

Espoirs et désillusions de la formation au Portugal

par Marianne Lacomblez et Isabel Freitas

L'aide européenne au Portugal n'a pas tenu compte de l'histoire du pays. La dictature a réservé la formation professionnelle à une élite ouvrière. Elle est devenue ainsi le symbole d'une libération sociale. Aussi la formation de base fait encore largement défaut alors que se développe la formation continue sur un « modèle » international peu adapté.

En choisissant pour point de référence le cas français, on pourrait considérer que l'évolution de la situation au Portugal, en matière de formation continue, est similaire. On assiste, en effet, ces dernières années, à la même progression – soulignée notamment par Claude Dubar¹ – des formations courtes à contenu fortement déterminé par les besoins immédiats des entreprises². A première vue, c'est la conséquence d'un effet généralisé de la conjoncture internationale et de la volonté des chefs d'entreprise de serrer de plus près les lois difficiles de la concurrence. La polémique suscitée par la tournure de ce changement au Portugal incite cependant à mener plus loin une réflexion qui, on le verra, mettra à jour la spécificité de ce pays de la semi-périphérie européenne.

APERÇU DES DÉSILLUSIONS

La critique, qui jouit assurément du plus large écho, est celle qui met en exergue combien il est regretta-

1 C. Dubar, *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris, 1990.
2 La récente publication du *Instituto do Emprego e Formação Profissional* (organisme public chargé de mettre en pratique les politiques de gestion de l'emploi et de la formation professionnelle définies et approuvées par le gouvernement) relative aux actions de formation développées au sein de ses centres ou résultant de conventions signées avec d'autres entités publiques ou privées montre que la part la plus importante de ces actions est constituée par des cours de cent à deux cents heures.

ble pour le Portugal que la récente multiplication des démarches de formation n'ait point été accompagnée d'une réflexion qui aurait pu les intégrer au sein d'un projet global de développement du pays. La lacune est jugée d'autant plus grave que les subsides publics (nationaux et surtout communautaires) ont été largement utilisés³.

Certains mettent alors en cause le rôle joué par l'Etat dans le soutien d'interventions, traduisant un abandon progressif de la préoccupation d'une liaison entre éducation et démocratie, et attribuant parallèlement au système éducatif un mandat chaque fois plus dépendant du marché de l'emploi.

En fait, sous-jacente à ces critiques, on trouve souvent une volonté de ne point penser le développement du pays dans le court terme, de ne plus tableer sur les capacités concurrentielles d'une politique de

3 « Quels sont les critères suivis par le gouvernement dans la sélection des programmes et dans le contrôle de leur exécution et pourquoi n'a-t-il pas opté pour des programmes nationaux de formation ? » interroge ainsi B. Paiva Campos, qui poursuit : « La qualification qui est produite avec les subsides est-elle proportionnelle aux coûts ? (...) Le gouvernement fonctionne plus en tant que banque d'appui financier qu'en tant que banque d'appui technico-pédagogique et d'encouragement à l'initiative. Le gouvernement dit (...) combien il dépense, mais ne s'intéresse pas à la qualification produite et à son adéquation au développement du pays. L'actuelle formation professionnelle est recherchée par les entreprises, plus parce qu'elles veulent de l'argent que parce qu'elles recherchent de la formation. » B.-P. Campos, *Questões de Política Educativa*, éd. Asa, Porto, 1989, pp. 35-41.

main-d'œuvre bon marché où la formation n'est tolérée que pour ses potentialités de rentabilité immédiate. Ces dernières années, dit ainsi M. J. Rodrigues, l'économie portugaise a paru concilier la défense de l'emploi et la défense de la compétitivité externe mais ce grâce à « l'effet combiné des politiques de dévalorisation et d'endettement massif, de chute des salaires réels et de régression au niveau de la relation salariale. » Il s'agit à présent, poursuit-elle, de partir du principe que « la modernisation et l'amélioration de la spécialisation productive et de la position d'un pays dans la division internationale du travail ne sont des manifestations de développement qu'à la condition d'être compatibles avec une évolution progressive de la relation salariale – autrement dit de la qualité de l'emploi. »⁴

La polémique traite donc clairement de la désillusion en regard des espérances placées dans le récent déploiement des pratiques de formation professionnelle.

Incontestablement, les flux et les reflux des projets, dont on investit les pratiques de formation depuis la Révolution de 1974, prennent leurs racines dans les quarante-huit années de Salazarisme, caractérisées par une volonté – chaque fois plus difficile à assurer – de contenir et contrôler un essor socio-économique dont, fondamentalement, on craignait les retombées sociopolitiques. Sur le plan de la formation continue, ce demi-siècle d'obstacles posés à l'accès à l'éducation a donné, on le verra, une force toute particulière à la recherche d'une formation conçue dans le long terme et dans une perspective de promotion sociale.

Une des particularités du Salazarisme fut de contenir l'expansion de l'éducation en menant une double politique éducative faite de démarches susceptibles de mettre sur le marché de l'emploi l'« élite ouvrière » dont les entreprises ne pouvaient se passer, mais caractérisée aussi par une absence de mesures destinées à accroître l'offre éducative. Pour beaucoup, les chances d'accès à l'éducation furent limitées. En outre, l'analphabétisme est devenu un problème endémique de la société portugaise, constituant à la fois le centre et l'obstacle de nombreux projets récents.

La pleine compréhension de la trame des pratiques de formation au Portugal exige l'analyse de sa genèse : c'est là le préalable indispensable à une meilleure connaissance de ce qui fait la spécificité de ce pays.

⁴ M. J. Rodrigues, *O Sistema de Emprego em Portugal – Crise e Mutações*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1987.

LA GENÈSE DES ESPOIRS⁵

« Un curieux mélange de précocité et de frustration » : c'est en ces termes que S.R. Stoer synthétise l'histoire de ce pays qui fut parmi les premiers en Europe à organiser une éducation primaire publique mais qui présentait au début du XX^e siècle un taux d'analphabétisme de 66 % pour les hommes et de 82 % pour les femmes.

LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE (1910-1926)

La propagande républicaine, durant les dernières années de la monarchie, orienta ses revendications sur l'urgence d'une solution à l'analphabétisme. A partir de 1910, les réformes républicaines témoignent de la volonté d'une mise en pratique de ce principe.

Une législation de 1911 établit le droit à l'instruction officielle et libre pour tous les enfants des niveaux préprimaire et primaire et affirme la scolarité obligatoire entre sept et dix ans. Parallèlement, des mesures de décentralisation étaient prises pour faciliter la mise en œuvre de cette décision, complétée en 1919 par une prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à douze ans. D'autre part, à partir de 1913 sont créées les premières « écoles mobiles », destinées aux adultes, ouvrant ainsi les premiers pas d'une formation permanente qui devra, longtemps encore, traiter de façon privilégiée du problème de l'analphabétisme.

La période de la Première République est particulièrement riche en initiatives diverses d'éducation populaire, toutes déployées avec la conviction qu'il s'agit-là de quelque chose d'urgent et de vital pour le progrès et la survie même de la nation. Quant à l'enseignement technique, son développement est à la mesure du relatif renforcement des activités industrielles dans les régions de Lisbonne, Setúbal et du Nord Littoral. Les gouvernants républicains ont à leur actif, en 1923, la création de cinquante-quatre écoles techniques de niveau secondaire. Cependant, cette ébauche du processus d'industrialisation se fait dans l'instabilité politique et les difficultés financières qui empêchent les réformes éducatives d'avoir l'ampleur attendue et en particulier atténuent la progression des taux de scolarisation et d'alphabétisation.

Au sein des entreprises, les formes de gestion de la main-d'œuvre nourrissent l'essor du mouvement ouvrier portugais qui prend ses racines au cours de cette période tourmentée, réunissant en 1917 plus

⁵ Pour les données historiques qui ne renvoient pas aux notes voir A. H. Oliveira Marques, *História de Portugal*, Palas, éd. Lisboa, 1986, vol. III.

de la moitié de la population ouvrière du pays (200 000 travailleurs affiliés) autour d'un syndicalisme de tradition anarchiste. Ce mouvement ouvrier, indissociable de l'agitation politique, fait des années 20 une période remarquable par la constance de l'activité syndicale, dont les revendications centrées sur les salaires, les horaires et les conditions de travail ne laissent pas dans l'ombre les problèmes de l'accès à l'enseignement technique.

Quant au patronat, il tente le plus souvent de montrer, au niveau de l'entreprise, que la réalité sociale ne se transforme pas par les décrets des gouvernements républicains (relatifs essentiellement à la durée du travail, aux problèmes d'hygiène et de sécurité, au droit de grève et de création d'associations). Il ressent la nécessité de renforcer son organisation face à ce que les employeurs d'alors nomment « la subversion sociale ».

Un riche mais difficile apprentissage de la démocratie : c'est là, sans doute, la conclusion à tirer d'une période aujourd'hui encore emblématique pour beaucoup de Portugais. Une époque fertile en personnages reconnus pour la qualité de leur production artistique, littéraire et scientifique. C'est la période durant laquelle António Sérgio, pédagogue portugais dont l'œuvre nourrit beaucoup des réflexions et pratiques contemporaines, avance la proposition d'un système scolaire qui, après un cycle de formation de base, fournirait une formation continue définie comme devant permettre « une éducation complète pour une fonction définie dans la société. »⁶ Mais ce sont aussi des années où, finalement, en termes d'accès à l'éducation et à la culture, les choses n'auront évolué que pour une part réduite de la population ; beaucoup de Portugais plaçant en conséquence leurs espoirs d'ascension socioprofessionnelle dans une émigration, vers le Brésil d'abord, vers d'autres pays européens plus tard. Et ce, d'autant plus que les difficultés de la République vont conduire en 1926 aux coups d'Etat menés par les militaires qui chercheront une solution dans un Etat dictatorial, au sein duquel O. Salazar, d'abord ministre des Finances, se convertit progressivement, fort du succès de sa politique financière, en « sauveur de la nation », prenant le contrôle des problèmes politiques et militaires et jetant les bases de son *Estado Novo*.

L'ESTADO NOVO

En termes de politique éducative, l'*Estado Novo* se caractérise, dans une première phase, par un ensemble de mesures qui seront prises à l'encontre

⁶ Voir D. Hameline et A. Novoa, « Autobiografia Inédita de António Sérgio », *Revista Crítica de Ciências Sociais* n° 29, Coimbra, 1990, pp. 141-177.

des réalisations de la période républicaine. Comme l'a souligné M. F. Mónica « le fait qu'en 1930 sur cent Portugais, soixante-dix ne savent pas lire, choquait certaines personnes et, simultanément, en tranquillisait d'autres. Pour les membres les plus progressistes de l'intelligentsia portugaise, qui avaient honte d'un taux aussi élevé, l'analphabétisme était l'obstacle principal au développement du pays. Pour les salazaristes toutefois, c'était une vertu. Ces deux positions déterminèrent la manière dont furent traitées les causes et les solutions du problème. »⁷ Pour situer le ton de la reprise en main de la politique éducative après 1926, donnons les exemples de quelques mesures : réduction de la durée de la scolarité obligatoire aux trois premières années de l'enseignement primaire, suppression des « écoles mobiles », fermeture des quatre grandes écoles de formation d'instituteurs, réduction importante des salaires des enseignants. Ces mesures concilient la volonté de réduction des dépenses publiques et les intentions idéologiques de l'*Estado Novo*.

Cependant, à partir des années 40 surtout, les partisans du régime eux-mêmes expriment leurs craintes face aux effets de ces décisions, soit, comme l'a dit un inspecteur de l'époque, qu'ils considèrent que l'école primaire ne doit pas être négligée pour l'importance de son rôle en tant que « la plus diligente et la plus disciplinée des polices de sécurité de l'Etat » ; soit, comme le dit un autre responsable, qu'ils sont convaincus que « plus grave encore que les ténèbres de l'analphabétisme dans un cœur pur, il y a l'instruction matérialiste et païenne. » En d'autres termes, le constat, d'une part de la stagnation – voire certaines années de la réduction – du nombre d'inscrits à l'école primaire, d'autre part de l'obligation de certaines écoles de fermer leurs portes faute d'enseignants, fait germer l'idée qu'il vaut peut-être mieux concevoir un enseignement adéquat au projet de société de l'*Estado Novo* et utiliser l'école pour doter les enfants de solides vertus chrétiennes.

Toutefois, la gestion de la politique éducative de ces années était aussi faite de la volonté de modérer les aspirations à l'instruction. Le ministre de l'Éducation en 1928 avait dit explicitement : « Il sera indispensable de modérer les aspirations déraisonnables qui imprègnent l'esprit des pauvres et des humbles ; il sera nécessaire de détruire cette grande illusion que la culture donne infailliblement richesse et pouvoir. »⁸ On l'a vu déjà, cette dimension du projet éducatif du Salazarisme – qui restera une préoccupation constante jusqu'aux dernières années de la

⁷ M. F. Mónica, « A Questão do Analfabetismo em Portugal : 1926-1939 » in *Análise Social* n° 50, pp. 321-353.

⁸ Cité par A. dos Reis Monteiro, *Educação, Acto Político*, éd. Livros Horizonte, Lisboa, s. d., p. 147.

dictature – aura des effets dans le long terme. Aussi, peut-on sans aucun doute affirmer avec S. Gracio ⁹ que le plus important des effets idéologiques du système scolaire du Portugal des années 30 et 40 résulte « de la correspondance entre une scolarité primaire obligatoire réduite à un espèce de minimum incompressible, et une structure sociale soumise à des transformations très lentes et qui ne peut ainsi induire de mouvements significatifs de mobilité sociale. Et cet effet, opérant silencieusement au travers de l'expérience scolaire et sociale des sujets, a consisté en un travail objectivement orienté de façon à décourager des velléités d'ascension sociale du paysannat et du prolétariat. »

Les décisions prises à la fin des années 40, tout en marquant l'ébauche d'une relative expansion du système scolaire, seront toujours conçues à partir de cette nécessité ressentie de contenir et contrôler les transformations de la structure sociale du pays.

Cette préoccupation prend une acuité toute particulière dans le contexte postérieur à la Seconde Guerre mondiale, la victoire des alliés en Europe ayant renforcé, dans les milieux de l'opposition portugaise, l'espoir d'une modification politique fondamentale. Cet espoir devint pour beaucoup conviction, vu la relative adhésion de l'opinion publique à la critique du Salazarisme, et le soutien, de l'Angleterre et des Etats-Unis notamment, à l'idée d'une altération du système politique. Parce qu'aussi la guerre a apporté au Portugal une prospérité, non indépendante du fait que Salazar avait maintenu le pays, le plus longtemps possible, dans une position de neutralité. Beaucoup de facteurs convergent donc pour contraindre à mettre un tant soit peu le Portugal au diapason des pays plus actifs en Europe, du point de vue de l'accès à l'éducation. En outre, la relance économique permettait, mais aussi exigeait, des mesures dans ce sens.

UNE EXPANSION MESURÉE DU SYSTÈME SCOLAIRE

Le relatif volontarisme dont feront preuve les responsables de l'*Estado Novo* au cours des années 50 sera donc teinté de prudence et d'hésitation. Voilà pourquoi, tout en entamant un combat ouvert contre l'analphabétisme à partir du début de cette décennie, la décision de prolonger d'un an la scolarité obligatoire ne sera prise qu'en 1956 pour les garçons et en 1960 pour les filles ¹⁰.

Le choix assumé alors est celui d'une expansion horizontale du système scolaire. Dans cette perspective,

⁹ S. Gracio, *Política Educativa como Tecnologia Social*, éd. Livros Horizonte, Lisboa, 1986.

¹⁰ S. Gracio, *ibid.*

le réseau des écoles primaires est renforcé, mais une attention particulière est également accordée aux catégories les moins qualifiées de la main-d'œuvre des entreprises. La *campagne nationale d'éducation d'adultes* sera ainsi soutenue légalement par une réglementation qui contraint les entreprises – employant plus de vingt salariés qui n'auraient pas atteint le niveau de la scolarité obligatoire et seraient âgés de moins de 35 ans – à fournir des installations permettant la réalisation de cours pour ce personnel ¹¹. Le projet est de former à un niveau minimal ceux qui constituent, et constitueront dans le moyen terme, la main-d'œuvre dont le pays a besoin dans le cadre du programme d'industrialisation contrôlée qui caractérise le Salazarisme de cette période.

Toutefois, du côté patronal, en dépit du rôle économique attribué à ces actions, on se montre peu enclin à participer activement à cette lente transformation. Seule une petite frange d'employeurs prend réellement des initiatives permettant de disposer d'une main-d'œuvre plus apte à s'inscrire sans difficulté dans les transformations technico-organisationnelles des entreprises.

Ce faible engagement du patronat semble cependant avoir eu un effet globalement positif sur la réforme de l'enseignement technique mise en application à partir de 1948. L'analyse menée par S. Gracio concernant les travaux de la commission qui élaborera cette réforme montre la relative autonomie des membres de ce groupe de travail, qui présente finalement un modèle de formation laissant une très large part à la transmission de matières de culture générale et ouvrant le champ à des pratiques pédagogiques alors d'avant-garde ¹². Néanmoins, et parce qu'il s'agit bien d'un processus fait d'un curieux mélange de précocités et de frustrations, il faudra, durant plusieurs années, plus que le niveau de scolarité obligatoire pour accéder à la filière de l'enseignement technique. D'autre part, les programmes des cours de formation générale, tout en étant moins complexes que ceux de la filière traditionnelle, sont suffisamment ardues pour expliquer l'importance des abandons constatés ¹³. Le droit à plus d'éducation est bien accordé, mais il ne l'est qu'à une part contrôlée de la classe ouvrière. On désire s'assurer qu'elle n'en quittera pas pour autant

¹¹ S. Gracio, *ibid.*

¹² Ce projet fut le résultat des débats, au sein de la commission, entre deux courants de pensée : « le premier, plus proche du pôle culturel et plus tributaire du marché scolaire, justifie la nécessité d'une formation générale plus ample, et ce au nom d'un humanisme chrétien qui croit néanmoins en la valeur économique de cette formation » et le second, moins humaniste, plus technocrate et proche du pouvoir politique « insiste sur la contribution d'une bonne formation scolaire pour l'économie », voir S. Gracio, *ibid.*

¹³ S. Gracio, *ibid.*

les fonctions qui lui sont réservées au sein de la division du travail. L'« élite ouvrière » qui sort de cette filière de l'enseignement verra d'ailleurs son ascension socioprofessionnelle – limitée mais réelle – d'autant plus nette que ces années, mais plus encore celles de la décennie suivante, seront celles d'un clair développement économique du pays. Une part croissante de la population active sera occupée dans des emplois liés à l'activité industrielle et l'amélioration des salaires et du pouvoir d'achat de ces travailleurs sera indéniable.

Au regard de la proportion toujours importante des analphabètes – ou quasi-analphabètes – la société portugaise offre ainsi, de plus en plus clairement, le spectacle de la réussite, en termes de mobilité sociale, de ceux qui ont eu accès à plus d'éducation. On serait tenté à partir de là de reprendre R. Debray lorsqu'il affirme que « la qualité de "lettré" dépend, pour une société et un moment donnés, de la quantité existante d'illettrés et de la distribution de la force de travail disponible. »¹⁴ Mais ce serait réduire ce qu'il advint alors de ce rapport à l'éducation : la démarche individuelle visant l'acquisition continue de connaissances prenait souvent une coloration politique.

F. Patriarca décrit dans la monographie d'une importante entreprise du secteur métallurgique¹⁵, ce que fut, à partir du début des années 50 et durant trente années, la dynamique entre les étapes successives des transformations technico-organisationnelles des ateliers et les stratégies progressivement déployées par les diverses catégories professionnelles dans le sens d'une reconnaissance de l'expérience acquise, où les démarches d'actualisation et d'enrichissement de la formation furent essentielles.

L'histoire des travailleurs de cette entreprise d'un secteur qui, en 1974-1975, s'affirme comme forteresse du parti communiste, est révélatrice des effets paradoxaux de ce que S. Gracio a appelé le malthusianisme éducatif du Salazarisme, dont les années 60 annonceront le crépuscule.

LA RECHERCHE DE LÉGITIMITÉ D'UN POUVOIR EN CRISE

Le début de la guerre coloniale, à laquelle contribuèrent de façon décisive les révoltes de 1961 en Angola, contraindra l'*Estado Novo* à une réorientation active de l'économie nationale, pour laquelle le marché européen devint chaque fois plus essen-

tiel¹⁶. Débute ainsi une phase de l'histoire du Salazarisme, caractérisée par la croissance économique et le développement capitaliste, durant laquelle, pour reprendre l'analyse de S. Stoer : « L'Etat maintint son contrôle sur la société civile (...) non tant à travers l'éducation, ou d'autres systèmes idéologiques, mais au travers de son appareil répressif, chaque fois plus puissant (particulièrement la police secrète) et au travers d'une influence économique croissante, liée au contexte international, spécialement par l'intermédiaire d'un afflux de capitaux. »¹⁷

Le projet éducatif du régime tend alors à refléter l'incapacité croissante des gouvernants à contrôler et à contenir les exigences de ceux qui vont peu à peu grossir les rangs de l'opposition et sensibiliser l'opinion internationale. La Réforme Veiga Simão, au début des années 70, représente le point culminant de ce processus, et est révélatrice de la recherche de légitimité d'un pouvoir en état de crise. Le contenu de cette réforme est également façonné par une plus franche volonté de coordonner davantage système scolaire et système économique : il s'agit de mettre en place un enseignement ouvert, égalitaire, diversifié, respectant les individualités, et dynamique car, écrit Veiga Simão : « décidément, le futur de la nation ne peut se réaliser seulement grâce aux élites fermées et réduites. Aux aristocraties restreintes de la culture, s'oppose l'éducation des masses, préoccupation constante des gouvernants d'aujourd'hui, à laquelle il nous aurait de toute façon fallu adhérer pour des impératifs de survie nationale. A cette nostalgie du passé et à ces rêves de grandeur d'autrefois s'oppose la démocratisation de l'enseignement en extension et en profondeur, facteur primordial du progrès du pays. »¹⁸

Les mesures prises alors incitent à la création d'un enseignement préprimaire, à l'abaissement à 6 ans pour l'entrée à l'école primaire, au lancement de filières techniques presque équivalentes à la filière traditionnelle, à la réforme de l'enseignement supérieur – y compris les instituts techniques – à la restructuration du système de formation des enseignants. Par ailleurs, la création de nouvelles écoles, le lancement de diverses expériences pédagogiques dans tout le pays et le développement des cours du soir témoignent de la volonté des décideurs de se

16 Entre 1960 et 1969, le pourcentage des exportations du Portugal vers ses territoires d'Outre-Mer baisse de 43 % à 25 %, et autour de 1973 seuls 10 % des échanges commerciaux (en termes d'importation et d'exportation) se faisaient avec les colonies alors que 45 % de ce commerce se faisait avec la CEE. Cf. D. Porch, *The Portuguese Armed Forces and the Revolution*, Hoover Institute Press, 1972, pp. 16-28.

17 S.R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal*, ed. Afrontamento, Porto, 1986.

18 J. Veiga Simão, cité in A. Reis, « O Economicismo é um Humanismo », *Seara Nova* n° 1505, mars 1971, p. 7.

14 R. Debray, *Le scribe*, Grasset, Paris, 1980, p. 262.

15 F. Patriarca, « Taylor no Purgatório » in *Análise Social* n° 71, 1982, pp. 434-530.

montrer actifs face aux conséquences de la politique éducative de l'*Estado Novo* ¹⁹.

Cependant, en posant ouvertement le problème de l'inégalité sociale face à l'éducation et en le définissant comme point crucial pour l'avenir du Portugal, cette réforme stimulait aussi les revendications. L'ampleur des débats suscités alors par cette refonte du système éducatif contribua à l'aggravation des contradictions internes d'un régime qui, parce qu'il était fondamentalement incapable de réelle rénovation et d'ouverture, réduisit considérablement les ambitions de la *Réforme Veiga Simão*.

Ces dernières années de l'*Estado Novo* – qui correspondent en fait à la période durant laquelle Marcelo Caetano se substitue à Salazar (mourant) dans l'exercice de son pouvoir – furent bien, comme l'a dit R. Gracio, « une période de décompression politique contrôlée, aussitôt condamnée au durcissement face à l'intensification des tensions et même des luttes sociales, la contestation dans les écoles, les difficultés croissantes sur les fronts des guerres africaines (...), le progressif isolement international (...). Cet ensemble des vicissitudes caractérise la situation d'une société bloquée où, finalement, la continuité va dominer la rénovation. Et ce, malgré le dynamisme, du côté du régime, des courants partisans d'un développement dont le discours fait l'apologie du progrès, de l'expansion et de la diversification industrielles, de la modernisation de l'exploitation agricole et de la gestion de l'entreprise, de la "participation" syndicale et sociale, de la "libéralisation politique", des réformes sociales et éducatives, de l'ouverture à l'Europe. » ²⁰

LA RECHERCHE D'ÉDUCATION : DE L'OPTIMISME AU DÉSENCHANTEMENT

On connaît le rôle décisif joué par un groupe de capitaines de l'armée portugaise à partir de février 1974 dans le déblocage de la situation prérévolutionnaire, qui conduisit au coup d'État du 25 avril de cette même année et à l'instauration d'un régime démocratique.

En termes d'éducation scolaire et continue, la dynamique des années précédentes allait accoucher d'une multitude de projets individuels et collectifs, parfois contradictoires, mais toujours affirmés avec une force à la mesure de l'importance accordée par l'*Estado Novo* au système éducatif.

19 S. R. Stoer, op. cit.

20 R. Gracio, « O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário : uma alternativa sob o caetanismo » in *Análise Social*, vol. XIX, 1983, p. 757.

L'ÉCLOSION DES PROJETS REFOULÉS

La campagne d'alphabétisation, rapidement associée à la campagne de dynamisation culturelle conçue et organisée par le mouvement des forces armées, est sans aucun doute représentative des préoccupations qui prévalurent durant la période immédiatement postérieure à la révolution.

« *Le processus de la transformation révolutionnaire de la société portugaise* (disait-on alors au département du ministère de l'Éducation, responsable de l'éducation permanente) *n'aura un sens qu'avec l'aide de la volonté consciente de la masse des travailleurs. Pour cela, il est nécessaire de trouver une base, non dans une motivation émotionnelle quelconque, toujours manipulatrice et de courte durée, mais dans la mouvance de la dynamique sociale de la lutte contre l'exploitation et l'injustice (...). C'est dans le cadre de ces paramètres qu'un programme d'alphabétisation doit être envisagé au Portugal. Les chiffres officiels indiquent un taux d'analphabètes de 30 % pour ceux qui ont plus de 15 ans (...). Une campagne d'alphabétisation au Portugal doit être (...) une partie fondamentale du processus de mobilisation populaire et du projet de libération de toutes les peurs, de la passivité, de l'individualisme et de la conscience naïve et fataliste (...)* et le principe d'un système d'éducation permanente. » ²¹

Le projet dominant en termes de formation continue est donc essentiellement centré sur une mise à niveau de base de la population jusque-là écartée du système éducatif, non par les termes de la loi mais bien plus par le manque de moyens effectivement déployés pour la pleine exécution des mesures. D'autres décisions témoignent du primat accordé au combat contre les inégalités sociales. L'unification des diverses filières de l'enseignement secondaire, qui impliqua la dilution de l'enseignement technique en tant que tel (seuls les cours techniques du soir conçus en 1970 furent maintenus), avait pour finalité de contrecarrer le rôle de reproduction sociale joué par l'institution scolaire. De la même façon, une attention particulière fut attribuée aux conditions permettant réellement aux étudiants-travailleurs l'insertion au sein des structures de l'enseignement secondaire et supérieur – ce qui donna une ampleur toute particulière aux cours organisés en dehors des heures de travail. Il s'agissait durant ces années de traduire en termes concrets les préceptes de la Constitution de 1976 qui incitaient à « réformer l'enseignement de façon que cesse l'action conservatrice qu'exerce celui-ci dans la division sociale du

21 Projet d'un décret de loi en vue de la définition d'un Plan national d'alphabétisation, Direction générale de l'éducation permanente, 1975.

travail » (art. 74, paragraphe 2, de la Constitution portugaise, avant les révisions constitutionnelles de 1982 et 1989).

Mais ce projet était également conçu comme nécessitant une sensibilisation à l'importance des nouvelles valeurs de la société portugaise. Tout élève devait ainsi acquérir la formation lui permettant d'assumer son rôle de citoyen responsable et socialiste : il fallait « former, à partir de la connaissance de la réalité concrète de la vie régionale et nationale, des jeunes intéressés à la résolution des problèmes nationaux et, simultanément, développer dans une perspective internationaliste, la solidarité avec les autres peuples » (circulaire de la Direction générale de l'Enseignement secondaire, 1975).

Le bilan de cette période de grandes et profondes transformations est assurément positif si l'on s'attache notamment à l'évolution des taux d'analphabétisme qui étaient, pour la population de plus de 15 ans, de 20,6 % en 1981 et de 16,7 % en 1985²². D'autre part, l'explosion de la fréquentation scolaire, qui se manifeste par une augmentation globale des inscriptions de 19,6 % de 1974 à 1982, témoigne de l'écho donné à l'ensemble des mesures²³.

Cependant, à la différence des années 60, les possibilités d'insertion sur le marché de l'emploi ne correspondent point aux aspirations que cette période post-révolutionnaire a éveillées. Le Portugal va faire l'expérience d'un chômage – massif et prolongé – que la lenteur du développement économique durant le Salazarisme et l'importance du phénomène de l'émigration avaient jusque-là réduit. Cependant, parallèlement à l'évolution du taux de chômage qui passe de 2,2 % au second semestre de 1974 à 7,9 % au même semestre de 1980 (*Inquérito Permanente ao Emprego*), on enregistre une augmentation du volume de l'emploi pour cette même période²⁴, principalement dans l'industrie manufacturière, le bâtiment, le commerce et les services publics. La réalité du Portugal post-révolutionnaire est donc complexe et les trajectoires de formation et d'insertion professionnelles le seront aussi.

LA NORMALISATION : LE RETOUR DE FLAMMES

A la fin des années 70, on assiste à la rapide mobilité sociale de ceux qui, ayant investi dans les

22 Pour rappel, le taux moyen d'analphabétisme des pays de la CEE était alors de 2,3 %. Cf. A. Mota et M.M. Abecassis, « A Formação Profissional na Valorização dos Recursos Humanos », *Emprego e Formação*, revue de l'Instituto do Emprego e Formação Profissional, septembre 1982.

23 S. Gracio, *Política Educativa como Tecnologia Social*, op. cit.

24 La population active employée passe de 3 620 000 en 1974 à 3 906 000 en 1980, *Inquérito Permanente ao Emprego*.

mesures de la période « caetaniste », ont vu leurs projets de formation continue grandement facilités durant la phase post-révolutionnaire. Mais il semble qu'à moyen terme, la volonté de contrecarrer les mécanismes de reproduction sociale au sein de la structure de l'enseignement n'ait eu que des effets limités. Ainsi de nombreuses familles portugaises n'ont pas incité leurs enfants à prolonger leurs études au-delà de la scolarité obligatoire, cette option étant rarement compensée par des démarches ultérieures au sein du système scolaire.

Plusieurs facteurs contribuent à expliquer l'ampleur de ce comportement. Beaucoup de parents ont considéré, en fonction de leur propre histoire scolaire, que le progrès réalisé était déjà considérable. D'autre part, les employeurs étaient prêts à engager une main-d'œuvre peu qualifiée et donc peu coûteuse.

Mais il ne faut pas sous-estimer l'effet « démoralisant » du contenu des programmes et des pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire qui finissent souvent par faire de celui-ci une expérience négative pour ceux que les parents accompagnent difficilement. Si l'on sait que 25 %, en moyenne, des élèves échouent dans la première année de ce cycle, que ce taux est du même ordre pour les deux années suivantes, et que seulement la moitié de ceux qui entament le cycle des trois dernières années l'achèveront sans redoubler²⁵, on comprendra mieux le découragement de certains élèves face au volume des programmes, à leur caractère abstrait, aux enseignants trop souvent sans préparation pédagogique adéquate et déjà convaincus qu'ils s'adressent à la future population étudiante des universités.

Ces mêmes difficultés renforcent les espérances d'ascension socioprofessionnelle de ceux que ne touche pas la sélection. Or, ces espérances se heurtent d'une part à la généralisation du principe du *numerus clausus* dans l'accès aux facultés décidé en 1978 (ce qui n'a pas été sans séduire les « marchands » de formation supérieure, vendant souvent à hauts prix des cours censés remplacer l'enseignement universitaire), d'autre part au paradoxe d'une insertion professionnelle d'autant moins aisée que la carrière scolaire a été longue. La probabilité d'être chômeur est en effet évaluée à 0,173 pour les 15-19 ans et à 0,080 pour les 20-24 ans détenant le diplôme de l'école primaire, alors qu'elle est de 0,376 pour les 15-19 ans et de 0,200 pour les 20-24 ans détenant un diplôme de l'enseignement secondaire²⁶.

Cette dévalorisation marchande d'un diplôme valorisé socialement mettra au devant de la scène du

25 Voir note 22.

26 S. Gracio, op. cit.

système éducatif les incertitudes des élèves du secondaire.

« *Au-delà de l'expérience du chômage* dit ainsi S. Gracio, beaucoup d'adolescents qui ont fréquenté de façon plus ou moins prolongée l'école secondaire vivent la contradiction entre les attentes induites par sa fréquentation et la possibilité de les réaliser. Le propre abandon de l'école d'une bonne part des adolescents scolarisés doit beaucoup au fait que d'innombrables témoignages leur indiquent que les années d'étude qu'ils accumulent sont très loin de leur permettre l'accès aux places que les membres de leurs familles ou connaissances, avec une scolarité formellement identique mais dévalorisée actuellement, occupaient il y a une génération ou seulement il y a quelques années. Mais cet abandon de l'école ne se traduit pas par un abandon de sa fréquentation aussi longtemps que se maintient le lien entre éducation et position sociale. (...) L'éducation reste toujours nécessaire pour réaliser l'ascension sociale, maintenir la position familiale ou simplement échapper au chômage. (...) Et si le tracé des séries chronologiques des inscrits nous révèle la persistance du dynamisme ascendant de la recherche d'éducation, il nous occulte d'autre part que celle-ci s'est transformée entre-temps en une course anxieuse et désenchantée pour un profit prévu comme étant chaque fois moins élevé et chaque fois plus incertain. »²⁷

En fait, le traitement de diverses données conduit S. Gracio à prolonger son analyse en affirmant que cette recherche d'éducation semble trouver une motivation importante dans la volonté d'éviter le travail manuel. Ajoutons que cette motivation est renforcée en raison des caractéristiques de l'insertion professionnelle du « gros » de la main-d'œuvre portugaise qui, peu qualifiée mais décidée à investir dans un projet d'ascension économique, doit subir le plus souvent une relation salariale peu favorable à une valorisation de la condition ouvrière.

Si donc, comme le montrent les tableaux ci-contre, le niveau moyen de la population active s'est amélioré en une dizaine d'années, il semble clair qu'il l'a été essentiellement grâce à l'effort déployé pour rendre effectif l'accès à une éducation élémentaire. C'est d'ailleurs cette évidence qui est à l'origine de la décision du prolongement de la scolarité obligatoire à neuf ans (Loi de base du système éducatif de 1986).

La réorganisation de l'enseignement technique lancée en 1983-1984 avait comme ambition de débloquer cette situation en offrant, au cours du secondaire, diverses formules censées répondre à la fois à la recherche de certaines parties de la population et

à la demande des entreprises. Ainsi, la filière « technico-professionnelle » organisée au cours des trois dernières années du secondaire et permettant, théoriquement, l'accès à l'enseignement supérieur, a reçu comme objectif d'assurer la formation de « professionnels qualifiés de niveau intermédiaire ». Une filière « professionnelle » organisée à la même phase du secondaire, mais consistant en une année de cours suivie de six mois de stage en entreprise et complétée éventuellement par une spécialisation d'une année, et ne permettant l'accès au supérieur qu'à la condition de suivre trois années supplémentaires en cours du soir, doit permettre l'acquisition d'une « qualification professionnelle pour des travailleurs de divers secteurs d'activité. »

Population employée selon le niveau d'éducation

En 1974 (en %)

Ne sait ni lire ni écrire	21,2
Sait lire et écrire (sans diplôme)	20,3
Enseignement primaire	44,5
Enseignement préparatoire	8,1
Enseignement secondaire	4,1
Enseignement supérieur	1,2
Enseignement normal (formation d'instituteur)	0,6

En 1985

	%	Milliers
Ne sait ni lire ni écrire	9,0	368,5
Sait lire sans avoir fréquenté l'école	0,6	24,2
Scolarité obligatoire	75,9	3 099,6
Enseignement secondaire	7,7	315,3
Enseignement technique supérieur	2,4	97,6
Enseignement supérieur	4,0	165,3
Autre enseignement	0,4	15,8
Total	100	4 086,3

Source : Institut national de statistiques.

Enfin, en traitant le problème à un stade antérieur de la scolarité, le système d'apprentissage offre une bourse d'étude aux jeunes de plus de 14 ans ayant accompli leur scolarité obligatoire, et programme sur trois années une formation alternant des plages horaires de formation générale et théorique et un apprentissage en entreprise.

Néanmoins, ces mesures et d'autres prises également durant cette période dans le sens d'une meilleure gestion de l'emploi et du chômage²⁸ tendront

²⁸ Notamment définition de la loi de base de la sécurité sociale, d'un système d'assurance contre le chômage, d'un fonds de garantie salariale en cas de faillite.

²⁷ S. Gracio, op. cit.

à passer au second plan les préoccupations nationales déterminées par les difficultés du contrôle du déficit extérieur, du déficit public et de l'inflation. L'aggravation de ces trois problèmes domina la conduite de la politique économique et sociale et aiguïsa les divergences internes du gouvernement d'alliance socialiste/social-démocrate qui dirigea le Portugal durant ces années.

En inaugurant un programme de stabilisation préconisé par le FMI (Fonds monétaire international), ce gouvernement s'était proposé d'organiser son intervention en trois étapes : d'abord l'« *urgence conjoncturelle* », ensuite la « *récupération* » et enfin la « *modernisation* ». Ce programme traduit, comme l'a souligné M. J. Rodrigues, « *l'incapacité d'articuler la résolution de problèmes conjoncturels sur celle des problèmes structurels – caractéristique de toute la période postérieure à 1974.* »²⁹ Il ne dépassa pas la première étape, notamment en raison de la place prise sur la scène politique et sociale par le grand débat relatif au cadre juridique du contrat de travail qui, incontestablement, révèle le passage du pays à sa phase de « normalisation ». Il s'agissait, en fait, de traiter une revendication ancienne des associations patronales visant à revoir l'impossibilité légale du licenciement individuel et du contrat à durée déterminée, décidée après 1974.

Les grands enjeux du Portugal sont donc profondément modifiés. Dans ce contexte, les diverses formules ouvertes au sein de l'enseignement technique auront un « décollage » difficile : en 1985, on enregistrait 2 597 élèves pour la filière technico professionnelle, 1 076 élèves pour la filière professionnelle et 211 apprentis (au lieu des 20 000 prévus) pour l'ensemble du pays³⁰. Sans doute put-on alors invoquer l'impossibilité matérielle de nombreuses écoles d'assurer ces enseignements dans des conditions minimales. Mais il est certain également que ces options, fondamentalement, ne répondaient pas encore aux préoccupations de ceux que l'enseignement secondaire tendait à marginaliser et dont l'ambition était justement d'échapper aux emplois accessibles par les filières technico-professionnelles.

L'ADHÉSION A LA COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE

C'est donc dans ce climat d'impasses de la politique éducative, mais aussi dans une période de fragilité économique et d'absence d'une stratégie de développement que le pays signa en juin 1985 le traité d'adhésion à la CEE, et choisit, quelques mois plus

tard et pour plusieurs années, un gouvernement à majorité libérale. Le thème de la « modernisation du Portugal » va alors polariser les analyses des intervenants les plus divers, l'accord se faisant sur la nécessité d'un développement accéléré pour rattraper le retard – évalué par comparaison avec d'autres Etats-membres de la Communauté européenne. Cet appel à la « modernisation » va constituer la justification essentielle des démarches de formation professionnelle qui, avec l'aide du Fonds social européen (FSE) surtout, vont prendre une importance toute particulière.

Cependant, les nombreux abus dénoncés quant à l'utilisation des subsides du FSE à des fins de profit, tout en alimentant le courant des désillusions en regard de l'utilité des pratiques de formation, étaient par ailleurs révélateurs de la conviction propre à la majorité des employeurs portugais, que la formation continue de leur personnel est le plus souvent, dans la conjoncture du Portugal, un luxe, à la limite admis s'il n'exige pas d'investissements.

Dans ce climat où sont identifiés progrès technique et progrès social, les entreprises se caractérisent fréquemment par la fragilité ou l'inexistence de leur politique de personnel. Les organisations syndicales sont souvent confrontées à des travailleurs qui voient dans l'activité professionnelle un sacrifice globalement toléré pour permettre une ascension économique, fût-ce au prix de l'accumulation de deux ou trois emplois parallèles. Elles inversent difficilement la tendance. Le climat propice à la détérioration des conditions de travail effectivement constatée³¹ est peu favorable au déploiement de pratiques de formation continue conçues dans le moyen et long termes. Les « urgences » vont alors clairement dans le sens de l'abandon des objectifs essentiels attribués à la formation continue dans la période post-révolutionnaire.

Mais, si l'on passe aussi facilement d'une phase où les impératifs définis sont ceux d'une formation générale de base et d'un apprentissage des valeurs de la démocratie, à une période où l'on privilégie l'adéquation de la main-d'œuvre aux exigences de la « modernisation », c'est sans doute également parce que les débats relatifs aux objectifs ont été trop peu fréquents pour permettre une réflexion concernant les alternatives possibles.

Un rapport du CEDEFOP a montré que si, au Portugal, « *la participation des partenaires sociaux dans le système de formation professionnelle (...) a eu tendance à augmenter soit par la participation au*

29 M. J. Rodrigues, *O Sistema de Emprego em Portugal*, op. cit.

30 S. Gracio, op. cit.

31 Le problème est particulièrement grave au sein des PME qui emploient près de 75 % des salariés du pays. Voir à ce sujet M. Lacomblez et A. Melo, *PME, Informatização e Condições de Trabalho*, Commission des communautés européennes, Université de Porto, décembre 1989.

sein des instances de décision de l'Etat, soit, et surtout, dans la mesure où ce sont les partenaires sociaux qui exécutent les actions de formation », il est clair que la confrontation des positions fait défaut, chacun de ces partenaires organisant ses propres actions de formation – les employeurs dominant largement l'ensemble de ces initiatives³². La formation professionnelle a donc finalement été rarement l'objet de négociation et de coopération entre les partenaires sociaux. Au cours de 1986, en reprenant ce même travail du CEDEFOP, on constate que seuls treize accords d'entreprises, quatre accords de groupes d'entreprises et dix-sept conventions de secteurs faisaient référence aux nécessités d'actualisation, de perfectionnement, de recyclage, de reconversion, attribuant le plus souvent la responsabilité de la formation aux entités patronales ; l'intervention des organisations syndicales ou des travailleurs étant formalisée dans quatre conventions seulement.

On peut bien sûr mettre en parallèle à ces données le contenu d'un accord récent du *Conselho Permanente de Concertação Social* qui témoigne de la volonté des partenaires sociaux, au plus haut niveau, de réorienter le cours des choses, notamment en renforçant la participation des travailleurs et de leurs représentants aux actions de formation conçues au niveau de l'entreprise, en mettant l'accent sur la nécessité du développement des conditions qui faciliteraient les démarches visant « la valorisation personnelle du travailleur », en incitant à la reconnaissance officielle des formations courtes de façon à rendre possible leur intégration au sein d'un parcours articulé sur les filières scolaires.

On assiste à l'heure actuelle à l'expérimentation d'une formalisation du rôle possible des partenaires sociaux face à un état de fait dont le bilan est globalement négatif, puisque chacun de ces partenaires s'est montré insatisfait : le gouvernement s'est senti dans l'obligation de démontrer sa volonté de reprendre en main des processus qui lui ont échappé et ont conduit à des abus ; le patronat considère trop élevé le prix à payer pour compenser ce qu'il estime résulter des lacunes du système scolaire ; les organisations syndicales définissent difficilement des stratégies qui permettraient de garantir aux travailleurs une formation générale.

Ainsi que l'ont souligné certains observateurs, il s'agit en fait de s'interroger sur le caractère adéquat d'un modèle de formation dominant ces dernières

32 M. Pinto, A. Monteiro, M. Abecassis, *O Papel dos Parceiros Sociais na Formação Profissional em Portugal*, CEDEFOP, Berlin, juillet 1988. Les auteurs de ce rapport font référence, pour 1986, aux actions financées par l'IEFP, grâce à l'appui du FSE, et mentionne 8 694 actions menées à l'initiative des entreprises, pour 1 893 initiatives d'organisations syndicales et de coopératives, les 776 restantes étant le fait d'associations d'utilité publique et d'organisations autonomes.

années, qu'ont contribué à imposer des organisations internationales³³, et qui semble s'être mal articulé sur l'histoire et les nécessités du pays. Sur le plan de la formation, comme sur bien d'autres, c'est le caractère abstrait des mesures prises qui est à mettre en cause – les décideurs nationaux différenciant souvent mal le Portugal tel qu'ils voudraient qu'il soit, du Portugal tel qu'il est dans ses aspects concrets et quotidiens.

Bien sûr, au regard des impasses du système éducatif, les récentes démarches ont fourni un semblant de solutions à ceux qui se résignaient difficilement à un statut professionnel en deçà de leurs aspirations, et qui ont vu dans les possibilités offertes une voie nouvelle, légitimée et valorisée par le fait d'être souvent soutenue financièrement par les instances de la Communauté européenne. Aux élèves en voie de marginalisation de l'enseignement secondaire, les formules offertes donnaient l'illusion de la rémunération grâce au subside perçu, mais également l'espoir de l'insertion professionnelle qui était souvent promise. Pour donner l'exemple de 1986, cité dans le rapport du CEDEFOP, aux quelques milliers d'élèves des filières de l'enseignement technique se sont ainsi progressivement imposés les 120 000 jeunes de moins de 25 ans qui, en plus des 34 000 adultes, ont suivi des cours de formation continue financés par le FSE.

Néanmoins, il semble que la contribution de ce déploiement des pratiques de formation ait été surtout d'ordre idéologique, la population active, ou potentiellement active, étant aujourd'hui plus largement convaincue de la nécessité de sa pleine participation aux efforts de « modernisation » des entreprises.

Dans la plupart des cas, les participants ne virent point leurs espérances confirmées par les effets promis de ces actions en termes d'insertion ou d'ascension professionnelles. La raison essentielle en est l'absence de planification ; d'où la multiplication des programmes davantage justifiés par la volonté de ne point perdre la possibilité de tirer profit des deniers publics que par celle de répondre aux nécessités réelles et futures des travailleurs et des entreprises.

*
**

Le problème de la formation professionnelle de nombreux travailleurs portugais reste donc à résoudre : en termes de formation continue, mais également – pour ne pas dire surtout – du point de vue de la

33 Sur le rôle également joué dans ce sens par l'OCDE et la Banque mondiale voir notamment S. Stoer, A. Stoleroff et A. Correia, « Política Educativa e Lógica de Acumulação », *Revista Crítica de Ciências Sociais* n° 29, Coimbra, 1990, pp. 11-53.

formation de base que les « urgences » des dernières années ont eu tendance à occulter.

Pour reprendre B. Paiva Campos, dans le meilleur des cas, « *l'actuelle formation professionnelle (...) s'est concentrée sur la formation continue en ignorant l'initiale (...), s'est préoccupée seulement de la qualification pour le poste de travail et de l'adaptation des travailleurs aux nouvelles technologies, se confrontant, avec déception, à la triste réalité que la meilleure formation pour ce travail, inexistante chez la majorité des travailleurs portugais, est la formation de base.* »³⁴

Du moins peut-on faire l'hypothèse que si l'histoire récente du Portugal a bien conduit à l'expérimentation des modèles de formation les plus opposés, elle permettra à présent l'élaboration de synthèses riches des leçons du passé.

Dans ce sens, on peut garder l'espoir de voir s'affirmer les effets positifs de la *Loi de base du système éducatif* de 1986 qui met l'accent sur le problème de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes, créant les conditions d'une « seconde chance éducative ». De même, on peut penser que le nouveau cadre législatif relatif à la formation professionnelle permettra un saut qualitatif en la matière, puisque y seront en principe respectées les

34 Voir note 3.

récentes résolutions du *Concelho Permanente de Concertação Social*.

D'autre part, l'actuel projet de loi structurant un système de formation continue pour les enseignants de l'enseignement non supérieur est clairement l'expression de la volonté des pouvoirs publics de contribuer au dépassement de certaines des grandes difficultés de la réorganisation du système éducatif, en tablant sur la fonction que peuvent y déployer ces enseignants³⁵.

Enfin, certaines démarches entreprises plus concrètement, au niveau de quelques organismes publics notamment, donnent effectivement à penser que, dans le Portugal des années 90, les politiques de formation concilieront davantage ces contraintes diverses qui font la spécificité mais aussi la richesse de la réalité portugaise.

Marianne Lacomblez et
Isabel Freitas,
*Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation,
Université de Porto (Portugal)*

35 Voir à ce sujet M. Carvalho Graça, C. Pinto da Rocha, M.A.V. Correia, *L'étude comparée sur la formation continue des enseignants de l'enseignement technique, artistique et professionnel au Portugal*, Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, ministère de l'Éducation, Porto, janvier 1990.