



PEB Échanges, Programme pour la construction et  
l'équipement de l'éducation 2008/12

Portugal – Les écoles bâties  
sur le modèle de l'espace  
paysager : échec ou  
innovation ?

**Miguel Martinho,  
José M. R. Freire da Silva**

<https://dx.doi.org/10.1787/234732487724>

# Portugal – Les écoles bâties sur le modèle de l'espace paysager : échec ou innovation ?

## **ESCOLA DA PONTE, UN EXEMPLE À SUIVRE**

*Par Miguel Martinho et José M. R. Freire da Silva, ministère de l'Éducation, Portugal*

*Au Portugal, les écoles bâties sur le modèle de l'open space, ou espace paysager, ont suscité de vives critiques ; nombre de professeurs, d'administrateurs et même de parents considèrent que ce modèle spatial d'enseignement n'est pas adapté, et constitue à ce titre un échec. Récemment, toutefois, l'Escola da Ponte, l'une des écoles en espace paysager à avoir survécu jusqu'à nos jours, a été saluée comme étant l'un des centres scolaires les plus innovants du pays. Et contre toute attente, de l'avis de son personnel enseignant, c'est précisément l'architecture décroissée de l'établissement qui est à l'origine de ce succès.*

Escola da Ponte



Photo : Daniel Couto, 2002

## LE CONCEPT DE L'OPEN SPACE, OU ESPACE PAYSAGER

Une école en espace paysager peut être définie simplement comme « un établissement conçu sur un modèle ne comprenant pas de salles de classe distinctes les unes des autres » (Hamilton, 1976). À l'intérieur, ce type d'établissement comporte donc moins de portes et de cloisons qu'une école dotée de salles de classe traditionnelles offrant une capacité d'accueil équivalente. Le modèle de l'espace paysager, encore souvent utilisé de nos jours en entreprise, était couramment appliqué aux établissements scolaires dans les années 60 et 70, notamment en Amérique du Nord et en Scandinavie. Le concept a par la suite gagné le reste du monde.

Selon Brogden (2007, p. 59), c'est au Royaume-Uni qu'est apparue la première école primaire conçue sur le modèle de l'espace paysager. L'établissement, construit en 1959 à Finmere, avait été conçu par David Medd en collaboration avec une équipe de professeurs et d'administrateurs. Voici ce qu'en dit Pearson :

« Au lieu d'opter pour la solution classique et anonyme des salles de classe cloisonnées, ils ont délibérément fractionné l'espace en un certain nombre de zones d'apprentissage reliées les unes aux autres, ayant chacune une fonction et des caractéristiques spécifiques, invitant réellement à telle ou telle activité particulière. Bien que ce modèle architectural ait suscité de nombreuses critiques – on lui reprochait notamment de dicter le modèle éducatif à appliquer, et non l'inverse – l'ensemble des décisions avait été pris en étroite collaboration avec les représentants du pouvoir local et les professeurs. Les partisans du projet mettaient essentiellement l'accent sur le large panel d'opportunités éducatives ainsi offertes, l'idée étant de produire un bâtiment qui, grâce à l'habileté et aux compétences des professeurs, contribuerait aux processus d'apprentissage et de développement des enfants. » (Pearson, 1972)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la nécessité de réduire les coûts a accru celle de concevoir une nouvelle approche en matière d'architecture scolaire. Selon Hyland (1980), les années 50 ont marqué le début d'une rationalisation des principes architecturaux, qui a eu pour effet de réduire l'espace par élève sans réduire l'espace éducatif lui-même. Citons notamment, parmi les innovations de l'époque, l'abaissement des plafonds, la création de zones affectées à deux usages différents (permettant par exemple de combiner le hall et le réfectoire) ou encore la réduction de la surface totale par intégration des couloirs dans les salles de classe.

L'objectif de réduction des coûts de construction a sans nul doute joué un rôle clé dans l'émergence des projets en espace paysager, mais cela n'a pas été le seul facteur décisif. La possibilité de mettre en œuvre différents principes pédagogiques et de proposer des espaces plus flexibles et plus polyvalents a également contribué au phénomène.

Deux facteurs ont ainsi donné naissance aux écoles dites « décloisonnées » : un souci d'économies et l'influence des idées éducatives progressistes. Celles-ci, qui revendiquaient notamment l'abolition de la classe comme unité de base de l'enseignement, le regroupement des exercices en fonction des centres d'intérêt, un enseignement personnalisé et la création d'un environnement de travail adapté (leitmotiv de Maria Montessori) étaient déjà prônées un siècle plus tôt par le mouvement de l'Éducation nouvelle. L'application nouvelle du concept de l'espace paysager aux établissements scolaires a ainsi absorbé ces tendances éducatives progressistes.

## REJET DU MODÈLE DE L'ESPACE PAYSAGER

Certains professeurs, administrateurs et architectes se sont cependant opposés au concept de l'espace paysager, refusant un changement si radical au sein des établissements scolaires. L'idée d'espaces

flexibles dotés de cloisons amovibles, dans lesquels cet espace décroisonné pouvait s'adapter en permanence aux besoins changeants des équipes enseignantes (l'enseignement assuré conjointement par plusieurs professeurs étant une autre caractéristique essentielle du concept) a ainsi suscité une vive résistance dans certains établissements :

« Au cours des années qui ont suivi, la plupart des modèles "paysagers" ont été abandonnés au profit de l'ancien mode de fonctionnement, jugé plus confortable. L'espace paysager a été découpé en salles de classe équipées de portes que les professeurs, de nouveau, pouvaient fermer. Ce retour en arrière a été observé dans la majeure partie des écoles bâties en espace paysager – mais certaines ont survécu. Seule une infime fraction de ces écoles autrefois décroisonnées existe encore à l'heure actuelle. Par ailleurs, quelques écoles de ce type ont été construites ces dernières années, et d'autres sont à l'état de projet. » (Brubaker, 1998)

De nombreuses raisons expliquent peut-être ce rejet d'un modèle architectural innovant. Hargreaves (1988) souligne ainsi la culture de l'individualisme observée au sein du corps enseignant ; pour un professeur, rien de plus naturel que d'enseigner de la même façon qu'à l'époque de sa propre scolarité. Certains sondages récents (Martinho, 2008 ; Brogden, 2007) montrent également que les professeurs (acteurs centraux du processus d'apprentissage) n'ont pas été suffisamment préparés à mettre en œuvre une pédagogie innovante. Brogden (2007, p. 63) avance ainsi l'idée selon laquelle « rien, ou presque » n'a été fait pour former les professeurs à cette réalité nouvelle.

## LES AVANTAGES DE L'ESPACE PAYSAGER EN MILIEU SCOLAIRE

Bien que ces établissements n'aient peut-être pas réuni toutes les conditions nécessaires à leur bon fonctionnement, ils auraient pu y parvenir. Certains professeurs sont même d'avis que les avantages du modèle de l'espace paysager compensent les risques et difficultés associés. Neville Bennett, qui a réalisé une étude approfondie sur les établissements scolaires en espace paysager, a ainsi expliqué aux auteurs du présent article qu'il était « parvenu à la conclusion que certains modèles architecturaux étaient supérieurs aux autres, et pouvaient être efficaces dès lors que les professeurs étaient bien organisés et conscients des possibilités offertes en termes d'utilisation de l'espace ».



Escola do Futuro  
au Musée  
des communications  
de Lisbonne



Le concept de l'espace paysager peut fonctionner même dans un environnement très technologique. Grâce au projet du Musée des communications de Lisbonne baptisé *Escola do Futuro* (L'école de demain), les auteurs ont eu l'occasion de mettre en pratique certains préceptes pédagogiques tels que l'enseignement collectif et le travail en petits groupes d'élèves sur des sujets divers. Or 95 % des élèves de ces groupes ont déclaré préférer ce type d'enseignement flexible aux cours traditionnels, et 100 % d'entre eux ont estimé que le modèle de l'espace paysager offrait plus d'avantages et facilitait l'apprentissage.

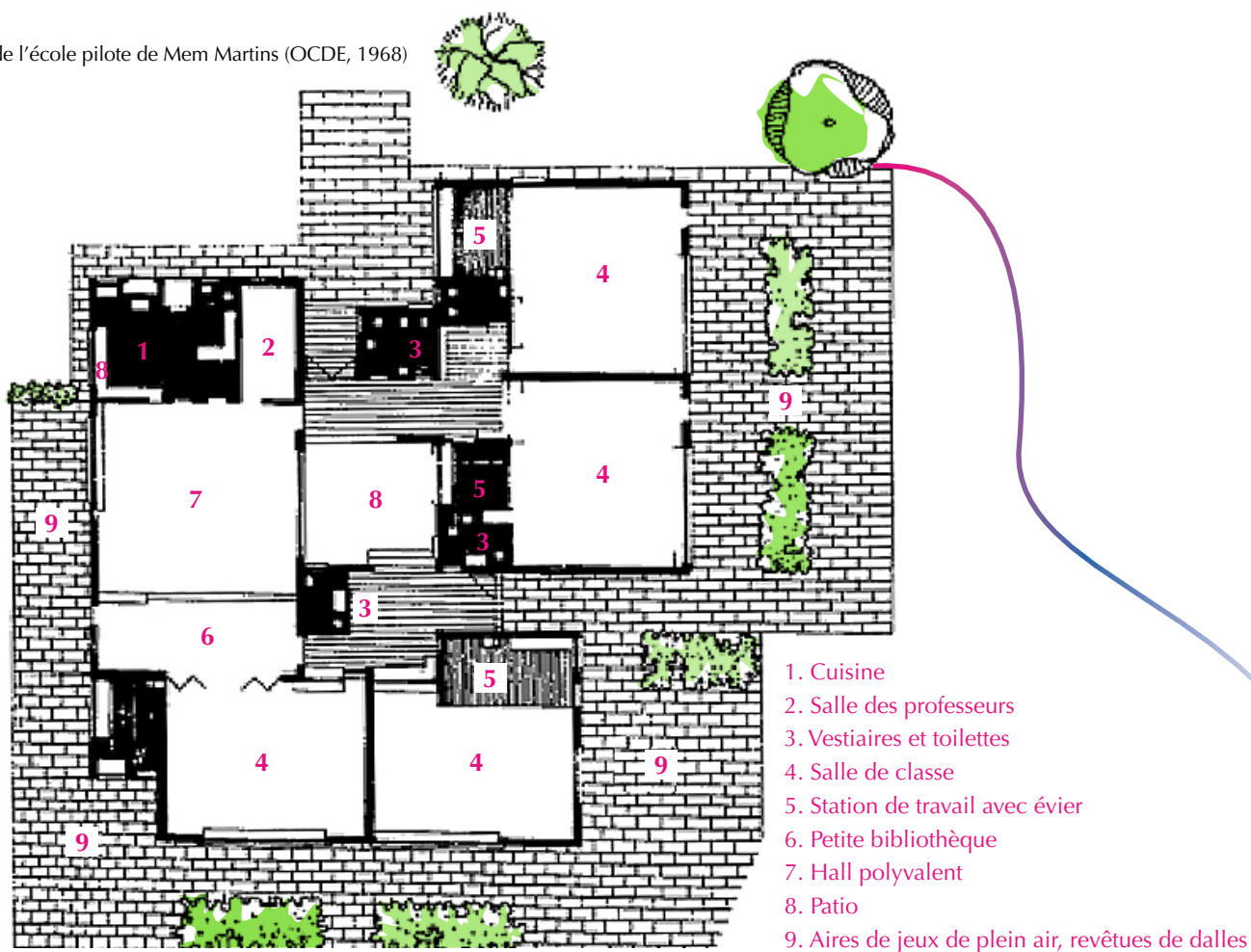
## ÉMERGENCE DES ÉCOLES BÂTIES SUR LE MODÈLE DE L'ESPACE PAYSAGER AU PORTUGAL

Dans les années 60, le Projet de l'OCDE pour la région Méditerranée a largement contribué à développer l'architecture scolaire au Portugal. Dans le cadre de ce projet, un groupe réunissant architectes, ingénieurs et spécialistes de la pédagogie a été créé sous l'égide d'un architecte anglais du nom de Guy Oddie. L'objectif était de participer à un projet OCDE baptisé DEEB (Développement économique de la construction scolaire), auquel ont également pris part des équipes originaires d'autres pays (Grèce, Espagne, Turquie et Yougoslavie).

Cette collaboration a permis de construire une école pilote à Mem Martins, inaugurée en 1966 (voir le plan ci-dessous). L'équipe de projet s'est efforcée de développer de nouveaux concepts pédagogiques et d'améliorer l'adéquation entre l'espace scolaire et les activités des élèves. (Cette collaboration a également eu pour conséquence la réforme des programmes scolaires portugais [Felgueiras, 2007]).

4

Plan de l'école pilote de Mem Martins (OCDE, 1968)



Même si cet établissement pilote n'était pas conçu sur le modèle de l'espace paysager, il présentait un certain nombre de caractéristiques innovantes pour l'époque, les plus évidentes étant une surface totale d'enseignement supérieure à celle des projets classiques et un hall polyvalent (utilisé pour les cours d'éducation physique, la danse, le théâtre, la projection de films, la présentation d'expositions, l'organisation de conférences, mais également comme bibliothèque et comme réfectoire).

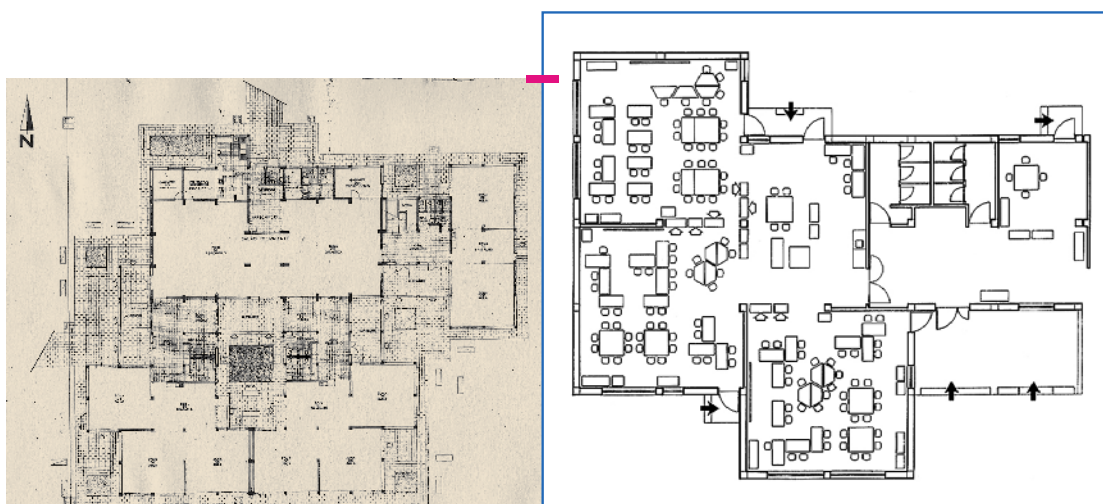
L'école de Mem Martins a été conçue avec quatre salles de classe articulées autour d'une cour centrale, ce qui témoigne, là encore, d'un souci de flexibilité, notamment dans l'utilisation des espaces de travail. Bien que la surface au sol totale soit plus réduite que dans les agencements traditionnels, la surface au sol consacrée à l'enseignement était supérieure si l'on tenait compte du nombre d'élèves.

## LE PROJET « P3 »

Maria do Carmo Matos, l'une des architectes de l'école pilote de Mem Martins, a également conçu un projet en espace paysager connu aujourd'hui sous le nom de « P3 »<sup>1</sup>. Ses œuvres architecturales (Matos, 1970) offraient le maximum de flexibilité possible pour permettre l'application de différentes techniques d'enseignement. Maria do Carmo Matos était en effet acquise aux principes de flexibilité, celle-ci permettant à la fois de continuer à transformer l'espace et de mettre en œuvre les types d'agencement les plus adaptés aux spécificités de chaque site.

Le projet « P3 » avait essentiellement deux objectifs :

- 1) pédagogique – concevoir un bâtiment offrant plusieurs possibilités d'enseignement individuel et collectif (destinées aux grands et aux petits groupes) et permettant aux élèves de suivre différentes activités d'apprentissage ;
- 2) architectural – concevoir un bâtiment (doté d'un noyau de deux ou trois « salles de classe ») comportant des modules répétitifs et peu de variables en termes d'éléments de construction, avec la possibilité de l'adapter aux variations d'effectifs et aux spécificités de chaque site.



Plans de la première école « P3 » construite à Quarteira et inaugurée en 1974. Le plan à droite présente en détail l'une des dispositions possibles du « noyau » en espace paysager (ici, avec trois « salles de classe »).

1. S'appuyant sur les études et calculs effectués dans le cadre du projet « P3 », Maria do Carmo Matos a par la suite conçu d'autres écoles en espace paysager, commanditées par différentes municipalités. Ces projets n'ont certes pas été baptisés « P3 », mais représentent bel et bien les premières écoles en espace paysager construites au Portugal.

Les écoles du projet « P3 » ont été construites aux quatre coins du Portugal ; une carte de la *Direcção-Geral do Ensino Básico* (Direction générale de la formation de base) en faisait apparaître 371 en juillet 1985. Articulé autour d'un noyau de taille variable et permettant de modifier l'agencement des modules pour en enlever ou en ajouter, ce projet a donné naissance à une large variété de bâtiments scolaires. Ainsi, dans la pratique, les écoles « P3 » sont toutes différentes.

École primaire en espace paysager à Baixa da Banheira, conçue par Maria do Carmo Matos et inaugurée en 1973



6

Mais, comme nous l'avons expliqué plus haut, ce modèle de construction a été rejeté, suscitant une résistance aux approches pédagogiques innovantes rendues possibles par la nouvelle organisation de l'espace. Les problèmes de bruit, notamment, ont été la cause du mécontentement des professeurs, qui par ailleurs n'avaient pas reçu de formation adaptée pour tirer parti de ce nouvel environnement (ils étaient en effet habitués à travailler seuls, à raison d'un professeur par salle de classe). Puisque l'espace paysager leur a été imposé, ce changement a été mal perçu et nombre d'enseignants ont protesté contre ce type d'organisation.

Bientôt, des cloisons ont été installées à l'intérieur des noyaux et les zones en espace paysager ont été peu à peu cloisonnées. Les pratiques pédagogiques n'ont pas évolué avec l'architecture, certains professeurs n'hésitant pas à transformer l'agencement initial de type espace paysager en salles de classe traditionnelles où ils pouvaient enseigner plus commodément.

## **ESCOLA DA PONTE : UNE EXCEPTION**

Au Portugal, tous les professeurs ne se sont heureusement pas opposés au modèle de l'espace paysager, certains allant même jusqu'à demander qu'un bâtiment soit construit sur ce modèle, comme cela a été le cas à l'*Escola da Ponte* :

« L'école *da Ponte* est un établissement conçu sur le modèle de l'espace paysager, construit grâce à la détermination des professeurs, et dans lequel aucune paroi n'a été érigée en lieu et place de l'espace libre voulu par les architectes. L'architecture y contribue dans une large mesure aux objectifs assignés au programme scolaire. » (Pacheco, 2004)

Cette contribution aux objectifs éducatifs a été confirmée par plusieurs sources, notamment une série d'entretiens avec José Pacheco (professeur et coordinateur pédagogique ayant joué un rôle clé dans la « création » de cette école), mais aussi d'articles écrits par cet auteur, seul ou entouré de confrères



(Pacheco, 1998, p. 164, 2004 ; Pacheco *et al.*, 2000) : « L'une des principales caractéristiques de cet établissement tient à la structure de l'espace, qui permet aux élèves de se déplacer pour effectuer leurs activités quotidiennes sans dépendre d'un professeur. »



Réunion dans la salle polyvalente de l'*Escola da Ponte*  
(photo : Daniel Couto, 2002)



L'un des « noyaux » de l'*Escola da Ponte* étant resté un espace paysager

L'*Escola da Ponte* offre un parfait exemple d'établissement affichant, du côté des élèves, de bonnes performances ainsi qu'un faible taux d'abandon, comme l'illustrent les « Études de cas de pratiques prometteuses » proposées dans le cadre du projet YOUTRAIN<sup>2</sup>, coordonné par l'Université de Barcelone.

Le projet *Ponte*, baptisé à l'origine *Fazer a Ponte* (Ériger un pont), a été lancé en 1976 auprès d'élèves du premier cycle de l'enseignement obligatoire (ce qui correspond, au Portugal, aux quatre premières années de scolarité). En 2001, l'*Escola da Ponte* est ainsi devenue un « établissement d'enseignement obligatoire intégré », capable de dispenser des cours correspondants à tous les niveaux couverts par cet intitulé (Guimarães et Oliveira, 2006).

L'école s'articule autour de trois espaces : Initiation, Consolidation et Approfondissement :

« Le travail effectué par les professeurs au sein de l'espace Initiation vise surtout à réaliser des objectifs convenus avec les élèves, sans toutefois que ceux-ci ne se les soient pleinement appropriés, du fait de leur âge et de leur manque d'expérience avec les méthodes pédagogiques innovantes de l'établissement. Cependant, à mesure que les élèves se familiarisent avec ces méthodes, en l'occurrence au sein des espaces Consolidation et Approfondissement, les professeurs "lâchent du lest", leur rôle consistant essentiellement à promouvoir l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage grâce à des programmes couvrant tantôt la journée, tantôt la quinzaine en cours, à aider les élèves à résoudre des problèmes, à répondre aux questions posées et à guider les élèves sur la voie d'apprentissage prédéfinie. » (Guimarães et Oliveira, 2006, p. 30)

Selon les conclusions d'un comité externe chargé d'évaluer l'établissement et son programme pédagogique, « l'environnement éducatif y est stimulant, incitatif, systématique, structuré, actif, diversifié et adapté aux besoins des élèves, ce qui semble être très apprécié de toutes les parties prenantes, en tête desquelles les élèves eux-mêmes » (Guimarães et Oliveira, 2006).

2. Financé par le Programme SOCRATES de 2004 à 2006.



Paula Guimarães et Raquel Oliveira (2006) expliquent que « l'espace est l'une des dimensions majeures de l'établissement ». Si l'on en croit les résultats de leur étude et les entretiens qu'ils ont donnés, « l'organisation de l'espace est une innovation marquante à *Da Ponte*. L'établissement ne possède aucune salle de classe, les élèves ne se sont pas approprié telle ou telle place fixe et la constitution des « classes » n'est pas fonction des tranches d'âge. Et les deux auteurs d'ajouter : « cet établissement est ce que l'on appelle une école en espace paysager, non seulement en raison de son organisation spatiale, mais surtout du fait de la spécificité des méthodes pédagogiques, qui permet à cette école de fonctionner différemment des autres. »

Ces mêmes auteurs citent d'ailleurs le rapport du Comité d'évaluation externe : « une comparaison des acquis d'apprentissage entre les élèves de *Da Ponte* et leurs camarades d'autres établissements portugais en 2000 et 2001 a permis d'établir que les élèves de *Da Ponte* enregistraient de meilleures performances dans certaines matières telles que le Portugais (lu et écrit, notamment) et les mathématiques. Soulignons par ailleurs le fait suivant : le parcours scolaire des élèves inscrits à *Da Ponte* montre qu'entre 1991/92 et 2000/01, le taux de déscolarisation durant la scolarité obligatoire était nettement inférieur à la moyenne des établissements portugais » (Guimarães et Oliveira, 2006).

Les auteurs font remarquer que certains acteurs (responsables politiques, professeurs, représentants syndicaux et chercheurs) s'opposent à « la valorisation sociale excessive de cette expérience, qui empêche toute possibilité de mener d'autres essais innovants ».

## 8


Poursuivant l'analyse des aspects positifs et négatifs de l'expérience *Da Ponte*, Guimarães et Oliveira citent de nouveau le rapport du Comité d'évaluation externe. Celui-ci identifie ainsi, du côté des avantages, les principes pédagogiques qui sous-tendent le projet, l'intégration des différents volets du programme et la présence de professeurs motivés au sein de l'établissement. Du côté des aspects négatifs, le Comité montre en revanche du doigt le nombre d'élèves apparemment trop élevé par rapport à l'espace disponible, de même que le conflit opposant l'établissement et les acteurs de la collectivité locale, qui semble entraver le déroulement optimal du projet.

Guimarães et Oliveira mentionnent également les contraintes administratives découlant des relations entre l'établissement d'une part et le ministère de l'Éducation et d'autres services administratifs d'autre part. Selon eux, « cette approche pédagogique, de même que les règles de gestion spécifiques adoptées par l'établissement, ont eu pour conséquence de créer un statut singulier qui, à de nombreuses reprises, a généré davantage de problèmes que de solutions ».

Avant même que cette évaluation ne soit menée, il était clair que l'*Escola da Ponte* représentait une innovation éducative de taille au Portugal (voir par exemple Canário, 2004). La contribution active du corps enseignant à cette expérience innovante est ce qui a fait de cet exemple un succès, là où d'autres avaient échoué. Au lieu de s'opposer aux choix architecturaux, les professeurs de *Da Ponte* ont choisi de les incorporer aux programmes éducatifs.

*Pour en savoir plus, contacter :*

Miguel Martinho  
Professeur/Chercheur en Éducation  
Av. D. João II  
Lote 1.05.01, Ap. 303  
1990-291 Lisbonne, Portugal  
mimartinho@hotmail.com

José M. R. Freire da Silva  
Architecte  
Ministère de l'Éducation  
Av. 5 de Outubro 107, 7º andar  
1069-018 Lisbonne, Portugal  
jose.freiresilva@sg.min-edu.pt 

## Références

- Brogden, M.** (2007), « Plowden and Primary School Buildings: A Story of Innovation without Change », *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, vol. 49, n° 1, pp. 55-66.
- Brubaker, C.** (1998), *Planning and Designing Schools*, McGraw-Hill, New York, p. 20.
- Canário, R.** (2004), « Uma inovação apesar das reformas » (Une innovation malgré les réformes), in R. Canário, F. Matos et R. Trindade (org.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública* (L'École Da Ponte ou la défense de l'école publique), Porto, Profedições, pp. 31-41.
- Felgueiras, M.** (2007), « A arquitectura da escola primária em Portugal nos séculos XIX e XX » (L'architecture des écoles primaires au Portugal aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles), in J. Gómez Fernández *et al.* (éd.), *La escuela y sus escenarios. Actas de los IX Encuentros de Primavera en El Puerto* (L'école et ses différents scénarios : compte rendu de la IX<sup>e</sup> réunion de printemps à El Puerto), Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria, El Puerto de Santa Maria, pp. 37-65.
- Guimarães, P. et R. Oliveira** (2006), « *Escola da Ponte: The Innovative Pedagogic Approach of an Open School* » [Da Ponte : l'école en espace paysager, une approche pédagogique innovante], in Université de Barcelone/Centre de recherche sur les théories et pratiques destinées à lutter contre les inégalités (CREA) et Université de Minho/Département de formation pour adultes (org.), *Responses to Challenges of Youth Training in the Knowledge Society. Case Studies of Promising Practice*, Université de Barcelone/CREA, Barcelone, pp. 29-37.
- Hamilton, D.** (1976), *A Case Study of a New Scottish Open Plan School*, The Scottish Council for Research in Education, Édinbourg.
- Hargreaves, D.** (1988), *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Hyland, T.** (1980), « Philosophical and Historical Background », in N. Bennet *et al.*, *Open Plan Schools: Teaching, Curriculum, Design*, NFER Publishing Company for the Schools Council, Windsor, p. 18.
- Martinho, M.** (2008), « "Open Plan School" – Another Conception of Educative Space » [« L'école en espace paysager » : une autre conception de l'espace éducatif], in C. Fouad (éd.), *Recueil des résumés des Sessions de Communications Libres*, XV<sup>e</sup> Congrès de l'AMSE-AMCE-WAER (Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance), Université Cadi Ayyad, Marrakech.
- Matos, M.** (1970), *Escolas Primárias – « P3 »*, *Esquema de Solução, Memória Descritiva* (Écoles primaires et projet « P3 » : rapport descriptif), Ministério das Obras Públicas/Direcção-Geral das Construções Escolares, Lisbonne.
- OCDE** (1968), « Développement économique de la construction scolaire – Espagne, Grèce, Portugal, Turquie et Yougoslavie », rapport de projet, OCDE, Paris.
- Pacheco, J.** (1998), « Fazer a Ponte » (Ériger un pont), in M. Moreira *et al.*, *Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica* (Expériences d'enseignement innovantes : innovation pédagogique), Instituto de Inovação Educacional, Lisbonne, pp. 159-179.
- Pacheco, J.** (2004), « Uma escola sem muros » (Une école sans murs), in R. Canário F. Matos et R. Trindade (org.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública* (L'École Da Ponte ou la défense de l'école publique), Profedições, Porto, p. 95.
- Pacheco, J. et al.** (2000), *Fazer a Ponte* (Ériger un pont), cassette video de 8 min, Instituto de Inovação Educacional/Escola Básica n.º 1 da Ponte – Vila das Aves, Lisbonne.
- Pearson, E.** (1972), *Trends in School Design*, Citation Press, New York, p. 36.

## ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

© OCDE 2008

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org) ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com) ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com).