Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 10 (1988)

Heft: 3

Buchbesprechung: Recensions = Buchbesprechungen

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

RECENSIONS
BUCHBESPRECHUNGEN

CIREMIA : L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIème siècle à nos jours : Politiques éducatives et réalités scolaires. Université de Tours, 1986, VII + 632 pages.

Alors que dans les pays anglo-saxons - comme nous en avons récemment rendu compte ici même - il existe une tradition soutenue d'études des divers aspects du développement espagnol, la représentation de la péninsule ibérique des francophones continue, sauf d'honorables exceptions, d'être un mélange fantaisiste de projections, d'idées fixes et de préjugés séculaires. Pour l'instant, ni la transition réussie des Espagnols vers un régime démocratique, ni l'entrée de l'Espagne dans le Marché Commun Européen n'ont (encore) suffi pour modifier les représentations ethnocentriques qui ont renforcé de part et d'autre des Pyrénées la méfiance et l'incompréhension. Néanmoins, au lieu de se lamenter, mieux vaut regarder vers le futur et ses possibilités. Celui-ci, pour la péninsule ibérique, est certainement européen même si des liens profonds et fort anciens prolongeront ses échanges privilégiés avec les pays africains lusophones et les Amériques brésilienne et hispanophone. Par ailleurs, il existe aujourd'hui une nouvelle génération en France de lusophiles et d'hispanisants qui renouvellent patiemment les représentations collectives. Un des points de rencontre universitaire de ces deux courants est le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'Education dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain (CIREMIA). Non seulement, en dix ans d'existence, le CIREMIA a organisé régulièrement des colloques bilingues importants, mais il a, entre autres, déjà publié sept recueils d'articles du plus grand intérêt.

Sans doute on pourrait s'interroger tout d'abord sur l'opportunité du choix d'un concept aussi ambigu comme celui "d'ibérique". Si celui-ci devait désigner un ensemble qui englobe l'Espagne et le Portugal d'un côté et de l'autre, les pays américains de langue castillane et le Brésil, alors il y a manifestement maldonne.

Pas de trace dans ces six cents pages de quoi que ce soit qui pourrait se référer aux territoires lusophones. Si "ibérique" suggère qu'il y a au sein de

l'Espagne plusieurs civilisations, avec des langues distinctes et que cette diversité est devenue multitude avec les différents pays hispano-américains, alors ce choix est plus justifié. Encore que sur l'ensemble des études publiées, les 2/3 se réfèrent à l'Espagne seulement et que la part faite à l'Amérique non seulement est mince, mais encore est d'inégale valeur. En effet, si l'éducation indigène et indigéniste, les missions culturelles et l'éducation populaire mexicaines font l'objet d'excellentes évaluations, les quelques autres articles sont bien maigres et dispersés.

L'ensemble des études consacrées à l'Espagne couvre l'évolution de son éducation du XVIIIème siècle à la fin du franquisme. Leur problématique commune est celle de l'école primaire considérée comme l'institution scolaire qui est - ou devrait être - la plus populaire, c'est-à-dire celle qui est la plus proche des réalités locales. La question majeure qui traverse la plupart des contributions est de savoir si les prétentions et les projets des politiques éducatives toujours nationales, parfois nationalistes se traduisent par des solutions satisfaisantes au niveau des réalités scolaires dans les régions et les situations locales. A partir de cas précis, limités dans le temps et l'espace, la plupart des auteurs s'interrogent donc sur l'impact de ces politiques sur le niveau d'instruction de la population, sur le taux d'alphabétisation, sur le développement culturel des groupes marginalisés, etc. C'est pourquoi, à la différence de trop de travaux consacrés à cette problématique, les auteurs, au lieu de se perdre dans des considérations générales et idéologiques, s'attachent au contraire sur la base d'une documentation d'archives, sur des sources statistiques peu connues et des témoignages à montrer la très grande diversité des situations qui existent en Espagne. Ils dévoilent par conséquent les disparités régionales, les clivages entre les zones urbaines et rurales, les oppositions entre le centre castillan et les autonomies périphériques.

Outre cette représentation géopolitique nouvelle qui oblige à une extrême prudence quand on prétend généraliser au niveau de toute l'Espagne, la périodisation choisie permet aussi de mettre en valeur des hypothèses intéressantes. Tout d'abord, en remontant jusqu'au XVIIIème siècle, plusieurs auteurs valorisent l'impact de la philanthropie sur l'ouverture des élites provinciales. Il apparaît ainsi que la décadence de l'Etat espagnol des Bourbons est beaucoup plus tardive et s'est accentuée au XIXème siècle, c'est-à-dire avec la réaction qui suivit les guerres napoléoniennes. Le XIXème siècle est présenté sous une double face. D'une part, comme une suite d'échecs (l'avortement de l'industrialisation ; les guerres civiles endémiques ; l'attitude rétrograde de l'Eglise, etc). D'autre part, surtout à partir de 1875, comme le moment d'une double renaissance : celle des élites éclairées regroupées autour de l'Institution Libre d'Enseignement, mais aussi d'un mouvement populaire

soutenu par les syndicats, le Parti socialiste et l'anarcho-syndicalisme. La prochaine période étudiée est celle de la IIe République (1931-1936). L'œuvre éducative de celle-ci est ramenée à de justes proportions. En effet, entre les projets aventureux de la "République des professeurs" et leurs manques de ressources financières et humaines au niveau des réalités quotidiennes, il y a un hiatus que n'expliquent pas seulement les conflits avec l'Eglise catholique. Les deux dernières périodes du recueil sont particulièrement intéressantes car elles font rarement l'objet d'analyses objectives. Il y a tout d'abord l'interprétation de l'éducation pendant la Guerre Civile puisque, malgré la militarisation et la politisation imposées par le conflit, celle-ci reste un champ d'une surprenante créativité. Ensuite, et pour finir, la période franquiste où, par delà les idées ultra-traditionnalistes et une politique systématique de répression, la dictature est peu à peu contrainte de répondre aux pressions d'une demande sociale pour plus et une autre formation. Resterait bien sûr l'analyse du post-franquisme et de la transition vers la démocratie, mais malheureusement, aucune contribution significative ne lui est consacrée.

Cet ensemble est donc indispensable pour tous ceux qui souhaiteraient connaître de façon critique l'évolution et le développement de l'éducation en Espagne. Tout au plus ces lecteurs regretteront-ils peut-être que dans les textes en français soient restées autant de coquilles.

Pierre Furter, FAPSE, Université de Genève

Joseph-Maria Puig i Rovira & Jaume Trilla i Bernet : Pedagogia del Ocio. Traduit du catalan (1ère édition 1985), Edit., Laertes, Barcelone, 1987, 226 p. Prologue de A. Sanvisens.

J.M. Puig : Teoria de la Educacion : una aproximacion sistematica-cibernética. PPU, Barcelone, 1986, 261 p. Prologue de A. Sanvisens.

J. Trilla : La Educacion informal. PPU, Barcelone, 1986, 315 p. Prologue de A. Sanvisens.

J. Trilla : La Educacion fuera de la Escuela : ensenanza a distancia, etc. Edit. Planeta, Barcelone, 1985, 189 p.

J. Trilla : Ensayos sobre la escuela : el espacio social y material en la escuela. Editorial Laertes, Barcelone, 1985, 79 p. + 39 planches hors-texte.

Malgré une ancienne tradition pédagogique enracinée dans la culture catalane, la contribution universitaire des Catalans aux sciences de l'éducation a connu bien des vicissitudes à la suite des répressions idéologiques, des vexations et surtout de l'interdiction de leur langue pendant toute la dictature franquiste. Depuis, la Catalogne peu à peu apprend à exprimer librement son identité. Une Faculté de Pédagogie et une Division des Sciences de l'Education viennent d'être créées à l'Université de Barcelone. J.M. Puig i Rovira et J. Trilla i Bernet - tous les deux docteurs, puis professeurs de théorie et d'histoire de l'éducation dans cette nouvelle Faculté - appartiennent à cette génération qui recherche un équilibre entre une élaboration théorique cosmopolite et un engagement quotidien et local. Mais le rapport entre une production qui veut rester au courant de tout ce qui se fait ailleurs et une expérimentation orientée vers la démocratie culturelle est aussi difficile que la pondération entre ce qu'il faut publier en castillan pour atteindre un large public et ce qu'il convient de diffuser en catalan pour respecter son enracinement. Par rapport à ces dilemmes délicats qui suscitent de constantes polémiques, leur *Pédagogie du loisir* résultat de leurs collaborations, est un exemple si réussi qu'il a reçu le prix d'éducation Joseph Pallach.

On ne peut pas dire par contre que leurs thèses soient aussi bien réussies. Il est vrai que l'Université, même "recatalanisée", garde malgré tout des normes et des références ibériques traditionnelles. En particulier le goût académique pour une abstraction absconse, parfois ésotérique, qui est étrangement associée à des thématiques et de méthodologies d'avant-garde. C'est ainsi que J.M. Puig fonde sa théorie totalisante des processus éducatifs sur une interprétation de l'analyse de système (et de cybernétique ?) qui conçoit le système comme une réalité dynamique et ouverte, trans-disciplinaire et relationnelle. Cette méthode lui permet de mettre en évidence :

a) l'importance du milieu comme agent informel de formation ;
b) le rôle des relations pédagogiques comme sources de l'éducabilité humaine;
c) la capacité d'adaptation des institutions d'enseignement qui font de l'éducation un processus dynamique.

Néanmoins, la théorie de l'éducation restant une activité téléologique puisqu'elle met en évidence les fins de l'éducation, elle dépasse l'instabilité inhérente à la réalité systémique et récupère un rôle normatif. J. Trilla, de son côté, s'est efforcé dans sa thèse de dégager la signification épistémologique du phénomène contemporain de l'éclatement des systèmes éducatifs et de la dis-

persion des activités de formation. Après avoir examiné les différentes interprétations qui sont actuellement données de cet important phénomène, il propose d'en trouver les fondements dans la dialectique des catégories d'intentionnalité et de non-intentionnalité des actes de formation. Il prouve qu'il faut dépasser la conception technocratique selon laquelle il n'y aurait éducation que lorsque le processus est intentionnel et qu'en introduisant la catégorie de non-intentionnalité, il est possible de rendre justice à l'éducation informelle. Le reste de son travail est consacré à la définir concrètement et à la décrire en fonction de dix éléments constitutifs. Il conclut que ces efforts pour mettre en valeur l'éducation informelle ne doivent pas conduire à sa "formalisation" sur le modèle de l'éducation scolarisée, mais à rendre nos sociétés plus conscientes de leurs potentialités nouvelles dans la transmission culturelle.

A ces exercices de style somptueusement académiques, je préfère quant à moi, la production de nos collègues qui est plus engagée et plus proche du concret quotidien, même si elle n'est pas exempte parfois d'esprit polémique. Ainsi *L'Education hors de l'école* où J. Trilla fait le bilan de toutes les interventions non formelles (entendons extra-scolaires) qui visent des objectifs de formation sans être scolaires. Il les définit comme "l'ensemble des moyens qui visent des effets de formation à partir de processus intentionnels, qui ont des objectifs pédagogiques développés par des agents reconnus bien que ceux-ci ne fassent pas partie des systèmes scolaires". Ce qui permet à l'auteur de les distinguer de l'éducation informelle. Une fois son champ délimité, l'auteur en décrit les types les plus significatifs, leurs méthodes et leurs moyens propres, ainsi que leurs diverses fonctions sociales. Il termine en examinant les apports de ces formes non formelles à la planification d'une éducation en crise. Mais c'est peut-être surtout dans son recueil d'essais consacré à *L'espace social et matériel de l'école* que J. Trilla révèle tous ses talents. Tout d'abord, ce petit livre très dense est un remarquable objet de réflexion pluridimensionnelle où un ensemble de quelque 50 illustrations soigneusement choisies et commentées joue avec des textes provocants. Son propos est d'enquêter sur les rapports complexes, changeants au cours de l'histoire, contradictoires que l'espace scolaire a entretenus, entretient et entretiendra avec les espaces sociaux. La constitution de cet espace uniquement consacré à l'apprentissage est peut-être moulé par les méthodes pédagogiques. Il peut être aussi directement éducateur. Il remplit parfois des fonctions subtiles en mettant littéralement en cage la nouvelle génération ; mais il peut ouvrir des perspectives nouvelles lorsqu'il est utopique. C'est pourquoi, alors qu'apparemment il semble unidimensionnel, l'espace scolaire s'imbrique profondément au temps scolaire pour construire une éducation globale, parfois totalitaire.

Pierre Furter, FAPSE, Université de Genève

Alicia Alted Vigil : Politica del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la Educacion durante la guerra civil espanola. Ministério de Cultura, Madrid, 1984, 390 pages.

C. Lozano : La Educacion republicana. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980, 460 pages.

D'innombrables auteurs ont scruté les multiples facettes de cette période de l'histoire espagnole qui se termina par la tragédie de la Guerre Civile et cependant les chercheurs en éducation n'ont, jusqu'ici, apporté que de rares contributions, souvent polémiques. Le premier mérite commun à ces deux ouvrages est donc d'étoffer substantiellement une bibliographie trop restreinte, même en Espagne. Leur comparaison montre néanmoins qu'ils ont adopté deux points de vue et deux méthodes bien différents sur une problématique analogue. C. Lozano narre l'effritement inexorable du projet des éducateurs républicains qui sombre dans la débâcle de la guerre. Cette triste histoire, contée avec beaucoup de modération sur la base de la documentation disponible, est éclairée par un montage d'illustrations, de documents, une chronologie minutieuse des événements pédagogiques, les principaux budgets ainsi qu'un catalogue exhaustif des textes législatifs y compris ceux de la Generalitat catalane. Par contre, Madame Alted Vigil dévoile, peut-être pour la première fois, la naissance et la mise en place d'une politique globale - à la fois culturelle et scolaire - d'un Etat qui se veut "nouveau", c'est-à-dire qui veut extirper jusqu'au moindre souvenir des Républicains. Cette politique se maintiendra sans grands changements pendant plus de vingt ans jusqu'au moment où les transformations structurelles de l'Espagne réelle obligeront bien la dictature franquiste à ajuster ses politiques. Cette thèse repose sur le dépouillement d'archives - en particulier du premier responsable de l'éducation "nationale" P. Sainz Rodriguez - et sur des documents inédits dont les plus importants sont intégralement reproduits. Ainsi une lettre de Jean Piaget qui invita le gouvernement des rebelles à envoyer un représentant au BIE pour y remplacer le délégué du gouvernement légitime de la IIème République !

La comparaison permet encore de comprendre un paradoxe : pourquoi l'échec républicain continue-t-il encore à inspirer alors que le triomphe franquiste provoque aujourd'hui la répulsion de la plupart des pédagogues espagnols. C. Lozano explique que la IIème République a été emportée par des aspirations à une éducation moderne qui existaient depuis la deuxième moitié du XIXème siècle. Persuadée de la nécessité de moderniser les hommes, la République a voulu à tout prix civiliser l'ensemble des populations par l'expansion du système scolaire et la diffusion culturelle. Elle a été plus peut-être que la

"République des professeurs", celle des intellectuels espagnols et étrangers. Son échec indiscutable est la conséquence de l'ampleur de ce projet pour lequel elle ne disposait ni de moyens financiers adéquats ni du soutien d'une politique économique cohérente. Elle a été aussi minée par les dissensions internes tout d'abord à propos des statuts d'autonomie que l'on ne voulait accorder qu'avec réticence à la Catalogne, à Euzkadi ("les Pays Basques)" et à la Galice ; ensuite et surtout par une campagne anticléricale virulente contre l'Eglise catholique. Face à ce libéralisme généreux, mais politiquement dangereux, Madame Alted Vigil révèle toutes les mesures que les franquistes vont mettre en place impitoyablement : une censure politique rigoureuse, mais aussi religieuse et moralisante ; la purge implacable des enseignants, des scientifiques et des artistes ; la substitution d'une culture populaire particulièrement riche par un folklore "nationalisé" et commercialisé. Quand les rebelles s'intéressent au patrimoine artistique, c'est uniquement pour faire échec au succès des Républicains qui ont inventé "la protection des œuvres d'art en temps de guerre". Toutes ces mesures ne constituent cependant que la partie apparente de l'iceberg franquiste.

L'auteur montre que sa politique culturelle et scolaire plonge dans quelques idées fixes qui seront rigoureusement appliquées. Tout d'abord, l'éducation passe entièrement du préscolaire à l'université sous le contrôle de l'Eglise. Chaque fois que c'est possible, elle sera privatisée. Ensuite, il s'agira de restreindre au maximum les échanges avec les étrangers au nom d'une "nationalisation" chauvine et autarcique - l'Espagne et les Espagnols ne doivent compter que sur eux-mêmes. Par contre ce régime diffusera une représentation culturelle et scientifique à l'étranger qui est subordonnée à la vision officielle d'une Espagne impériale et triomphale. Enfin, et peut-être surtout, la culture et a fortiori les intellectuels ne rempliront que des fonctions utilitaires de propagande et de légitimation sans la moindre autonomie créatrice. Il n'est pas étonnant qu'une telle politique devait pour finir exaspérer non seulement l'intelligentsia mais l'ensemble des classes moyennes. Celles-ci se rapprocheront tout d'abord des milliers d'intellectuels républicains exilés en Amérique et en Europe. Et aujourd'hui ce rejet de la politique franquiste explique cette véritable passion pour l'Europe et sa Communauté que l'on peut constater actuellement en Espagne.

La IIème République malgré ses échecs a laissé un héritage riche de futurs ; le régime franquiste s'est enfoncé à reculons dans les oubliettes de l'Histoire.

Pierre Furter, FAPSE, Université de Genève

José Maria Quintana Cabanas : Pedagogia social, Editorial Dykinson, Madrid, 1984, 524 pages.

En consacrant cet important traité à la pédagogie sociale, J.M. Quintana Cabanas de l'Université Nationale d'Education à Distance (UNED) de Madrid n'a pas voulu seulement rendre un grand service aux étudiants, mais défendre et illustrer une discipline des sciences de l'éducation qui a connu bien des vicissitudes. D'origine germanique, cette "science de l'éducation sociale de l'individu" vient d'être éliminée du pensum académique espagnol au profit de la sociologie de l'éducation. Persuadé qu'il est qu'il s'agit là de deux disciplines distinctes et afin d'essayer de remonter le courant, J.M. Quintana Cabanas développe deux grandes séries d'arguments qui constituent en quelque sorte le squelette de son œuvre.

D'une part, il présente et discute les bases anthropologiques et les multiples finalités de cette action éducative qui envisage avant tout le s'éduquant comme un être foncièrement social. Il examine aussi les moyens disponibles et les méthodes spécifiques dont fait usage ce type d'éducation. D'autre part, il montre que la pédagogiqe sociale peut révéler et renforcer la dimension pédagogique de tout un ensemble d'interventions que l'on regroupe normalement sous le concept de "travail social". L'auteur énumère et caractérise dans cette catégorie des interventions aussi diverses que le développement communautaire, l'intégration des minorités ou l'éducation des adultes, entre autres. En montrant que tous ces types d'intervention ont fondamentalement une dimension pédagogique, J.-M. Quintana Cabanas apporte indiscutablement une aide précieuse à tous les "pédagogues" qui actuellement en Espagne - et ailleurs - disputent aux "sociologues" la formation et la diplomation de cette nouvelle clientèle constituée par les travailleurs sociaux, les animateurs de tous les genres et autres francs-tireurs du développement socio-culturel.

Nous nous demandons cependant si, en voulant autant embrasser de sujets, l'auteur ne s'est pas laissé piéger par un certain encyclopédisme. Ainsi la "pédagogie sociale" qui est quasiment par définition liée intimement aux structures particulières à chaque société et à l'organisation politique de chaque Etat, implique, nous semble-t-il, une analyse contextuelle. Sa très inégale répartition entre les pays - elle fut surtout cultivée en Allemagne et... au Japon ! - supposerait des précautions dans la comparaison et toute généralisation. Bref, la forme d'un traité, pour respectable qu'il soit par ailleurs, n'était peut-être pas celle qui convient à un thème de sciences de l'éducation qui obligerait plutôt à une transaction interdisciplinaire.

Pierre Furter, FAPSE, Université de Genève

Paloma Lopez de Ceballos & Maria Salas Larrazabal : Formacion de animadores y dimension de la animacion. Editorial Popular, Madrid, 1987, 206 pages.

Paloma Lopez de Ceballos:Un método para la investigacion accion participante. Editorial Popular, Madrid, 1987 (2ème édition), 126 pages.

Même si l'animation socio-culturelle (ASC) a déjà fait l'objet en Espagne d'ouvrages "théoriques" c'est-à-dire des exposés où les auteurs affirment ce que doit et ce que devrait être l'ASC, rares sont les publications qui jusqu'ici étudient cette nouvelle forme d'intervention éducative. Celle-ci est apparue à la fin de la dictature franquiste lorsque l'Eglise catholique s'inquiéta de la main-mise sur la jeunesse par le biais des loisirs qu'organisait l'Organisation de la Jeunesse Espagnole des "chemises bleues". Ces réactions confessionnelles se sécularisèrent peu à peu. Avec la transition vers la démocratie, elles ont connu un extraordinaire développement, soutenues qu'elles étaient aussi bien par le Ministère de la Culture que par les gouvernements des Communautés autonomes et par les Municipalités. Aujourd'hui elles constituent un ensemble très diversifié, souvent basé sur une organisation associative "à la base", en principe autofinancé, bien que beaucoup reçoivent des subventions de sources très diverses. On les trouve sur tout le territoire espagnol.

Le développement rapide de ce champ d'interventions sociales et formatives a ouvert un marché de travail aussi bien à des travailleurs sociaux et même à des sociologues qui ont dû se reconvertir à des rôles de formateurs comme à des enseignants de tous les niveaux et à des licenciés en sciences de l'éducation plus ou moins en chômage qui ont dû perfectionner leur formation de base. C'est pourquoi des centres de formation spécialisés se sont multipliés et aujourd'hui on peut en identifier une cinquantaine, un quart concentré dans la capitale, un autre en Catalogne, le reste dans toute l'Espagne.

L'enquête systématique et objective de P. Lopez de Ceballos et M. Larrazabal offre pour la première fois des données solides pour établir un premier bilan du personnel qui est mis ainsi actuellement à la disposition de ce mouvement d'éducation extra-scolaire. Elle révèle malheureusement aussi l'extrême dispersion de tous ces efforts ; l'esprit de clocher qui sévit trop fréquemment et qui empêche une meilleure coordination ; leur fragilité institutionnelle et financière. Car ce secteur de la formation est trop souvent utilisé comme un moyen utile pour faire face au chômage endémique du personnel enseignant.

C'est pourquoi il importe maintenant de lui donner une structure solide. De transformer ce qui relève souvent de projets utopiques fragiles dans des stratégies plus réfléchies et mieux outillées intellectuellement. Par conséquent P. Lopez de Ceballos propose une méthode de recherche participante et active (IVA) qui devrait servir aussi bien à former ces travailleurs culturels qu'à les aider dans leur travail sur le terrain. Elle le fait sur un ton parfois polémique - même caustique - en se basant sur ses innombrables expériences personnelles et collectives à Singapour, dans le sud de la France, à l'INODEP de Paris, en Amérique centrale et au Vénézuela. De façon très concise et avec beaucoup de rigueur, elle explique une méthode dont ses propres expériences démontrent l'efficacité. Celle-ci permet "d'expliquer, d'appliquer et d'impliquer" tout à la fois l'action des animateurs et des populations dans la clarification de projets communs de développement local, éventuellement régional. Ceux-ci sont globaux puisqu'ils intègrent aussi bien les aspects éducatifs et culturels que les aspects sociaux et économiques du changement qu'il s'agit de maîtriser pour le bien des intéressés. Une partie importante de ce vademecum est consacrée à étudier les étapes successives avec un maximum de précisions pratiques et quelques considérations théoriques d'une recherche indispensable pour nourrir des projets valables d'animation collective. C'est ainsi que le lancement, l'élaboration et le montage de la recherche, les différentes techniques informatives et les instruments disponibles sont successivement envisagés. Le succès de ce petit livre - dont une deuxième édition a suivi immédiatement le lancement - montre combien ce secteur nouveau de l'éducation espagnole souhaite se donner ses propres méthodes afin de pouvoir jouer pleinement son rôle dans le renouvellement de la formation que l'on note actuellement en Espagne.

Pierre Furter, FAPSE, Université de Genève

Un colloque "Jean Bosco" à Lyon

Entre les 4 et 7 avril 1988, un colloque sur la pédagogie de Jean Bosco (1815-1888), prêtre éducateur piémontais du dix-neuvième siècle et fondateur de congrégations enseignantes (les salésiens et les salésiennes), s'est tenu à Lyon sous le patronage conjoint de trois universités : l'Université Lumière (Lyon 2), l'Université pontificale salésienne de Rome et l'Institut Catholique de Lyon. Les douze rapports qui y furent présentés étaient autant de questions à un "système éducatif" que l'Université Française et les

ouvrages généraux (Buisson, Hubert, Parias, Vial et Mialaret...) qu'elle diffuse sur l'éducation ignorent totalement, malgré une influence mondiale et durable, de loin supérieure à celles de Montessori et de Pestalozzi.

Le colloque a mis l'accent sur la "prévention", parce que Jean Bosco disait de son système qu'il était "préventif" et qu'il en ébauchait la théorie fondée sur sa propre pratique avec des enfants abandonnés. Les exposés étaient intitulés : "Jean Bosco, éducateur" (F. Desramaut, Lyon, Institut Catholique) ; "La pédagogie de don Bosco dans son siècle" (G. Avanzini, Lyon, Université Lumière) ; "Regard anthropologique sur la pédagogie de don Bosco" (X. Thévenot, Paris, Institut Catholique) ; "Les structures de pensée, notamment théologiques, sous-jacentes à la pensée pédagogique de don Bosco" (J. Schepens, Rome, Université salésienne) ; "Prévention et marginalisation chez don Bosco et dans la pédagogie contemporaine" (G. Milanesi, Rome, Université salésienne) ; "Mon expérience de la prévention à Lyon entre 1965 et 1987" (G. Schuler, Lyon) ; "Analyse d'une pratique pédagogique salésienne contemporaine en Belgique" (W. Wielemans, Leuven, Université Catholique) ; "L'affectivité en éducation" (X. Thévenot, Paris, Institut Catholique) ; "L'exportation des modèles pédagogiques salésiens dans les milieux culturels non occidentaux" (J. Gadille, Lyon, Université Jean-Moulin, Lyon 3) ; "La pédagogie de don Bosco dans la société de demain" (J.-M. Petitclerc, Paris) ; "La pédagogie de don Bosco et la modernité" (A. de Peretti, Paris). Le regard sur l'éducation pratiquée et conseillée par Jean Bosco était à la fois historique, sociologique et psychologique : Xavier Thévenot est lacanien.

Les échanges furent, de l'avis unanime des participants, de très haute qualité. La solide contribution du professeur Giancarlo Milanesi sur la prévention dans la société aux dix-neuvième et vingtième siècles, tant primaire que secondaire et tertiaire, fut particulièrement remarquée.

Il ressort de l'ensemble des prestations que le prêtre Jean Bosco fut original en pédagogie par la clientèle à laquelle il s'adressa de préférence, celle de la jeunesse inadaptée, parce qu'abandonnée et donc en péril ; par les structures éducatrices qu'il a mises en place, en particulier ce qu'il appelait l'oratoire, terme que l'on traduit parfois très maladroitement par patronage ; enfin, par sa méthode qui était celle du "système préventif", formule ne recouvrant du reste qu'une caractéristique de la méthode. Jean Bosco était convaincu de la valeur de l'éducation pour la transformation soit des personnes, soit des sociétés. C'était un éducateur optimiste, pour qui tout adolescent, si abîmé soit-il, est susceptible de progrès. Enfin, on remarquait à l'issue du colloque qu'il est de mieux en mieux possible de dire quelles furent les méthodes de

cette éducation selon Jean Bosco et, par là, d'exporter hors d'Occident un "système" pédagogique de valeur universelle.

Le professeur Avanzini concluait, au terme de son rapport longuement mûri, que "Jean Bosco se différencie de son siècle sur des points décisifs ; il s'en éloigne d'abord par le rôle qu'il affecte à l'éducation et par les finalités dont il attend l'obtention, comme par sa perception de l'éducabilité ; en conséquence, il s'en écarte par son ambivalence à l'égard de l'Ecole et sa volonté de promouvoir un autre type d'institution que, corollairement, il estime plus appropriée au travail social à mener auprès d'adolescents en péril, et, plus largement, de l'ensemble de la jeunesse ; il s'en distingue surtout par une méthode dont le choix réfléchi, posé en fonction raisonnée de ses objectifs, autorise à parler de "système" préventif ; il s'en sépare enfin en conférant implicitement au savoir nouveau qu'il produit sur l'éducation un statut aussi irréductible à l'empirisme improvisateur qu'à une scientificité objectiviste". "Mais", poursuivait-il, "si elle rend compte de la marginalisation qu'il a endurée, cette spécificité multidirectionnelle n'est ni l'indice d'un retard, ni le signe d'une faiblesse, ni l'effet d'une lacune ; elle procède de la lucidité anticipatrice de vues auxquelles est due l'audience désormais mondiale qu'a ensuite pu lui acquérir la fidélité inventive de sa famille spirituelle (telle que des études monographiques l'ont montrée à l'œuvre) ; et ce sont elles, aussi, qui justifient et requièrent que, enfin introduit dans le champ de la recherche universitaire, cet éducateur incompris et méconnu du dix-neuvième siècle, soit, à l'égal des plus grands, découvert et reconnu comme un pédagogue du vingtième siècle."

Francis Desramaut, Institut catholique, Lyon