ça se devant au dévouement général (certainement plus assumé par les uns que par les autres) et à l'accomplissement de certaines tâches par groupes "spécialisés" d'enseignants et d'élèves, créés au Conseil Pédagogique ou nés aux clubs existants à l'école.

Non obstant les difficultés existantes et l'appréhension dont beaucoup d'enseignants envisagent les temps qui viennent, il est intéressant de noter que la grande partie de ceux qu'on a interviewé (à l'Ecole C+S de SANTANA et aux autres écoles) est favorable aux nouvelles idées associées à l'exercice de sa profession. Cependant, il importe de souligner que la construction de l'identité de la profession enseignante est devenue, maintenant, une tâche plus complexe, étant donné qu'on est en train de changer profondément les fondements traditionnels de l'exercice de la profession. C'est pourquoi, sans qu'on dispense la fermeté et la clarté dans la définition du modèle d'organisation de l'éducation qu'on veut, il faudra donner du temps et des conditions pour que les changements soient compris, assumés et, finalement, effectivement réalisés.

Les autres acteurs du système nécessitent aussi du temps et des conditions pour pouvoir accomplir leurs rôles. En référant seulement le cas des élèves, il faut souligner que le nouveau paradigme de fonctionnement du système éducatif, basé sur la décentralisation, la participation et l'ouverture, ne se réalisera pas si le rôle des élèves n'est pas vu d'une autre façon. D'ailleurs, comme l'a expliqué RUI CANÁRIO dans une conférence réalisée à l'université de Toulouse en 1989, citant PHILIPPE PERRENOUD,⁽¹⁷⁴⁾

"l'élève est le véhicule privilégié des échanges de communication entre l'école et les familles, des messages dont il est le référent et dont le contenu et interprétation il est en condition d'influencer fortement. Cela veut dire qu'il n'est pas possible un changement qualitatif dans la relation avec les parents qui ne s'articule nécessairement pas avec un changement qualitatif dans la relation avec les élèves.

⁽¹⁷⁴⁾ Canário, R., Conférence réalisée à l'Université de Toulouse, 1989, cité par Barroso, J., article cité, p. 83.

Celle-ci est définie par la logique interne du fonctionnement de l'établissement d'enseignement."

En considérant les élèves comme la communauté présente à l'école, RUI CANÁRIO relève l'importance des changements à réaliser dans les relations entre enseignants et élèves, comme circonstance indispensable à l'existence de l'ouverture de l'école au milieu. Or, ceci est un changement fondamental du processus de réforme éducative et on ne peut pas attendre que ça se passe d'un jour l'autre. À l'École C+S de SANTANA, l'idée d'associer les élèves aux travaux d'embellissement des espaces pourra déjà être envisagée comme une démarche d'association aux nouvelles formes de vie de l'école, et a, d'ailleurs, la vertu importante de les maintenir liés à l'école après leur sortie.

Enfin, il importe de rappeler que la construction du territoire éducatif présuppose la coopération des intervenants au milieu local. Ça fonctionne mal dans un ambiant de compétition, qui caractérise la société portugaise actuellement et qu'on a, d'ailleurs, référencé aussi à la commune de SESIMBRA. Une importante mission d'aide à la transformation de la société dans une société plus solidaire pourra être destinée à l'école et à l'éducation.

2. Du territoire éducatif implicite à l'explicitation du territoire éducatif

On a voulu identifier un territoire éducatif implicite dans les pratiques des acteurs au niveau local, qui constituait une base capable de supporter une vraie décentralisation de l'éducation. On a éclairci qu'il s'agissait de constater l'existence d'un processus naturel et spontané d'émergence d'une situation dont les éléments et les caractéristiques fussent ceux qui définissent notre idée de territoire éducatif. Cette finalité a été traduite par les objectifs de notre étude, présentés à la deuxième partie, chapitre II, et qu'on rappelle:

- connaître les rapports existants entre les institutions qui, au niveau local, interviennent dans la formation et éducation de la population;
- sentir si ces relations s'inscrivent dans une pratique consciente, destinée à améliorer la réponse collective locale aux besoins éducatifs de la population;
- identifier les aspects de la réalité qui favorisent ou qui freinent le développement des rapports entre les institutions pour qu'elles

puissent concevoir et exécuter des actions communes ou même un projet éducatif local commun.

L'étude a montré qu'une grande partie des échanges réalisés au niveau local sont bilatérales, ceux qui engagent plusieurs institutions étant surtout inhérents à l'accomplissement de leurs attributions ou dépendant de l'initiative d'un pouvoir établi - la mairie.

Dans ce contexte, le point le plus faible est constitué par les relations inter-écoles, ce n'étant pas une singularité de la commune de SESIMBRA..

En tout cas, et quoique cela ne définisse pas, évidemment, un projet éducatif local, ces échanges peuvent constituer le commencement nécessaire d'une dynamique capable de contribuer à la construction de ce projet. Cette idée est renforcée par l'appui donné par les acteurs locaux au développement de cette dynamique, que tous considèrent indispensable, et par la naturalité dont ils envisagent la création d'une autorité éducative locale qui coordonne les efforts de réalisation d'une politique éducative locale.

D'autre part, si on ne peut pas dire que les pratiques trouvées montrent une grande coïncidence avec notre définition de territoire éducatif (et on n'espérerait pas de la trouver), on peut certainement reconnaître que les exemples existants révèlent l'intention de trouver, au niveau local, des réponses adéquates aux problèmes éducatifs et qui sont la traduction possible de la conscience que les acteurs locaux ont sur la nécessité de compromis locaux qui aident à améliorer le service éducatif à la population.

Les structures éducatives locales et les différents partenaires qui ont de l'intérêt au domaine éducatif se confrontent, comme l'on a vu, avec plusieurs contraintes pour qu'ils puissent aller trop loin dans leurs démarches. Au-delà d'un relatif manque d'habitudes de travail en conjoint, les conditions auxquelles ils exercent leurs fonctions et les hésitations du pouvoir politique n'ont pas contribué à la création du climat nécessaire au développement informel d'une interaction globale permanente et consistante. Avoir pu arriver au point qu'ils sont arrivés et aussi avoir, surtout, gagné la conscience qu'il faut aller plus loin, constitue une démonstration d'existence d'un territoire éducatif implicite, du moins, dans les perceptions de la réalité, et qu'ils ont commencé à construire, peu à peu, les résultats étant limités pour le moment.

Si l'Etat veut réellement décentraliser l'éducation, en obéissant aux orientations des lois supérieures, il doit fomentier et appuyer les changements

nécessaires, ne se plaçant pas dans une position hésitante qui pourra être confondue comme contraire aux orientations prévues dans la loi. En outre, les règles du jeu doivent être clairement définies.

On a dit que ce travail ne se destinait pas à étudier le processus d'implantation du territoire éducatif, c'est-à-dire de décentralisation de l'éducation vers le niveau local, se limitant à vérifier les conditions existantes pour supporter les démarches décentralisatrices. Pourtant, il vaut la peine souligner, à peu de mots, quelques aspects à considérer dans ce processus et dans l'opérationnalisation du fonctionnement éducatif au niveau local.

Dès lors, il faut définir clairement quelles sont les attributions qui vont être décentralisées, c'est-à-dire, quelle est la répartition de pouvoirs par les plusieurs niveaux d'administration de l'éducation. Sur quoi pourra-t-on décider au niveau local? Est-ce qu'une politique éducative locale sera admise, comme il paraît exigible? Et quelles sont les implications de l'existence de cette politique locale dans la répartition des pouvoirs et des responsabilités?

À un niveau plus opérationnel, il faut définir quel est le processus de conception et de coordination de la politique éducative locale, quelle est l'organisation instituée pour la mettre en oeuvre, quelles sont ses fonctions, sa composition et son mode de fonctionnement. S'agira-t-il d'un Conseil Local de l'Éducation, comme l'a suggéré la Commission de Réforme du Système Éducatif? Quel rôle et quelles fonctions seront réservés aux collectivités locales dans ce contexte? Et quelle est la position des écoles par rapport à cette nouvelle autorité et comment se définit, dans ce contexte, son autonomie?

D'autre part, on doit encore souligner une fois de plus que les grands changements impliqués dans le processus de décentralisation déterminent de nouveaux besoins de formation pour tous ceux qui sont engagés au processus. L'existence de ces besoins de formation suggère que le processus d'implantation des réformes soit prudent et qu'il ait des rythmes adéquats, ce qui ne signifie pas qu'il soit hésitant et peu clair.

Finalement, il faut souligner le problème de l'évaluation des réformes réalisées.

Dans son rapport final, la Commission de Réforme du Système Éducatif

portugais a accentué que⁽¹⁷⁵⁾

"le modèle décentralisateur est une exigence du régime démocratique portugais qui a été accueillie par la Loi de Base du Système Educatif."

La commission se montra convaincue qu'

"un système décentralisé et participatif a une efficacité bien supérieure à celle d'un système centralisé"

en convenant cependant

" qu'il est nécessaire de tester continuellement cette efficacité, raison pour laquelle on doit disposer d'un mécanisme de contrôle technique de qualité, c'est-à-dire d'un mécanisme d'inspection."

Ne discutant pas ici les modalités de l'évaluation du système, on doit souligner la nécessité de promouvoir l'évaluation systématique de tous les aspects de la réforme et du fonctionnement du système, pour trouver l'explication des difficultés et des contraintes de leur mise en place et pour décider sur les ajustements à réaliser.

Cette démarche d'évaluation, promue à tous les niveaux du système, devra contribuer au développement de la capacité de produire une éducation meilleure, c'est-à-dire plus capable de correspondre le mieux aux objectifs établis dans la Loi de Base du Système Educatif, ce qui implique la reconnaissance du rôle de la recherche éducationnelle appliquée à la réforme éducative. Comme le dit LOUIS MARMOZ⁽¹⁷⁶⁾

"les évaluations des systèmes d'enseignement sont maintenant ressenties comme des activités nécessaires et

⁽¹⁷⁵⁾ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*, Lisboa: GEP/ME, 1988, p. 30.

⁽¹⁷⁶⁾ Marmoz, L., "L'évaluation contre la recherche: critique et connaissance des politiques éducatives", in "Les évaluations - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E. et Communications", Carcassonne: A.F.I.R.S.E., 1991, p. 60.

naturelles, qui relèvent simplement d'une saine gestion courante, mais doivent au plan théorique, trouver leur place entre la constatation et l'explication, entre le compte rendu et la recherche."

L'étude qu'on vient de réaliser a été, comme l'on a dit, une étude exploratoire, destinée à connaître le plus grand nombre possible d'éléments sur le territoire étudié, pour avoir une image concrète des plusieurs types de questions et problèmes qui se posent au fonctionnement de l'éducation au niveau local. Il s'agissait, donc, de constater les réalités et de donner les explications rendues possibles par les informations et opinions recueillies. On n'avait, pour le moment, l'intention d'étudier profondément aucune des questions et problèmes trouvés, quoiqu'il y en ait plusieurs qui méritent une étude approfondie qui ne laisserait pas de contribuer à une meilleure compréhension des réalités éducatives locales.

D'autre part, comme l'on a aussi dit, cette étude n'a pas de prétensions de généralisation de ses conclusions. En admettant que le cas étudié soit un cas "moyen" au niveau national par rapport à la matière considérée, l'étude pourra cependant servir à aider à connaître et à comprendre certains aspects de cette matière. Si elle a cette utilité, elle restera justifiée.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE, *L'établissement - politique nationale ou stratégie locale?* Paris: AECSE, 1990.
- Agulhon, C., "Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles" In: *Temps, éducation, sociétés*, Tome 1, Caen: AFIRSE, 1993.
- Allen, G., Bastiani, I., et Richards, K. (ed.), *Community education - an agenda for educational reform*, Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes, 1987.
- Altet, M., *Auto-analyse et analyses de l'établissement scolaire*, communication présentée au Séminaire Interacadémique, à Ajaccio, le 21 Juli 1990.
- Alves, J. M., "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in: *Correio Pedagógico*, n° 63, 1992.
- Ambrósio, T., "Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas", in: *Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, op. cit.
- Andrieu, M. J., *L'espace éducatif européen*, Paris: Conseil Economique et Social, 1992.
- Ardoino, J., *Management ou commandement - participation et contestation*, Paris: Andsha, 1970.
- Ardoino, J., *Education et politique - Propos actuels sur l'Education II*, Paris: Gauthier-Villars, 1977.
- Aspinwall, K. et al., *Managing evaluation in education*, Londres: Routledge, 1992.
- Autrement, *Ainsi change l'école - L'éternel chantier des novateurs*, Paris: les Editions Autrement, Série Mutations, n°136, 1993.
- Azevedo, R., "Três elementos fundamentais no desenvolvimento local: os animadores locais; as redes de cooperação; o partenariado", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Ballion, R., "L'évaluation externe de l'établissement par le choix des familles", in: AECSE, op. cit.

- Balme, R. "A intervenção do poder regional e a construção europeia: o caso da França", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Bardin, L., *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.
- Barroso, J., (org.), *Leçons du cours d'Introduction à l'Administration de l'Education*, Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa, 1990.
- Barroso, J., "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", *INOVAÇÃO*, (4), 2-3, 1991.
- Barroso, J. et Sjørsløv S., *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados-membros da Comunidade Europeia*, Lisboa: GEP/ME, 1990.
- Barroso, J., "Fazer da escola um projecto", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Beaudot, A. (org.), *Sociologie de l'école - Pour une analyse de l'établissement scolaire*, Paris: Dunod, 1981.
- Benavente, A., "As ciências da educação e a inovação das práticas educativas", in: *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, op. cit.
- Benavente, A., "A reforma educativa e a formação de professores", communication présentée au Séminaire *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, septembre 1991.
- Berland, J.-P., "Stratégies scolaires et effets pédagogiques de l'autonomie des établissements" in: AECSE, op. cit.
- Bernoux, P., *La sociologie des organisations*, Paris: Editions du Seuil, 1985.
- Blanchet, A. et al., *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris: Dunod, 1985.
- Bolman, L. G. et Deal, T. E., "Organizations, technology and environment", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Bonboir, A., "Le temps de l'école: sa référence sociale. Quelques implications pour l'action et la recherche", in: *Temps, Education, Sociétés*, Tome 1, Caen: AFIRSE, 1993.
- Bonnet, F. Dupont, P. et Huget, G., *L'école et le management - Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, Bruxelles: De Boeck University, 1989.
- Bottery, M., *The ethics of educational management*, Londres: Cassell, 1992.
- Boumard, P., *Les savants de l'intérieur*, Paris: Armand Colin, 1989.
- Bourdieu, P., *O poder simbólico*, Lisboa: Difel, 1989.
- Bourdon, R., *Os métodos em sociologia*, Lisboa: Edições Rolim, 1990.

- Bourgarel, A., *Travailler en ZEP - Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris: Hachette, 1991.
- Brandão, R., *Os pescadores*, Lisboa: Estúdios Cor, 1966.
- Bronfenbrenner, U., "L'écologie expérimentale de l'éducation", in Beaudot, A. (org.), op. cit.
- Brown, D. J., *Decentralization and school - based management*, Londres: The Falmer Press, 1990.
- Brunet, L., "Clima de trabalho e eficácia escolar", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Canário, R., "O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção", *Aprender*, 2, juillet 1987.
- Canário, R., "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa", *Inovação* (4) nº1, Lisboa: I.I.E., 1991.
- Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo da escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Canário, R. "O estabelecimento de ensino no contexto local", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Canário, R., "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.
- Carvalho, L. M., *Clima de escola e estabilidade dos professores*, Lisboa: Educa, 1992.
- Câncio Martins, G., "Centralização e descentralização", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- CCRN, "A Educação na actividade municipal. Análise do quadro legal e dos suportes Organizativos". Porto: CCRN, 1987, in: Barroso, J. (org.), op. cit.
- Chambon, A., "Etablissementz de ZEP, administrations et collectivités territoriales: verticalité et horizontalité. Des logiques d'action", in: AECSE, op. cit.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieus ... et ailleurs*, Paris: Armand Colin, 1992.
- Chauveau, G. et Duro- Courdresses, L.(dir.), *Ecoles et quartiers - des dynamiques éducatives locales*, Paris: Editions L'Harmattan /INRP, 1989.
- Chauveau, G., "Les zones d'éducation prioritaire, terres de contrastes", in: Débart, E. et Henriot van-Zanten, op. cit.

- Clark, D., "The concept of community education", in: Allen, G. et al., op. cit.
- Clímaco, M. C., *Roteiro de Informação da Escola - Indicadores de desempenho*, Lisboa:GEP/ME, 1991.
- Clímaco, M. C., *Monitorização das escolas - Indicadores de desempenho*, Lisboa:GEP/ME, 1991.
- CMS, *Conhecer ... Sesimbra*, Sesimbra:Câmara Municipal de Sesimbra, 1985.
- CMS, *Plano Director Municipal - Estudos sumários*, Sesimbra: Câmara Municipal de Sesimbra, 1989.
- Cohen, L. et Manion, L., *Research methods in Education*, Londres: Routledge, 1980.
- Coombs, P. H., *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?* Paris: IPE/UNESCO, 1970.
- Coombs, P. H., *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles:De Boeck-Wesmael, 1989.
- Coroller, C., "Hérouville -Saint-Clair, ville exemplaire", in: Autrement, "Ainsi change l'école - l'éternel chantier des novateurs" *Série Mutations*, Paris: Editions Autrement, n°136, 1993.
- Correia, J. A., "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Revista Inovação*, (4), n°1, Lisboa 1991.
- Cortesão, L., *Escola, Sociedade - Que relação?*, Porto: Edições Afrontamento, 1981.
- Costa, J. A., *Gestão Escolar - Participação, autonomia, projecto educativo de escola*, Lisboa. Texto Editora, 1991.
- Costa, J. A., "O projecto Educativo da Escola: o instrumento organizativo da autonomia", in: *Correio Pedagógico*, n°65, juin 1992.
- Coulon, A., *L'éthnométhodologie*, Paris: P. U.F., 1987.
- Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris: P.U.F., 1993.
- Crozier, M. et Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris: Editions du Seuil, 1991.
- CRSE, *Proposta Geral de Reforma*, Lisboa:GEP, 1988.
- Cruz, I., "O papel educativo das famílias", *Revista Inovação*, (5), n° 11, Lisboa:I.I.E., 1992.
- Débart, E. et Henriot-van Zanten, A. (coord.), *Ecole et espace urbain*, Lyon: CNDP, 1993.

- Debbasch, C. (dir), *L'administration de l'enseignement en Europe*, Paris: Editions du CNRS, 1991.
- Defrance, B., *Les parents, les profs et l'école*, Paris: Syros-Alternatives, 1990.
- Demailly, L., *Le collège - Crise, mythes et métiers*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.
- Derouet - Besson, M.-C., *"L'école et son espace"*, Paris: INRP, 1984.
- Derouet - Besson, M.-C., "Les usagers et l'ouverture de l'école: du projet pédagogique au projet architectural", in: Débart, E. et Henriot van-Zanten (coord), op. cit.
- Derouet, J.-L., "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit. 2.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F., *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- Doray, M.-F., *L'amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers*, Paris: INRP, 1989.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-vanZanten, A., *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1997.
- Emerard, G., "Les nouvelles relations avec l'environnement. Le rôle de la région", in: AECSE, op. cit.
- Erasmie, T. et Lima, L. C., *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*, Braga: Universidade do Minho, 1989.
- Erickson, F., "Conceptions of school culture". in: Nóvoa, A. (org.2), op. cit.
- Estrela, A., *Teoria e Prática de Observação de professores*, Lisboa: INIC, 1984.
- Estrela, A., "Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional", in: Nóvoa, A. et Popkewite, *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa, 1992.
- Estrela, A. et Estrela, M. T., "Formação contínua e reforma educativa", *Revista Educação*, n°6, Porto: Porto Editora, 1993.
- Estrela, M. T., "Temps d'école, temps de vie?", in: *Temps, Education, Sociétés, (communications, tome 2)*, Caen: A.F.I.R.S.E., 1993.
- Faberon, J.Y., "La loi d'orientation sur l'éducation, du 10 juillet 1989", in: *ADJA-L'actualité juridique*, n°9, septembre 1989.

- Figari, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", in: "Les Evaluations - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E. et communications, Carcassonne, 1991.
- Figari, G., "Etudes sur la démarche de projet: recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement", *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars, 1991.
- Fletcher, C., "The meanings of community in community education", in: Allen, G. et al., op. cit.
- Formosinho, J., "A regionalização do sistema de ensino", *Cadernos de Administração Escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J., "De serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa", *Revista Portuguesa de Educação*, n°1, 1989.
- Forquin, J.-C., *Ecole et culture - le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
- F.P.C.E., "A escola e o espaço local. Políticas de gestão e de formação das instituições escolares e práticas dos actores sociais externos", *Projecto n° PCED/C/IEC/47/91, Relatório Científico (1º ano)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1992.
- Fraústo da Silva, J.J.R., Tavares Emídio, M. et Marçal Grilo, E., *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário - Relatório final (1ª e 2ª fases)*, Lisboa, juillet, 1988.
- Friedberg, E., *Le pouvoir et la règle - Dynamiques de l'action organisée*, Paris: Editions du Seuil, 1993.
- Fullan, M. G., *The new meaning of educational change*, Londres: Cassel, 1991.
- Gautherin, J., "Minorités actives et établissements en changement", in: AECSE, op. cit.
- G.E.P., "Carta escolar da Região Alentejo (Seminário de Évora - Maio 1991)", *GEP - Educação*, Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1992.
- Ghilardi, F. et Spallarossa, C., *Guia para a organização da escola*, Porto: Edições Asa, 1989 (Roma, 1983, Editori Riuniti)
- Ghiglione, R. et Matalon, B., *O inquérito*, Oeiras: Celta Editora, 1992.

- Girod de l'Ain, B., "Le central, le local et l'établissement", in: AECSE, op. cit.
- Glasman, D., *L'école réinventée? - Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, Paris: L'Harmattan, 1992.
- Glasman, D., *L'école, hors l'école*, Paris: ESF Editeur, 1992.
- Glatter, R. (ed.), *Educational institutions and their environments: managing the boundaries*, Londres: Open University Press, 1989.
- Glatter, R., "A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Goddard, D. et Leask, M., *The search for quality - Planning for improvement and managing change*, Londres: Paul Chapman Publishing, 1992.
- Gomes, R. *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa: Educa, 1993.
- Good, T. L. et Weinstein, R., "As escolas marcam a diferença: evidência, críticas e novas perspectivas" in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Grandin-Maurin, C., "Du projet architectural au projet pédagogique", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, op. cit.
- Green, A., *Education and state formation - the rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres: MacMillan Press, 1990.
- Haute Comité Education-Economie, *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes - Rapport au Ministre de l'Education Nationale et de la Culture*, Paris: La Documentation Française, 1993.
- Henriot-van Zanten, A., "Les ressources du "local" - Innovation éducative et changement social dans les Zones d'Education Prioritaire", *Revue Française de Pédagogie*, n°83, avril, mai, juin, 1988.
- Henriot-van Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- Henriot-van Zanten, A., "Liens communautaires et pratiques scolaires des familles populaires urbaines", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Henriot-van Zanten, A., "L'ouverture de l'école: ambiguïté du discours, diversité des pratiques", in: AECSE, op. cit.
- Hervieu, F., "La ville où les parents sont rois", in: AUTREMENT, *Ainsi change l'école - L'éternel chantier des novateurs*, Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n°136, 1993.

- Hess, R. et Savoye, A. (dir.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.
- Hoy, W. K. et Miskel, C. G., "Schools and their external environments", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Hubermann, A. M., "Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation", UNESCO, 1973.
- Hughes, M., Ribbins, P. et Thomas, H., *Managing education - the system and the institution*, Londres: Cassell, 1987.
- Hutmacher, W., "A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.
- Isambert-Jamati, V., *Les savoirs scolaires - Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris: Editions Universitaires, 1990.
- Jones, A., *Leadership for tomorrow's schools*, Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- Laderrière, P., "L'établissement en Europe; un point de vue comparatif et critique" in: AECSE, op. cit.
- Lapassade, G., *Groupes, organisations, institutions*, Paris: Bordas, 1974.
- Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit, 1967.
- Leclercq, J.-M. et Christian, R., *Les systèmes éducatifs en Europe - Vers un espace communautaire?*, Paris: La Documentation Française, 1990.
- Léger, A., "Le choix des établissements et les stratégies de familles", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Legrand, L., "L'autonomie des établissements: une notion ambiguë", in: AECSE, op. cit.
- Lima, L., "Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar" *revista Inovação*, volume 4, nº 2-3, 1993.
- Lima, L., *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1992.
- Lorcerie, F., "Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Lüdke, M. et Marli, A., *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, S. Paulo: E.P.U., 1986.
- Machado, J. B., *Participação e descentralização, democratização e neutralidade na constituição de 76*, Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

- Mann, J., "Institutions and their local education authority" in: Glatter, R.(ed.),op. cit.
- Marland, M. et Rogers, R., *Marketing the school*, Oxford: Heinemann, 1991.
- Marmoz, L., "L'évaluation contre la recherche: critique et connaissance des politiques éducatives", in: "Les Evaluations - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E., communications", Carcassonne:A.F.I.R.S.E., 1991.
- Marmoz, L., "Temps scolaire et temps contraint en économie libérale", in: *Le temps en éducation et en formation*, Lyon: A.F.I.R.S.E.,1992.
- Marques, M., "Partenariado Sócio-Educativo, Paradigma das Escolas Profissionais", *Revista Inovação*, (vol. 4.), nº 2-3, 1991.
- Martins, J. P., *Administração Escolar - Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*, S. Paulo: Atlas,1991.
- Martins, M., "Identidade regional e local e intervenção autárquica. Da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição da comunidade como experiência translocal", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Mary, A., "Différence régionale et identité scolaire locale" in: "L'école évaluée", *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, nº3/1988, CERSE, Université de Caen, 1988.
- Matias Alves, J. "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in: *Correio Pedagógico*, nº 63, avril, 1992.
- McPherson, A. et Raab, C. D., *Governing education - a sociology of policy since 1945*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988.
- Mérini, C., "La formation en partenariat ou de l'interculturalité des temps", in: *Temps, éducation, sociétés*, Tome 2, Caen: A.F.I.R.S.E.,1993.
- Mialaret, G., "Le temps dans ses relations avec la vie scolaire", in: *Le temps en éducation et en formation*, Lyon: A.F.I.R.S.E., 1992.
- Mintzberg, H., *Structure & Dynamique des Organisations*, Paris: Les Editions d'Organisation, 1982.
- Mitchell, G., "Community education and school: a commentary", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, Paris:P.U.F., 1979.
- Mozzicafreddo, J., "Estratégias políticas de desenvolvimento local", in: Silva e Costa, M. e Neves, J. P. (coord.), op. cit.

- Nique, C. et Lelièvre, C., *La République n'éduquera plus - La fin du mythe Ferry*, Paris: PLON, 1993.
- Nogueira, M., "Escolaridade obrigatória" revista *O Professor*, n° 84, Lisboa, mars 1986.
- Nóvoa, A., *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.
- Nóvoa, A. (org.2), *Análise da instituição escolar*, Lisboa: FPLE da Universidade de Lisboa, 1990.
- Nóvoa, A. "A formação contínua entre a Pessoa -Professor e a Organização - Escola", *Revista Inovação*, Lisboa: I.I.E., vol. 4, n°1, 1991.
- Nóvoa, A. et Popkewitz, T. (org.), *Reformas educativas...e formação de professores*, Lisboa: Educa, 1992.
- Nóvoa, A. (org.1), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: INE, 1992.
- Nóvoa, A. "Para uma análise das instituições escolares", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- OCDE, *L'école et la collectivité*, vol. II, Paris: CERI, 1980.
- OCDE, *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*, Paris: CERI, 1983.
- OCDE, "La base de tout: l'école", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.2.
- OCDE, *As escolas e a qualidade*, Porto: Edições Asa, 1992. (edição original de 1989)
- Payet, J.-P., "L'école face à la diversité urbaine: prise en compte des communautés locales et construction d'une nouvelle citoyenneté", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Perrenoud, P. et Montandon, C. (org.), *Qui maîtrise l'école? - Politiques d'institution et pratiques des acteurs*, Lausanne: Réalités Sociales, 1988.
- Pichon-Desquesnes, L., *Enquête socio-culturelle, 1991 - cantons de Putanges, Briouze et Athis*, CERSE, Université de Caen, 1992. (policopié).
- Pinhal, J. M., *Les tendances décentralisatrices de l'éducation au Portugal*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université de Caen, Caen, 1992. (policopié)
- Poisson, Y., *La recherche qualitative en éducation*, Sillery: Presses Universitaires du Québec, 1990.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H., *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1988.
- Prost, M., "Dix années de politique de la ville", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Prostes da Fonseca, J. M., "Gestão do sistema de ensino", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- Querrieu, A., "Parents et autres adultes partenaires", in: AECSE, op. cit.
- Quivy, R., et Campenhoudt, L. van, *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva, 1992.
- Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF, 1992.
- Roche, G., *L'apprenti-citoyen: -une éducation civique et morale pour notre temps*, Paris: ESF Editeur, 1993.
- Rodrigues, M. J., *O sistema de emprego em Portugal - crise e mutações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- Ruivo, F., "Um estado labiríntico: a propósito das relações entre o poder central e o poder local em Portugal", in: Silva e Costa, M. e Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Sampaio, J. S., "Aspectos quantitativos do aproveitamento escolar", *O Professor*, nº 82, Lisboa, janvier 1986.
- Sampaio, J. S., "A evolução do sistema de ensino português entre 1973/74 e 1983/84", *O Professor*, nº 94, Lisboa, février 1987.
- Sander, B., "Gestion et administration des systèmes éducatifs", *Perspectives*, vol. 2, nº2, 1989.
- Santos, J., *Ensaio sobre Educação - I - A criança, quem é?*, Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- Serrão, J., "Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), *Autarquias locais e desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- Skilbeck, M. /OCDE, *A reforma dos programas escolares*, Porto: Edições Asa, 1992.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*, Porto: SPCE, 1992.

- Sousa Fernandes, A., "A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar, segundo a lei de bases do sistema educativo" in: CRSE, op. cit.
- Stievenart, M., "L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif", in: "Des acteurs dans l'école", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, nº 5/1989, Université de Caen, 1989.
- Stoer, S. R., *Educação e mudança social em Portugal - 1970-80, uma década de transição*, Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- UNESCO/ GEP-ME, *O processo de planeamento em educação*, Lisboa, 1987.
- UNESCO/GEP-ME, *As funções da administração de educação*, Lisboa, 1988.
- UNESCO/GEP-ME, *A gestão da educação a nível local*, Lisboa, 1989.
- UNESCO/GEP-ME, *Educação, formação e emprego*, Lisboa, 1989.
- UNESCO/GEP-ME, *Estatísticas e Indicadores de Ensino*, Lisboa, 1989.
- UNESCO, *Planning the quality of education - the collection and use of data for informed decision-making*, Oxford: Edition Keneth N. Ross and Lars Mählck, Pergamon Press, 1990.
- Westoby, A., "Parental choice and voice under the 1988 Education Reform Act", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, II - Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- Woods, P., *La escuela por dentro*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.
- Vincent, J.-M., "L'autonomie des établissements d'enseignement et de formation", in: AECSE, op. cit.
- Zabalza, M. A., "Do currículo ao projecto de escola", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Zay, D., "Comment se former à passer du rôle de maître à celui de partenaire d'une équipe élargie?", in: AECSE, op. cit.



disponibilité trouvée pour considérer le développement d'un travail collectif fondé sur un projet partagé et consistant.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Tout au long du texte, on a commenté les plusieurs situations identifiées, par rapport aux circonstances qui aident ou freinent le développement des relations éducatives au niveau local et à l'existence (ou non) d'un territoire éducatif implicite aux pratiques des acteurs.

Quoique les conclusions de l'étude aient été construites, donc, peu à peu, on doit maintenant présenter une synthèse, une vision de conjoint de ces conclusions, en soulignant les aspects fondamentaux de la situation qu'on vit sur le terrain, dans cette époque de changements apparents.

1. Opportunités et contraintes de la construction du territoire éducatif

L'implantation de la décentralisation dans le domaine éducatif répond souvent aux difficultés de l'administration centrale de l'Etat à résoudre les besoins des populations en matière éducative, étant donné les difficultés découlant de l'explosion scolaire et d'une évolution sociale marquée par la nécessité d'une adaptation constante des systèmes éducatifs aux exigences de chaque moment et de chaque situation. Accorder un niveau de formation et d'éducation adéquat aux populations, c'est-à-dire, produire une éducation de qualité, est devenu, de plus en plus, une tâche d'accomplissement difficile par l'Etat qui, de cette façon, s'est vu dans la contingence de recourir à l'intervention plus effective des institutions locales dans la conception et exécution de politiques éducatives. D'autre part, l'assomption croissante de concepts de démocratie, basés sur une participation plus permanente des gens à la construction de leurs réalités, a aussi trop contribué à l'émergence des tendances décentralisatrices de l'administration.

La tradition administrative portugaise n'est pas décentralisatrice. Cependant, les circonstances qu'on vient de référer ont terminé pour imposer, aussi au Portugal, la nécessité d'orienter l'évolution du système vers une plus grande répartition de compétences entre les niveaux central et les niveaux régional et local de l'administration de l'éducation. La Loi de Base du Système Educatif, s'orientant par les principes constitutionnels fixés après la révolution du 25 avril 1974, montre une tendance confirmatrice des changements à opérer dans le système, dont les axes principaux sont décentraliseurs. La législation

entre-temps publiée confirmerait quelques aspects essentiels des orientations de la Loi de Base et montrerait l'existence d'une volonté du législateur pour se diriger vers les changements nécessaires, bien que, dans certains cas, par des moyens discutables.

Ceux qui ont à accomplir les tâches éducatives principales sont maintenant devant le processus de réforme du système. Ayant comme toile de fond une législation progressive dans l'essentiel, les acteurs du système se confrontent avec des inerties propres aux processus de changement, mais ils se confrontent aussi avec plusieurs contradictions entre ce que la loi dit et ce que le pouvoir central fait.

Décentraliser le système éducatif n'est, au Portugal, qu'une tendance de la législation. Il faut reconnaître que les changements à opérer ont une telle dimension, qu'on trouve justifiée l'existence de certains soins dans le développement du processus. Le sujet de cette étude a été choisi, en fin de compte, en pensant à ces soins et plus précisément aux conditions existantes sur le terrain local pour recevoir les nouvelles tâches inhérentes à une éducation décentralisée, si les tendances légales se confirment dans le futur.

En analysant les résultats de notre enquête réalisée dans un territoire concret, et ayant en considération notre idée de territoire éducatif, on va maintenant reprendre l'essentiel des opportunités et des contraintes constatées au niveau du local étudié pour qu'on puisse considérer le développement d'une politique éducative local consistante.

a) Collaboration et équilibres au niveau local

Dans les plans économique et social, les caractéristiques spécifiques de la commune étudiée ne paraissent pas constituer une contrainte au développement d'un travail éducatif consistant, au niveau local. Bien que, parfois, ce soit exactement l'existence de problèmes graves à résoudre qui détermine un mouvement de collaboration entre les plusieurs partenaires intéressés à cette résolution, l'inexistence de ces problèmes permet d'envisager le développement de programmes "normaux" qui, justement, contribuent à éviter l'émergence de ces problèmes. Il est bien certain que cette commune, comme beaucoup d'autres dans le pays, n'a pas, pour le moment, une vie fondée sur des pratiques associatives et de collaboration inter-institutionnelle,

mais cette circonstance doit être entendue comme un défi à ceux qui se proposeront d'intervenir en conjoint plutôt qu'un motif de désistement.

En outre, les indicateurs concernés à la réussite scolaire des élèves ne révèlent pas une spécificité particulière de cette commune, ce qui confirme sa position moyenne par rapport à la réalité nationale.

Si ces caractéristiques de la commune paraissent relativement neutres par rapport à l'émergence de conditions de travail collectif (elles ne sont pas contraignantes, mais elles ne sont pas proprement favorisantes), il y en a d'autres qu'on peut considérer décisives. Ici, il existe un noyau scolaire très fort, étant donné la localisation de plusieurs écoles de différents niveaux et types d'enseignement dans le même noyau urbanistique, et en sachant que tous les autres établissements scolaires et institutions ou structures éducatives agissent à une distance réduite et qu'il n'y a pas de problèmes remarquables de communications (sauf en ce qui concerne les écoles et institutions de la *freguesia* de QUINTA DO CONDE, qui, dû à la localisation de la partie urbanisée de cette *freguesia* n'ont pas une grande facilité de relation avec le reste de la commune).

Cette concentration d'équipements éducatifs, pensée par la municipalité pour permettre justement une interaction plus facile entre les écoles, constitue clairement une circonstance favorisante de la construction du territoire éducatif.

Quand même, les collaborations ne marchent pas ou marchent moins qu'on le pourrait imaginer, surtout en ce qui concerne les collaborations des écoles les unes avec les autres. Dans l'étude en cours à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de Lisbonne, qu'on a déjà cité dans ce travail, et qui porte sur une autre commune du pays, une circonstance semblable est aussi remarquée:⁽¹⁶⁹⁾

"(...) on se trouve devant une situation contradictoire, présente en toutes les institutions étudiées: à un volontarisme assumé d'ouverture à l'extérieur on oppose une attitude tendancielle d'isolement des unes par rapport aux autres."

Quelle explication trouver pour une telle contradiction?

⁽¹⁶⁹⁾ F.P.C.E., rapport scientifique cité, p. 38.

Pourquoi les écoles ne travaillent-elles avec les autres écoles, surtout quand il n'y a pas de conditions physiques contraignantes, comme, par exemple, la distance?

À ce propos, revenons encore au cas qu'on a étudié. Dans l'une des écoles où nous avons fait des entretiens, les membres du Conseil Directeur ont refusé fermement que les écoles tournent le dos les unes vers les autres, et ils ont présenté un ensemble de situations qui, à leurs avis, montrent qu'il y a une collaboration effective. Cependant, comme on a vu, cette collaboration, dans la plupart des cas, ne dépasse pas le développement de certaines relations circonstanciées ou de certaines activités régulières déterminées par l'exercice de compétences accordées par la loi (pour lesquelles il est nécessaire d'entreprendre des contacts), par l'initiative d'une troisième entité, comme la mairie, ou par de simples raisons de cordialité. Elle reste loin du développement de projets communs consistants, destinés à améliorer le processus éducatif global, bien que, en effet, on ne puisse pas parler d'isolement. D'autre part, et si l'on se fixe seulement à des exemples concernés aux écoles du noyau éducatif principal, il ne manque pas de cas remarquables de collaboration avec d'autres entités non-scolaires:

- l'Ecole C+S de SANTANA a signé un important ensemble de protocoles de collaboration mutuelle avec des entreprises, contemplant des objectifs pédagogiques remarquables, quoique visant aussi une certaine indépendance économique;
- l'Ecole Secondaire de SAMPAIO réalise, depuis cinq ans, des cours de formation en informatique, qui sont gratuits et orientés par des enseignants en travail extraordinaire non rémunéré, auxquelles des groupes de fonctionnaires publiques d'organismes locaux ont déjà participé;
- la CERCIZIMBRA construit maintenant de nouvelles installations, conçues pour la réalisation d'un programme très ambitieux d'appui aux enfants de la commune, et dans cette initiative compte avec la participation de 20 entrepreneurs de la commune, qui ont constitué une commission d'aide à la gestion des travaux et termineront pour disposer de beaucoup plus que la moitié du coût de construction (estimé en 60 millions de escudos).

Ces cas et d'autres qu'on a référé tout au long du texte montrent l'existence d'une certaine ouverture à l'extérieur de la part des écoles de la commune. Du reste, on a aussi remarqué des cas de sortie des écoles vers l'extérieur, bien exemplifiés, par exemple, par les collaborations de l'Ecole C+S avec les institutions d'appui aux agés ou par les démarches de récupération du parc enfantin de COTOVIA.

Or, si les écoles comprennent les avantages des relations avec le milieu et commencent à découvrir des façons pratiques de les réaliser, pourquoi n'aboutissent-elles pas à développer un travail conjoint les unes avec les autres, surtout aux domaines des projets pédagogiques et de l'articulation des actuations curriculaires respectives? La question, qu'on a posée aux interviewés enseignants, a été nettement incommode pour une partie considérable, qui reconnaît l'absurde de la situation. D'autre part, une autre partie montrerait une certaine perplexité devant la question, en révélant qu'une telle idée ne leur avait jamais passé par la tête... Les uns et les autres ont souligné que la situation actuelle devrait être changée et quelques uns des responsables par écoles ont même garanti que les projets communs et l'articulation curriculaire apparaîtraient bientôt.

On croit que l'explication pour le manque de collaboration entre les écoles dans les domaines pédagogiques est complexe et il faudra une étude approfondie pour le comprendre. On pourrait se réfugier en des explications, d'ailleurs avancées par quelques personnes, concernées au manque de temps des enseignants pour développer des travaux conjoints avec d'autres écoles, même au exagère des tâches que les enseignants ont à accomplir le jour d'aujourd'hui. On concorde qu'en effet, ça se passe, et que cette circonstance-là représente aussi une contrainte au développement de nouvelles relations. Mais on sent qu'il y a aussi des explications d'autres natures, liées à certaines logiques corporatives qui divisent les enseignants selon les degrés d'enseignement auxquelles ils travaillent ou selon leurs formations académiques, ou liées à l'ancienne et dépassée idée de que chaque enseignant est le roi et seigneur de son espace d'actuation, qui ne peut pas être envahi par d'autres (sauf l'inspecteur), et beaucoup moins par d'autres enseignants.

On a ici en cause des questions concernées à la construction d'une conscience collective des enseignants et au développement de la profession enseignante, sans doute des problèmes fondamentaux de l'actualité en matière éducative et qui impliquent largement avec la réorganisation de l'éducation.

Indépendamment des difficultés trouvées sur le terrain, tout le monde reconnaît l'inévitabilité du développement d'interdépendances croissantes au niveau local. Il paraît manquer, surtout, quelqu'un qui assume une rôle efficace de levier pour qu'on puisse passer de la pensée à l'action et qui, après, garante la coordination nécessaire entre les institutions ayant en vue le développement d'actions communes. Il est intéressant de souligner que la généralité des personnes interviewées voit de bon oeil l'existence d'une entité collégiale coordinatrice au niveau local, à laquelle les écoles soient représentées convenablement et où les autres partenaires éducatifs communautaires soient aussi représentés (les parents, la mairie, les entreprises, les services publiques, les associations, etc...).

Cependant, il n'est pas moins intéressant de vérifier que beaucoup d'enseignants sont extrêmement prudents en ce qui concerne l'intervention des partenaires externes dans la direction des écoles, étant certain que la plupart de ces partenaires ne sait pas très bien quoi penser sur le sujet. Seulement les parents ont donné des réponses plus décidées en ce qui concerne leur intervention auprès des écoles, quoique les contours de cette intervention n'aient pas été bien définis, ni soit devenu claire que cela devra correspondre à une participation à la direction des établissements.

Mais, soit en ce qui concerne l'intervention des plusieurs partenaires dans la construction d'une action concertée au niveau local, soit en ce qui concerne leur intervention dans la direction des écoles, il y a des raisons pour admettre des difficultés d'articulation. MARIE DURU-BELLAT et AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN ont souligné clairement ces difficultés:⁽¹⁷⁰⁾

"Vue de l'échelon central, la réalisation d'un consensus sur les orientations et les moyens de l'action éducative peut paraître plus aisée au niveau local, du fait du nombre réduit de personnes concernées, de la relation harmonieuse ou tout au moins étroite qu'on présuppose entre les membres d'une communauté, du caractère circonscrit des problèmes et des enjeux. La plupart des recherches montrent néanmoins que la définition d'un "bien commun local" et son instrumentalisation posent autant de problèmes, sinon plus, que la définition de priorités nationales et ce d'autant plus

⁽¹⁷⁰⁾ Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A., op. cit., p. 96.

que la lutte contre les inégalités sociales ne constitue pas une référence commune."

À ces difficultés, d'ailleurs admises comme naturelles et dépassables par la plupart des interviewés, on doit ajouter l'effet perturbateur des équilibres existants provoqué par la redistribution des pouvoirs en matière éducative au niveau de l'école, et qui est à l'origine des réserves posées à la participation accrue des partenaires externes dans la direction des établissements. Si une plus grande participation de ces partenaires est généralement comprise et désirée, il faut que leurs rôles soient clairement définis et, surtout, qu'il soit garanti un équilibre dans le fonctionnement de l'institution qui prenne en compte la compétence propre de chaque intervenant dans le processus. Étant l'acte éducatif un acte global où interviennent des aspects de nature strictement pédagogique et aussi tous ceux qui concernent à la façon de concevoir et organiser le fonctionnement de l'école, il n'est pas acceptable que les enseignants soient dépassés dans la prise de décisions sur ces matières. D'ailleurs, et prenant seulement la question de la participation des parents il convient de souligner que cette participation ne s'approfondit pas par leur présence à la direction de l'école, mais, surtout, par la façon dont chaque parent aboutit à s'articuler avec les enseignants. On craint, donc, que l'intervention de partenaires externes à la direction de l'école puisse contribuer à la destruction de l'institution, si on ne trouve pas la compte et la mesure correctes pour cette intervention. Le territoire éducatif ne peut pas se construire sur les ruines d'une école qui a vu ses fondations minées par une politique précipitée et inconsistante.

Cependant, s'il est possible de trouver les équilibres justes pour la collaboration et interaction de tous ces partenaires, les consensus termineront par apparaître et on aura un moyen puissant d'amélioration des réponses éducatives.

b) Les orientations et le comportement de l'administration centrale

Dans le corps de l'étude, ont été éclaircies quels sont les principes qui président à la réforme du système éducatif en cours au Portugal, parmi lesquels le principe de la décentralisation. On ne peut que penser que ces

principes traduisent la volonté réelle du pouvoir politique; il ne serait pas admissible que ce pouvoir se comportait cyniquement.

Pourtant, on sait que les interprétations données aux principes divergent souvent, en fonction des conceptions de chacun. La formulation des principes implique l'utilisation de concepts qui sont considérés différemment par différentes personnes. On a vu plusieurs cas de ce genre, comme ceux concernés aux concepts de participation et d'ouverture, par exemple.

En ce qui concerne le principe de la décentralisation on ne peut pas admettre deux lectures. La décentralisation implique le transfert de compétences vers des organes locaux, choisis par les communautés respectives et qui prêtent leurs comptes, en première instance, à ces communautés. En critiquant le nouveau modèle de direction, administration et gestion des établissements scolaires, JOÃO BARROSO souligne justement que la vraie participation des partenaires locaux ne se donne que dans le cadre d'une décentralisation effective:⁽¹⁷¹⁾

"On ne peut parler d'une véritable participation de la communauté dans la définition d'une politique locale d'enseignement que dans un cadre d'une décentralisation effective(...).

(...)Ce mouvement de décentralisation qui se développera obligatoirement au Portugal et qui est prévu dans la Loi de Base, impliquera l'institutionnalisation de modalités d'articulation entre l'école et les autres équipements communautaires, aussi bien que des relations de dépendance/indépendance nouvelles, entre l'école et les pouvoirs locaux.

Il en résulte que la gestion de chaque école ne pourra pas être envisagée comme une simple chaîne de transmission centrale ou déconcentrée, mais qui ne pourra pas non plus être isolée du réseau complexe des plusieurs décideurs locaux.

C'est ainsi qu'on dessine un système de gestion globale du "territoire éducatif" (formule osée présentée dans une des

(171) Barroso, J., "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", revue *Inovação*, vol. 4, n° 2-3, 1991, p. 78 et 82.

propositions d'un groupe de travail de la réforme, présidé par FRAÚSTO DA SILVA, qui semble d'être tombée dans l'oubli) avec des niveaux de participation adéquats pour les représentants des différents partenaires éducatifs(...)"

Or, le comportement de l'administration centrale semble montrer des hésitations par rapport à la concrétisation de la décentralisation. Bien qu'on admet qu'il faut trouver un rythme adéquat pour les changements à mettre en oeuvre, quelques aspects de l'actuation de l'administration centrale soulèvent des doutes légitimes sur la correction de sa stratégie. On soulignera deux aspects: les effets de la déconcentration du Ministère de l'Education; le manque d'institutionnalisation d'un organe local d'articulation des actions éducatives.

Si la création des Directions Régionales d'Education était une mesure destinée à préparer une ultérieure décentralisation effective, elle ne se révèle pas en conformité avec cette finalité. En effet, le placement de spécialistes et d'administratifs qualifiés à ces niveaux territoriaux plus proches des exécuteurs de la politique éducative (les enseignants, les écoles, les éventuels partenaires locaux engagés), a constitué un facteur de refrènement de l'autonomie des établissements, confrontés avec les interventions permanentes d'un pouvoir central qui agit maintenant plus proche et qui continue à considérer les écoles comme des services périphériques de l'Etat.

D'autre part, le gouvernement n'a pas opté par la création d'un Conseil Local d'Education auquel appartiendraient des représentants des agents locaux intéressés aux matières éducatives, comme l'a suggéré la commission de Réforme du Système Educatif, terminant pour engager ces représentants dans la direction des écoles.

Une appréciation conjointe de ces deux aspects montre, du moins, que l'Etat ne confie pas à la capacité actuelle des agents locaux pour le développement de pratiques concertées et consistantes, prétendant de contrôler administrativement ces pratiques, et qui, pour cela, a opté de ne pas créer des structures trop indépendantes du pouvoir central.

Ce comportement du pouvoir central peut, donc, ne se devoir simplement aux idées qu'il a sur le rythme adéquat d'implanter une vraie décentralisation de l'éducation. Cela peut se devoir plutôt à certaines conceptions de décentralisation mitigée, à laquelle les pouvoirs transférés vers

le milieu local sont faibles et peu relevants pour la construction d'une vraie politique éducative local terminant par se traduire dans un type de participation qui, comme le souligne JOÃO BARROSO,⁽¹⁷²⁾

"est plutôt symbolique que réelle et elle est conçue d'une manière formelle et minimaliste, plutôt comme un impératif de relations publiques que comme un processus effectif de transférer du pouvoir vers la communauté."

Malgré ces circonstances, JOÃO BARROSO considère que la participation des partenaires externes au Conseil de l'Ecole (l'organe de direction du nouveau modèle)⁽¹⁷³⁾

"pourra être importante pour faciliter le contact avec les agents locaux et trouver des bénéfiques et éventuellement pour renforcer le prestige local de l'école."

C'est ce qu'on pense aussi des exemples déjà existants d'ouverture de l'école à son milieu, qui peuvent constituer une base pour le développement d'autres relations et pour l'émergence d'un ensemble d'interactions plus ou moins informelles dont la contribution pour la construction du territoire éducatif est remarquable. Ces exemples, du reste, montrent que les écoles ont des marges de manoeuvre pour innover et créer de nouvelles formes d'agir, malgré le Ministère. Elles ont à leur faveur une législation dont la lettre et, surtout, l'esprit leur accordent la légitimité d'une certaine transgression par rapport aux freins mis pas le pouvoir central, directement ou à travers ses représentants au niveau régional. En ce qui concerne le point le plus faible des interactions actuelles - celui des relations des écoles les unes avec les autres - on a maintenant un véhicule puissant de promotion de ces interactions - les Associations d'Ecoles - ,qui, malgré les circonstances de leur création (une initiative étatique et un commencement relativement malheureux) pourront accomplir un rôle agrégateur des écoles et des enseignants.

⁽¹⁷²⁾ Barroso, J., article cité, p. 76.

⁽¹⁷³⁾ Barroso, J., article cité, p. 77.

c) Les conditions de participation des acteurs

Le cas qu'on a étudié révèle, cependant, qu'il y a d'autres difficultés à dépasser, inhérentes à certaines conditions d'exercice de la profession enseignante, et qui interviennent négativement dans l'émergence du territoire éducatif. Nous nous référons spécialement à trois difficultés: l'instabilité de placement d'une partie considérable du corps enseignant, la surcharge de tâches attribuées aux enseignants et le manque de formation pour les nouveaux rôles et fonctions.

On a vu comment, dans le cas de l'Ecole C+S de SANTANA, l'instabilité de placement du corps enseignant est un facteur important de difficultés, du reste commun à la grande majorité des écoles des communes rurales, même celles qui se trouvent relativement proches des grandes villes. Une telle instabilité a des implications décisives dans la continuité désirable du travail développé chaque année, étant donné les changements constants du corps enseignant, et aussi dans la liaison des enseignants au milieu auquel l'école s'insère, étant donné le fait qu'une grande partie ne connaît pas le milieu.

De cette façon, il est difficile de promouvoir un enseignement-apprentissage qui considère les réalités locales, et le développement d'une interaction consistante au niveau local reste aussi plus problématique.

En outre, la modification constante de la composition du corps enseignant des écoles termine pour concentrer la plupart des tâches de relation avec le milieu vers les enseignants résidents, et ça non obstant l'effort de tous pour participer à leur réalisation.

En effet, on doit reconnaître que les conditions auxquelles les enseignants cherchent à répondre aux défis de la réforme éducative sont franchement défavorables. Au-delà des questions rémunératoire et de statut, qui ont certainement des répercussions au niveau de la disponibilité et de la motivation du corps enseignant, on doit remarquer les exigences croissantes faites aux professeurs en ce qui concerne la quantité de travail.

Il appartient aux professeurs de trouver les façons de mettre en oeuvre les multiples modifications découlantes des nouveaux diplômes qui règlent l'éducation, notamment ceux qui concernent la réforme curriculaire, déjà en phase de généralisation. Mal formés et mal appuyés pour le développement de cette tâche, les enseignants développent un grand effort d'auto-préparation

pour adapter leurs pratiques aux nouveaux principes et aux nouvelles règles et les responsables des établissements n'ont pu que prêter attention à l'implantation des nouvelles solutions. Tous accroient ces nouvelles préoccupations aux tâches traditionnelles de donner les leçons, gérer l'école, participer au fonctionnement des groupes disciplinaires et coordonner la vie de chaque classe, des tâches qui, d'ailleurs, ont gagné d'autres dimensions, tout contribuant pour le changement qualitatif du travail enseignant.

Ainsi, par exemple, le directeur de classe tend à devenir un orienteur privilégié de chaque élève, en lui compétant d'articuler son travail avec les familles, en s'assurant comme une espèce de tuteur du parcours scolaire et éducatif développé par l'élève. Soit les gérants de l'école, soit chaque enseignant individuellement, doivent maintenant développer des compétences de relation avec le milieu et ses institutions, parfois difficiles à mettre en place. Dans un système ouvert de rapports entre l'école et le milieu, il appartiendra certainement aux enseignants d'accomplir des rôles rélevants de dynamisation du tissu culturel local.

Quelques-unes de ces tâches sont nouvelles ou, du moins, présentent des aspects nouveaux par rapport aux pratiques traditionnelles, quoique, peu à peu, plusieurs aient été essayées depuis quelque temps, puisque beaucoup d'écoles n'ont pas eu nécessité de la réforme pour développer certaines pratiques que celle-ci a institutionnalisées.

Or, l'accomplissement équilibré et compétent d'un ensemble si varié et complexe de fonctions requiert des ajustements dans la définition des conditions de travail des enseignants notamment au niveau de la durée du travail en classe. Il requiert, certainement, que de nouveaux champs de formation initiale et continue des enseignants soient considérés, en ajoutant d'autres composantes aux formations traditionnelles, notamment dans l'aire organisationnelle, en fomentant même une certaine spécialisation de chaque enseignant. D'autre part, les écoles, elles-mêmes, doivent trouver de nouvelles façons de s'organiser pour qu'elles puissent répondre aux défis du futur.

Dans l'étude qu'on a fait auprès l'Ecole C+S de SANTANA, ce type de problèmes a été très évident, comme l'on a dit. On a constaté que la généralisation de la réforme curriculaire, avec l'introduction de toutes les nouveautés inhérentes, a obligé l'école à refréner sa tendance déjà traditionnelle pour organiser des activités avec le milieu; on a entendu à plusieurs enseignants qu'ils n'ont pas de temps pour contacter des collègues

d'autres écoles, parce qu'à leur école, ils ont tout leur temps disponible occupé; on a vu que, malgré tout, l'école a terminé pour maintenir une certaine animation, disons, extra-curriculaire, ça se devant au dévouement général (certainement plus assumé par les uns que par les autres) et à l'accomplissement de certaines tâches par groupes "spécialisés" d'enseignants et d'élèves, créés au Conseil Pédagogique ou nés aux clubs existants à l'école.

Non obstant les difficultés existantes et l'appréhension dont beaucoup d'enseignants envisagent les temps qui viennent, il est intéressant de noter que la grande partie de ceux qu'on a interviewé (à l'Ecole C+S de SANTANA et aux autres écoles) est favorable aux nouvelles idées associées à l'exercice de sa profession. Cependant, il importe de souligner que la construction de l'identité de la profession enseignante est devenue, maintenant, une tâche plus complexe, étant donné qu'on est en train de changer profondément les fondements traditionnels de l'exercice de la profession. C'est pourquoi, sans qu'on dispense la fermeté et la clarté dans la définition du modèle d'organisation de l'éducation qu'on veut, il faudra donner du temps et des conditions pour que les changements soient compris, assumés et, finalement, effectivement réalisés.

Les autres acteurs du système nécessitent aussi du temps et des conditions pour pouvoir accomplir leurs rôles. En référant seulement le cas des élèves, il faut souligner que le nouveau paradigme de fonctionnement du système éducatif, basé sur la décentralisation, la participation et l'ouverture, ne se réalisera pas si le rôle des élèves n'est pas vu d'une autre façon. D'ailleurs, comme l'a expliqué RUI CANÁRIO dans une conférence réalisée à l'université de Toulouse en 1989, citant PHILIPPE PERRENOUD,⁽¹⁷⁴⁾

"l'élève est le véhicule privilégié des échanges de communication entre l'école et les familles, des messages dont il est le référent et dont le contenu et interprétation il est en condition d'influencer fortement. Cela veut dire qu'il n'est pas possible un changement qualitatif dans la relation avec les parents qui ne s'articule nécessairement pas avec un changement qualitatif dans la relation avec les élèves.

(174) Canário, R., Conférence réalisée à l'Université de Toulouse, 1989, cité par Barrosó, J., article cité, p. 83.

Celle-ci est définie par la logique interne du fonctionnement de l'établissement d'enseignement."

En considérant les élèves comme la communauté présente à l'école, RUI CANÁRIO relève l'importance des changements à réaliser dans les relations entre enseignants et élèves, comme circonstance indispensable à l'existence de l'ouverture de l'école au milieu. Or, ceci est un changement fondamental du processus de réforme éducative et on ne peut pas attendre que ça se passe d'un jour l'autre. À l'École C+S de SANTANA, l'idée d'associer les élèves aux travaux d'embellissement des espaces pourra déjà être envisagée comme une démarche d'association aux nouvelles formes de vie de l'école, et a, d'ailleurs, la vertu importante de les maintenir liés à l'école après leur sortie.

Finalement, il importe de rappeler que la construction du territoire éducatif présuppose la coopération des intervenants au milieu local. Ça fonctionne mal dans un ambiant de compétition, qui caractérise la société portugaise actuellement et qu'on a, d'ailleurs, référencé aussi à la commune de SESIMBRA. Une importante mission d'aide à la transformation de la société dans une société plus solidaire pourra être destinée à l'école et à l'éducation.

2. Du territoire éducatif implicite à l'explicitation du territoire éducatif

On a voulu identifier un territoire éducatif implicite dans les pratiques des acteurs au niveau local, qui constituait une base capable de supporter une vraie décentralisation de l'éducation. On a éclairci qu'il s'agissait de constater l'existence d'un processus naturel et spontané d'émergence d'une situation dont les éléments et les caractéristiques fussent ceux qui définissent notre idée de territoire éducatif. Cette finalité a été traduite par les objectifs de notre étude, présentés à la deuxième partie, chapitre II, et qu'on rappelle:

- connaître les rapports existants entre les institutions qui, au niveau local, interviennent dans la formation et éducation de la population;
- sentir si ces relations s'inscrivent dans une pratique consciente, destinée à améliorer la réponse collective locale aux besoins éducatifs de la population;
- identifier les aspects de la réalité qui favorisent ou qui freinent le développement des rapports entre les institutions pour qu'elles

puissent concevoir et exécuter des actions communes ou même un projet éducatif local commun.

L'étude a montré qu'une grande partie des échanges réalisés au niveau local sont bilatérales, ceux qui engagent plusieurs institutions étant surtout inhérents à l'accomplissement de leurs attributions ou dépendant de l'initiative d'un pouvoir établi - la mairie.

Dans ce contexte, le point le plus faible est constitué par les relations inter-écoles, ce n'étant pas une singularité de la commune de SESIMBRA..

En tout cas, et quoique cela ne définisse pas, évidemment, un projet éducatif local, ces échanges peuvent constituer le commencement nécessaire d'une dynamique capable de contribuer à la construction de ce projet. Cette idée est renforcée par l'appui donné par les acteurs locaux au développement de cette dynamique, que tous considèrent indispensable, et par la naturalité dont ils envisagent la création d'une autorité éducative locale qui coordonne les efforts de réalisation d'une politique éducative locale.

D'autre part, si on ne peut pas dire que les pratiques trouvées montrent une grande coïncidence avec notre définition de territoire éducatif (et on n'espérait pas de la trouver), on peut certainement reconnaître que les exemples existants révèlent l'intention de trouver, au niveau local, des réponses adéquates aux problèmes éducatifs et qui sont la traduction possible de la conscience que les acteurs locaux ont sur la nécessité de compromis locaux qui aident à améliorer le service éducatif à la population.

Les structures éducatives locales et les différents partenaires qui ont de l'intérêt au domaine éducatif se confrontent, comme l'on a vu, avec plusieurs contraintes pour qu'ils puissent aller trop loin dans leurs démarches. Au-delà d'un relatif manque d'habitudes de travail en conjoint, les conditions auxquelles ils exercent leurs fonctions et les hésitations du pouvoir politique n'ont pas contribué à la création du climat nécessaire au développement informel d'une interaction globale permanente et consistante. Avoir pu arriver au point qu'ils sont arrivés et aussi avoir, surtout, gagné la conscience qu'il faut aller plus loin, constitue une démonstration d'existence d'un territoire éducatif implicite, du moins, dans les perceptions de la réalité, et qu'ils ont commencé à construire, peu à peu, les résultats étant limités pour le moment.

Si l'Etat veut réellement décentraliser l'éducation, en obéissant aux orientations des lois supérieures, il doit fomentier et appuyer les changements

nécessaires, ne se plaçant pas dans une position hésitante qui pourra être confondue comme contraire aux orientations prévues dans la loi. En outre, les règles du jeu doivent être clairement définies.

On a dit que ce travail ne se destinait pas à étudier le processus d'implantation du territoire éducatif, c'est-à-dire de décentralisation de l'éducation vers le niveau local, se limitant à vérifier les conditions existantes pour supporter les démarches décentralisatrices. Pourtant, il vaut la peine souligner, à peu de mots, quelques aspects à considérer dans ce processus et dans l'opérationnalisation du fonctionnement éducatif au niveau local.

Dès lors, il faut définir clairement quelles sont les attributions qui vont être décentralisées, c'est-à-dire, quelle est la répartition de pouvoirs par les plusieurs niveaux d'administration de l'éducation. Sur quoi pourra-t-on décider au niveau local? Est-ce qu'une politique éducative locale sera admise, comme il paraît exigible? Et quelles sont les implications de l'existence de cette politique locale dans la répartition des pouvoirs et des responsabilités?

À un niveau plus opérationnel, il faut définir quel est le processus de conception et coordination de la politique éducative locale, quelle est l'organisation instituée pour la mettre en oeuvre, quelles sont ses fonctions, sa composition et son mode de fonctionnement. S'agira-t-il d'un Conseil Local de l'Education, comme l'a suggéré la Commission de Réforme du Système Educatif? Quel rôle et quelles fonctions seront réservés aux collectivités locales dans ce contexte? Et quelle est la position des écoles par rapport à cette nouvelle autorité et comment se définit, dans ce contexte, son autonomie?

D'autre part, on doit encore souligner une fois de plus que les grands changements impliqués dans le processus de décentralisation déterminent de nouveaux besoins de formation pour tous ceux qui sont engagés au processus. L'existence de ces besoins de formation suggère que le processus d'implantation des réformes soit prudent et qu'il ait des rythmes adéquats, ce qui ne signifie pas qu'il soit hésitant et peu clair.

Finalement, il faut souligner le problème de l'évaluation des réformes réalisées.

Dans son rapport final, la Commission de Réforme du Système Educatif

portugais a accentué que⁽¹⁷⁵⁾

"le modèle décentralisateur est une exigence du régime démocratique portugais qui a été accueillie par la Loi de Base du Système Educatif."

La commission se montra convaincue qu'

"un système décentralisé et participatif a une efficacité bien supérieure à celle d'un système centralisé"

en convenant cependant

" qu'il est nécessaire de tester continuellement cette efficacité, raison pour laquelle on doit disposer d'un mécanisme de contrôle technique de qualité, c'est-à-dire d'un mécanisme d'inspection."

Ne discutant pas ici les modalités de l'évaluation du système, on doit souligner la nécessité de promouvoir l'évaluation systématique de tous les aspects de la réforme et du fonctionnement du système, pour trouver l'explication des difficultés et des contraintes de leur mise en place et pour décider sur les ajustements à réaliser.

Cette démarche d'évaluation, promue à tous les niveaux du système, devra contribuer au développement de la capacité de produire une éducation meilleure, c'est-à-dire plus capable de correspondre le mieux aux objectifs établis dans la Loi de Base du Système Educatif, ce qui implique la reconnaissance du rôle de la recherche éducationnelle appliquée à la réforme éducative. Comme le dit LOUIS MARMOZ⁽¹⁷⁶⁾

"les évaluations des systèmes d'enseignement sont maintenant ressenties comme des activités nécessaires et"

(175) Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*, Lisboa: GEP/ME, 1988, p. 30.

(176) Marmoz, L., "L'évaluation contre la recherche: critique et connaissance des politiques éducatives", in "Les évaluations - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E. et Communications", Carcassonne: A.F.I.R.S.E., 1991, p. 60.

naturelles, qui relèvent simplement d'une saine gestion courante, mais doivent au plan théorique, trouver leur place entre la constatation et l'explication, entre le compte rendu et la recherche."

L'étude qu'on vient de réaliser a été, comme l'on a dit, une étude exploratoire, destinée à connaître le plus grand nombre possible d'éléments sur le territoire étudié, pour avoir une image concrète des plusieurs types de questions et problèmes qui se posent au fonctionnement de l'éducation au niveau local. Il s'agissait, donc, de constater les réalités et de donner les explications rendues possibles par les informations et opinions recueillies. On n'avait, pour le moment, l'intention d'étudier profondément aucune des questions et problèmes trouvés, quoiqu'il y en ait plusieurs qui méritent une étude approfondie qui ne laisserait pas de contribuer à une meilleure compréhension des réalités éducatives locales.

D'autre part, comme l'on a aussi dit, cette étude n'a pas de prétensions de généralisation de ses conclusions. En admettant que le cas étudié soit un cas "moyen" au niveau national par rapport à la matière considéré, l'étude pourra cependant servir à aider à connaître et à comprendre certains aspects de cette matière. Si elle a cette utilité, elle restera justifiée.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE, *L'établissement - politique nationale ou stratégie locale?* Paris: AECSE, 1990.
- Agulhon, C., "Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles" In: *Temps, éducation, sociétés*, Tome 1, Caen: AFIRSE, 1993.
- Allen, G., Bastiani, I., et Richards, K. (éd.), *Community education - an agenda for educational reform*, Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes, 1987.
- Altet, M., *Auto-analyse et analyses de l'établissement scolaire*, communication présentée au Séminaire Interacadémique, à Ajaccio, le 21 juin 1990.
- Alves, J. M., "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in: *Correio Pedagógico*, n° 63, 1992.
- Ambrósio, T., "Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas", in: *Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, op. cit.
- Andrieu, M. J., *L'espace éducatif européen*, Paris: Conseil Economique et Social, 1992.
- Ardoino, J., *Management ou commandement - participation et contestation*, Paris: Andsha, 1970.
- Ardoino, J., *Education et politique - Propos actuels sur l'Education II*, Paris: Gauthier-Villars, 1977.
- Aspinwall, K. et al., *Managing evaluation in education*, Londres: Routledge, 1992.
- Autrement, *Ainsi change l'école - L'éternel chantier des novateurs*, Paris: les Editions Autrement, Série Mutations, n°136, 1993.
- Azevedo, R., "Três elementos fundamentais no desenvolvimento local: os animadores locais; as redes de cooperação; o partenariado", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Ballion, R., "L'évaluation externe de l'établissement par le choix des familles", in: AECSE, op. cit.

- Balme, R. "A intervenção do poder regional e a construção europeia: o caso da França", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Bardin, L., *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.
- Barroso, J., (org.), *Leçons du cours d'Introduction à l'Administration de l'Education*, Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa, 1990.
- Barroso, J., "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", *INOVAÇÃO*, (4), 2-3, 1991.
- Barroso, J. et Sjorslev S., *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados-membros da Comunidade Europeia*, Lisboa: GEP/ME, 1990.
- Barroso, J., "Fazer da escola um projecto", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Beaudot, A. (org.), *Sociologie de l'école - Pour une analyse de l'établissement scolaire*, Paris: Dunod, 1981.
- Benavente, A., "As ciências da educação e a inovação das práticas educativas", in: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, op. cit.
- Benavente, A., "A reforma educativa e a formação de professores", communication présentée au Séminaire *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, septembre 1991.
- Berland, J.-P., "Stratégies scolaires et effets pédagogiques de l'autonomie des établissements" in: AECSE, op. cit.
- Bernoux, P., *La sociologie des organisations*, Paris: Editions du Seuil, 1985.
- Blanchet, A. et al., *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris: Dunod, 1985.
- Bolman, L. G. et Deal, T. E., "Organizations, technology and environment", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Bonboir, A., "Le temps de l'école: sa référence sociale. Quelques implications pour l'action et la recherche", in: *Temps, Education, Sociétés*, Tome 1, Caen: AFIRSE, 1993.
- Bonnet, F. Dupont, P. et Huget, G., *L'école et le management - Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, Bruxelles: De Boeck University, 1989.
- Bottery, M., *The ethics of educational management*, Londres: Cassell, 1992.
- Boumard, P., *Les savants de l'intérieur*, Paris: Armand Colin, 1989.
- Bourdieu, P., *O poder simbólico*, Lisboa: Difel, 1989.
- Bourdon, R., *Os métodos em sociologia*, Lisboa: Edições Rolim, 1990.

- Bourgarel, A., *Travailler en ZEP - Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris: Hachette, 1991.
- Brandão, R., *Os pescadores*, Lisboa: Estúdios Cor, 1966.
- Bronfenbrenner, U., "L'écologie expérimentale de l'éducation", in Beaudot, A. (org.), op. cit.
- Brown, D. J., *Decentralization and school - based management*, Londres: The Falmer Press, 1990.
- Brunet, L., "Clima de trabalho e eficácia escolar", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Canário, R., "O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção", *Aprender*, 2, juillet 1987.
- Canário, R., "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa", *Inovação* (4) nº1, Lisboa: I.I.E., 1991.
- Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo da escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Canário, R. "O estabelecimento de ensino no contexto local", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Canário, R., "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.
- Carvalho, L. M., *Clima de escola e estabilidade dos professores*, Lisboa: Educa, 1992.
- Câncio Martins, G., "Centralização e descentralização", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- CCRN, "A Educação na actividade municipal. Análise do quadro legal e dos suportes Organizativos". Porto: CCRN, 1987, in: Barroso, J. (org.), op. cit.
- Chambon, A., "Etablissementz de ZEP, administrations et collectivités territoriales: verticalité et horizontalité. Des logiques d'action", in: AECSE, op. cit.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieus ... et ailleurs*, Paris: Armand Colin, 1992.
- Chauveau, G. et Duro- Courdesses, L.(dir.), *Ecoles et quartiers - des dynamiques éducatives locales*, Paris: Editions L'Harmattan /INRP, 1989.
- Chauveau, G., "Les zones d'éducation prioritaire, terres de contrastes", in: Débart, E. et Henriot van-Zanten, op. cit.

- Clark, D., "The concept of community education", in: Allen, G. et al., op. cit.
- Clímaco, M. C., *Roteiro de Informação da Escola - Indicadores de desempenho*, Lisboa:GEP/ME, 1991.
- Clímaco, M. C., *Monitorização das escolas - Indicadores de desempenho*, Lisboa:GEP/ME, 1991.
- CMS, *Conhecer ... Sesimbra*, Sesimbra:Câmara Municipal de Sesimbra, 1985.
- CMS, *Plano Director Municipal - Estudos sumários*, Sesimbra: Câmara Municipal de Sesimbra, 1989.
- Cohen, L. et Manion, L., *Research methods in Education*, Londres: Routledge, 1980.
- Coombs, P. H., *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?* Paris: IPE/UNESCO, 1970.
- Coombs, P. H., *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles:De Boeck-Wesmael, 1989.
- Coroller, C., "Hérouville -Saint-Clair, ville exemplaire", in: Autrement, "Ainsi change l'école - L'éternel chantier des novateurs" *Série Mutations*, Paris: Editions Autrement, n°136, 1993.
- Correia, J. A., "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Revista Inovação*, (4), n°1, Lisboa 1991.
- Cortesão, L., *Escola, Sociedade - Que relação?*, Porto: Edições Afrontamento, 1981.
- Costa, J. A., *Gestão Escolar - Participação, autonomia, projecto educativo de escola*, Lisboa. Texto Editora, 1991.
- Costa, J. A., "O projecto Educativo da Escola: o instrumento organizativo da autonomia", in: *Correio Pedagógico*, n°65, juin 1992.
- Coulon, A., *L'éthnométhodologie*, Paris: P. U.F., 1987.
- Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris: P.U.F., 1993.
- Crozier, M. et Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris: Editions du Seuil, 1991.
- CRSE, *Proposta Geral de Reforma*, Lisboa:GEP, 1988.
- Cruz, I., "O papel educativo das famílias", *Revista Inovação*, (5), n° 11, Lisboa:I.I.E., 1992.
- Débart, E. et Henriot-van Zanten, A. (coord.), *Ecole et espace urbain*, Lyon: CNDP, 1993.

- Debbasch, C. (dir), *L'administration de l'enseignement en Europe*, Paris: Editions du CNRS, 1991.
- Defrance, B., *Les parents, les profs et l'école*, Paris: Syros-Alternatives, 1990.
- Demailly, L., *Le collège - Crise, mythes et métiers*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.
- Derouet - Besson, M.-C., *"L'école et son espace"*, Paris: INRP, 1984.
- Derouet - Besson, M.-C., "Les usagers et l'ouverture de l'école: du projet pédagogique au projet architectural", in: Débart, E. et Henriot van-Zanten (coord), op. cit.
- Derouet, J.-L., "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit. 2.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F., *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- Doray, M.-F., *L'amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers*, Paris: INRP, 1989.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-vanZanten, A., *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1992.
- Emerard, G., "Les nouvelles relations avec l'environnement. Le rôle de la région", in: AECSE, op. cit.
- Erasmie, T. et Lima, L. C., *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*, Braga: Universidade do Minho, 1989.
- Erickson, F., "Conceptions of school culture". in: Nóvoa, A. (org.2), op. cit.
- Estrela, A., *Teoria e Prática de Observação de professoras*, Lisboa: INIC, 1984.
- Estrela, A., "Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional", in: Nóvoa, A. et Popkewite, *Reformas educativas e formação de professoras*, Lisboa: Educa, 1992.
- Estrela, A. et Estrela, M. T., *Formação contínua e reforma educativa*, *Revista Educação*, n°6, Porto: Porto Editora, 1993.
- Estrela, M. T., "Temps d'école, temps de vie?", in: *Temps, Education, Sociétés, (communications, tome 2)*, Caen: A.F.I.R.S.E., 1993.
- Faberon, J.Y., "La loi d'orientation sur l'éducation, du 10 juillet 1989", in: *ADJA-L'actualité juridique*, n°9, septembre 1989.

- Figari, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", in: "Les Evaluations. - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E. et communications, Carcassonne, 1991.
- Figari, G., "Etudes sur la démarche de projet: recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement", *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars, 1991.
- Fletcher, C., "The meanings of community in community education", in: Allen, G. et al., op. cit.
- Formosinho, J., "A regionalização do sistema de ensino", *Cadernos de Administração Escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J., "De serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa", *Revista Portuguesa de Educação*, n°1, 1989.
- Forquin, J.-C., *Ecole et culture - le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
- F.P.C.E., "A escola e o espaço local. Políticas de gestão e de formação das instituições escolares e práticas dos actores sociais externos", *Projecto n° PCED/C/IEC/47/91, Relatório Científico (1º ano)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1992.
- Fraústo da Silva, J.J.R., Tavares Emídio, M. et Marçal Grilo, E., *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário - Relatório final (1ª e 2ª fases)*, Lisboa, juillet, 1988.
- Friedberg, E., *Le pouvoir et la règle - Dynamiques de l'action organisée*, Paris: Editions du Seuil, 1993.
- Fullan, M. G., *The new meaning of educational change*, Londres: Cassel, 1991.
- Gautherin, J., "Minorités actives et établissements en changement", in: AECSE, op. cit.
- G.E.P., "Carta escolar da Região Alentejo (Seminário de Évora - Maio 1991)", *GEP - Educação*, Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1992.
- Ghilardi, F. et Spallarossa, C., *Guia para a organização da escola*, Porto: Edições Asa, 1989 (Roma, 1983, Editori Riuniti)
- Ghiglione, R. et Matalon, B., *O inquérito*, Oeiras: Celta Editora, 1992.

- Girod de l'Ain, B., "Le central, le local et l'établissement", in: AECSE, op. cit.
- Glasman, D., *L'école réinventée? - Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, Paris: L'Harmattan, 1992.
- Glasman, D., *L'école, hors l'école*, Paris: ESF Editeur, 1992.
- Glatter, R. (ed.), *Educational institutions and their environments: managing the boundaries*, Londres: Open University Press, 1989.
- Glatter, R., "A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Goddard, D. et Leask, M., *The search for quality - Planning for improvement and managing change*, Londres: Paul Chapman Publishing, 1992.
- Gomes, R. *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa: Educa, 1993.
- Good, T. L. et Weinstein, R., "As escolas marcam a diferença: evidência, críticas e novas perspectivas" in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- Grandin-Maurin, C., "Du projet architectural au projet pédagogique", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, op. cit.
- Green, A., *Education and state formation - the rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres: MacMillan Press, 1990.
- Haute Comité Education-Economie, *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes - Rapport au Ministre de l'Education Nationale et de la Culture*, Paris: La Documentation Française, 1993.
- Henriot-van Zanten, A., "Les ressources du "local" - Innovation éducative et changement social dans les Zones d'Education Prioritaire", *Revue Française de Pédagogie*, n°83, avril, mai, juin, 1988.
- Henriot-van Zanten, A., *L'école et l'espace local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- Henriot-van Zanten, A., "Liens communautaires et pratiques scolaires des familles populaires urbaines", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Henriot-van Zanten, A., "L'ouverture de l'école: ambiguïté du discours, diversité des pratiques", in: AECSE, op. cit.
- Hervieu, F., "La ville où les parents sont rois", in: AUTREMENT, *Ainsi change l'école - L'éternel chantier des novateurs*, Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n°136, 1993.

- Hess, R. et Savoye, A. (dir.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.
- Hoy, W. K. et Miskel, C. G., "Schools and their external environments", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Hubermann, A. M., "Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation", UNESCO, 1973.
- Hughes, M., Ribbins, P. et Thomas, H., *Managing education - the system and the institution*, Londres: Cassell, 1987.
- Hutmacher, W., "A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.
- Isambert-Jamati, V., *Les savoirs scolaires - Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris: Editions Universitaires, 1990.
- Jones, A., *Leadership for tomorrow's schools*, Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- Laderrière, P., "L'établissement en Europe; un point de vue comparatif et critique" in: AECSE, op. cit.
- Lapassade, G., *Groupes, organisations, institutions*, Paris: Bordas, 1974.
- Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit, 1967.
- Leclercq, J.-M. et Christian, R., *Les systèmes éducatifs en Europe - Vers un espace communautaire?*, Paris: La Documentation Française, 1990.
- Léger, A., "Le choix des établissements et les stratégies de familles", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Legrand, L., "L'autonomie des établissements: une notion ambiguë", in: AECSE, op. cit.
- Lima, L., "Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar" *revista Inovação*, volume 4, n° 2-3, 1993.
- Lima, L., *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho, 1992.
- Lorcerie, F., "Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Lüdke, M. et Marli, A., *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, S. Paulo: E.P.U., 1986.
- Machado, J. B., *Participação e descentralização, democratização e neutralidade na constituição de 76*, Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

- Mann, J., "Institutions and their local education authority" in: Glatter, R.(ed.),op. cit.
- Marland, M. et Rogers, R., *Marketing the school*, Oxford: Heinemann, 1991.
- Marmoz, L., "L'évaluation contre la recherche: critique et connaissance des politiques éducatives", in: "Les Evaluations - Informations sur le Colloque International Francophone de l'A.F.I.R.S.E., communications", Carcassonne:A.F.I.R.S.E., 1991.
- Marmoz, L., "Temps scolaire et temps contraint en économie libérale", in: *Le temps en éducation et en formation*, Lyon: A.F.I.R.S.E., 1992.
- Marques, M., "Partenariado Sócio-Educativo, Paradigma das Escolas Profissionais", *Revista Inovação*, (vol. 4.), nº 2-3, 1991.
- Martins, J. P., *Administração Escolar - Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*, S. Paulo: Atlas, 1991.
- Martins, M., "Identidade regional e local e intervenção autárquica. Da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição da comunidade como experiência translocal", in: Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Mary, A., "Différence régionale et identité scolaire locale" in: "L'école évaluée", *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, nº3/1988, CERSE, Université de Caen, 1988.
- Matias Alves, J. "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma", in: *Correio Pedagógico*, nº 63, abril, 1992.
- McPherson, A. et Raab, C. D., *Governing education - a sociology of policy since 1945*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988.
- Mérini, C., "La formation en partenariat ou de l'interculturalité des temps", in: *Temps, éducation, sociétés*, Tome 2, Caen: A.F.I.R.S.E., 1993.
- Mialaret, G., "Le temps dans ses relations avec la vie scolaire", in: *Le temps en éducation et en formation*, Lyon: A.F.I.R.S.E., 1992.
- Mintzberg, H., *Structure & Dynamique des Organisations*, Paris: Les Editions d'Organisation, 1982.
- Mitchell, G., "Community education and school: a commentary", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, Paris:P.U.F., 1979.
- Mozzicafreddo, J., "Estratégias políticas de desenvolvimento local", in: Silva e Costa, M. e Neves, J. P. (coord.), op. cit.

- Nique, C. et Lelièvre, C., *La République n'éduquera plus - La fin du mythe Ferry*, Paris: PLON, 1993.
- Nogueira, M., "Escolaridade obrigatória" revista *O Professor*, nº 84, Lisboa, mars 1986.
- Nóvoa, A., *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.
- Nóvoa, A. (org.2), *Análise da instituição escolar*, Lisboa: FPLE da Universidade de Lisboa, 1990.
- Nóvoa, A. "A formação contínua entre a Pessoa -Professor e a Organização - Escola", *Revista Inovação*, Lisboa: I.I.E., vol. 4, nº1, 1991.
- Nóvoa, A. et Popkewitz, T. (org.), *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa, 1992.
- Nóvoa, A. (org.1), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: INE, 1992.
- Nóvoa, A. "Para uma análise das instituições escolares", in: Nóvoa, A. (org.1), op. cit.
- OCDE, *L'école et la collectivité*, vol. II, Paris: CERI, 1980.
- OCDE, *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*, Paris: CERI, 1983.
- OCDE, "La base de tout: l'école", in: Nóvoa, A. (org.), op. cit.2.
- OCDE, *As escolas e a qualidade*, Porto: Edições Asa, 1992. (edição original de 1989)
- Payet, J.-P., "L'école face à la diversité urbaine: prise en compte des communautés locales et construction d'une nouvelle citoyenneté", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Perrenoud, P. et Montandon, C. (org.), *Qui maîtrise l'école? - Politiques d'institution et pratiques des acteurs*, Lausanne: Réalités Sociales, 1988.
- Pichon-Desquesnes, L., *Enquête socio-culturelle, 1991 - cantons de Putanges, Briouze et Athis*, CERSE, Université de Caen, 1992. (policopié).
- Pinhal, J. M., *Les tendances décentralisatrices de l'éducation au Portugal*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université de Caen, Caen, 1992. (policopié)
- Poisson, Y., *La recherche qualitative en éducation*, Sillery: Presses Universitaires du Québec, 1990.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H., *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1988.
- Próst, M., "Dix années de politique de la ville", in: Débart, E. et Henriot-van Zanten, A., op. cit.
- Prostes da Fonseca, J. M., "Gestão do sistema de ensino", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- Querrieu, A., "Parents et autres adultes partenaires", in: AECSE, op. cit.
- Quivy, R., et Campenhoudt, L. van, *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva, 1992.
- Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF, 1992.
- Roche, G., *L'apprenti-citoyen: -une éducation civique et morale pour notre temps*, Paris: ESF Editeur, 1993.
- Rodrigues, M. J., *O sistema de emprego em Portugal - crise e mutações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- Ruivo, F., "Um estado labiríntico: a propósito das relações entre o poder central e o poder local em Portugal", in: Silva e Costa, M. e Neves, J. P. (coord.), op. cit.
- Sampaio, J. S., "Aspectos quantitativos do aproveitamento escolar", *O Professor*, n° 82, Lisboa, janvier 1986.
- Sampaio, J. S., "A evolução do sistema de ensino português entre 1973/74 e 1983/84", *O Professor*, n° 94, Lisboa, février 1987.
- Sander, B., "Gestion et administration des systèmes éducatifs", *Perspectives*, vol. 2, n°2, 1989.
- Santos, J., *Ensaio sobre Educação - I - A criança, quem é?*, Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- Serrão, J., "Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino", in: Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), op. cit.
- Silva e Costa, M. et Neves, J. P. (coord.), *Autarquias locais e desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- Silva, M. et Tamen, M. I. (coord.), *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- Skilbeck, M. /OCDE, *A reforma dos programas escolares*, Porto: Edições Asa, 1992.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*, Porto: SPCE, 1992.

- Sousa Fernandes, A., "A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar, segundo a lei de bases do sistema educativo" in: CRSE, op. cit.
- Stievenart, M., "L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif", in: "Des acteurs dans l'école", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, nº 5/1989, Université de Caen, 1989.
- Stoer, S. R., *Educação e mudança social em Portugal - 1970-80, uma década de transição*, Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- UNESCO/GEP-ME, *O processo de planeamento em educação*, Lisboa, 1987.
- UNESCO/GEP-ME, *As funções da administração de educação*, Lisboa, 1988.
- UNESCO/GEP-ME, *A gestão da educação a nível local*, Lisboa, 1989.
- UNESCO/GEP-ME, *Educação, formação e emprego*, Lisboa, 1989.
- UNESCO/GEP-ME, *Estatísticas e Indicadores de Ensino*, Lisboa, 1989.
- UNESCO, *Planning the quality of education - the collection and use of data for informed decision-making*, Oxford: Edition Keneth N. Ross and Lars Mählck, Pergamon Press, 1990.
- Westoby, A., "Parental choice and voice under the 1988 Education Reform Act", in: Glatter, R. (ed.), op. cit.
- Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, II - Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- Woods, P., *La escuela por dentro*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.
- Vincent, J.-M., "L'autonomie des établissements d'enseignement et de formation", in: AECSE, op. cit.
- Zabalza, M. A., "Do currículo ao projecto de escola", in: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 1992.
- Zay, D., "Comment se former à passer du rôle de maître à celui de partenaire d'une équipe élargie?", in: AECSE, op. cit.

