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: 14 (1992)

Heft: 3

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

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: 14.12.2025

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

Buchbesprechungen Recensions

Guereña Jean-Louis, Fell Eve-Marie & Aymes Jean-René: *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIIIe–XXe siècle).* CIREMIA, Université de Tours, 1990, 184 p. Ib.: *L'université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Age à nos jours. I. Structures et acteurs.* CIREMIA, Université de Tours, 1992, 673 p.

Nous avons déjà eu le plaisir de rendre compte dans cette rubrique des publications du Centre interuniversitaire de recherches sur l'éducation dans le monde ibérique et ibéroaméricain (CIREMIA), dont le principal animateur est le professeur J. L. Guereña de l'Université de Tours. Les deux derniers volumes publiés, consacrés respectivement à l'histoire de la scolarisation en Espagne et dans l'Amérique hispanophone des Lumières à nos jours, et l'autre à l'université espagnole et hispanophone depuis sa création, marquent d'une part, l'achèvement d'un cycle de colloques organisés par nos collègues de Tours qui ont réuni de 1985 à 1988 des chercheurs intéressés par le développement de l'enseignement primaire. D'autre part, le début en 1989, d'un nouveau cycle sur l'étude de l'enseignement supérieur.

Si, dans la perspective de ce numéro thématique de notre revue, nous envisageons ces travaux d'un point de vue «spatial» – ce qui est légitime puisque J. L. Guereña insiste sur l'ouverture *pluridisciplinaire* du CIREMIA – nous constatons que la plupart de ces chercheurs, et en particulier ceux qui se sont penchés sur la situation en Espagne, ont contribué largement à renouveler profondément nos connaissances sur l'évolution des périphéries nationales – ce qu'on appelle aujourd'hui les «Communautés autonomes» ou «nationalités» d'une Espagne éclatée; parfois même sur des situations qui avaient été largement négligées jusqu'ici comme la Cantabrie, la Murcie ou l'Andalousie orientale. Mieux encore, même dans cette unité apparemment unitaire de «la» Castille, ils ont pu montrer combien l'enseignement supérieur a été le fait de «petites» cités comme Palencia ou Alcalá de Henares. Toujours dans la même perspective de valorisation de la diversité des Espagnes (sic), de nombreuses contributions sont inédites et originales parce que leurs auteurs se fondent sur des inventaires minutieux et critiques de sources locales et provinciales. Par contre, nous devons une fois encore regretter que le CIREMIA – malgré son intitulé – semble avoir définitivement identifié «ibérique» à «hispanophone». On chercherait en vain une quelconque allusion, une comparaison ou un parallèle avec le Portugal et surtout avec le plus grand pays d'Amérique latine: le Brésil. Plus étonnant encore, les Antilles (anglophones ou francophones) – comme Haïti – sont renvoyées aux poubelles de l'Histoire.

Toujours dans une perspective pluridisciplinaire, s'il est indispensable pour les historiens d'adopter ce qu'ils appellent le point de vue d'une «histoire sociale» – qui est aussi, nous venons de le voir, une «histoire spatiale» – les sciences régionales ont depuis longtemps montré qu'un territoire ne peut être compris sans référence aux espaces économiques par exemple. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'on s'attache à l'interprétation de la couverture territoriale de l'enseignement primaire. Son expansion dépend en effet beaucoup moins des soi-disant «politiques éducatives» – amalgames de discours et de bonnes intentions souvent sans aucune volonté d'action – que des moyens et des ressources – aussi bien humains que financiers – dont disposent les autorités, les acteurs et les responsables locaux et périphériques. Il n'est plus possible aujourd'hui de contextualiser l'histoire des institutions éducatives sans se référer à l'économie de l'éducation en particulier.

Quelles que soient ces quelques restrictions, soulignons néanmoins l'immense contribution que le CIREMIA s'obstine depuis des années à nous apporter afin que la con-

naissance de la péninsule Ibérique et de l'Amérique latine dans les pays francophones repose sur des bases solides, aussi dans le domaine des sciences de l'éducation.

Pierre Furter

André Y., Bailly A., Ferras R., Guérin J. P., Gumuchian H. *REPRÉSENTER L'ESPACE:* L'imaginaire spatial à l'école, Anthropos, Paris, 1989, 236 pages

Aux lecteurs qui souhaiteraient approfondir quelques-unes des perspectives présentées dans ce numéro d'«Education & Recherche», nous ne pouvons que chaudement recommander l'ouvrage collectif édité par Y. André et ses collègues. Ils ont réuni des contributions présentées lors de l'Université d'été de Chamonix en 1988; celles-ci rendent compte aussi bien d'expériences d'utilisation pédagogique des représentations en géographie que des discussions méthodologiques et théoriques que suscitent les représentations de l'espace. En effet, la valorisation de l'imaginaire spatial dans les activités scolaires a entraîné un profond renouvellement de la didactique de la géographie, de même qu'elle ouvre de nouvelles perspectives pour une meilleure articulation de cette discipline avec les espaces personnels de la vie vécue par les élèves. Mais ce n'est pas seulement la subjectivité des «apprenants» qui émerge ainsi, c'est aussi leur capacité à apporter une conscience plus critique au déchiffrement et à l'interprétation des différentes formes de représentation des environnements et des contextes spatiaux. Cet apprentissage du «lire et dire l'espace» peut également jouer un rôle non négligeable dans les processus identitaires, en particulier lorsque ceux-ci s'inscrivent dans un espace vécu régional et local. Et, comme il convenait pour une rencontre qui a eu lieu au cœur des Alpes, cette ultime perspective est remarquablement exemplifiée par trois contributions sur la géographie imaginaire de la montagne; sur l'importance de la dialectique entre les représentations spatiales et la nomination des sites à propos de la haute montagne; enfin sur les enjeux actuels suscités par la transformation de «la montagne en un produit à vendre» à la suite du développement d'un tourisme alpin plus ou moins culturel.

Tous ces apports didactiques, pédagogiques et très concrets soulèvent des questions plus théoriques sur les objectifs de l'enseignement de la géographie, sur la place de la subjectivité dans une science qui vise malgré tout l'objectivité, sur la nature et la définition du concept de «représentation» et même sur une indispensable interdisciplinarité. Afin d'illustrer l'intérêt de ce questionnement, nous en retiendrons trois.

Si tous les auteurs privilégient les représentations *spatiales,* presque tous reconnaissent que celles-ci ont aussi une dimention *sociale.* Nous nous trouvons donc sur une des frontières contemporaines du savoir puisque les «représentations sociales» constituent un des champs privilégiés par les psychologues sociaux et les sociologues; mieux encore, ceux-ci, à leur tour, reconnaissent que ces représentations jouent un rôle central dans les processus identitaires et qu'il n'est pas possible d'ignorer leurs fréquentes allusions à des «territoires». Est-il donc légitime de réunir les intéressés sur une base disciplinaire? Ne conviendrait-il pas de transgresser certaines limites incompatibles avec l'objet étudié?

Par ailleurs et deuxièmement, beaucoup de contributions citent et utilisent le concept d'«image mentale» et de «carte mentale», hommages sans aucun doute à l'œuvre pionnière de Gould. D'une part, l'image – mentale ou non – peut-elle être considérée comme un synonyme de la représentation – spatiale ou sociale? N'y a-t-il pas des niveaux dans la structuration et des étapes dans le processus de représentation qui mériteraient d'être distingués et mieux caractérisés? Et peut-être en ultime analyse, n'y a-t-il pas dans ces ambivalences conceptuelles une indication que nous ne disposons pas d'une théorie actualisée et suffisamment structurée de la pensée imaginaire? Or un tel travail théorique peut difficilement, semble-t-il, se réaliser à partir d'une seule discipline.

Enfin, à la différence des spécialistes des représentations sociales, ces géographes n'évoquent jamais, et par conséquent ne semblent pas chercher à clarifier, les rapports

entre ce travail de l'imaginaire avec la pensée idéologique. Leur intérêt légitime pour la subjectivité ne devrait-elle pas passer par la critique de la pensée idéologique afin de garantir une réelle objectivité, peut-être renouvelée?

Pierre Furter

Antón Costa Rico *Escolas e Mestres:* A Educación en Galicia: da Restauración á IIa República, Servicio Central de Publicacións Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1989, 469 pages, nb. annexes, ill. et cartes

A Educación en Galicia: Informe cero. Equipo Instituto de Ciencias da Educación (Director: José Antonio Caride Gómez) Universidad de Santiago de Compostela, 1989, 383 pages, nb. annexes, tableaux et cartes

A Educación en Galicia: Informe cero, Problemas e Perspectivas. Equipo Instituto de Ciencias da Educación (Director: José Antonio Caride Gómez) Universidad de Santiago de Compostela, 1990, 598 pages, nb. annexes, tableaux et cartes

Educación e Sociedade en Ourense (Coordenadores: Agustín Requejo Osório & Xosé Manuel Cid Fernández) Ediciós do Castro, 1989, 344 pages, tableaux et cartes

Pour apprécier la production actuelle des sciences de l'éducation en Espagne, il faut tenir compte de deux événements qui ont bouleversé la situation éducative dans cet Etat.

D'une part, au début de la décennie de 1970, une réforme (Loi générale d'éducation et de financement n° 14, 1970) proposa un modèle selon lequel les technocrates du régime franquiste prétendirent moderniser de fond en comble tout le système éducatif. Cette réforme qui ne touchait pas au principe de l'autoritarisme centralisateur fut accompagnée (évaluée?) par des Instituts de sciences de l'éducation (ICE) créés pour l'occasion dans chaque université importante.

D'autre part, à la fin de la même décennie, la nouvelle Constitution de 1978 offre un cadre juridico-politique pour un «Etat des autonomies». Les gouvernements successifs de cette «transition démocratique» élaboreront toute une série de lois organiques qui devraient progressivement amener le système éducatif à emprunter lui aussi le long chemin vers la démocratie.

C'est ainsi que quarante ans après la guerre civile, le pouvoir central doit transférer ses compétences, en matière d'éducation entre autres, aux communautés autonomes dites «historiques» et quelques autres encore; le reste, soit environ la moitié des CA, continuant toujours sous le contrôle direct des Ministères de Madrid. Cette «transition» d'une Espagne unitaire (et franquiste) vers une Espagne des autonomies (démocratisable) a eu des effets très disparates sur le développement des sciences de l'éducation. Quelques-uns des ICE ont continué leur travail comme si rien n'avait changé; d'autres, au contraire, ont profondément modifié leurs objectifs et leurs stratégies. Par exemple: en prospectant de nouvelles problématiques comme l'enseignement en région rurale et dans les zones de montagne; en acceptant des contrats de la part des nouvelles autorités autonomes, parfois des autorités communales; en publiant de plus en plus exclusivement dans leur langue nationale comme le catalan, le galicien ou l'euzkerra, etc. Ces ICE ont ainsi créé de nouveaux liens entre la nouvelle génération des étudiants et des enseignants avec les militants des mouvements nationalistes y compris de rénovation pédagogique et, d'une façon plus générale, avec leurs publics immédiats des contextes régionaux et locaux. Cette production et cette communication ont enfin pu changer l'image sociale des sciences de l'éducation, en tous les cas sur les territoires où sont localisés ces ICE. Par contre, malgré l'abondance des titres et la valeur des travaux, leur diffusion au niveau national a été

sérieusement limitée, d'une part à cause de la mauvaise volonté des bureaucrates madrilènes, d'autre part, parce que ces langues nationales ne sont pas toujours accessibles à tous les lecteurs, surtout étrangers. Ce qui est encore plus inquiétant c'est que la production des autres CA – celles qui s'expriment en castillan – n'est pas mieux distribuée.

En ce qui concerne plus particulièrement la Galice, à ces limites objectives, s'ajoutent malheureusement des représentations négatives et des préjugés fort anciens qui se sont forgés dans un rapport de forces avec les régions voisines qui lui a été toujours très défavorable. L'handicap dans ce cas ne découle pas seulement des difficultés à voir – c'est loin, au bout de l'Europe! – à comprendre – les interlocuteurs sont au mieux bilingues – et à interpréter la complexité des réalités galiciennes, mais à le faire en dépassant les couches de représentations préjudicielles qui s'y sont déposées au cours des siècles. Ces circonstances historiques expliquent que l'intérêt pour connaître un passé plus authentique est très vif parmi les militants nationalitaires («Galleguistas») comme pour diffuser ces (nouvelles) connaissances parmi les corps enseignants qui veulent participer activement à «la cause galicienne». Néanmoins, pour que ce retour aux sources ne dérape point vers une histoire mythique et même fabuleuse, il est aussi indispensable que les historiens apportent le concours de leurs méthodes de recherche, dépoussièrent et réinterprètent les documents disponibles, bref qu'ils portent leurs regards critiques qui n'excluent pas nécessairement un engagement.

Les nombreux travaux d'Anton Costa Rico exemplifient ces exigences. Militant nationaliste, animateur d'un des courants de rénovation pédagogique de l'Ecole Galicienne, il est aussi professeur et chercheur de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle (aujourd'hui Université Centrale de la Galice) où se trouve également l'ICE dont nous parlerons plus loin de ses travaux. Avec cette version définitive de sa thèse de doctorat – défendue en 1982 à l'Université de Salamanque – sur l'enseignement primaire en Galice de la deuxième moitié du XIXe au milieu du XXe siècle, il parachève l'exploration d'un champ historique qui correspond à l'implantation définitive du réseau des écoles primaires en Galice ainsi qu'à son développement et rénovation jusqu'au drame de la guerre civile. Si nous considérons la période de 1896 à 1936 sur laquelle se penche avant tout ACR, celle-ci correspond aussi à l'éveil d'une conscience galicienne et à la très lente élaboration d'un «projet galicien» qui marquera profondément les innovations au début du XXe siècle. Par cette périodisation l'auteur indique déjà sa double intention: d'une part de montrer que bien des problèmes actuels, par exemple dans la situation scolaire, sont en grande partie le résultat de décisions prises dans le passé, un passé qui est marqué par une politique culturelle de l'Etat espagnol inflexiblement centralisatrice. D'autre part, même si la Galice a pendant longtemps subi passivement les conséquences souvent néfastes de cette «intégration» nationale, il est néanmoins possible (pour autant qu'on le veuille et qu'on soit attentif) de montrer les influences divergentes des émigrés américains sur leur «pátria chica» d'origine, puis des mouvements de défense de la langue et enfin l'articulation des partis nationalistes avec une créativité culturelle et pédagogique. Bien qu'il soit militant, ACR se garde bien de se laisser enfermer dans une perspective ethnocentrique ingénue. Ses interprétations restent toujours contextuelles – en particulier dans les trois premiers chapitres où il dresse un bilan démographique, socio-économique, politique et administratif. Il a toujours soin d'indiquer les interférences dues à une dialectique entre les pressions exogènes propres à l'Etat espagnol et les tendances endogènes trop souvent sous-estimées.

Une dialectique bien compliquée d'ailleurs. En effet, aux impositions de l'Etat espagnol s'ajoutent les pressions confessionnelles qui freinent considérablement la création d'écoles «neutres» comme la diffusion des idéaux «laïcs» en particulier dans les milieux ruraux. Même la IIe République n'arrivera qu'avec peine à contrebalancer l'énorme influence d'un Père Manjón. L'influence de la vaste «diaspora» galicienne reste difficile à interpréter. Ces émigrés galiciens – surtout dans les Amériques d'où leurs noms «d'Amé-

ricains» ou d'«Indiens» – n'ont jamais oublié leur «petite patrie». Certes, ils portent aujourd'hui un regard critique sur ces lieux mal développés qui les ont obligés à s'expatrier dans des conditions pénibles. Ils veulent donc contribuer eux aussi à la modernisation de la Galice et la libérer de l'emprise de ses structures conservatrices. Dès 1904, ces Galiciens de l'extérieur fondent des associations puissantes et surtout des sociétés d'instruction. Celles-ci se multiplient, se fédèrent et surtout réalisent des œuvres dans les coins les plus reculés de la Galice. Grâce à son travail tenace et minutieux – dont on retrouvera les résultats détaillés dans les quelque 20 annexes de sa thèse – ACR identifie 367 écoles, 518 salles de classe, sans compter les bibliothèques et autres fondations socioculturelles qui furent créées et entretenues par ces Sociétés. Parmi celles-ci se détachent aussi des expériences originales et innovatrices dont la plus fameuse fut celle du Val Meñor dont on peut encore aujourd'hui constater l'impact dans le sud du pays. S'il est vrai que ces apports exogènes contribuèrent à renforcer les exigences de la laïcité, de la qualité de l'enseignement, à soutenir la formation et le perfectionnement d'une nouvelle génération d'enseignants, les émigrants ne furent jamais unanimes quant à la question fondamentale: *faut-il viser avant tout à former de futurs bons émigrants ou à susciter en Galice de meilleurs citoyens engagés dans le développement d'une communauté autonome?* Question essentielle puisque, comme le montre ACR, la réponse va conditionner un point fondamental, à savoir le choix de la langue véhiculaire; c'est déjà le début de l'affrontement entre les «castillanisés» et les «galleguistes».

Quoi qu'il en soit, ACR consacre son plus long chapitre à une reconstitution de l'expansion quantitative de l'enseignement primaire ainsi qu'à son développement qualitatif. Son effort notable reste cependant précaire étant donné la rareté des données fiables pour le XIXe siècle surtout, de la fragilité des estimations démographiques, la subjectivité des jugements sur la qualité et la totale absence de désagrégation statistique entre les sexes. Ce qui explique les étonnantes oscillations des taux de scolarisation entre 40 et 60%. Les mêmes difficultés se retrouvent à propos des enseignants. ACR montre que ceux-ci non seulement sont mal payés, mais qu'ils sont trop souvent les seuls fonctionnaires publics dans leurs contextes; la précarité de leur statut explique que pour se faire valoir, ils ont tendance à être farouchement procastillans. Sans oublier qu'ils sont soumis à de fortes pressions administratives; qu'on leur impose des normes au nom d'un idéal pédagogique moralisant; bref, que tout les pousse à se distinguer des populations avec lesquelles ils devraient travailler. Ce n'est qu'au début du XXe siècle qu'une conscience collective apparaît: avec des mutuelles qui garantiraient leur situation économique, puis des associations et des syndicats qui ont d'ailleurs beaucoup de peine à s'unir à cause des divisions administratives mais aussi parce que le mouvement des enseignants va se diviser idéologiquement avec la proclamation de la IIe République. Malgré tout, à partir de 1887, 13 congrès pédagogiques seront organisés jusqu'en 1936. Cette lente montée d'une conscience professionnelle et sociale parmi les enseignants se traduira tout d'abord par une production non négligeable d'un savoir professionnel spécifique: ACR a identifié plus de 220 textes pédagogiques et 58 publications régulières pendant cette période. Elle va conduire un grand nombre d'entre eux à participer activement aux «Missions pédagogiques» et à d'autres innovations de la IIe République. De façon plus générale, le corps enseignant va s'ouvrir aux revendications du «galleguisme»; admettre que le galicien pourrait devenir une langue véhiculaire et que son existence revalorisée est essentielle à l'identité de la Galice. Il n'est donc pas surprenant qu'ils s'engageront dans la bataille pour le statut d'autonomie de la Galice qui sera approuvé massivement... la veille de l'insurrection militaire. Cet engagement pour la cause galicienne sera chèrement payé puisque le régime franquiste punira durement, en particulier les instituteurs. Une chape dorénavant allait reposer pendant plus de trente ans sur toutes ces velléités.

L'importance du hiatus franquiste – en particulier dans le domaine de l'éducation – explique que l'équipe interdisciplinaire de jeunes chercheurs dirigée d'une main de maître

par le professeur José António Caride Gómez au sein de l'ICE et de la Faculté d'éducation de l'Université Centrale de Galice a ajouté au titre de son diagnostic en deux volumes de la situation réelle de l'éducation et de la formation en Galice le sous-titre sibyllin de «Rapport Zéro». Cette métaphore de la rupture souligne que ce document est le résultat d'un premier mandat du gouvernement (Xunta de Galícia) d'un «Royaume de Galice» qui a enfin accédé à son autonomie en 1982. En fait, s'il y a eu rupture, il faut aussi tenir compte de certaines continuités. Tout d'abord, l'ensemble des mouvements analysés par ACR ont certes subi une terrible répression en Espagne; par contre une vague d'exilés s'est ajoutée à la diaspora de l'émigration outre-Atlantique; ensemble et avec des moyens considérables, ils ont continué à lutter, faisant par exemple de Buenos Aires une véritable capitale de l'opposition démocratique galicienne. Certains pourront revenir en Galice où ils joueront un rôle non négligeable. Par ailleurs, le régime franquiste a connu une histoire complexe. Ainsi, à partir des années 60, il est soumis à des pressions internationales et internes qui l'oblige à faire de nombreuses concessions. A la suite de la réforme de 1970, par exemple, les technocrates prétendirent «régionaliser» l'éducation et ils proposèrent un plan de développement planifié... pour la Galice en 1971. Et les auteurs du «Rapport Zéro» s'y réfèrent, certes de façon critique. Ces exemples indiquent que maintenant que le temps des polémiques est dépassé, il serait utile d'établir un pont en évaluant et interprétant avec rigueur ces quarante années d'autoritarisme.

Le premier volume du «Rapport Zéro» propose une «radiographie» de la totalité du système éducatif. Ce bilan de 1982 est sombre puisque dans l'éducation de base (c'est-à-dire l'enseignement primaire) la concentration scolaire a entraîné des coûts sociaux élevés et mal répartis; la précarité des transports scolaires est particulièrement préoccupante. La généralisation du baccalauréat unifié a été perturbée par une localisation trop politisée des établissements de cet enseignement secondaire; ce qui conduit les auteurs à analyser les conséquences d'une politique d'éducation qui reste trop dépendante des intérêts électoraux et clientélistes aux dépens d'une participation des parents et des autorités municiaples. Malheureusement c'est la formation professionnelle, déjà malmenée dans le passé, qui a le moins bien réussi la réforme. Non seulement son implantation est inégale et surtout concentrée dans les grands centres urbains, mais encore de nombreux déséquilibres (entre le rural et l'urbain, entre les sexes, entre les filières professionnelles, etc.) limitent encore son action; sans oublier les effets néfastes d'une formation à double vitesse. L'enseignement supérieur lui aussi est handicapé par sa concentration excessive à Saint-Jacques-de-Compostelle. Certes, des efforts ont été réalisés pour sortir de ce ghetto et implanter des satellites dans chaque province au moins. Cette régionalisation est, à ce moment-là, encore très et trop improvisée et il ne semble pas que les centres de l'Université Nationale à distance aient significativement modifié la situation. Quant à l'éducation permanente des adultes, l'éducation compensatoire ou l'éducation spéciale, si elles ont réussi une percée au niveau de la pensée pédagogique et de la formation de cadres, leurs implantations restent peu significatives.

Quelles que soient l'ampleur et l'urgence de tels problèmes précis, le rapport s'inquiète surtout de l'absence d'un dessein général de la part d'une administration trop sectorialisée. Elle n'a ni politique, ni planification de l'éducation; et ceci d'autant moins qu'elle se limite au niveau financier à reconduire les dépenses courantes. Pour dépasser une telle conception et répondre aux défis du développement de la communauté autonome, les auteurs du «Rapport Zéro» estiment indispensable de s'écarter de la méthode de diagnostic suivie par les auteurs du Plan de Galice de 1971 dont l'analyse était trop sommaire et excessivement quantitative. Ils proposent donc un deuxième volume qui réunit des études sur les principaux défis que doit surmonter le système éducatif en Galice. Outre des problèmes précis comme l'informatisation et des questions pédagogiques et didactiques, ce volume apporte déjà des éléments importants sur les changements du contexte dont la principale est l'extrême différenciation mais aussi la montée de nouveaux groupes

municipalités rurales. Cette situation est encore compliquée par l'accentuation des disparités culturelles – que cache jusqu'à un certain point la revalorisation du galicien – qui désarticule structurellement la société et l'identité galiciennes; accompagnée par une baisse sensible de l'associationnisme.

Ces chercheurs ne se sont pas arrêtés là. Après avoir établi un diagnostic général, ils vont s'attacher à ces contextes spécifiques. Ainsi le recueil édité par A. Requejo Osório et X.M. Cid Fernandez comprend les principaux travaux réalisés à l'ICE et la Faculté de Saint-Jacques-de-Compostelle sur la province galicienne d'Orense, frontalière du Portugal. Fondamentalement ces résultats ne modifient pas le diagnostic que nous venons d'examiner. Il a l'intérêt d'articuler directement toute cette vaste problématique éducative à un microsystème complexe, d'une part et d'autre part, d'interpréter la problématique éducative par rapport à un contexte de transformation socioculturelle multidimensionnel. Un tel exercice permet de mieux discerner les spécificités de cette région frontalière – par exemple d'être la province où subsistent le moins d'écoles à maître unique (multiniveaux); ou encore, de mettre en valeur le notable dynamisme et l'esprit d'initiative de ses enseignants aussi bien pendant la IIe République que dans la période actuelle de «rénovation pédagogique». Ce qui n'empêche pas cette province de souffrir comme les autres des méfaits de l'organisation scolaire conçue et imposée de Madrid.

Néanmoins, de telles recherches et surtout leur présentation collective auraient pu encore plus s'approcher de leur objectif «territorial». Par exemple en s'associant des chercheurs d'autres disciplines des sciences sociales et surtout écologique et économique puisque la province d'Orense, à l'évidence, se distingue nettement en Galice par ses écosystèmes et ses activités productrices. Tant que les sciences de l'éducation n'auront pas pu dépasser leurs ornières disciplinaires et surtout leur psychologisme, il sera difficile de participer pleinement au développement foudroyant des sciences régionales.

Un tel objectif est partiellement atteint dans la recherche actuellement en cours de publication de l'ICE sur la scolarisation dans les montagnes galiciennes. En effet, même si son relief n'est pas escarpé, l'intérieur de la Galice, c'est-à-dire presque la moitié de son territoire, partage toutes les caractéristiques des zones européennes de montagne (isolement, communications difficiles, forte émigration, vieillissement de la population, précarité économique, équipement minimal, etc.). Son développement culturel et sa scolarisation ont particulièrement souffert des politiques du gouvernement central. La Xunta a donc commandé à l'ICE en 1988 une recherche systématique basée sur un échantillon représentatif de 38 conseils (communes) qui recouvrent le tiers des zones de la montagne galicienne. L'équipe de 30 chercheurs dirigée par J.A. Caride Gomez a pu systématiquement développer son analyse collective des rapports de l'école et de la société dans ces situations.

En attendant la publication définitive de ce nouveau rapport, retenons déjà quelques éléments qui enrichissent les interprétations de ces réalités. Tout d'abord la vie quotidienne dans ces communes est d'une extrême austérité, en particulier en ce qui concerne les loisirs. La partie militante de ces populations a profondément changé mais alors pourquoi ne pas donner plus d'attention aux revendications des femmes? Certaines informations semblent indiquer une hiérarchie entre les villages et les bourgs, malheureusement ce thème n'a pas été approfondi. En ce qui concerne plus spécifiquement les écoles, la recherche montre combien celles-ci sont diverses mais aussi combien... les institutions éducatives ont de la peine à se coordonner et à dialoguer afin d'assurer une scolarisation cohérente au niveau d'une commune et d'une région. Si les populations «aiment bien» leurs écoles, manifestement elles ne savent qu'en faire. L'absence de communication, de dialogue et de participation peut s'expliquer par l'anomie générale sociaux jusqu'ici inconnus dans une société relativement conservatrice. L'uniformité du système éducatif – elle-même reflet d'une administration uniforme et centralisée – devient de moins en moins tolérable face à la fragmentation en de multiples villes

moyennes du réseau urbain galicien; mais tout autant face à un certain renouveau des mais aussi par l'inquiétant absentéisme d'enseignants pendulaires et temporaires. Cette indifférence des professionnels s'exprime également par une conception routinière de leur activité; mais n'est-ce pas là un héritage d'une formation dans un système qui ne souhaitait justement pas des initiatives régionales?

Pierre Furter

Paola Richard-De Paolis, Muriel Pecorini, Gil Meyer, Annelyse Spack, Candid Berz: *Accueil de la petite enfance. Une enquête régionale.* Lausanne: Editions EESP, 1992.

Quelles sont les possibilités d'accueil qui existent pour la petite enfance et pour les écoliers? Est-ce que toutes les demandes peuvent être satisfaites? A quels besoins spécifiques répond la crèche-garderie, le jardin d'enfants, la famille d'accueil? Qu'en pensent les parents, le personnel? Quelles solutions d'avenir peut-on imaginer?

Ce sont quelques-unes des questions posées par une enquête réalisée dans la région de Morges. Mandaté par la commune de Morges et neuf autres communes, un groupe de chercheurs et de chercheuses de l'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (EESP) a mené l'enquête auprès des institutions, des familles et du personnel concernés par la petite enfance et par l'accueil des écoliers.

L'enquête est destinée aux responsables politiques comme aux professionnels de la petite enfance, aux parents comme à d'autres chercheurs. Elle livre une foule d'informations détaillées, de définitions, de réflexions d'ordre général, et donne la parole à l'ensemble des acteurs (adultes) concernés. Les méthodes de recherche utilisées sont: le recensement des lieux d'accueil, l'enregistrement de la demande exprimée, le questionnement des parents et du personnel, et le recueil d'avis auprès de quelques personnalités.

Voici quelques résultats de cette recherche:

La capacité d'accueil est relativement faible: il existe onze places d'accueil pour cent enfants entre 0–4 ans, dont trois seulement en crèche-garderie. De plus, le temps de placement est peu important (3,3 demi-journées par semaine et par enfant dans les crèches). Ce manque de places est le principal souci exprimé par les parents interrogés.

L'enquête compare cette réalité avec celle de Genève où la capacité d'accueil comme le temps d'accueil dans les crèches sont environ deux fois plus importants.

Par conséquent les parents vaudois ont recours à d'autres modes de garde. La plupart d'entre eux pratiquent un système de garde multiple dans lequel les mères assument la plus grande partie.

Les chercheurs émettent quelques hypothèses quant à cette fréquentation très partielle: elle peut relever du souhait des parents pour préparer en douceur la scolarisation de l'enfant, ou être imposée par les institutions pour des raisons pédagogiques, ou encore pour satisfaire quantitativement à toutes les demandes.

Quant aux nouvelles demandes d'accueil, l'enquête montre que les jardins d'enfants acceptent la quasi-totalité des demandes, alors que les crèches-garderies en refusent pour leur part, la moitié. L'enquête ne fournit pas d'indications quant à la réponse en fonction du temps d'accueil demandé; elle nous dit simplement que la situation est la plus tendue pour les mères qui travaillent à plein temps. Et c'est au lecteur d'imaginer les conséquences supportées par les mères et par les enfants: réduction forcée de l'activité professionnelle de la mère, placements multiples et souvent précaires pour l'enfant.

Les chercheurs mettent en évidence une grande variété de besoins de placement, dont la simple garde n'est qu'un aspect parmi d'autres. Ces besoins sont: socialisation, liberté de mouvement pour la mère, lieu de rencontre pour les parents. Nombreuses sont les mères sans activité professionnelle qui placent leur enfant, principalement dans un jardin d'enfants.

L'enquête morgienne confirme ainsi d'autres recherches effectuées à Genève, Zurich ou Bâle qui, toutes, constatent une demande parentale de plus en plus précoce pour une prise en charge sociale des enfants, exigence qui dépasse la simple demande de garde.

Mes regrets: la lecture des analyses statistiques est très ardue. L'articulation entre les tableaux chiffrés et les commentaires est malaisée, et on a l'impression que le souci d'exhaustivité l'a emporté sur celui d'une lecture accessible. Il est en effet difficile de dégager les informations essentielles qui se trouvent enfouies dans une foule de détails. Aussi, la région considérée n'est-elle pas toujours la même; la proportion de demandes restées insatisfaites ne ressort pas clairement de l'enquête, ni d'ailleurs le taux de rotation dans les institutions. Il devient dès lors difficile de se faire une idée quantitative de la réalité. De plus, la recherche se limite à une photographie du moment sans l'inscrire dans l'évolution sociohistorique et ne permet ainsi pas d'élaborer des hypothèses quant à l'avenir.

La force de l'enquête réside à mon avis dans son approche qualitative: elle présente en effet une large panoplie de réflexions et d'informations au sujet de l'accueil de la petite enfance. L'enquête peut ainsi guider les choix politiques à opérer aujourd'hui qui se posent, selon la conclusion des auteurs, entre la poursuite d'une politique de type assistanciel ou une prise en charge socioéducative de tous les enfants.

Véréna Keller, Groupe parents-petite enfance, Genève