UNIVERSITE DE GENEVE Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation Subdivision " Développement et planification des systèmes de formation" CH-1211 Genève 4 (Suisse)

> UN SIECLE D'INTERVENTIONS SOCIO-CULTURELLES EN ESPAGNE (1876-1986)

> > Pierre FURTER

Document de travail DPSF no 23

Ce document correspond à l'une des parties d'une recherche en cours sur le rôle des représentations pédagogiques du contexte dans une éducation pour le développement régional. Je remercie tout particulièrement Madame Patrica Dumont pour ses nombreux commentaires critiques. Une éducation pour le développement régional et les représentations pédagogiques des contextes

I

Une evaluation contextuelle d'un siecle d'interventions socio-culturelles en Espagne (1876-1986)

Pierre Furter Université de Genève FPSE/DPSF

Hiver 1987-1988

## TABLE DES MATIERES

Indice des siglesp	. ]
Indice des hors-textesp	. II
1. Introductionp.	1
2. Les évaluations de "l'animation socio-culturelle" et les représentations des contextes régionaux	3
3. Les métamorphoses du pédagogisme social en Espagne dès 1876 :p.	8
3.1. L'Institution Libre d'Enseignement (ILE)p.	8
3.2. Les Missions Pédagogiquesp.	16
3.3. L'Agitprop républicainep.	25
3.4. L'action sociale du franquismep.	36
3.5. Les promesses de l'Animation Socio-Culturelle (ASC)p.	43
4. Sept thèses pour conclurep.	49
Bibliographie utilisée	52

#### INDICE DES SIGLES

ASC Animation socio-culturelle

BIE Bureau International de l'Education

CEE Communauté économique européenne

CERI Centre de recherches sur l'éducation de l'OCDE

COSA Chambre officielle des syndicats agricoles (franquiste)

DPSF Subdivision "Développement et planification des systèmes de

formation" de la FPSE

FED Fonds européen de développement de la CEE

FETE Fédération espagnole des travailleurs de l'enseignement

FPSE Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université

de Genève

ILE Institution libre d'enseignement

IUED Institut universitaire d'études du développement de l'Université de

Genève

MC Milice de la Culture (IIe République)

MEC Ministère espagnol de l'éducation et de la culture (franquiste)

OCDE Organisation de coopération économique et de développement

OJE Organisation juvénile espagnole (franquiste)

PNR Programme national suisse de recherches

PSOE Parti socialiste ouvrier espagnol

SEU Syndicat des étudiants universitaires (franquistes)

SINAMOS Système national d'appui à la mobilisation sociale (péruvien)

UNED Université nationale d'éducation à distance

UNESCO Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la

culture

## INDICE DES HORS-TEXTES

Carte n° 1	L'Espagne des communautés autonomes (Sources : El País)
Carte n° 2	Distribution spatiale des activités des Missions Pédagogiques (Source : Lozano, 1980 : 154)p.18
Carte n° 3	Distribution spatiale des centres de formation d'ASC (Source : López de Ceballos, 1987 : 46)p. 19
Carte n° 4	Les Communautés autonomes selon leurs compétences en matière d'éducation (Source : <i>Anuário El País</i> , 1986 : 163)
Ill. n° 1	Elèves et professeurs de l'ILE lors d'une excursion dans les Pyrénées aragonaises en 1924 (Source: <i>Historia 16</i> , n° 49: 78)
Ill. n° 2	Excursion à Avila des élèves de la 2° année de l'Institut-école en 1921 (Source: <i>Historia 16</i> , n° 49: 79)
Ill. n° 3 à 6	Les Missions Pédagogiques préparant dans un village des Hurdes la projection d'un film documentaire (Source : Renau, 1980)
Ill. n° 7	Trains de propagande (Source: photos de A. Campaná in No Pasarán, 1986: 68)p. 28
Ill. n° 8	Trains et bateaux de l'Agitprop soviétique (Source : Centre Pompidou, 1980)p. 29
Ill. n° 9	"El buitre carnívoro" des <i>Desastres de la Guerra</i> de Francisco Goya (Source : Edition de la Real Academia de S. Fernando)
Ill. n° 10	Affiche de J. Heartfield (Source: Herzfeld, 1962, datée du 25.11.36)p. 35
Ill. n° 11	Manifestation du Front populaire contre la guerre civile en Espagne à Paris en 1936 (Source: photo de D. Seymour, in No Pasarán, 1986:41)p. 37
Ill. n° 12	Photomontage de J. Renau (Source: inédit, Renau, 1980: 4)p. 38

Tableau n° 1	L'évolution du pédagogisme social en Espagne de 1876 à nos joursp. 7
Tableau n° 2	Récapitulation des activités en 1937 des Milices de la Culture sur le front du Centre (Echemagusia, 1983)p. 30
Tableau n° 3	Organigramme général des administrations publiques des Communautés autonomes (état au 10.3.87) (Source: Anuário El País, 1986: 108-109)

#### 1. Introduction

Ayant été invité par nos collègues de l'Université Nationale d'Education à Distance (UNED) de Madrid à prendre part à leur colloque sur "L'évaluation de l'Animation Socio-Culturelle (ASC)" en décembre 1987, je me propose sur la base, d'une part, de mon exposé sur les principales hypothèses de nos recherches actuelles et, d'autre part, de la précieuse information recueillie sur place auprès des acteurs espagnols de mettre en évidence dans ce texte l'intérêt et la singularité de quelques expériences de formation qui se sont déroulées pendant plus d'un siècle d'histoire espagnole.

Ces expériences sont parfois connues même à l'étranger¹; plus souvent elles sont méconnues et surtout elles n'ont pas toujours été interprétées dans la perspective que nous avons choisie et que nous étudions à Genève depuis plusieurs années², à savoir : les liens intimes qui lient l'ouverture de l'école "au milieu", son "action sociale", et de façon plus globale encore l'animation socio-culturelle - ainsi que les autres formes de l'animation³ - à la perception, l'interprétation et la transformation des territoires dans lesquels elles s'inscrivent. J'espère enfin montrer pourquoi l'animation est de plus en plus liée aujourd'hui à l'une des questions centrales de la Communauté européenne : le problème des régions en stagnation et/ou en régression⁴. De façon plus universelle encore, comment l'animation fait partie intégrante d'une gigantesque lutte en faveur du développement des minorités dont les revendications agitent des pays aussi différents que l'URSS, la Suisse, le Royaume-Uni... et l'Espagne. Il s'agit là d'une dimension de l'éducation comparée qui retient de plus en plus l'attention des spécialistes et des intéressés et dont l'intérêt est particulièrement évident dans le cas des pays du bassin méditerranéen.

<sup>1.</sup> Ainsi l'"Institución Libre de Enseñanza" (ILE) a fait l'objet d'une remarquable thèse de Madame Y. Turin en 1959.

<sup>2.</sup> En particulier dans notre manuel intitulé Les Systèmes de formation dans leurs contextes (1980); dans notre essai Les espaces de la formation (1983) et enfin dans notre recherche collective sur "Education et développement régional en Suisse" (1983).

<sup>3.</sup> Il est fréquent en effet de distinguer différents types d'animation : culturelle, politique, socio-culturelle, etc... Néanmoins nous utiliserons exclusivement le concept d'animation. Celui-ci étant foncièrement transdisciplinaire, il nous semble en effet suranné d'introduire une division disciplinaire obsolète et corporatiste.

<sup>4.</sup> Rappelons cependant que le CERI de l'OCDE avait déjà abordé cette problématique dans sa vaste étude sur L'enseignement et le développement régional (1979). Il en est de même pour le Conseil de l'Europe pour lequel M. Bassand a rédigé un important rapport en 1987.

Comme le thème est vaste, je vais m'efforcer de me concentrer sur les arguments les plus explicites de quelques dossiers espagnols choisis essentiellement parce qu'une documentation suffisante existe à leur sujet. Il s'agira surtout d'en souligner l'intérêt pour notre problématique spécifique. Ils me semblent aussi prouver que la Péninsule ibérique a depuis longtemps entretenu des relations singulières avec le reste de l'Europe. Ceci, malgré les apparences, justifie une étude espagnole dans une perspective comparée avec les pays méditerranéens. En effet, si ces dossiers confirment la singularité apparente de l'Espagne au point que d'aucuns ont cru pouvoir affirmer que - puisque l'"España es diferente" - cela impliquait nécessairement qu'elle restait incompréhensible aux autres, nous constaterons sans cesse des références à l'extériorité. Les éducateurs espagnols non seulement ont beaucoup voyagé, mais ils ont été exilés en masse<sup>5</sup>; ils n'ont jamais oublié pour autant "la madre patria". Ce constant va-et-vient - qui continue - crée une relation profondément dialectique entre les éléments endogènes et les références exogènes dans ce développement séculaire. C'est pourquoi cette étude est aussi un modeste hommage reconnaissant à celui qui créa la chaire d'éducation comparée à l'Université de Genève : Pere Roselló qui s'est justement illustré dans l'étude des... "courants pédagogiques"<sup>6</sup>.

<sup>5.</sup> Il est important de se souvenir qu'à la suite de la Guerre Civile, les Républicains espagnols émigrèrent en masse; parmi eux, il y avait des milliers de travailleurs intellectuels, d'artistes et de militants culturels.

<sup>6.</sup> Son travail fut publié tout d'abord à la Havane en 1960. Il a été réédité après sa mort à Barcelone en 1974.

# 2. Les evaluations de l'"animation socio-culturelle" Et les representations des contextes regionaux

Rappelons tout d'abord que "l'animation" est une catégorie très vaste qui englobe des tendances bien diverses par rapport aux types d'activités promues. Elle mobilise des personnels d'origine différente. Même si on la spécifie de "socio-culturelle", elle reste un ensemble où les orientations pédagogiques peuvent fortement diverger selon la place que l'on y fait à la formation des "animés" et aux rôles que l'on attribue aux "animateurs". C'est ainsi que nous pouvons y distinguer<sup>7</sup>:

- un "pédagogisme social" dont les interventions sont basées sur les écoles et les enseignants et qui a comme objectif d'ouvrir l'institution scolaire à son milieu;
- une théorie et des pratiques de "pédagogie sociale" où une place importante est faite aux formes d'éducation extrascolaire mais où les sciences de l'éducation restent dominantes:
- elle peut prendre la forme d'une véritable éducation politique populaire dans le cas de l'"agitprop";
- sans oublier les conceptions technocratiques de l'"ingéniererie" sociale où la question de la formation devient tout à fait secondaire.

Par rapport à une telle diversité, nous considérons pour l'instant l'ASC comme une partie de la formation extrascolaire qui recouvre de préférence, mais non exclusivement, des activités surtout destinées à des jeunes ou à des adultes du 3e âge<sup>10</sup>. L'ASC comprend donc un champ qui se situe entre le système éducatif et

<sup>7.</sup> Cette classification sommaire est inspirée de la typologie d'A. Meister (1967) qui fut l'un des premiers à attirer l'attention sur l'importance de l'Agitprop.

<sup>8.</sup> Voir à ce sujet le traité récemment publié par J.M. Quintana Cabanas (1984).

<sup>9.</sup> Telle que l'a définie R. Scarpati (1969) à propos du développement de l'animation au Venezuela.

<sup>10.</sup> Historiquement, "l'occupation juvénile" est à l'origine de la majeure partie des initiatives de l'ASC espagnole. Néanmoins, nous avons pu constater en 1987 une préoccupation de plus en plus grande de l'ASC à l'égard du 3e âge. En effet, les personnes âgées non seulement représentent un des problèmes sociaux majeurs de certaines régions, comme la Castille-Léon (N. de R. Vega, 1986), mais elles sont devenues aujourd'hui la clientèle privilégiée des autorités municipales, même dans les régions rurales.

le système social et qui peut être considéré comme une forme d'articulation importante entre le scolaire et le culturel<sup>11</sup>. Enfin, quant à ses objectifs, elle vise à dynamiser des comportements collectifs; à susciter dans une population des tendances et des comportements favorables à l'élaboration de solutions coopératives; à canaliser des revendications de groupes particulièrement défavorisés vers des projets réalisables.

Une telle délimitation de l'ASC montre tout de suite combien l'évaluation des résultats réels de tels objectifs est difficile. Ils serait absurde par exemple de se limiter à mesurer des acquisitions de connaissances techniques ou même des comportements objectivement identifiables. L'évaluateur comme le chercheur ne peut éviter d'introduire une valorisation subjective et interprétative des processus mis en route lors de ces interventions. L'évaluation devra être qualitative et critique. En effet, nous ne pouvons pas ignorer que certains de ces comportements collectifs conduisent à des conflits. C'est pourquoi et par rapport au développement visé, il faudra peut-être prendre position. C'est pourquoi une telle évaluation ne peut se faire en dehors des intéressés. Il est indispensable d'y intégrer leur participation, sinon l'évaluation ne portera que sur le travail des "animateurs" ou des "intervenants". Il n'est donc pas exclu que l'évaluation elle-même engendre des conflits.

Or, dans ces conflits, on peut repérer différentes représentations qui, consciemment ou non, orientent les acteurs (animés, animateurs, administrateurs, etc...). Ces représentations se distinguent des idéologies par la place importante qu'elles font à l'imagination. Elles ne sont pas pour autant illusoires ou fantaisistes 12. Elles modèlent et préconditionnent nos rapports avec la nature et les autres, avec un territoire et un paysage, avec les croyances et les valeurs.

La diversité des représentations est aussi une source d'inégalités entre les acteurs. En particulier lorsque la culture hégémonique - dont fait partie la culture scolaire - transforme les représentations "inférieures" et/ou "rétrogrades" (Furter, 1983). Les représentations englobent donc aussi des stéréotypes négatifs, des préjugés, des jugements implicites qui perturbent ou rendent impossible un dialogue entre ceux qui sont intégrés à la culture hégémonique et ceux qui se situent sur ses marges et ses périphéries. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse qu'il peut être

<sup>11.</sup> Voir notre étude pour l'UNESCO sur l'articulation du scolaire et de l'extrascolaire (Furter, 1984).

<sup>12.</sup> Comme nous avons essayé de le montrer à propos des représentations dans les réformes éducatives en Amérique latine (Furter, 1979).

utile d'expliciter toutes ces représentations, de les analyser et de les interpréter de façon critique<sup>13</sup> afin de réduire les malentendus et peut-être de débloquer certains conflits. Un tel travail nous semble indispensable au cours de la formation des formateurs et animateurs comme dans l'appréciation de leurs projets d'animation.

L'évaluation, lorsqu'elle tient compte des rapports entre cette dimension fortement imprégnée par l'imaginaire avec la réalité concrète, ne peut être que contextuelle. Ceci se traduit synchroniquement par la nécessité d'établir des diagnostics qui se réfèrent à l'ensemble des facteurs qui conditionnent une situation donnée. Ce qui évitera de surestimer les projections par les intervenants de leurs fantasmes et de leurs désirs sur cette situation tout en leur apprenant à se situer dialectiquement avec les tendances réelles qui existent dans un territoire. Mais l'évaluation contextuelle n'exclut pas la dimension diachronique puisqu'un territoire est aussi le résultat d'une histoire naturelle et humaine dont une population doit assumer l'héritage. Bien que nous ne croyons pas que l'Histoire se répète, ni que celle-ci nous offre des leçons du passé faciles à assimiler, néanmoins le territoire comme porteur d'une histoire nous donne à réfléchir sur ce que voulaient les autres, dans le passé, et qui pourrait toujours encore nous inspirer.

Dans le cas de ce travail, le contexte qui s'est imposé n'est pas un territoire limité à une communauté, ni même à une région, mais à un ensemble complexe que nous appellerons l'Espagne des communautés autonomes. Ceci, d'une part, parce que notre propos est de comparer des politiques de différents pays méditerranéens, éventuellement de la CEE; mais aussi parce qu'il nous semble indispensable de saisir le dynamisme propre à chaque communauté autonome (cf. carte n° 1) dans son rapport dialectique avec les différentes politiques nationales qui se sont succédées depuis un siècle. Si nous étendons diachroniquement ce contexte à plus d'un siècle d'histoire culturelle et politique espagnole, c'est qu'avec la fondation de l'ILE en 1876 une nouvelle représentation de l'Espagne des communautés autonomes - même si elles ne s'appellent pas, et pour cause, ainsi à la fin du XIXe siècle - commence à émerger. Ce qui ne veut pas dire que l'on ne pourrait pas en voir les toutes premières

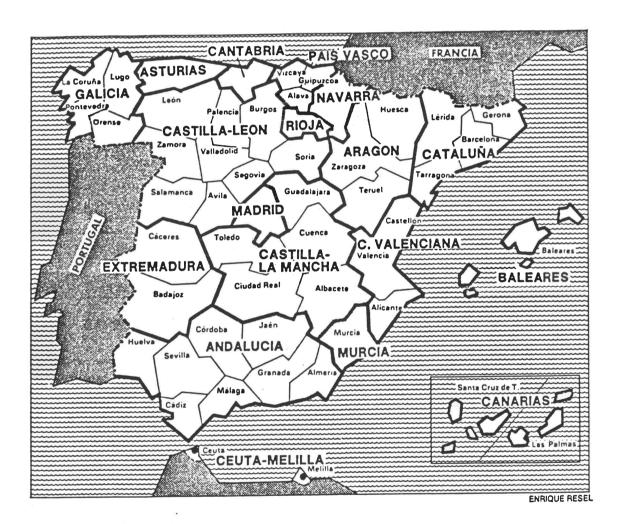
<sup>13.</sup> Nous utilisons ici le concept de "critique" dans une acceptation très large qui inclut la notion de compréhension empathique qui doit beaucoup aux méthodes de l'ethnométhodologie (Dasen, 1987).

prémisses à la fin du XVIIIe siècle avec la création des "Sociétés économiques des amis du pays"<sup>14</sup>.

Avant d'entrer dans le vif du sujet et pour aider nos lecteurs, nous avons résumé cette évolution sur un tableau synoptique (cf. tableau 1, p. 7).

\* \* \* \* \*

Carte n° 1: L'Espagne des communautés autonomes



<sup>14.</sup> Pour avoir une vue plus approfondie sur les origines du pédagogisme social, voir l'excellent exposé qu'en propose E. Medina (1977) ainsi que les importants articles de A. Vinao (1986) et J.R. Aymes (1986).

Mouvements analogues  Ecole nouvelle européenne; Extra-muros du Royaume- Uni; Universités populaires fran- çaises	Missions culturelles mexicaines	Agitprop soviétique	Corporatisme salazarien; Fascisme mussolinien; Education fondamentale de l'UNESCO	Mouvements de citoyens; Universités d'été (1968)	"Peuple et Culture" et mou- vements d'éducation popu- laire français
Perception régionaliste Reconnaissance la diversité du pays; Méfiance à l'égard des ré- gionalismes	Conscience des disparités régionales; Attitude ambiguë à l'égard des revendications régionales	Tout d'abord favorable, puis limitation à la suite des impératifs de la guerre, à l'égard des mouvements régionalistes	Répression des revendica- tions régionales et occulta- tion des disparités régionales	Militance régionaliste	Extrême décentralisation; tendances à des regroupe- ments "fédéralistes", mais prédominance locale
Apports innovateurs  Ouverture des écoles: - excursionisme - activités périscolaires Diffusion de la culture Extension universitaire	Animation pédagogico-culturelle: - éducation civique - orientation pédagogique - promotion culturelle et activités de loisir	Milices culturelles: - bibliothèques - alphabétisation - formation de cadres Propagande culturelle: - théâtre d'agitation - "romancero" - affiches	Syndicalisme vertical; Campagnes d'alphabétisa- tion; Action sociale de l'école en milieu rural	Associations de voisins; Commissions ouvrières; Ikastolas; Escolas d'Estiú; etc	Interventions multiples urbaines et rurales; Création de directions spécialisées municipales, communautaires, privées; Ecoles d'animateurs; etc
Dossiers présentés 1. ILE (1876-1940(?))	2. Les Missions pédago- giques (1913-1935)	3. L'Agitrop républicaine (1936-1939)	4.A. L'Action sociale du franquisme (1940(?)1956-1977)	4.B. Les réactions de la base (1960(?))	5. L'ASC (1973(?))
Monarchie (1891)	Ile République (1931 - 1939)	Guerre Civile (1936 - 1939)	Dictature franquiste (1771 - 9861)		Monarchie consti- tutionnelle ( 8791)

# 3. Les metamorphoses du pedagogisme social en Espagne des 1876

### 3.1. L'Institution Libre d'Enseignement (ILE)

Il existe peu d'exemples à notre connaissance où la dialectique de la scolarisation et de l'animation aura engendré autant de situations significatives qu'en Espagne depuis près d'un siècle. Même si cette histoire a été très mouvementée, son étonnante continuité s'explique certainement par la prégnance et l'influence - directe et indirecte - qu'exerça sur plusieurs générations d'élites éclairées ce vaste mouvement politico-culturel que fut l'*Institución Libre de Enseñanza* (ILE)<sup>15</sup>.

Lors de sa création, l'Ile fut surtout une réponse politique aux problèmes de l'enseignement universitaire qu'avait suscités toute une série de mesures répressives. Il n'en reste pas moins que, par delà sa revendication de la liberté scientifique, ce mouvement a agglutiné dans son développement d'autres projets culturels et éducatifs. Il s'est référé à diverses interprétations de la réalité nationale qui restent parfois encore valables aujourd'hui et qui continuent d'être citées comme des points de référence par de nombreux intellectuels et travailleurs culturels espagnols.

Le point de départ de l'ILE est une révolte d'une poignée de professeurs injustement chassés de l'Université. Ceux-ci, au nom de la liberté académique, dénoncent l'obscurantisme dont la cause première serait à leurs yeux le monopole et le contrôle inquisitorial qu'exerçait alors l'Eglise catholique sur toute l'éducation espagnole. Les fondateurs de l'ILE vont plus loin encore. Ils sont convaincus que cet obscurantisme est aussi au service d'un "bloc oligarchique" qui, pendant tout le XIXe siècle, utilisa les appareils étatiques, centralisés, uniformisés et bureaucratisés créés par la dynastie des Bourbons pour s'opposer aux revendications de la bourgeoisie qui souhaitait développer le potentiel d'un capitalisme naissant. C'est pourquoi la liberté à laquelle se réfèrent les créateurs de l'ILE ne s'identifie pas simplement à la "libre pensée" des mouvements anticléricaux qui fleurissaient à cette époque en Europe. L'ILE exprime par dessus tout la volonté d'élites éclairées qui appuyent la poussée d'un libéralisme économique et politique. Elles souhaitent préparer une nouvelle

<sup>15.</sup> Outre la thèse de Madame Y. Turin (1959) déjà citée, l'ILE a fait l'objet, depuis la fin du franquisme, de monumentales études comme celle de V. Cacho Viu (1962) et surtout de dossiers très utiles dans différentes revues (Revista de Educación, 1976; Historia 16).

génération capable de remplacer des classes dirigeantes qui ont été jusqu'ici incapables de hisser l'Espagne au niveau de ses voisins européens. Son projet "utopique",
selon le jugement de M. Tuñon de Lara, consistait à préparer la transformation du
pays en commençant par une réforme de l'enseignement «afin de former les équipes
nécessaires et les experts sur lesquels s'appuyerait plus tard une extension éducative et
culturelle aux classes moyennes et peut-être au peuple. La haute signification historique de l'ILE se fonde sur la formation de ces équipes qui seront en fin de compte
les cadres d'une bourgeoisie non-oligarchique qui aspire au pouvoir comme d'autres
secteurs plus radicalisés... L'ILE crée peu à peu le modèle éducatif qui devrait
correspondre à une société capitaliste développée» (Tuñon de Lara, 1976: 70-71).

Bien que le récent centenaire de l'ILE ait enfin ranimé l'interprétation autour de ce mouvement, bien des points mériteraient d'être éclaircis. Par exemple, ni l'évident esprit de tolérance qui animait Giner de Los Rios et ses collaborateurs, ni la passion pour une éducation "populaire" - entendons "pour" le peuple comme le pensait M. B. Cossio (1966) - ne les rendent favorables aux régionalismes naissants. Ils restent insensibles aux problèmes posés par la réalité des autonomies; par les disparités socio-culturelles au sein de l'Espagne; par l'existence de différentes langues tout aussi "valables" que le castillan. Les "institutionnalistes" restèrent profondément méfiants, sinon franchement hostiles à tout ce qui, à leurs yeux, ne pouvait être que récupéré et utilisé par les représentants locaux des oligarchies qu'ils combattaient de la capitale. Leur méfiance à l'égard des "caciques" pouvait se comprendre lorsqu'il s'agissait d'oligarchies locales qui fondaient leur pouvoir sur la monopolisation des terres et des moyens de production. Elle apparaît plus discutable lorsqu'ils amalgament ces caciques locaux avec les forces sociales régionales émergentes. En effet, non seulement ces forces sociales régionales ne sont pas forcément liées à des oligarchies anachroniques (voir les exemples de la Galice, d'Euzkadi et surtout de l'Andalousie), mais surtout l'exemple catalan montre que les bourgeoisies régionales pouvaient être modernisantes et libérales, avec certaines ambiguïtés, il est vrai. Quoi qu'il en soit, par delà les polémiques - qui vont bon train actuellement puisqu'une façon de discréditer les revendications régionales consiste à les associer à la droite néo-franquiste - il serait indispensable d'avoir plus d'études sur les luttes socio-culturelles régionales dès la fin du XIXe siècle et pendant tout le XXe siècle.

Le rejet des régionalismes par ces élites coïncidait avec leur conviction que l'éducation pouvait devenir un instrument privilégié de la mobilité sociale et spa-

tiale<sup>16</sup>. En effet, peu à peu, le projet utopique de l'ILE s'est infléchi vers une conception fonctionnelle et utilitaire du système éducatif. Il s'est transformé en un mythe de l'éducation comme instrument d'ascension sociale dont les effets illusoires et trompeurs sur les classes populaires ont été étudiés par C. Lerena<sup>17</sup>. Pour nous, et dans le cadre de notre étude, cette métamorphose de l'utopie en un mythe justificateur de la rationalisation capitaliste, pour importante qu'elle soit, nous intéresse surtout parce qu'elle engendre un modèle de représentation de la réalité nationale qui exclut la possibilité même de reconnaître les revendications régionales. Elle exclut une réforme éducative qui ferait une place au développement culturel régional. En effet, même si cette mobilité verticale et sociale se traduit pour l'individu par un bénéfice social, elle risque fort d'impliquer aussi des déplacements spatiaux coûteux qui dissocient les liens de solidarité de groupes et même des classes. Cette mobilité tend à éloigner des ressources humaines dont ces régions en "mal-développement" auraient bien besoin. Enfin, la mobilité verticale associée à une mobilité spatiale favorise l'intériorisation de la culture hégémonique. Ses effets d'homogénéisation nationale se font aux dépens de l'épanouissement des autres cultures périphériques et parfois détruisent la possibilité même d'une création de cultures distinctes. Ces ambiguïtés se révélèrent à l'occasion de la discussion des articles 49 et 50 de la Constitution de 1931 qui renforçaient le caractère unitaire, laïc, et l'étatisation du système éducatif au nom même de ce mythe de la mobilité. C'est alors qu'apparurent les premières fissures politiques et que se brisa l'élan d'une République déjà malmenée par son incapacité à trouver une solution à la question agraire.

Non seulement la République provoqua par ses options fondamentales en matière de politique scolaire l'opposition féroce de l'Eglise catholique et des secteurs qui l'appuyaient, mais elle suscita une méfiance croissante de la part des mouvements régionalistes. Ceci d'autant plus que les concessions accordées - comme, par

<sup>16.</sup> Cette double dimension de la mobilité est capitale, car beaucoup trop d'études, comme celle de C. Lerena (1976) par exemple, ne tiennent compte que de la mobilité sociale. Or, comme nous l'avons montré dans notre étude sur "L'éducation et le développement des régions de montagne en Suisse" (Furter et al., 1983), la mobilité sociale n'est souvent possible qu'au prix d'une mobilité spatiale qui implique un déracinement fatal aux individus comme aux régions.

<sup>17.</sup> Voir en particulier C. Lerena (1976 : 155 sq et 210 sq). Signalons à son propos que si nous partageons son usage du concept de mythe comme "projection imaginaire qui suscite des forces sociales", nous rejetons sa conception de l'utopie connotée exclusivement de manière négative. En effet, l'utopie n'est pas seulement "irréalisable"; elle représente surtout ce qui n'est pas encore là et qui reste donc parfaitement possible.

exemple, l'autonomie de l'Université de Barcelone - restaient partielles et n'étaient pas suivies par des transferts réels des compétences du gouvernement central<sup>18</sup>.

L'attitude ambivalente - pour ne pas dire plus - des élites inspirées et formées par l'ILE n'avait pas seulement des raisons politiques : elle découlait aussi de leur conception de la culture. S'il existait dès le début de la création de l'ILE une préoccupation réelle et positive à l'égard du développement culturel, celle-ci restait confinée entre deux actions principales : a. de diffusion des oeuvres de civilisation dans (sic) le peuple, souvent représenté comme inculte, parfois même comme barbare; b. d'initiation à une culture unitaire grâce à l'extension du réseau primaire et secondaire; cette meilleure répartition égale devant assurer plus de justice sociale.

Il ne semble donc pas que l'ILE ait jamais songé à établir les fondements d'une démocratie culturelle; ce qui aurait impliqué une volonté de diversification favorable à un pluralisme culturel. Son objectif était une "démocratisation" des oeuvres de culture par le biais d'une redistribution, souvent paternaliste, du "patrimoine national", assimilé aux valeurs de la culture hégémonique.

Néanmoins, ne pourrait-on quand même pas discerner çà et là, dans quelques expériences périphériques, des indices d'une autre politique culturelle? N'y avait-il vraiment pas des éléments d'un projet favorable à long terme à des initiatives locales et régionales qui nourriraient des "micro-cultures"? Où des groupes pourraient reconstituer leur identité culturelle spécifique tout en apprenant à communiquer entre eux au sein d'une même nation?

Pour répondre à cette question âprement discutée, il faut revenir aux origines du projet de l'ILE et en particulier à l'inspiration que lui insuffla J. Costa. Celui-ci souhaitait que l'on régénérât toute la nation, en réveillant les consciences par un travail éducatif opiniâtre et à long terme<sup>19</sup>. Pour ce faire, il fallait tout d'abord former, promouvoir et perfectionner des spécialistes et des experts. Puis diffuser une mentalité "moderne" au sein de la population en général. C'est pourquoi il associe la création intellectuelle à la pédagogie sociale. Enfin, pour qu'un tel projet de formation ait un impact réel sur les structures nationales, il convient de reconstituer les appa-

<sup>18.</sup> A propos de ce débat, voir M. Perez Galan (1973 : 88-96 et 179-202) et C. Lozano (1980 : 246 sq).

<sup>19.</sup> Le slogan de J. Costa (1902): "Ecole et Garde-manger" est bien significatif de l'ampleur de son projet à la fois éducatif et économique. Il reprend dans des termes modernes l'importante tradition des Sociétés économiques des Amis du Pays.

reils d'Etat; engager de nouveaux cadres; conscientiser les élites pour qu'elles s'engagent plus et mieux au service du pays. Quant à la question régionale, l'intégration nationale reste le but final. Ce qui n'exclut pas d'y associer toutes - entendons: "aussi régionales" - les forces vives de la nation. Un tel projet civilisateur<sup>20</sup>, tout en étant conduit du et par le centre, suppose pour réussir une déconcentration vers les périphéries. C'est pourquoi l'ILE, créée à Madrid, a progressivement étendu son influence vers les chefs-lieux des provinces<sup>21</sup> en particulier, mais non exclusivement, par le biais de l'extension universitaire<sup>22</sup>.

Peut-on conclure avec M. Tuñon de Lara (1976) «qu'il n'y a pas seulement un élitisme au sein de l'ILE, mais aussi un popularisme qui parfois pouvait conduire à la reconnaissance des protagonistes populaires?» Si "popularisme" veut dire : diffuser en faveur du peuple ("hacia el pueblo") une culture restée jusqu'ici exclusive, l'ILE l'a été; par contre, si l'on entend par "popularisme" la promotion d'une culture populaire et/ou ouvrière, alors rien n'est moins certain. Preuves en soient les difficultés qu'a éprouvées l'ILE pour s'articuler aux Ateneos obreros ou pour s'associer au travail d'éducation civique et politique du PSOE.

Certains auteurs<sup>23</sup> estiment même qu'il y eut en fait deux mouvements distincts : l'un, d'inspiration plutôt paternaliste, suivrait l'inspiration et les modèles de l'ILE; l'autre, au contraire, se serait efforcé de poser les bases d'une éducation populaire, inspirée par les conceptions anarcho-syndicalistes et socialistes d'une culture "ouvrière".

Ces doutes sont encore renforcés lorsque nous examinons de plus près les implications pédagogiques du projet de l'ILE. Sans aucun doute, l'ILE a beaucoup fait pour "ouvrir" les écoles à la réalité immédiate, pour légitimer les activités péri-

<sup>20.</sup> Dans le sens que lui donne Y. A. Cohen (1970).

<sup>21.</sup> Le concept administratif de "province" appartient au découpage politique et administratif traditionnel. Même s'il recouvre partiellement celui des "régions" (appelées aujourd'hui "communautés autonomes"), il faut se souvenir qu'il a été conçu pour diviser les mouvements régionaux. Actuellement, la plupart des "communautés autonomes" englobe plusieurs provinces.

<sup>22.</sup> Plusieurs expériences "provinciales" d'extension universitaire sont actuellement étudiées. En particulier celle d'Oviedo dans les Asturies (Berrio, 1980) dont Tuñon de Lara avait depuis longtemps signalé l'intérêt exceptionnel. Voir aussi les études plus récentes de J. L. Guereña (1986) et A. Tiana Ferrer (1986).

<sup>23.</sup> Cette rupture est bien mise en évidence dans les travaux de P. Solà (1978 et 1986) ainsi que chez M. Morales Muñoz (1986).

scolaires<sup>24</sup> et extrascolaires<sup>25</sup>; pour promouvoir l'étude du milieu dans les programmes scolaires. Il n'en reste pas moins que rien n'indique qu'il y eut la moindre conscience qu'il serait nécessaire d'articuler ces innovations pédagogiques avec un développement culturel intégré et global, encore moins avec un développement culturel régional. Rien ne montre mieux l'ampleur de ce malentendu que l'innovation de l'"excursionisme" 26. Pour certains, cette itinérance pédagogique marquerait le début en Espagne d'une sensibilité écologique et d'une éducation à l'environnement (Bernaldez, 1988; cf. Ill. n° 1). Pour d'autres (Villapadierna, 1986), elle ne fait que prolonger les colonies de vacances créées dans le but "d'aérer" les élèves selon les obsessions hygiéniques de l'époque et de les rapprocher de la Nature conformément aux conceptions vitalistes dominantes. Mais pour nous, par delà ces raisons "philosophiques", elle avait surtout un objectif éducatif précis. Après avoir ouvert les écoles, il faut encore entraîner les élèves à voir, expérimenter, observer le réel quotidien. Grâce à elle, les élèves prendront conscience de la diversité et de la richesse de l'Espagne - souvent réduite, il est vrai, à ses "paysages". On leur apprend à observer et à étudier le concret, mais les promoteurs ne cachent pas que sa finalité ultime est de prouver que cette diversité espagnole ne fait que contribuer à la richesse d'Une et d'une unique Espagne. Jamais, dans cette expérience, on n'a envisagé d'affronter la problématique de l'existence effective d'une Espagne des régions. Il faut ajouter que ces activités sont fugaces donc superficielles, trait que nous retrouverons dans l'expérience suivante des Missions Pédagogiques. L'excursionisme ne dépasse pas une pédagogie de l'itinérance et parfois même une pédagogie de touristes (cf. Ill. n° 2).

<sup>24.</sup> Il s'agit d'activités parallèles, plus ou moins intégrées dans le programme, mais qui font partie du curriculum scolaire. Elles sont généralement organisées par l'institution scolaire.

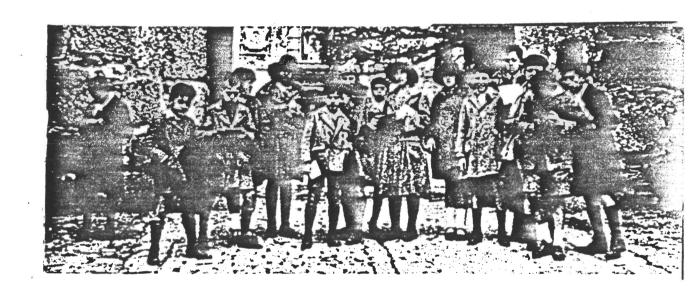
<sup>25.</sup> Celles-ci non seulement se situent "en-dehors" du territoire scolaire, mais elles sont prises en charge par d'autres institutions, comme l'ASC par exemple.

<sup>26.</sup> L'excursionisme - une variante de nos "courses d'école" - mériterait une étude comparée puisqu'il apparaît dans toute l'Europe dans les années 1880 et que, à notre connaissance, il n'y a malheureusement pas d'études sur les bases théoriques et méthodologiques de cette importante innovation. Au sujet de l'itinérance pédagogique, voir notre chapitre qui lui est consacré dans Les Espaces de Formation (Furter, 1983).

Ill. n° 1. Elèves et professeurs de l'ILE lors d'une excursion dans les Pyrénées aragonaises en 1924



Ill. n° 2. Excursion à Avila des élèves de la 2e année de l'Institut-Ecole en 1921



### 3.2. Les Missions Pédagogiques

La deuxième métamorphose du pédagogisme social eut lieu avec l'avènement de la IIe République. Elle est en grande partie la conséquence de la prise de conscience par les élites, qui accèdent alors à des postes de responsabilité, de la précarité des bases républicaines. En effet, bien des politiciens et des intellectuels républicains - très souvent formés ou influencés par l'ILE - ont été troublés par les disparités régionales des résultats des élections municipales qui conduisirent le roi à abdiquer. Ils ne pouvaient ignorer que la République s'appuyait surtout sur les milieux urbains. Qu'elle avait été relativement peu soutenue par l'Espagne profonde et rurale. Bref, que la IIe République reposait sur une nouvelle structure politique profondément divisée en deux parties qui allaient d'ailleurs alterner au pouvoir (Meiner, 1981). Par conséquent, les républicains se convainquirent qu'il fallait obtenir l'adhésion de cette "autre" Espagne pour surmonter ce clivage. Parmi les solutions essayées, une des plus originales fut sans doute celle des Missions Pédagogiques<sup>27</sup>. Elle consistait à toucher directement ces populations par une action multiple qui comprenait : du perfectionnement pédagogique, de l'éducation civique, une diffusion de nouvelles formes de culture. Il s'agissait de les rendre conscientes par la démocratisation culturelle et par l'extension de l'éducation, afin que tous les Espagnols soient convaincus qu'ils appartiennent à une même réalité nationale et que celle-ci avait besoin d'une profonde modernisation<sup>28</sup>.

<sup>27.</sup> Dans la littérature actuellement disponible sur les Missions Pédagogiques, on insiste généralement sur l'originalité de cette expérience. Ce qui est vrai, encore qu'il serait quand même important d'examiner objectivement ses rapports avec le programme mexicain des "Misiones Culturales" que José Vasconcelos organisa de 1923 à 1933. Par ailleurs, il serait intéressant de la comparer avec la "commission de culture villageoise" qui travailla entre 1934-35 dans le cadre de la réforme colombienne d'éducation (Helg, 1984 : 129 sq). Enfin, il faudrait tenir compte des voyages et des contacts que des pédagogues espagnols réalisent dès le début du siècle, surtout en Europe. Une fois encore, l'Espagne, pour originale qu'elle soit, semble beaucoup plus intégrée à l'Europe qu'on ne le prétend souvent.

<sup>28.</sup> Sur la place des Missions Pédagogiques dans la politique générale de formation de la IIe République, voir M. Perez Galan (1975) et C. Lozano (1980). Par ailleurs, il existe une information précieuse sous la forme des Mémoires du Patronat des Missions Pédagogiques ainsi que des témoignages personnels dont certains ont été recueillis, mais qui restent souvent encore dispersés [cf. l'article de E. K. Paucker (1981); les dossiers de la revue Revista de Ocidente (1981) et surtout le témoignage de E. O. Urtaza (1982)]. Nous ne pouvons que regretter que beaucoup de spécialistes ne citent les Missions Pédagogiques qu'en passant et ne leur attribuent qu'une valeur symbolique alors que, comme nous essayons de le montrer, il s'agit d'une expérience capitale pour comprendre l'évolution de la conception de la régionalisation en Espagne.

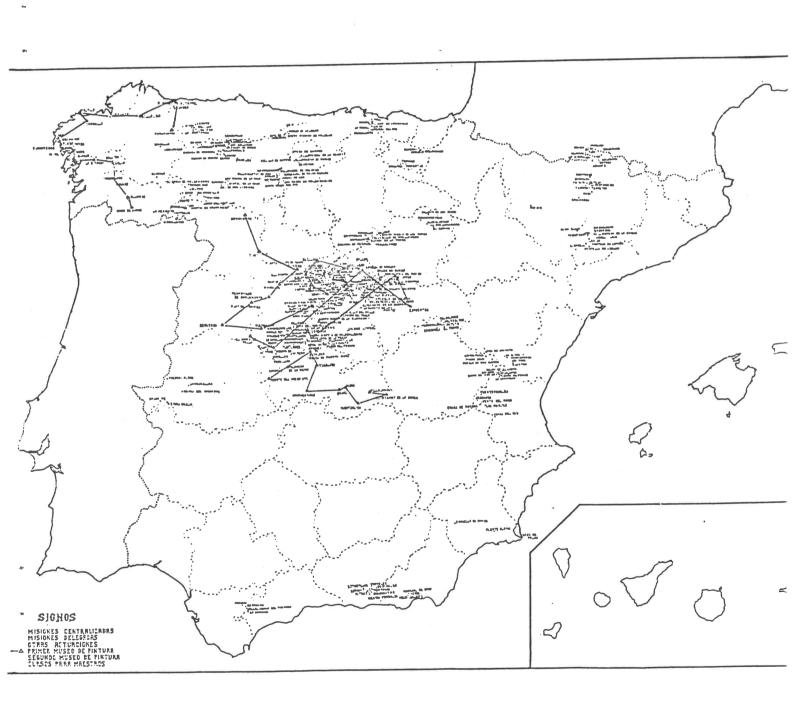
En 1931, sous le patronage de prestigieuses personnalités<sup>29</sup>, les Missions commencèrent leur travail en partant de Madrid vers les périphéries. Si nous examinons la distribution spatiale (cf. carte n° 2) des interventions organisées par le Patronat<sup>30</sup>, il est évident que l'entreprise a d'autres dimensions que l'extensionisme et l'excursionisme de l'ILE; néanmoins, sa distribution reste limitée. L'action des Missions touche d'abord la Castille-Léon. Ensuite quelques régions isolées comme le Val de Aran, Las Hurdes (cf. Ill. 3 à 6), l'Alpujarra. Ces trois régions se trouvent dans des situations excentriques : le Val de Aran dans les Pyrénées, Las Hurdes dans l'Estramadoure et l'Alpujarra dans les montagnes d'Andalousie. Elles représentent en quelque sorte la marge de la périphérie. Mais aussi, elles ont joué un rôle important dans la représentation traditionnelle de "l'Espagne des barbares".

En effet, elles sont habitées par des populations qui ont toujours "gêné" les gouvernements centraux - et leurs intellectuels! - par leurs résistances obstinées contre toute acculturation. Comme nous le verrons plus loin à propos du film de L. Buñuel sur Las Hurdes, leur spécificité et leur identité défensive ont été perçues comme des signes indiscutables "d'arriération". Pénétrer dans ces régions, agir sur leurs populations, intégrer ces poches de retard a donc une valeur très symbolique pour qui veut à tout prix la modernisation du pays.

<sup>29.</sup> Parmi celles-ci, la figure dominante est A. Machado qui y manifesta qu'il n'était pas seulement LE grand poète républicain, mais un intellectuel engagé pour une véritable démocratie culturelle. Le Patronat comprenait aussi des personnalités qui n'appartenaient pas aux milieux pédagogiques, en particulier M. Páscua, qui joua un rôle important pour introduire l'éducation sanitaire dans les objectifs poursuivis par les Missions Pédagogiques.

<sup>30.</sup> Cette précieuse carte se trouve dans l'étude de C. Lozano (1980 : 154). Il nous a paru important de la comparer avec la distribution spatiale <u>actuelle</u> des centres de formation de l'ASC (López de Ceballos, 1987 : 46) [cf. carte n° 3 p. 19]. Celle-ci montre qu'il subsiste des différences sensibles entre les différentes communautés autonomes. Néanmoins, 37 % de ces centres sont repartis dans le contexte autonomique et 26 % seulement sont concentrés à Madrid (Ibidem : 42 sq). La Catalogne joue actuellement un rôle dynamique et de modèle (Ibidem : 48 sq).

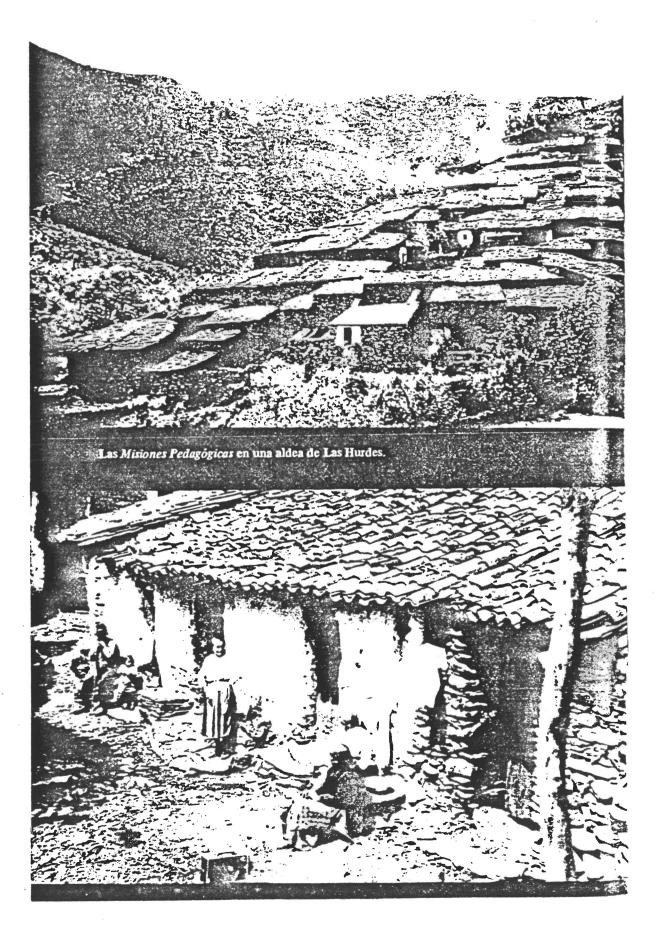
Carte n° 2 : Distribution spatiale des activités des Missions Pédagogiques



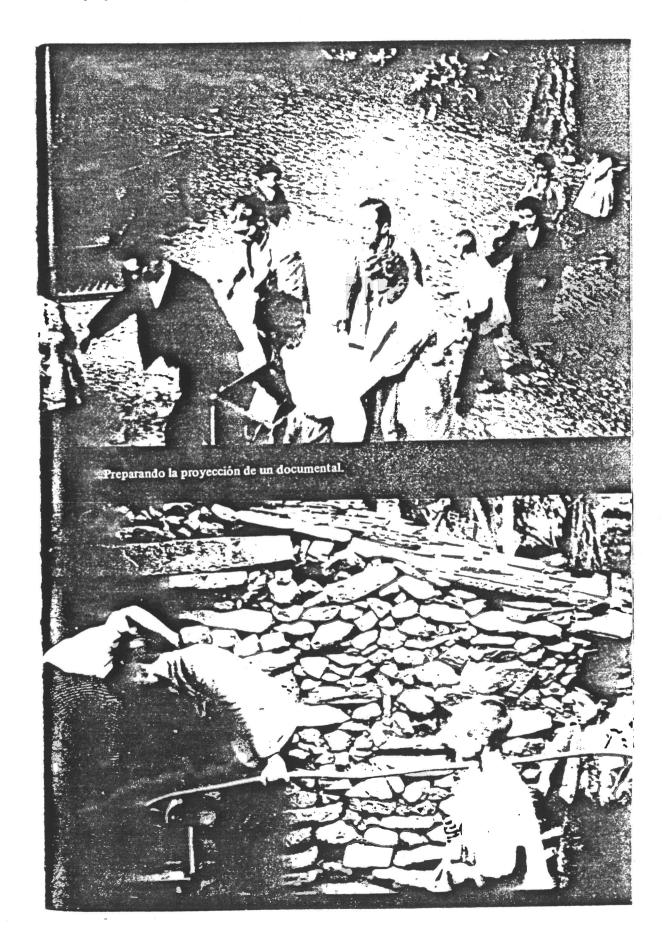
Carte n° 3: Distribution des centres de formation d'ASC en Espagne (Lopez Ceballos & Larrazabal, 1987: 46)



Ill. n° 3 à 6 : Les Missions Pédagogiques préparant dans un village des Hurdes...



... la projection d'un film documentaire



Par contre, les Missions s'engagèrent très peu sur les territoires des "régions historiques" comme la Catalogne ou Euzkadi<sup>31</sup> avec, néanmoins, l'exception notable de la Galice.

Plusieurs explications peuvent être avancées. Tout d'abord, la procédure d'organisation d'une Mission supposait une initiative locale et/ou régionale; la Mission se faisait toujours avec l'accord des autorités locales. Or, nous avons vu que les élections municipales n'avaient pas, et de loin, amené à ces postes de décision des personnalités nécessairement favorables à de tels projets d'intervention et de modernisation. Ensuite, certaines Missions n'avaient qu'une valeur symbolique, puisqu'elles visaient des régions traditionnellement considérées comme "arriérées". Le cas de la Galice reste singulier. Nous n'avons pas trouvé jusqu'ici d'explications satisfaisantes quant aux raisons réelles de la présence massive des Missions dans cette communauté autonome "historique". Quoi qu'il en soit, la stratégie choisie - partir du centre vers les périphéries - et les contraintes politiques - ne rien faire sans l'accord des notables - ont certainement handicapé l'action du Patronat des Missions Pédagogiques. Celui-ci n'a pas pu utiliser systématiquement toutes les forces sociales, les acteurs et les agents locaux et régionaux qui étaient en train d'émerger avec l'avenement de la IIe République. Cette ambiguité stratégique se reflète aussi au niveau des objectifs et des méthodes pédagogiques des Missions. Tout d'abord, soulignons que les Missions Pédagogiques dépassent le pédagogisme de l'ILE puisque, malgré leur nom, ces interventions débordèrent largement le seul perfectionnement "pédagogique" des corps enseignants ruraux. Elles prétendent socialiser aussi bien les enseignants par rapport au contexte où ils travaillent que les notables quant au rôle civilisateur de l'école dans leur situation locale. Enfin, elles veulent aussi toucher directement les populations afin de modifier leurs comportements culturels et civiques. Cette ampleur est soutenue par le Patronat où un António Machado défendait une conception démocratique de la culture. Elle est explicitée dans les trois objectifs principaux qui sont:

<sup>31.</sup> C'est ce qu'exprime bien un témoignage catalan cité par P. Solà (1978: 94): «Alleugerint par uns moments la miseria i l'abandonament esfereidor d'aquestes contrades – les visites per les Missions – les Missions eren com uns heralds de la Bona Nova, d'uns delrs d'integració d'un nou Estat que per primera vegada es deseixia dels seus fonaments seculars d'oligarquia i caciquismo, i sabia lliurar a les comarques més tristes i oblidades uns emblemes de comprensió de desinterès i de delicadesa. Aquest escriptor (Josep M. Corredor) no ens informa pero de si les Missions van tenir algun pes especific a Catalunya» (C'est nous qui soulignons).

- l'orientation et le perfectionnement pédagogiques des maîtres ruraux qui seront réalisés toujours plus avec l'appui des centres pédagogiques provinciaux et les écoles normales;

### - l'éducation civique;

- la promotion d'une culture générale par la diffusion d'oeuvres du patrimoine artistique, littéraire et musical de la nation.

Il est vrai que lorsque l'on examine en détails les activités effectivement réalisées, il apparaît que seulement deux de ces trois objectifs ont été relativement atteints : le premier et le troisième. Le premier, parce qu'il coïncidait avec l'idée largement acceptée que les maîtres ruraux n'étaient pas assez compétents. Le troisième parce qu'il bénéficiait de l'appui inconditionnel de M. B. Cossío - l'âme de ce projet - qui avait consacré une partie de son oeuvre à revaloriser la tradition artistique espagnole<sup>32</sup>. Cet éducateur était convaincu que les loisirs et l'expérience esthétique avaient une valeur éducatrice en soi irremplaçable. C'est ainsi que les "missionnaires" imaginèrent et multiplièrent de façon aussi ingénieuse que créatrice d'innombrables activités culturelles : des projections de films, du théâtre populaire et des marionnettes à gaine, des auditions de musique enregistrée (classique), puis des animations de musique folklorique, et surtout le fameux "Musée du Peuple" qui était composé de reproductions photographiques des tableaux du Prado et qui devait rendre visible au peuple entier le patrimoine artistique de la Nation<sup>33</sup>. Ces aspects non seulement originaux, mais, comme nous le verrons plus loin, porteurs de futurs développements pour l'animation, furent fort mal compris par les politiciens et les intellectuels même les plus éclairés. Lors de la discussion du budget des Missions, des députés qualifièrent ce programme de "Carnaval de la Culture". On reprocha à la conception de Cossío d'une valeur éducative des loisirs et de l'art de favoriser la bouffonnerie et la futilité<sup>34</sup>.

<sup>32.</sup> M. B. Cossío a, en particulier, publié une étude importante sur le Greco (1908) ainsi que sur d'autres peintres (1966 : 215 sq).

<sup>33.</sup> Le créateur de ce "Musée du Peuple" est le peintre Ramón Gaya qui jouera un rôle intéressant à propos de l'usage de la photographie dans l'animation socio-culturelle, comme nous le verrons plus tard.

<sup>34.</sup> Nous devons la plupart des ces détails importants au témoignage d'E. O. Urtaza (1982).

Un troisième aspect des Missions mérite encore une discussion. Les Missions Pédagogiques ont été conçues comme des opérations ponctuelles relativement brèves. Si brèves qu'elles se limitaient parfois à une seule journée et qu'elles ne dépassaient jamais une quinzaine de jours. Peu à peu, les "missionnaires" se rendirent compte que cette conception ne favorisait pas un travail en profondeur. De telles opérationséclairs risquaient même de provoquer des chocs sans lendemain qui pourraient frustrer encore davantage des populations déjà bien passives<sup>35</sup>. Par ailleurs, dès que les intéressés prenaient la parole, des préoccupations inattendues surgissaient. Leur éveil culturel entraînait l'expression de revendications qui supposaient des solutions complexes. C'est ainsi qu'avec l'appui de quelques membres du Patronat, des "missionnaires" inaugurèrent en 1934 à Sanabria, dans la Province de Zamora en Léon, un nouveau type de travail. A Sanabria, la Mission s'installa. Elle commença à travailler avec le maître d'école et simultanément avec toute la population. Elle traduisit la parole en actions concrètes en commençant par nettoyer l'école et l'appartement de l'instituteur! Enfin, elle aborda les questions centrales de l'éducation sanitaire, de la prévention, et se termina par des discussions houleuses sur les contraintes socio-économiques qui limitaient le développement de la communauté. En fait, cette expérience-pilote devint un tournant.

D'une part, pour les "missionnaires", qui prirent mieux conscience de toutes les implications, surtout socio-politiques, d'un travail qui à l'origine n'avait été défini qu'en termes culturels. A ce propos, E. O. Urtaza (1982) cite le cas du "missionnaire" galicien R. Dieste qui, à la suite de ces expériences, demanda une bourse pour étudier la réalité à l'intérieur du pays. En effet, il était revenu des missions avec la conviction que rien ne changerait, à moins de mieux connaître les réalités culturelles traditionnelles en Espagne. Ce ne fut qu'après d'innombrables démarches que la Junta de Investigaciones Científicas comprit l'intérêt de sa demande et lui accorda cette bourse. Jusqu'alors la Junta pensait qu'on ne pouvait se perfectionner qu'en allant à l'étranger. D'autre part, pour le Patronat, qui dut affronter l'hostilité de M. B. Cossío. Selon Urtaza (1982), celui-ci s'emporta lorsqu'il apprit qu'on avait inclus l'éducation sanitaire parce que «celle-ci n'était pas une tâche pour des éducateurs»!

<sup>35.</sup> A ce sujet, notons que certaines municipalités - à l'exemple des régions "arriérées" que nous avons citées - furent au cours des décennies suivantes les "cibles" d'actions répétitives d'animation et de formation. Ainsi Barco de Avila où le "Musée du Peuple" fut montré pour la première fois en 1933. Quelque quarante ans plus tard, c'est dans le même endroit que se développe "La Escuela Campesina", une association culturelle évaluée par le CERI de l'OCDE (Gjelten, 1980).

En fait, les Missions Pédagogiques avaient atteint un point de non retour à partir duquel les idées héritées de l'ILE ne suffisaient plus. Les "missionnaires" étaient défiés par une réalité qui les poussait à s'engager dans une action ample et intégrée où la politique ne pouvait plus être éliminée ou mise entre parenthèses. Il n'est donc pas étonnant que la droite politique, revenue au pouvoir en 1934, coupa net dans le budget des Missions qui, dès lors, lentement, s'enlisent dans la léthargie. Mais d'autres événements, tragiques, se préparaient, qui transformeront radicalement le pédagogisme social en mettant l'accent sur l'animation politique.

### 3.3. L'Agitprop républicaine

La troisième métamorphose se caractérise par l'apparente discontinuité qu'elle introduit dans l'évolution des rapports entre la scolarisation et l'animation. En effet, bien des interprètes de cette époque dramatique de l'histoire espagnole ont admis que la guerre civile provoquée par la rébellion militaire de 1936 obligea la Ile République à réviser profondément toutes ses politiques. C'est ainsi que les Missions Pédagogiques disparurent comme telles ou furent "reprises en main"36. De nouveaux modèles d'animation surgirent. Certaines interventions étaient directement subordonnées à la mobilisation de plus en plus totale de la population, à la défense armée de la République et même aux combats sur les fronts. Dès le début des hostilités, le syndicat des enseignants (FETE) engagea des militants sur les terrains de bataille pour soutenir "la culture du milicien". Ces initiatives furent systématisées et militarisées sous la forme des "Milices de la Culture" dès 1937 (Echemagusia, 1983). D'autres s'occupaient d'avantage de l'arrière (Soria, 1986). Enfin, on créa une section de propagande culturelle (Martin, 1981) au sein de laquelle s'engagèrent de nombreux artistes qui souhaitaient mettre leur art au service d'une animation populaire conçue comme une agitation politico-culturelle. Bref, la défense militaire et civile de la IIe République a été accompagnée par un ensemble exceptionnel d'activités scolaires, extrascolaires et culturelles qui n'est pas sans rappeler l'effervescence créatrice

<sup>36.</sup> Certains interprètes (Paucker, 1981) penchent pour la disparition des Missions Pédagogiques; d'autres (Soria, 1986) insistent au contraire sur la continuité entre les Missions Pédagogiques et les "Missions populaires" organisées par le Ministère de l'Education pour l'arrière du front. Notons que le pédagogue Llopis s'opposa énergiquement à cette dernière initiative.

de la République de Weimar en Allemagne ou encore les débuts de la Révolution bolchévique<sup>37</sup>. Ce parallèle, qui saute aux yeux (Malafakis, 1981 : 26), se manifeste jusque dans des détails comme l'existence en Catalogne de "trains d'Agitprop" analogues à ceux qui existèrent la phase chaude de la révolution bolchévique (cf. Ill. n° 7 et 8). Comme nous le verrons, cette Agitprop a été préparée bien avant la guerre civile, comme en témoigne l'influence de Piscator et de son "Théâtre politique" dès 1933 (Teatro de Agitación, 1976).

Il est actuellement difficile d'évaluer l'impact réel d'un ensemble aussi tumultueux d'initiatives souvent locales; d'autant moins que nous ne disposons pas encore d'inventaires exhaustifs. Néanmoins, il est possible de poser quelques jalons d'interprétation sur la base de la documentation disponible.

Tout d'abord la discontinuité se marque dans la modification des objectifs de l'animation. Les responsables de l'Agitprop étaient bien loin de partager l'utopie «d'une communion fraternelle des hommes de bonne volonté» telle que la défendait M. B. Cossío pour les Missions Pédagogiques. Il devenait même intolérable de s'affirmer idéologiquement neutre. Au contraire, tous leurs efforts tendent à mobiliser l'ensemble des forces démocratiques contre des factieux. Par conséquent, il devint normal d'enterrer la culture dans les tranchées sous la forme, par exemple, des "Bibliothèques pour les combattants". De militariser les "travailleurs de la culture", appelés dorénavant "miliciens de la culture" et qui sont directement intégrés dans les unités combattantes. Ils y alphabétisent; ils animent les bibliothèques; ils dirigent des écoles pour donner les premières bases aux futurs cadres moyens de l'armée républicaine, etc... (cf. Tableau n° 2).

Cette discontinuité est certes directement la conséquence d'une situation de guerre. Elle renvoie néanmoins à une rupture plus profonde, bien antérieure au conflit armé. Pour le comprendre, il faut revenir en arrière, au début des Missions Pédagogiques. Nous avions noté que parmi les communautés-cibles qui avaient été choisies figurait celle des Hurdes. Celle-ci avait été "redécouverte" dans des circonstances très particulières : c'est en effet un Français, M. Legendre, directeur de la Maison de Velásquez à Madrid, qui, en publiant une thèse monumentale, attira l'attention sur cette «singularité anthropologique». Cette publication scientifique ser-

<sup>37.</sup> Pour se faire une idée d'ensemble de ces activités, il existe une brève étude sur le panorama artistique à Valence, devenue alors la capitale de la IIe République (Lacruz, 1980), ainsi qu'un bilan sur la Catalogne (Lozano, 1980).

vit de base à L. Buñuel pour son chef d'oeuvre "Las Hurdes" réalisé en 1932. Alors que M. Legendre avait mis l'accent sur la résistance et la capacité de survie de ces "barbares", le film de L. Buñuel est une attaque féroce contre les causes de cette situation. Non seulement il dénonce l'ordre social qui a créé les conditions de cette infrahumanité, mais à la différence de Legendre - et d'Unamuno -, il y insiste sur le triomphe d'une Nature maligne qui abrutit - avec l'aide des bien-pensants et des possédants - ces malheureux. Cet "essai de géographie humaine" est déjà une oeuvre de combat qui demande une inversion des priorités, par exemple en ridiculisant l'action scolaire et sanitaire.

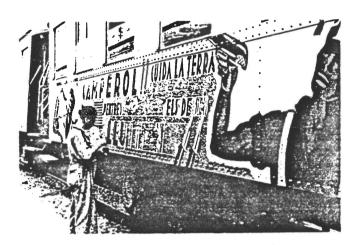
Il n'est pas surprenant que ce film irrita de nombreux intellectuels comme le Dr G. Marañon<sup>38</sup>. Il fut même interdit par le Gouvernement républicain sous le prétexte qu'il portait atteinte à l'image de l'Espagne<sup>39</sup>.

Cet incident révèle bien la distance qui séparait de plus en plus les représentations de la réalité nationale, qui dominaient parmi les artistes et intellectuels espagnols, de celles qui avaient cours parmi les élites au pouvoir. Nous avons vu que ce clivage apparut aussi au sein des Missions Pédagogiques à l'occasion des vives discussions qui suivirent l'expérience-pilote de Sanabria en 1934. En réalité, nous assistons à l'émergence de deux conceptions radicalement opposées de la culture et de la culture populaire. Comme l'a rappelé M. Zambrano (1977), qui, après avoir pris part aux Missions Pédagogiques, devait s'engager dans la défense de la République à Valence, «aller au peuple, c'est retrouver une population méprisée et aller à sa rencontre». Il est possible - comme dans le cas de "Las Hurdes" - que ce peuple soit composé de "barbares". Cependant, ce qui importe, comme cette ex-disciple d'Ortega y Gasset tenta en vain de l'expliquer à son maître, c'est le fait que «lo que quieren los barbaros es dejar de serlo» (Pomella, 1975). Une telle vision de la culture populaire obligeait à admettre que le peuple aussi avait, malgré tout, quelque chose à donner, car il existe en Espagne «une culture millénaire sur laquelle s'est déposée une chape de silence à la suite de l'incurie généralisée» (Pauker, 1981).

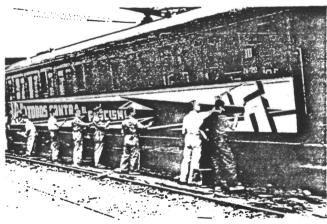
<sup>38.</sup> Sur les détails de cette affaire, voir l'article de R. Gubern (1981). Une transcription intégrale du scénario du film de Buñuel a été traduite et publiée en français (Buñuel, 1964).

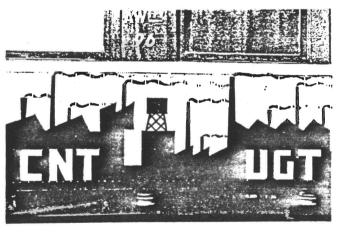
<sup>39.</sup> Remarquons qu'actuellement une certaine ambivalence subsiste toujours encore à l'égard des Hurdes. Ainsi, lors d'un exposé récent à Madrid, je fus violemment pris à partie par une éducatrice qui me reprocha mon allusion à cette question, car pour elle «l'Espagne n'est pas... le Portugal!» Par contre, une semaine plus tard, le 27 décembre 1987, la Télévision espagnole diffusait un nouveau et remarquable documentaire sur les Hurdes où l'on essayait enfin de comprendre les raisons et la cohérence de leur résistance culturelle.

Ill. n° 7: Trains de propagande

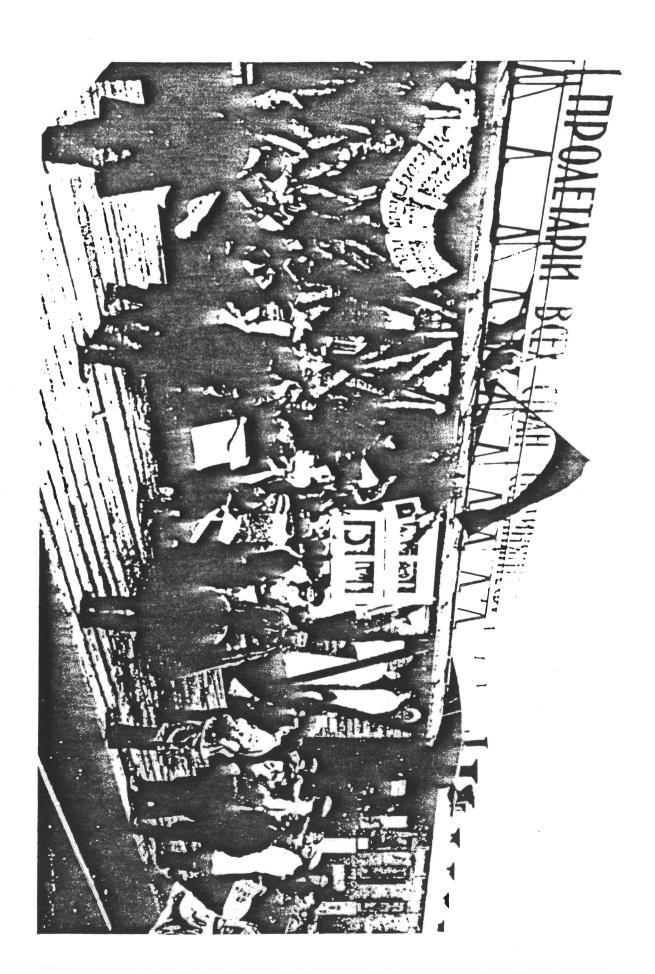








Ill. n° 8: Trains et bateaux de l'Agitprop soviétique (1919-1920)



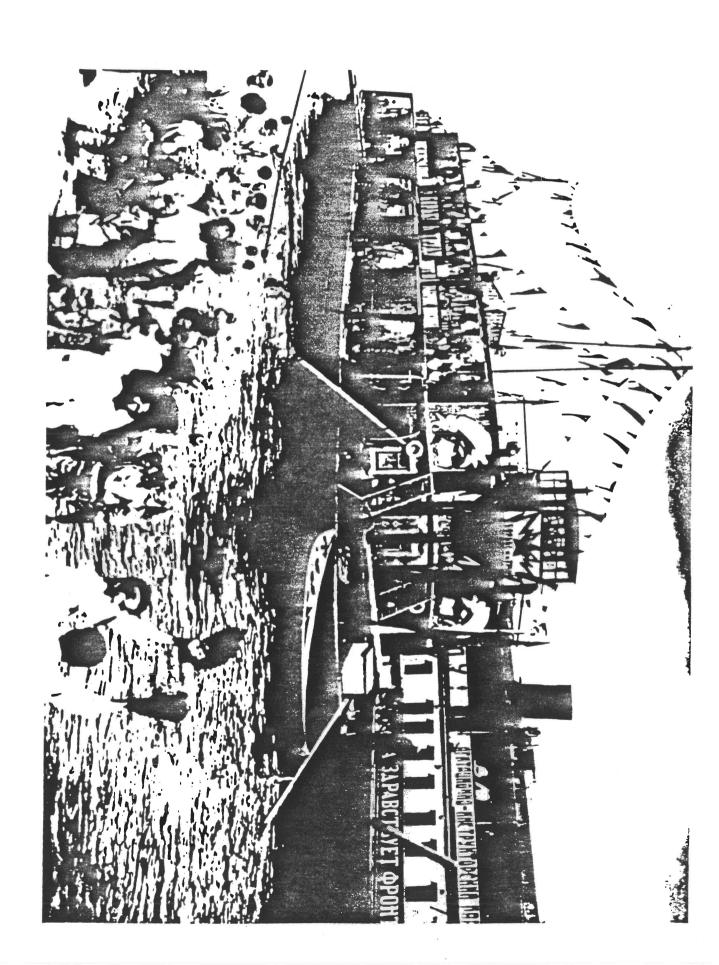


Tableau 2 : Récapitulation des activités en 1937 des Milices de la Culture sur le front du Centre



Les positions de L. Buñuel ou M. Zambrano n'étaient pas des cas isolés. Comme le rappelle M. Tuñon de Lara (1975), elles étaient largement cautionnées et illustrées par l'oeuvre d'António Machado. Celui-ci, dès 1908, avait estimé que «la patria es un sentimiento exclusivamente popular del que suelen jactarse los señoritos». Lorsque A. Machado, progressivement, et surtout après 1922, commença à théoriser ses idées sur la culture, il prit un net parti en faveur d'une démocratie de la culture. La culture ne constitue pas un patrimoine qui s'affaiblirait en se partageant. Bien au contraire. Sa diffusion «réveillera celui qui dort» pour autant que l'on promeuve une création sur une base populaire<sup>40</sup>. Le rapprochement entre M. Zambrano et A. Machado est d'autant moins fortuit que tous les deux collaborèrent étroitement. Tout d'abord dans les Missions Pédagogiques : l'une sur le terrain, l'autre au sein du Patronat. Ensuite, avec la guerre civile, ils animèrent à Valence la revue Hora de España qui voulait engager la culture pour la défense de la République. La philosophe et le poète luttaient ensemble pour la même finalité : «Raison et poésie militantes».

Enfin, cette discontinuité se manifesta par l'apparition de nouveaux rapports entre l'art et la société. Tout d'abord chez les Républicains, plus tard chez les Franquistes, il y eut le souci de protéger les oeuvres d'art. Non seulement parce que celles-ci faisaient partie des "biens de la nation", mais surtout parce qu'elles représentaient concrètement la part noble de l'humanité. La IIe République fut ainsi un des premiers gouvernements à poser, à affronter et à résoudre le problème de la protection du patrimoine artistique. Il n'est pas indifférent que Josep Renau, qui, de 1936 à 1938, mit en route cette vaste opération comme Directeur des Beaux-Arts, estime que ce sauvetage fut grandement facilité par l'initiation artistique - pour élémentaire et fugace qu'elle ait été - du peuple par les Missions Pédagogiques au moyen de son "Musée du Peuple" 41. Ce changement profond des rapports entre l'art et la société ne concerna pas seulement les chefs d'oeuvre; il mit directement en cause les artistes. Ceux-ci, surtout du côté républicain, s'engagèrent nombreux pour mettre leurs talents au service d'une lutte contre la rébellion, au nom de leurs idéaux qui s'identifiaient avec la République. Il y eut donc une véritable fusion entre de nouvelles formes de création et les idées de plus en plus radicales "agitées" en fonction d'un futur meilleur qui suivrait la victoire de la bonne cause. Du côté des Fran-

<sup>40.</sup> Ces thèses sont au centre de son discours à l'Académie de 1931. Ils seront constamment repris pendant la guerre civile avant d'être publiés dans la deuxième partie de Juan de Mairena (Machado, 1942).

<sup>41.</sup> Voir son témoignage et les documents qu'il a publiés peu de temps avant sa mort (Renau, 1980). Ceux-ci sont largement confirmés par A. A. Vigil (1984).

quistes, il y eut une recrudescence des formes ultratraditionnelles qui coïncidaient davantage avec la volonté du national-catholicisme d'arrêter l'Histoire pour retrouver la "vraie" Espagne.

Parmi les expériences républicaines, l'une devait avoir un impact profond sur la conception de l'animation : la communication par affiches. Celles-ci apparurent tout d'abord spontanément et de façon très dispersée, en particulier dans le Pays Valencien et en Catalogne. Elles étaient dessinées par des artistes locaux sous le coup de l'émotion et visaient un public surtout régional.

Il est indiscutable, semble-t-il, que la reprise en main par le Gouvernement républicain de toutes ces activités à des fins militaires conduisit rapidement à en limiter la diversité. Le castillan fut imposé officiellement sur toutes les affiches, sauf en Catalogne. Il n'en reste pas moins que cette forme d'animation culturelle, née de la vie locale, est restée intimement liée aux régions (Lacruz, 1980). Preuves en soient que les seules collections importantes de ces affiches se trouvent à Barcelone et à Valence (Tomas, 1986).

Cette éclosion s'explique, d'une part, parce que l'art de l'affiche reposait techniquement et esthétiquement sur une vieille tradition et une industrie artisanale locale. En effet, dès 1880, on trouve des affiches dues à des artistes et des artisans qui annoncent les "corridas de toros". D'autre part, ici aussi, le jaillissement lors de la guerre civile a été préparé par une longue gestation pendant la IIe République. Quelques-uns de ces artistes avaient subi l'impact de l'exposition de Barcelone de 1929 à l'occasion de laquelle le grand graphiste français Cassandre avait plaidé en faveur du renouveau de cette forme artistique en Europe. Sans oublier la redécouverte à la même époque du plus grand graphiste engagé que l'Espagne n'ait jamais connu : F. Goya<sup>42</sup>. En particulier ses terribles "Désastres de la Guerre" devaient, avec les horreurs de la guerre civile, prendre une signification et une dimension exceptionnelles (cf. III. n° 9).

<sup>42.</sup> La référence à F. Goya est aussi explicite chez Josep Renau (1980) que chez J. Heartfield qui fut l'un des premiers artistes allemands à s'engager activement en faveur de la défense de la République espagnole (Picazo, 1983). Les photomontages et les affiches de J. Heartfield ont été publiés intégralement dans le catalogue publié par son frère (J. Herzfeld, 1962).

Ill. nº 9: Los Desastres de la Guerra, de Francisco Goya (1810-1820)



Tout ceci pourrait être considéré comme une pure question d'esthétique tout juste intéressante pour des spécialistes. Il n'en est rien. C'est ainsi que le débat amorcé lors des Missions Pédagogiques rejaillit à propos de cette forme d'animation. Ramón Gaya, ce peintre qui avait créé et animé le "Musée du Peuple" des Missions Pédagogiques, s'insurgea contre Josep Renau qui, lors d'une conférence sur "La fonction sociale de l'affiche"43, avait affirmé que l'affiche était une des formes de l'art qui convenait au moment présent. Dans Hora de España, il opposa à la conception engagée de Josep Renau sa conception "humaniste". L'affiche selon lui n'a qu'une fonction utilitaire; n'est qu'un véhicule de la propagande; ne peut "que reproduire" (sic) les oeuvres picturales; bref, n'est qu'une expression transitoire et éphémère qui ne laissera aucune trace. Les implications élitistes de Ramón Gaya deviennent encore plus évidentes lorsque, pour finir, il établit un parallèle entre l'affiche et le "romancero". En effet, autre sujet de débat, l'action de l'Agitprop avait suscité une multitude de revues et de journaux - même sur les fronts de bataille - qui recueillaient des centaines de poèmes, souvent moulés sur la forme très populaire du "romancero"44. Significativement, le rejet d'une forme de l'art d'avant-garde rejoignait chez Ramón Gaya le refus d'une expression populaire littéraire au nom des mêmes canons classiques, pour ne pas dire académiques<sup>45</sup>.

Les enjeux de cette nouvelle forme d'animation ne sont pas seulement théoriques, mais aussi techniques et artistiques. Examinons par exemple l'aspect le plus innovateur - et aussi le plus provocant - de cette nouvelle production artistique dans la perspective de l'animation : le photomontage.

Cette technique s'est imposée en URSS dans les années 20, puis gagna rapidement l'Allemagne avec les dadaïstes (cf. Ill. n° 10) et la France avec les surréalistes; elles arriva en Espagne vers 1930<sup>46</sup>. Bien que seulement 10 % des affiches républicaines espagnoles (Tomas, 1986) utilisent exclusivement cette technique, ce pourcentage est relativement élevé, d'autant plus que ces affiches-là comptent parmi les meilleures et les plus connues.

<sup>43.</sup> Cette conférence vient d'être rééditée (Tomas, 1986).

<sup>44.</sup> Ce "romancero de la guerre civile" a été recueilli et publié en plusieurs volumes par S. Salaün (1982).

<sup>45.</sup> L'attaque de Ramón Gaya parut dans Hora de España (1937, 1,2). Elle fut suivie d'une violente polémique. Actuellement, selon une récente entrevue (1988), Ramón Gaya semble avoir opté pour des positions ultratraditionnelles en peinture en rejetant toute la production "moderne".

<sup>46.</sup> Sur cette dimension internationale du débat, voir l'étude de C. Fontseré (1986) sur les affiches catalanes.

Ill. n° 10: Affiche de J. Heartfield du 25.11.1936



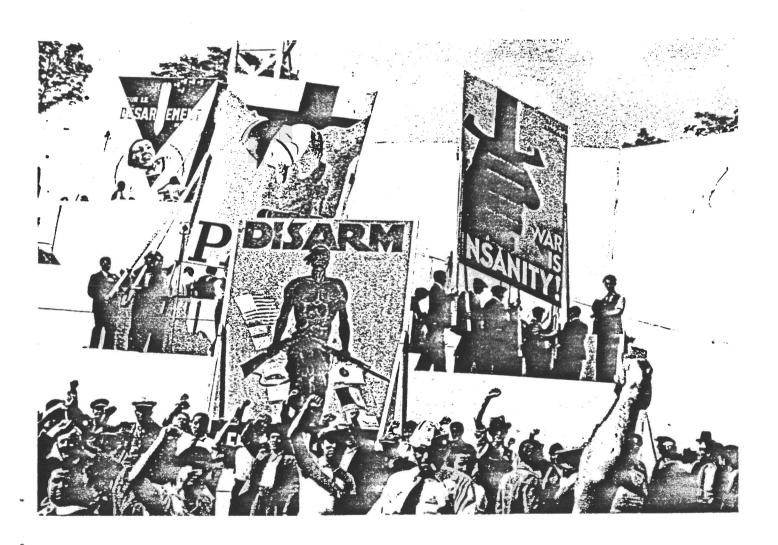
L'utilisation de la photographie comme matériau brut exprime tout d'abord le rejet de l'artiste traditionnel symbolisé par ses techniques traditionnelles. Le photomontage s'affirme dans sa modernité. Son utilisation s'explique aussi parce que la photographie est familière et appartient de plus en plus à la vie quotidienne de tout un chacun. Elle permet par son exposition et son "exhibitionnisme" d'atteindre un vaste public dans son hétérogénéité qui, dans la rue, le long des murs, dans ses déplacements collectifs (cf. Ill. n° 11) est ainsi sans cesse sollicité. Enfin, le photomontage est conçu selon un processus de conscientisation qui commence par une compréhension basée sur la reconnaissance immédiate grâce à la photographie d'objets connus. Cette lecture d'objets familiers facilite ensuite la captation des symboles suggérés par le montage. C'est ainsi que l'affiche peut tout à la fois raconter et illustrer; voir et entendre. Lorsqu'elle atteint une grande qualité, elle dérange et provoque la prise de conscience que la réalité quotidienne et connue est devenue insolite et perturbante (cf. Ill. n° 12).

## 3.4. L'action sociale du franquisme

La quatrième métamorphose de l'animation pourra surprendre, puisque ni pendant la guerre proprement dite, ni pendant les premières décennies de sa dictature, le franquisme n'a, semble-t-il<sup>47</sup>, développé des activités analogues à l'Agitprop républicaine. Rien non plus ne rappelle les "Missions Pédagogiques". Enfin, sa conception ultratraditionnaliste de la scolarisation referme l'horizon scolaire. Les efforts pour ouvrir l'école sur son contexte ne sont plus, à l'évidence, prioritaires. En fait, comme l'a minutieusement étudié A. A. Vigil (1984), ces restrictions et cette myopie ne caractérisent pas seulement la politique scolaire. Elles constituent les bases de *l'ensemble* de la politique culturelle et intellectuelle des franquistes.

<sup>47.</sup> Je reste très prudent, car l'étude scientifique de cette période reste encore très inégale puisque seule la thèse de Madame A. A. Vigil (1984) permet aujourd'hui de se faire une idée globale des politiques culturelle et scolaire du franquisme à ses débuts, c'est-à-dire pendant la Guerre Civile. Dans sa lère partie, l'auteur analyse la politique culturelle (bibliothèques, archives, édition, protection du patrimoine et relations extérieures). La deuxième est consacrée à la réforme scolaire. En annexe, d'importants documents permettent pour la première fois de connaître certains faits et de vérifier certaines suppositions.

Ill. n° 11: Photographie de D. Seymour d'une démonstration du Front Populaire contre la guerre en Espagne à Paris en 1936



Ill. n° 12: Photomontage de J. Renau



Tout d'abord leur vision du monde réduit le culturel à un objet secondaire de préoccupation. Ensuite, leur mépris foncier pour les intellectuels les empêche d'apprécier leurs apports potentiels. Tout au plus sont-ils considérés comme des marionnettes que l'on manipulera au gré des circonstances. Par exemple lorsqu'il faudra contrecarrer les succès indiscutables de la cause républicaine auprès des intellectuels et artistes démocratiques. Une telle attitude conduira les franquistes à perdre totalement leur crédit sur le terrain culturel et artistique. Enfin, en ce qui concerne la scolarisation, ils confièrent la préparation d'une "réforme" de l'enseignement à quelques civils<sup>48</sup> qui s'étaient distingués depuis longtemps par leurs idées ultranationalistes; qui étaient confessionnellement des intégristes et viscéralement opposés à l'esprit d'ouverture et de tolérance défendu par l'ILE. Ceux-ci proposèrent une série de mesures qui subordonnaient totalement la scolarisation à l'Eglise catholique; qui coupaient radicalement l'enseignement de la vie quotidienne; qui donnaient la priorité à l'enseignement secondaire et supérieur, afin de former de "nouvelles" élites aux dépens de l'éducation primaire, donc populaire. C'était un pas en arrière parfaitement cohérent avec leur conviction que la "nouvelle" Espagne qui naîtrait après le conflit armé ne serait autre que l'Espagne une, impériale et éternelle (sic)! C'est pourquoi il fallait retrouver la véritable essence nationale en éliminant toutes les incommunistes néfastes, cosmopolites et qu'avait introduites Ile République. Une telle lutte contre la subversion passait bien entendu par l'imposition d'un contrôle centraliste et par l'extirpation de toutes velléités séparatistes (Vigil, 1984: 155).

Cette politique répressive et réactionnaire pesa sur la nation pendant toute la dictature franquiste. Cependant, elle devait, dès la période de reconstruction d'un pays ravagé et exsangue, montrer ses limites. En effet, le franquisme, dans sa rage destructrice contre tout ce qui était tenu pour "républicain", risqua de se retrouver au milieu d'un vide institutionnel. Il devint vital pour le régime de reconstituer un nouveau réseau administratif et politique. Tout d'abord, il fallait contrôler et canaliser les aspirations et les revendications populaires. Dès la fin de la guerre, les franquistes chargent des militants, de la Falange surtout, de construire une nouvelle organisation syndicale appelée "syndicalisme bleu", du nom de la couleur de la chemise qui servait de symbole à la version espagnole du fascisme. Ce syndicalisme est

<sup>48.</sup> Parmi ceux-ci, on ne s'étonnera pas de trouver déjà les noms de R. P. Juan Tusquets (Vigil, 1984 : 371), un Catalan qui servira fidèlement le franquisme jusqu'au bout; ou d'un A. Mailló, qui vantait le national-socialisme déjà en 1937, et qui, ensuite, devait devenir un des chantres de l'éducation franquiste (1943), avant de défendre une conception "sociale" du rôle de l'école (1984 : 221 et 223).

"vertical" puisqu'il sert de courroie de transmission entre le nouveau pouvoir autoritaire et arbitraire et les associations professionnelles. Ce réseau étend aussi ses mailles afin d'englober d'autres catégories de la population considérées comme stratégiques : les étudiants, les jeunes (par le biais des loisirs), les femmes, les familles, etc... Comme le montre M. A. Barrachina (1986) à propos de la Section féminine de la Falange, ces organisations reçoivent des tâches d'éducation, d'alphabétisation... et d'animation. Sans le dire, bien sûr, les franquistes reviennent peu à peu aux expériences républicaines et réadaptent à leurs fins les idées maîtresses de l'ILE. Certes, on pourrait objecter que cette reprise est surtout formelle et technique. Il pourrait même sembler abusif de considérer cette construction institutionnelle comme une forme de participation, puisqu'elle a comme finalité d'encadrer et de mobiliser les populations, donc de les manipuler. Ni les objectifs, ni les méthodes utilisées ne favorisent un développement démocratique. Et encore moins un pluralisme culturel puisque la structure est entièrement modelée et orientée par une idéologie et une doctrine rigides de l'unité nationale. Mais après tout, jamais les franquistes n'ont prétendu favoriser le développement d'une démocratie. En fait, cet exemple rappelle, pour désagréable que cela puisse apparaître à quelques ingénus, que les techniques et les méthodes de la participation provoquée peuvent être facilement détournées. D'autres exemples ne manquent d'ailleurs pas 49 où des programmes de "participation populaire" ont pour finir servi surtout pour asservir des populations obnubilées par une propagande bien faite.

Quoi qu'il en soit, cette quasi nécessité structurelle pour le nouveau régime de recourir à l'animation a eu deux effets à long terme qui nous semblent essentiels pour comprendre la réussite de la transition du franquisme vers la démocratie.

Tout d'abord, dès que la période purement répressive et obscurantiste fut dépassée, ce réseau institutionnel évolua très lentement mais inexorablement sous la pression sociale, puis culturelle et politique, d'un développement économique qui surgit au milieu des années 50 et qui s'accéléra dans les années 60. Le nouveau modèle économique proposé par quelques technocrates<sup>50</sup> est en effet caractérisé par un

<sup>49.</sup> Voir à ce propos l'ensemble des évaluations d'Albert Meister depuis le régime autogestionnaire yougoslave (1964) jusqu'à l'expérience des militaires péruviens avec le SINAMOS (1981).

<sup>50.</sup> Ce tournant technocratique (Furter, 1979) qui devait engendrer une véritable autocritique du système éducatif par le régime franquiste sous la forme du "Libro Blanco" (Diez-Hochleitner et al. 1978; McNair, 1984; etc...), fait l'objet de notre communication "Regionale Entwicklung, Bildungsdiagnosen und Humanen Ressourcen" à Bad Godesberg (29.4.4 1988; à paraître).

projet de modernisation qui permet de revenir ouvertement à quelques-uns des thèmes que les élites éclairées avaient défendus depuis la création de l'ILE. On se permet même de se référer avec prudence à l'héritage républicain. Dès 1953<sup>51</sup>, des campagnes nationales d'alphabétisation rurale sont organisées, et dans ce contexte, A. Mailló rappelle à sa manière<sup>52</sup> l'importance des Missions Pédagogiques. A partir de 1964, il ira même plus loin en défendant l'idée qu'il appartient aux écoles d'avoir une "action sociale"<sup>53</sup>. Sans doute ces timides ouvertures vers plus de tolérance intellectuelle ne se traduisent-elles pas toujours positivement au niveau des résultats concrets. Ainsi M. A. Barrachina (1986) rappelle que le Ministère de l'Education est bien obligé de reconnaître, en 1969, que la situation de l'analphabétisme et de l'éducation rurale est restée malgré tout préoccupante. Cette dissociation entre les dissertations de quelques-uns et les pratiques des autres s'explique, d'une part, par la rigidité de l'appareil éducatif et de son administration qui reste pour l'essentiel fidèle aux positions établies dès la fin de la guerre civile. D'autre part, par l'obstination à maintenir une représentation de la réalité nationale qui sous-estime sa complexité. Toute allusion à des langues, des cultures ou des revendications régionales est absolument bannie. Il n'y a de culture que nationale... ou locale. La réalité des régions est aussi occultée par un découpage territorial basé uniquement sur l'opposition de "zones" (sic) développées et déprimées, ces dernières étant sommairement et dépréciativement qualifiées comme des «districts sous-développés»54.

Le deuxième effet est plus paradoxal. Par crainte sans doute, les populations ont supporté, pendant de longues années, passivement, l'encadrement vertical franquiste. La situation économique s'améliorant mais apportant de nouveaux problèmes sociaux, le strict édifice des valeurs traditionnelles s'effritant, le réseau franquiste essaie de s'adapter, admet des concessions, s'oriente vers une conception plus ouverte de la participation. Or plus ses institutions s'assouplissent, plus leurs rejets par les populations sont violents et profonds. Cette remise en question des structures

<sup>51.</sup> Bien qu'il y ait eu des activités d'alphabétisation rurale dès 1940 (Barrachina, 1986), l'organisation d'action massive ne commença qu'avec la décennie de 1950.

<sup>52.</sup> Dans ses articles publiés entre 1950 et 1960, A. Mailló (1961: 229 sq) insiste bien que l'objectif est de «nationaliser la campagne, de renforcer l'unité culturelle du pays et du pouvoir central».

<sup>53.</sup> En particulier dans un manuel publié par l'UNESCO à Santiago du Chili en 1964. L'importance de ce thème pour le développement ultérieur et actuel de l'animation en Espagne est mis en relief dans l'important traité de Pédagogie sociale publié par J. M. Quintana Cabanas en 1984.

<sup>54.</sup> C'est-à-dire: «comarcas subdesenrolladas», pour reprendre textuellement la terminologie officielle du Ministère de l'Education que A. Mailló commente longuement (Mailló, 1961: 247).

d'encadrement et de mobilisation du franquisme, qui prouvent combien peu celui-ci avait réussi à devenir un mouvement de masse, sinon populaire, n'est pas seulement le résultat de l'action de quelques militants, mais d'une véritable vague de fond. Certes, la résistance des étudiants universitaires contre le Syndicat des Etudiants Universitaires (SEU), officialiste, bleu et vertical; la lutte des intellectuels et des professions libérales en faveur des droits de l'homme et d'une justice moins expéditive; la reconstitution dans la clandestinité des partis politiques interdits furent des contributions significatives au processus qui allait déboucher dans la "transition démocratique". Sans vouloir nier l'importance de ces actions, il me semble important, dans la perspective de l'ASC, de tenir compte de résistances plus anonymes, plus périphériques, plus proches des bases populaires. Ainsi, et par exemple, les actions collectives des organisations paysannes qui affrontèrent ouvertement les institutions rurales du syndicalisme bleu - les "Hermandades" et les "Chambres officielles syndicales et agricoles" (COSA). Elles commencèrent dès 1973 dans La Rioja et se transformèrent en 1977, à Valladolid, en une véritable "guerre des tracteurs" (Vara, 1977). Ces rébellions ponctuelles donnèrent naissance à des mouvements permanents qui s'organisèrent dans une Coordination agraire, une des sources du syndicalisme agraire actuel. Une autre brèche inattendue fut provoquée par des dissensions entre l'Eglise catholique et la Falange. Celles-ci apparurent en fait dès 1940 (Martinez-Vasseur, 1986). D'une part, l'Eglise manifestait quelque agacement à propos des prétentions de la Falange à "nationaliser" ses ouailles; d'autre part, la Falange supportait mal le monopole que l'Eglise exerçait sur l'éducation. Lorsque la Falange, par le biais de son Organisation de la Jeunesse Espagnole (OJE), prétendit mettre la main sur la nouvelle génération par les loisirs et l'occupation juvénile, l'Eglise réagit promptement en créant les premières institutions d'ASC (López de Caballos, 1987). Ces chamailles prirent la forme d'une lutte sourde et impitoyable et aboutirent à une rupture entre le régime et les militants catholiques, comme en témoigne un personnage-clé de cette évolution, J. Ruiz-Gimenez (1985).

Ces résistances à un encadrement dans des structures verticales, ces revendications pour plus de droits civiques et humains, ces créations de structures parallèles et/ou clandestines ont eu des sources d'inspiration très diverses. Elles apparaissent en fonction de problèmes concrets, dans des contextes locaux et régionaux. Les thèmes et les objectifs, comme les moyens et les formes d'action, varient considérablement d'un endroit à l'autre. S'il est vrai qu'on ne peut pas sous-estimer l'effort national de coordination, d'alliance et de regroupement contre un adversaire pour finir identique, je crois important d'insister sur la dimension éclatée de ce processus. Sa force, nous semble-t-il, a moins résidé dans l'ampleur nationale du phénomène que dans sa capacité à articuler localement et régionalement différents acteurs et des intérêts complémentaires. D'une part, même là où les revendications étaient économiques et sociales, elles s'exprimaient dans un langage contextuel. Mieux, elles fusionnaient nécessairement contre une répression qui confondait les revendications syndicales, linguistiques et régionales, puisqu'elles n'étaient que les différentes têtes d'une même hydre subversive à abattre. Il se créa ainsi des alliances locales et régionales qui favorisèrent l'échange entre la base populaire, les militants et les intellectuels. Cette collaboration se traduisit dans quelques cas par de véritables innovations culturelles comme les "Ikastolas" en Euzkadi ou la reprise de la vieille tradition des "Escolas d'Estiú" en Catalogne.

Ce retournement inattendu qui corroda et sapa tout l'édifice institutionnel de l'action sociale franquiste mériterait une évaluation plus systématique et approfondie. En effet, et bien que cette animation d'opposition subsiste dans de nombreux mouvements actuels et que quelques-unes de ses structures aient survécu, il n'est pas certain qu'elle ait gardé toute sa créativité. En d'autres termes, s'agissait-il seulement d'un moment exceptionnel sans lendemain ou d'un point de départ vers un nouveau futur à travers les méandres de la "transition démocratique" ?

## 3.5. Les promesses de l'Animation socio-culturelle

Cette esquisse historique que nous comptons développer ultérieurement permet déjà de souligner l'intérêt d'une étude plus systématique des rapports entre les conceptions de la formation dans l'Espagne contemporaine et les représentations que se font les éducateurs des disparités qui existent au sein de cette réalité nationale. Elle contribue aussi à formuler quelques hypothèses à propos de la période dite de "transition démocratique" qui se prolonge jusqu'à nos jours.

De même que je ne suis pas un historien professionnel - bien qu'il me semble indispensable de tenir compte des leçons et des questions toujours encore ouvertes de l'héritage du passé - je ne prétends à aucune compétence particulière en futurologie. Je suppute seulement que nous sommes en train d'assister à des changements structuraux profonds qui rapprochent de plus en plus la dynamique espagnole de celle des autres pays de l'Europe occidentale.

Non seulement l'intégration de l'Espagne à la CEE confirme ce "rapprochement", mais la collaboration européenne qui nécessairement va en découler infléchira les acteurs espagnols. A ce propos, rappelons que la CEE soutient et parfois subventionne des projets de développement dans des "régions à problèmes", grâce au FED, et qu'elle commandite des études sur différents aspects du développement régional, y compris le "développement culturel régional" (Petrella, 1978). Les acteurs espagnols sont aujourd'hui politiquement et idéologiquement mieux armés pour trouver des formules d'organisation qui tiennent compte de l'existence des "nationalités" en Espagne. Ils admettent plus facilement la responsabilité de l'Etat-nation de reconnaître les droits des minorités et la nécessité d'élaborer des statuts d'autonomie acceptables. Néanmoins, pour ce faire, il ne suffit pas d'octroyer quelques concessions - par exemple linguistiques - de partager quelques compétences administratives ou même de procéder à la décentralisation d'institutions. Comme nous l'avons exposé en détails ailleurs (Furter, 1983), la déconcentration et la décentralisation constituent des mesures essentielles mais insuffisantes d'une véritable régionalisation qui, elle, pose la question cruciale d'une nouvelle répartition réelle du pouvoir. Dans le domaine culturel, cela signifie qu'il n'y a pas de régionalisation sans une démocratie culturelle. Celle-ci passe par la reconnaissance de la culture vécue au sein de microcultures qui sont les supports d'une formation diffuse de toute une population. Par une adaptation aux contextes locaux et régionaux de la formation scolarisée afin qu'elle initie à l'ensemble des codes de communication endogènes et exogènes. Par le soutien, chaque fois que les circonstances et les besoins l'exigent, d'interventions extrascolaires ponctuelles (Furter, 1977 et 1984). La démocratie culturelle doit «rendre consciente la société de toutes ses potentialités de transmissions culturelles» (Trilla, 1986). C'est pourquoi, par-delà quelques mesures spectaculaires et/ou symboliques, elle débouchera nécessairement sur une politique culturelle globale qui agira sur l'ensemble des conditions d'une créativité régionale.

Mais n'est-ce pas là une utopie de plus?

Je ne le crois pas, encore qu'il ne faille pas exagérément parier sur le futur. Tout d'abord et de façon très positive, les différents gouvernements qui ont géré la transition politique du franquisme vers plus de démocratie ont fait des concessions aux régions et ont pris des options favorables à une possible régionalisation.

L'ensemble de ces mesures a été légitimé par la nouvelle Constitution et se traduit progressivement dans les lois et la réglementation administrative. Les communautés autonomes existent. Leurs administrations sont en place et elles fonctionnent avec plus ou moins d'efficacité. Elles disposent de ressources financières et humaines propres et réelles, encore que l'ampleur de ces moyens varie considérablement d'une communauté à l'autre, comme on peut le constater sur l'organigramme de leurs administrations (cf. Tableau 3). Leur contre-pouvoir face à celui de l'administration centrale diffère aussi puisque quelques-unes seulement ont pu arracher du Ministère de l'Education des compétences en matière d'éducation (cf. Carte n° 3).

Les jugements que l'on peut porter sur un tel processus, sur ses premiers résultats et sur son avenir divergent selon les positions idéologiques des interlocuteurs; leurs origines socio-professionnelles; leurs niveaux de formation, enfin, selon leur localisation socio-culturelle. Il n'en reste pas moins que jamais l'Espagne n'a été aussi diverse et jamais un gouvernement espagnol n'a été aussi loin pour essayer différents modèles de développement régional. Je n'en voudrais qu'une seule preuve. Dans le Libro Blanco (MEC, 1969), qui est à la base de la réforme éducative toujours encore actuelle en Espagne, il n'y avait aucune allusion aux réalités socio-culturelles régionales; et les auteurs se contentaient de vagues allusions à quelques différences linguistiques. Par contre, le Libro Blanco, qui correspond à l'éducation des adultes 55, fait une place importante à la problématique régionale et reconnaît honnêtement tous les problèmes qu'elle pose, à commencer par le système des statistiques.

Ceci dit, et à partir de ce que nous avons appris récemment <sup>56</sup> de l'ASC, certaines questions particulièrement aiguës peuvent être identifiées. Ainsi la décentralisation qui, dans ce cas, va jusqu'au niveau des municipalités, se traduit par un éclatement des institutions et une multiplication des initiatives. Or beaucoup de ces municipalités n'ont, à l'évidence, pas les moyens de soutenir les structures qu'elles ont créées ou dont elles ont hérité. Les problèmes de budget et, en particulier, l'instabilité dans les engagements du personnel qui en découle, minent beaucoup ces expériences. Ensuite, aussi bien au niveau local que régional - donc des "municipios" et des "communidades autónomas" - il n'est pas dit que les vieux démons du "caci-

56. Au cours des "Jornadas de Evaluación de l'ASC" organisées par l'UNED à Madrid en 1987.

<sup>55.</sup> Il a été édité pour le Ministère de l'Education par J.A. Fernandez (1986). Les tableaux 10, 11 et 13 ainsi que leurs commentaires, pages 190 sq, sont particulièrement significatifs de cette nouvelle perception de la réalité.

Tableau 3 : organigramme général des administrations publiques des Communautés autonomes (état au 10.3.87)

		•						<b>1</b>								
Wednerro, Nacienda y Medio Ambente Jose Miguel Martin Hertera (PSDE)	Sanidad y Consumo Jose Manuel Freve (PSDE)	Economia y Planificación Milapros Garcia Crespo (independiente)	Transportes y Obcas Publicas Enrique Antolin San Martin (PSOE)	Agricultura y Pesca Felix Ormacabal (PNY)	Industria y Comercio Ricardo Gentralez Orus (PSOE)	Trabajo y Seguridad Social Jose lynazio Arrieta (PNY)	Cutura y Turismo Joseta Arregui (PNY)	Encación, Universidades e Investigación José Ramon Recalde (independiente)	Nacienda y Finanzas Fernande Spagnolo (FNV)	Interior Luis Maria Retolaza (PHY)	Presidencia, Justicia y Desarrollo Autonomico Juan Ramón Guerrara (PNY)	Ramón Jauregu (PSDE)	Presidente José Antonie Ardanza (PKV)		Web	
	Comercia, Consumo y Turismo Joaquim Mokns i Amat	Industria y Energia Francesc Macia Alavedra	Justicia Joaquen Xeoy I Bassegoda	Trabajo Oriol Badia i Tobella	Agricultura, Ganaderia y Pesca y Pesca Josep Mud i Ardevol (Citl)	Politica Territorial y Obras Priblicas Xabier Bigată i Ribê (CM)	Sanidad y Seguridad Social Josep Laporte i Salas (CU)	Cultura Joaquim Ferrer i Roca	Ensehanta Joan Guitart i Ageë	Economia y Finanzas Josep Maria Cullell i Nadal (CU)	Gobernación Agusti M. Bassols I Pares		Presidents Jordi Pujot i Soley (CiU)	Consep Epochine	GENERALITATO DE CATALUNA	
			Pesca, Marisquec y Cultivos Marnos Juan Manuel Paramo Neira (PL)	Cultura y Bienestar Social Alejandre Fernandez Barreiro (PDP)	Agricultura Angel Reiz Ficalgo	Trabajo, Industria y Turismo Luciano Aspery Fernández (PDP)	Sanidad y Seguridad Social Jose Maria Hernández Codrón	Educación Maria Jestis Sainz Garcia	Ordenación del Territorio y Obras Publicas Fernando Pedresa Roldán	Economia y Hacienca Carlos Giberto Otero-Diaz	Presidencia Manuel Angel Yalanueva Cendon	Mariano Rajoy B'ey	Presidente Gerardo Fernández Albor (AP)	Junto de Calicia	S GALLOW	
		Cultura Javier Torres Veta (PSDE)	Educacion y Ciencia Antonio Pascual Acosta	Salud Eduardo Rejón Greb	Obras Pútilicas y Fransportes Jaime Montaner Rosello	Agricultura y Pesca Higuel Manaute Humanes (PSOE)	Trabajo y Bienestat Social José Maria Romero Caiero	Fomento y Turismo Jose Aureliano Recio Arias (PSOE)	Economia y Hacienda Miguel Salinas Moya (PSOE)	Gobernación Enrique Linde Cirujano (PSOE)	Presidencia Manuel Garcia Kavarro	(Cesó el 3-2-57)	Presidente Jose Rodriguez de la Borbolia (PSOE)  Vicepresidente	Consejo de Goberna	JUNTA DE ANDALUCIA	
		Trabajo y Acción Social Ricardo Utpiano Alvarez Genzalez (PSDE)	Industria y Comercio Julio Gavite Omaña (PSOE)	Agricultura y Pesca Jeus Arango Fernandez (PSDE)	Obras Publicas, Turismo, Transportes y Comunicationes Pédre Palera Alvarez (PSOE)	Sanidad Juan Luis Rodriguez Vigil Rubio (PSDE)	Educación, Cultura y Deportes Vanuel Fernández de la Cera (PSOE)	Ordenac, del Territorio, Vivienda y Medio Amb. Anturo Gutiérrez de Teran y Menérosca- Castahede (PSOE)	Interior y Administraction Territorial Faustine Georgalez Arcalde (PSDE)	Hacienda y Economia Vicente Sánchez Alvarez (PSOE)	Presidencia Bernardo Fernandez Perez (PSOE)		Presidente Pedro de Silva Cenfuegos Jovellanos (PSOE)	Consejo de Gobierno	PRINCIPADO J DE ASTURIAS	
				*			Ganaderia, Agricultura y Pesca Y Cente Vicente de la Hera Librente (AP)	Chras Publicas e Industria Angel Arozamena Sierra (AP)	Cultura, Educación, Deporte y Benestar Social Luis Alberto Rodríguez Gonzalez (AP)	Economa, Hacienda y Comercio Fernando Rodriguez y Rodriguez de Actuda (AP)	Presidencia Ramón de la Riva y López-Dorga (AP)		Presidenta Angel Diaz de Entresotos Lier (AP)	Consider de Sobierne	DIPUTACIÓN S REGIONAL DE CANTABRIA	
			Trabajo y Bienestar Social Pable Rubio Medrano (PSOE)	Salud y Consumo Jawer Bost Garde (independente)	Agricultura y Alimentación Francisco Javier Ruiz Aznárez (independiente)	Industria y Comercio Emilio Pérez Ruiz (independiente)	Educación, Cultura y Deportes José Ignació Pérez Saenz	Obras Publicas Florencio Alonso Segura (PSDE)	Ordenación del Territorio y Medio Ambiente Pedro Conde Saenz (PSOE)	Hacienda y Economía Fernando Escondrillas Damborenea (PSDE)	Presidencia Milario Cereceda Alonso (PSOE)		Presidente José Maria de Miguel Gil (PSDE)	Consejo de Cobirno	COMUNIDAD ST AUTONOMA DE	
						Sanidad, Consumo y Servicios Sociales Ricardo Candel Parra (PSDE)	Agricultura, Ganaderia y Pesca Antonio Leon Martinez- Campos (PSDE)	Industria, Comercio y Turismo Francisco Artés Calero (independente)	Cultura y Educación Esteban Epea Fernández (PSOE)	Politica Territorial y Obras Publicas Jose Salvador Fuentes Zorita (independente)	Hacienda y Administración Pública José Mendez Espino (PSOE)		Presidente Carlos Collago Mena (PSOE)	Conspi As Gobierns	REGIÓN DE MURCIA	
* 4 - 4.	age or a grown		<b></b> >	Agricultura Luis Ford de fora Montesinos (PSOE)	houstria, Comercie ly Turisme Ancres Garcia Reche (PSOE)	Tribajo y Seguridad Social Viguel Doninech Fastor (PSDE)	Stridad y Consumo Jernin Colomer Sala (PSOE)	Corura, Educación y Ciencia Corá Cistar i Casabán (PSOE)	Obras Públicas y Urbanismo Nai el Blasco Castany (PSDE)	Administración Pública Virente Soler Marco (PSDE)	Economia y Hacienda Jutonio Birlança Essanova (PSOE)		Presidente Joan Lerma Blasco (PSDE)	6-bbieno valenciano	COMUNIDAD VALENCIANA	
					Cultura y Educación José Báda Panillo (PSOE)	Sanidad, Biemestar Social y Trabajo Alfredo Arola Blanquet (PSDE)	Industria, Comercio y Turismo Antonio Sierra Pirez (PSOE)	Agricultura, Ganaderia y Montes Enrique López Dominguez (PSDE)	Urbanismo, Obras Públicas y Transportes Amador Oriz Mentriguez (Independients)	Economia y Macienda José Antonio Biescas Ferré (PSOE)	Presidencia y Relaciones institucionales Andrés Cuartero Moreno (PSOE)		Presidente Santtago Marraco Sotana (PSDE)	Department of the control of the con	COMUNIDAD AUTONOMA DE ARAGON	
				Transportes y Comunicaciones Alfredo Arija Hernández	Sanidad, Bienestar Social y Trabajo Juan José de la Camara Martinez (PSDE)	Educación y Cultura José Maria Barreda Fontes (PSOE)	Presidencia y Gobernación Ratael Marcin Sanz (PSOE)	Agricultura Fernando López Carrasco (PSOE)	Industria y Comercio Fernando Novo Muñoz (PSOE)	Politica Territorial Gregorio Sanz Aguado (PSOE)	Economia y Hacienda Juan Pedro Hernández Judno (PSOE)		Presidente José Bono Hartinez (PSDE)	Common of the Co	COMUNIDADES CASTILLA MANCHA	
		Turismo y Transportes Maria Dolor es Paliser Diaz (PSOE)	Trabajo, Sanidad y Seguridad Social Alberto Guanche Marrere (independiente)	Politica Territorial Jarrier Dominguez Anadon (independiente)	Otras Públicas José Medina Jiménez (PSOE)	Industria y Energia Juan Alberto Marten Marcia (PSDE)	Nacienda Óscar Bargasa Perdomo (independiente)	Educación Luis Balbuena Castellano (independiente)	Cultura y Deportes Felipe Perez Morena (PSOE)	Agricultura, Ganaderia y Pesca José Manuel Hernández Abreu (independiente)	Presidencia José Manuel Abrarez de la Rosa (PSOE)	Jean Alberto Martin Martin (PSDE)	Presidenta Jerdnimo Szawedra Acavedo (PSOE)	de Canada	COMUNIDAD & AUTONOMA DE CANARIAS >	
		Trabajo y Seguridad Social Jesis Malon Nicolae IPSOE1	Industria, Comercia y Turismo Antonio Aragon Elizalde (PSDE)	Agricultura, Ganaderia y Montes Francisco San Martin Sata (PSDE)	Obras Públicas, Transportes y Comunicationes Jose Javier Arralita Meoqui (PSOE)	Sanidad y Bienestar Social Social Federico Tajadura Iso (PSDE)	Educación y Cultura Román Felones Morras (PSOE)	Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente José Javier Arraita Meogui (PSUE)	Interior y Administración Local Jesús Malón: Nicolae (PSDE)	Economia y Hacienda José Manuel Arlabán Esparza (PSOE)	Presidencia José Antonio Asiain Ayata (PSOE)	José Antonio Asiam Ayata (PSOE)	Presidente Gabriel Urralburu Tainta (PSOE)		COMUNIDAD A FORAL DE H	
			Sanidad y Consumo Alfredo Gameno Ortiz (PSOE)	Agricultura y Comercio Francisco Amarillo Dodrado (PSDE)	Turismo, Transportes y Comunicaciones José Luis Torres Manquez (PSOE)	Educación y Cultura Francisco España Fuentes (PSOE)	Obras Públicas, Urbanismo y Medio Ambiente Eugenio Alvarez Gómez	Emigración y Acción Social Maria de los Ángeles Bujanda Akgria (PSOE)	Industria y Energia Antonio Rosa Ptaza (PSOE)	Presidencia y Trabajo Jesus Medina Ocaha (PSOE)	Economia y Hacienda José Antonio Jiménez Garcia (PSOE)	José Antonio Jiménez Garcia (PSDE)	Presidents Juan Carlos Rodriguez Barra (PSOE)		COMUNIDAD AUTONOMA DE AUTREMADURA	
Consejera sin cartera Enrique Fajarne Rabas	Consejera sin cartera Antoni Mari Calbel (AP)	Consejeria sin cartera Josep Aller Serra (AP)	Turismo Jaume Cladera Cladera (independiente)	Trabajo y Transportes Francesc Font Quetglás	Obras Publicas y Ordenación del Territorio Jeroni Saiz Gomila	Educación y Cultura Francesc Géel Garat (AP)	Sanidad y Seguridad Social Sabriel Oliver Capó (Independiente)	Comercio e Industria Gaspar Oliver Mut (PSP)	Agricultura y Pesca Joan Simarro Marques	Economia y Hacienda Cristobal Soler Cladera (PDP)	Interior Jaume Llompart Salva (AP)	Joan Huger (AP)	Presidente Gabriel Cañellas Fons (AP)	Committee of the Commit	COMUNIDAD A SAUTONOMA SOBELAS ISLAS SALEARES	
		Agricultura y Ganaderia Luis Maestre Munic (PSOE)	Cultura, Deportes y Terismo José Luis Garcia Alonso (PSOE)	Educación y Juvenhod Jaine Lifsavethy Dez (PSDE)	Trabaje, Industria y Comercio Agapile Pamos Ceenca (PSOE)	Obras Públicas y Transportes César Cimadevilla Costa (PSOE)	Salud y Bianestar Social Maria Gonez de Mendoza (PSOE)	Ordenación del Territorio, Medio Ambiente y Yivienda Eduardo Mangada Samain (independiente)	Economia y Hacienda (vic opresidente económico) Luis Alejandro Cendrero Uceda: (PSOE)	Gobernación Yirgado Cano de Lope (PSDE)	Presidencia Javier Ledesma Bartret (PSOE)		Presidente Joaquin Leguina Herrin (PSOE)		ODBOVIED OVORNOMOS	
					Obras Públicas y Ordenación del Territorio Enrique Cienente Cubillas (PSOE)	Juan Antonio Lorenzo Marrim (PSDE)	Bienestar Social Antonio Araum Bonzález (PSCE)	Educación y Cultura Juan Antonio Perez Juatán (PSOE)	Agricultura Francisco Javier Rodriguez Ruiz (PSOE)	Economia y Recienda Francisco Javier Paniagua Miguez (PSOE)	Presidencia y Administración Territorial Ramón Sa stre Legido (PSDE)	Francisco Javier Francisco Miguez (PSDE)	Presidente José Constantino Naid Garcia (PSOE) Viceor esidente		VIIIS VOETA	

Carte n° 4: Les Communautés autonomes selon leurs compétences en matière d'éducation



quisme", qui faisaient si peur aux créateurs de l'ILE, aient disparu. Parfois, ils ont changé de visage. Les nouveaux groupes de notables qui sont apparus semblent tout aussi dangereux que les anciens. Pour certains partis qui ont perdu leur bataille électorale au niveau national, grande est la tentation de se rattraper grâce à leurs bases régionales et locales. Tout ceci est encore attisé par des rivalités absurdes entre mouvements et interventions au nom d'exclusions aussi radicales qu'incompréhensibles. Ce qui se traduit par de grandes manoeuvres et des intrigues qui épuisent un personnel qui aurait bien autre chose à faire et qui le discrédite auprès de populations déjà blasées.

De l'autre côté, le gigantisme et l'intransigeance de l'administration centrale n'arrangent rien (Garrido, 1984). Le Ministère de l'Education a la réputation d'être celui qui est le moins disposé à céder ses prérogatives, probablement parce qu'il est le Ministère qui a le plus à perdre dans l'hypothèse d'une véritable régionalisation. Cette rigidité ministérielle est renforcée par le carcan de ce que R. Dore (1976) appelait «la maladie du diplôme». En effet, les habitudes sont restées d'attribuer aux concours et aux diplômes une valeur, sans doute surfaite, pour obtenir un emploi, pour s'y maintenir et pour y progresser. D'où une multiplication d'écoles de formation d'ASC dont le statut est fragile, encore qu'elles puissent facilement être reconnues au niveau local et régional. Il n'en reste pas moins qu'on se demande jusqu'à quel point l'ASC a réellement besoin de toutes ces personnes en formation et en recyclage. En fait, toutes ces écoles de formation ne sont-elles pas prises d'assaut par des pédagogues, des assistants sociaux, des sociologues, etc..., actuellement au chômage, pour obtenir les titres qui leur permettront enfin de travailler décemment? Certes, pour répondre objectivement à ces questions, il faudra multiplier des évaluations concrètes in situ. Il n'en reste pas moins qu'il est significatif qu'actuellement en Espagne, plus de la moitié de l'ASC se fasse hors de Madrid et de Barcelone. Ce qui tend à prouver que nous nous trouvons enfin dans une situation où la démocratie culturelle peut se développer dans l'ensemble des communautés autonomes.

## 4. SEPT THESES POUR CONCLURE

En attendant de réunir plus de données, nous pouvons résumer nos résultats actuels dans quelques thèses qui nous serviront ultérieurement à orienter nos recherches:

I Même si les activités d'animation ne s'inscrivent pas nécessairement dans le domaine des sciences de l'éducation et sont devenues parfois la chasse gardée des sciences sociales, la scolarisation existe toujours à l'horizon de ces activités. Soit positivement, parce que celles-ci découlent d'un élargissement de l'action pédagogique; soit négativement, parce qu'elles sont promues afin de suppléer et/ou de corriger les effets néfastes de la scolarisation.

L'évolution récente dans nos sociétés contemporaines affaiblit ce rapport dialectique entre la scolarisation et l'animation. D'une part, le développement d'une
"techno-structure"<sup>57</sup> enferme toujours plus la scolarisation dans des "systèmes éducatifs" (Furter, 1980), peu ouverts aux réalités de la formation extrascolaire. D'autre
part, la dérive de plus en plus accentuée des pratiques de l'animation vers des problématiques d'organisation et de gestion institutionnelles, d'autogestion et d'activisme
idéologico-politique tend à occulter les dimensions formatives et par conséquent pédagogiques de ces interventions. Cette mutuelle incompréhension n'est pas seulement
théorique ou méthodologique; elle se traduit aussi par une dispersion des moyens financiers, humains et institutionnels, donc par un énorme gaspillage.

III Cette absence de dialogue et de collaboration soutenue est d'autant plus regrettable que la scolarisation comme l'animation sont défiées par la même difficile question. A savoir : quel est le rapport de ces interventions culturelles provoquées avec la vie quotidienne des populations et avec la culture vécue<sup>58</sup> par ces mêmes populations ? Pour le dire encore autrement : comment transformer ceux qui sont

<sup>57.</sup> Nous utilisons ici ce concept dans l'acceptation qu'a proposée A. Meister (1975), à savoir «une structure, souvent transnationale, à laquelle appartiennent des cadres qui ont la même origine sociale, la même formation, qui parlent le même langage et qui remplissent les mêmes fonctions, sans oublier leurs rapports d'entente et de connivence avec l'Etat et les autres partenaires dits "sociaux"».

<sup>58.</sup> Ce concept a été adopté dans nos premières recherches et, bien qu'il ait connu un certain succès, il s'est révélé toujours plus ambigu et peu opérationnel. Actuellement, nous nous orientons davantage vers celui de "culture du quotidien" (Dasen, 1987).

considérés comme des agents - et parfois des victimes - de ces interventions exogènes en acteurs d'un développement culturel endogène? Ce rapport d'extériorité et d'intériorité n'est pas seulement un problème technique - comme on a trop souvent voulu le poser, par exemple dans la «méthode dite de la conscientisation»<sup>59</sup>. C'est un problème transdisciplinaire qui renvoie à la question de l'appropriation par les acteurs du processus de développement culturel; donc à la capacité des marginaux, des exclus, des pauvres "en esprit" (sic), bref de toutes les minorités périphériques de (re)construire leur propre culture et de pouvoir exercer une influence réelle sur les centres de décision.

IV Pour clarifier ce rapport des forces, il ne suffit pas de le penser en termes strictement politiques. Car ce rapport est imprégné, orienté et influencé par des représentations collectives (explicites ou implicites; "scientifiques" et symboliques", etc...) de la culture, de l'école, du développement, etc... Celles-ci marquent les images de soi des agents et acteurs par rapport à leur identité et à l'égard des autres. Parmi celles-ci, les représentations de la "réalité nationale" jouent un rôle considérable.

Très souvent, la construction de ces représentations se fait à partir de stéréotypes ("le peuple", "populaire", ...) et surtout sur la base de clivages profonds dont l'exemple le plus répandu est l'urbain opposé au rural. Ce type de construction est d'autant plus répandu qu'il est très efficace grâce à ses oppositions dichotomiques. Il est aussi très pernicieux, dans la mesure où il légitime des rapports de force entre le centre et les périphéries où "la raison du plus fort est toujours la meilleure". C'est ainsi qu'en Espagne comme en Amérique latine, ce clivage a été interprété comme un choix entre "la civilisation et la barbarie". Puis on a passé au slogan "civilisation ou barbarie", qui induisait à liquider les "barbares" et à justifier des politiques d'ethnocide et même de génocide comme le montre l'exemple du Président-éducateur argentin D. Sarmiento (1967). Comme alternative, nous proposons une approche territoriale où le territoire constitue à la fois une unité d'analyse transdisciplinaire et une unité d'action intégrée. Le territoire désigne ici une unité spatiale, inférieure et dépendante d'un espace national. Elle s'en distingue par des indicateurs qui divergent des moyennes nationales. Elle possède une identité propre et cohérente qui s'exprime par des traits culturels spécifiques. Sa taille, par contre, peut varier

<sup>59.</sup> Si l'allusion à P. Freire est évidente, nous nous référons avant tout à ses premiers ouvrages et non pas aux divagations et extrapolations de ses trop nombreux épigones et imitateurs.

considérablement, depuis un modeste agrégat - ou "mancomunidad" - de quelques communes jusqu'à des régions qui ont la taille d'un pays européen. Les limites de telles unités sont d'autant plus délicates à déterminer qu'elles ne sont pas toujours maintenues dans l'histoire. Elles sont souvent le résultat de décisions administratives et/ou politiques arbitraires qui occultent ces réalités infranationales, surtout lorsque les différents ministères et institutions publiques travaillent avec des découpages territoriaux distincts, comme le montre les incertitudes actuelles du Ministère de l'Education (J. A. Fernandez, 1986 : 139 sq).

VI Une telle approche territoriale semble actuellement indispensable en Europe où les modèles de croissance économique, de développement technologique et les politiques sociales entraînent la multiplication de régions périphériques stagnantes ou en régression. Celles-ci souffrent d'une perte de vitalité; d'inertie sociale et d'anomie culturelle, ainsi que d'une dépendance économique et politique au point d'en perdre la maîtrise du développement sur et de leur territoire. C'est-à-dire toutes les caractéristiques du mal-développement. Ce concept de "mal-développement" a été systématiquement utilisé dans notre recherche (Furter, 1983), parce qu'il nous était impossible de caractériser les régions des montagnes suisses de "sous-développées". En effet, et malgré tout, elles font partie d'une société post-industrielle hyper-développée. Par contre, le mal-développement permet de souligner les profondes distorsions et inégalités de ce développement réel, dynamique et... mal orienté.

VII Dans une telle perspective, le développement culturel régional suppose une animation globale qui devrait inspirer chaque agent de changement et orienter chaque intervention de modernisation, aussi bien dans les secteurs culturels que sociaux ou économiques et politiques, de manière à assurer à une population les conditions d'une maîtrise de son environnement et une relative détermination de son destin. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse qu'un tel développement culturel peut susciter de nouvelles forces sociales qui seront peut-être les moteurs d'un autre développement. Ce qui implique l'appropriation des institutions par les intéressés, afin, par exemple, d'articuler un "pouvoir scolaire" à un "pouvoir culturel régional". Cette appropriation doit être comprise dans un sens très large. Il ne s'agit pas seulement de pouvoir exercer une influence dans les prises de décision, mais de mettre en place des processus complexes qui visent à intégrer une ou plusieurs institutions afin de se les rendre "propres".

## BIBLIOGRAPHIE UTILISEE

Anuario el País 1987, Madrid, 1986.

Aymes J.R. (1986), "Les Illustrados espagnols face au clergé et à l'enseignement de la religion dans les écoles élémentaires", in CIREMIA, pp. 41-46.

Barrachina M.A. (1986), "L'alphabétisation d'adultes dans le projet éducatif de la section féminine de la Phalange", in CIREMIA, pp. 367-380.

Bassand M. (1981), Mal-développement et identité, Lausanne.

- (1985), Dynamisme socio-culturel régional, Lausanne.
- (1987), La dynamique culturelle dans le développement régional, Lausanne.

Bernáldez F.G. (1988), "Educacion ambiental", in El País, 15.3.1988.

Berrio J.R. (1980), "ILE", in Escuelas españolas, 18.12.1980.

Buñuel L. (1964), Scénario de "Las Hurdes" (Terre sans pain), transcrit et traduit de l'espagnol in Avant-Scène-Cinéma, 1964, pp. 57-62.

Carron G. & Ta Ngoc (1977), Les disparités régionales dans le développement de l'éducation, Paris.

Centre Pompidou (1980), Utopie et révolution en URSS (1917-1934), Paris.

CERI (1979), L'enseignement et le développement régional, Paris.

CIREMIA (1986), L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours : politiques éducatives et réalités scolaires, Tours.

Cohen Y.A. (1970), "School and civilisated societies", in *The social sciences and the comparative study of educational systems*, Scranton, pp. 55-147.

Cossío, M.B. (1980), El Greco, Madrid.

- (1966), De su jornada: fragmentos, Madrid.

Costa J. (1902), Oligarquia y caciquismo, réédition de 1975, Madrid.

Dasen P. (1987), Savoirs quotidiens et éducation informelle, Genève.

De l'empreinte à l'emprise : identité andine et logiques paysannes (1982), Genève.

Diez-Hochleitner et al. (1978), La réforme éducative en Espagne et l'éducation permanente, Genève/Paris, trad. de l'espagnol.

Dore R. (1976), The diploma disease: education, qualification and development, Londres.

Echemagusia J. (1983), "Las Milicias de la Cultura", in *Historia 16*, n° 84, pp. 24-31.

Eide K. (1978), Some key problems of equality in education, Paris.

Espagne - écrivains - Guerre civile, n° spécial, L'Herne, Paris, 1975.

Fernandez J.A. (1986), Libro blanco sobre la educación de adultos, Madrid.

Fontseré C. (1986), "Catalans posters of the spanish civil war", in No Pasarán.

Furter P. (1977), Le planificateur et l'Education Permanente, Paris.

- (1979), Les systèmes de formation face aux revendications régionales, Genève.
- (1979), L'Amérique utopique, Genève.
- (1980), Les systèmes de formation dans leurs contextes, Berne.
- (1982), Education et développement régional en Suisse, rapport collectif en 5 volumes, Genève.
- (1983), Les espaces de la formation, Lausanne.
- (1984), Articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire, Paris.
- (1985), "Education et développement régional en Suisse", in Education & Recherche, 7, 2, 43-70.

Garcia Garrido J.L. (1984), Sistemas de Educación de hoy (Alemania, Inglaterra, Francia, USA, URSS, España), Madrid.

Gaya Ramón (1937), "Polémica contra J. Renau", in *Hora de España*, 1,2. - (1988), "El exílio de un pintor intempestivo", in *Cambio 16*, 11.1.1988.

Gilliand P. & Diserens M. (1978), La santé en Suisse : analyse factorielle des disparités entre cantons, Genève.

Gjelten T. (1980), Rapport sur les Escuelas campesinas de Barco de Avila, OCDE,

Gubern R. (1981), "El cine e sus mitos", in Revista de Ocidente.

Guerena J.L. (1986), "Le peuple et l'école, la demande populaire d'éducation au XIXe siècle", in CIREMIA, pp. 83-98.

Helg A. (1984), Civiliser le peuple et former des élites, Paris.

Herzfeld W. (1962), Heartfield: Leben und Werke, Leipzig.

ILE, dossiers, in Revista de Educación, 1976, nº 243.

- Cuadernos de Pedagogia, 1976, nº 22.
- Historia 16, n° 49.

Lacruz F.A. (1980), "Panorama artístico del País valenciano durante la Guerra civil", in *Historia 16*, n° 57, pp. 91-100.

"La IIa República española", nº spécial, Revista de Ocidente, 1981, nº 7-8.

Lerena C. Alenson (1976), Escuelas, ideologia y clases sociales en España, Madrid.

López de Ceballos P. & M. Sales Larrázabal (1987), Formación de animadores y dinamica de la animación, Madrid.

Lozano, C. (1980), La educación republicana, Barcelone.

Machado A. (1942), Juan de Mairena, Buenos Aires, 1942.

Mailló A. (1937), La pedagogia en la nueva Alemaña, Madrid.

- (1943), Educación y revolución: fondamentos de una educación nacional, Madrid.
- (1961), La escuela en la sociedad de nuestro tiempo, Madrid.
- (1964), La acción social de la escuela, Santiago de Chile.

Malafakis E. (1981), "Pecularidades de la república española" in Revista de Ocidente.

Martin G. (1981), "La batalla cultural", in Historia 16, n° 67.

Martinez-Vasseur P. (1986), "L'éducation dans l'Espagne franquiste: E.O. Oria, 1936-1940", in CIREMIA, pp. 413-429.

McNair J.M. (1984), Education for a changing Spain, Manchester.

MEC (1969), La educación en España: bases para une reforma educativa ("Libro blanco"), Madrid.

Medina E. (1977), Educación y sociedad: la lucha para la educación en España, 1770-1970, Madrid.

Meiner J.C. (1981), "Los gustos culturales", in Revista de Ocidente.

Meister A. (1964), Socialisme et autogestion, Paris.

- (1967), "Tipologia de la partizipazione provocata", in Comunity Development, n° 17-18, pp. 53-72.
- (1975), L'inflation créatrice, Paris.
- (1981), L'autogestion en uniforme, Paris.

Morales Muñoz M., "Enseñanza popular y clase obrera en Malaga (1968-1974)", in CIREMIA, pp. 133-154.

No Pasarán: photographies and posters of the spanish civil war, Bristol, 1986.

Paucker E.K. (1981), "Cinco anos de misiones", in Revista de Ocidente.

Perez Galan M. (1975), La enseñanza en la IIa república española, Madrid.

Petrella G. (1978), The cultural dimension in regional development within the european countries, Bruxelles.

Picazo C. (1983), "J. Heartfield fotomontages sobre la guerra civil", in *Historia 16*, 1983, 92, 118-125.

Ponella M. (1975), "Hora de España", in Espagne- écrivains- Guerre civile.

Quintana J.M. Cabanas (1984), Pedagogia social, Madrid.

Renau J. (1980), Arte in Peligro, 1936-1939, Valencia.

Roselló P. (1974), Teoria de las corrientes educativas, Barcelona (lère édition La Havane, 1960).

Ruiz-Giménez J. (1985), El camino hacia la democratización, 2 volumes, Madrid.

Salaun S. (1982), Romancero de la tierra, Barcelona.

Sarmiento D. (1967), Facundo o civilización y barbarie, Buenos Aires (lère édition 1845).

Scarpati R. (1969), Peligros y desafíos de la ingeneria social, Caracas.

Solà P. (1978), Els Ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya, Barcelone.

- (1986), "Education des adultes, qualification de la force de travail et classe ouvrière pendant la première Restauration des Bourbons", in CIREMIA, pp. 155-174.

Soria J.M.F. (1986), "Labor de alfabetización y culturación elemental en la España republicana, 1936-1939", in CIREMIA, pp. 323-344.

Teatro de Agitación Política, 1933-1939, Madrid, 1976.

Tiana Ferrer A. (1986), "Las primeras universidades populares españolas y la educación de la clase obrera", in CIREMIA, pp. 211-223.

Tomas F. (1986), Los carteles valencianos en la guerra civil española, Valencia.

Trilla J. (1985), La educación fuera de las escuelas, Barcelone.

- (1986), La educación informal, Barcelone.

Tuñon de Lara M. (1961), La España del siglo XIX, 1808-1914, Paris.

- (1976), Estudios de historia contemporanea, Madrid.
- (1982), La España de la Cruzada: guerra civil y primer franquismo, 1936-1959, Madrid.

Turin, Y. (1959), L'éducation et l'école en Espagne, 1870-1902, Paris.

Urtaza E.O. (1982), Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular, La Coruña.

Vara I. (1977), "La guerra de los tractores", in Historia 16, 12, 12 sq.

Vega N. da Red (1986), Solidariedad y Ayuda mutua en una comarca de Castilla y León, Diputación de Valladolid.

Vigil Alícia Alted (1984), Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y a la educación durante la guerra civil española. Ministério de Cultura, Madrid.

Villapadierna M. (1986), "Les classes populaires organisées par l'extension universitaire d'Oviedo au début du XIXe siècle", in CIREMIA, pp. 225-245.

Viñao Fraga A. (1986), "Filantropia y Educación: fundaciones docentes y enseñanza elemental", in *CIREMIA*, pp. 65-80.

Viu V. Cacho (1962 sq), La Institución Libre de Enseñanza, plusieurs volumes, Madrid.

Zambrano M. (1977), Los inteletuales en el drama de España: ensayos y notas, 1936-1939, Madrid.