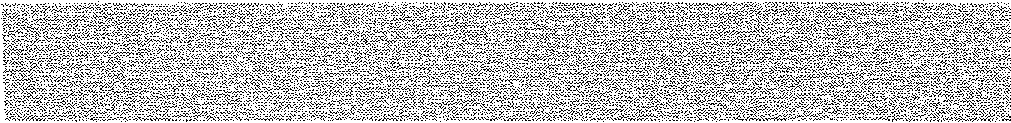
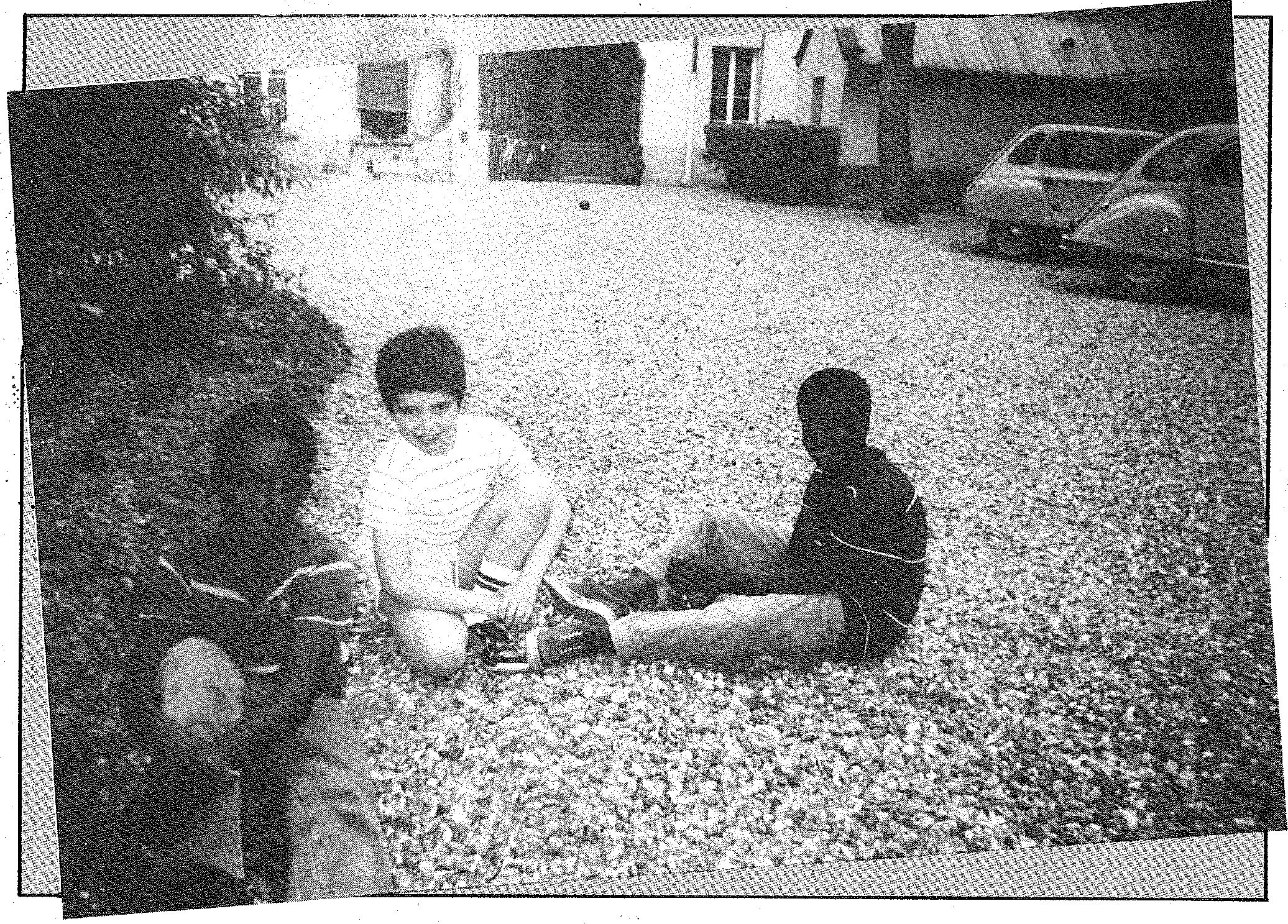
**ET PRATIQUES SOCIALES**

REUSSITE SCOLAIRE



La revue des travailleurs sociaux numéro 29, été 89 - 25 F

***REFL EXES***

I

I y a un rapport au Conseil Economique et Social sur la toxicomanie parlant de soins forcés et du brave Patriarche. Il y un débat parlementaire sur l'abrogation de la loi Pasqua mariant le cher couple insécurité-immigration. Si le réflexe est un mouvement échappant à l'intelligence, les bons vieux réflexes sont toujours présents. Les cadavres que l'on croyait enterrés sous leur poids de bétises vampirisent encore la vie sociale et politique.

Ignorance, incommunicabilité, mépris, idéologie grossièrement droitière, face à l'archaïsme d'autres réflexes vous poussent parfois à taper du poing.

Au-delà de la simple condamnation PEPS s'inscrit dans une démarche autre. Elle veut instaurer la prise de parole — les paroles sociales — comme outil de formation et transformation. Plus largement, ouvrir cette espace à la créativité.

Emanation des pratiques, la revue se veut être un outil de communication sociale où le lecteur n'est pas simple récepteur d'informations. Elle cherche à provoquer une relation réciproque.

Nous pensons que les travailleurs sociaux sont « co-producteur » du social. C'est déjà en s'autorisant à parler et écrire différemment qu'ils offrent la possibilité aux personnes qu'ils touchent quotidiennement d'être différent.

**Hugues BAZIN**

**DOSSIER : LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

* Introduction

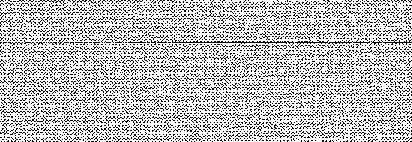
P- 3

p. 4

P. 5

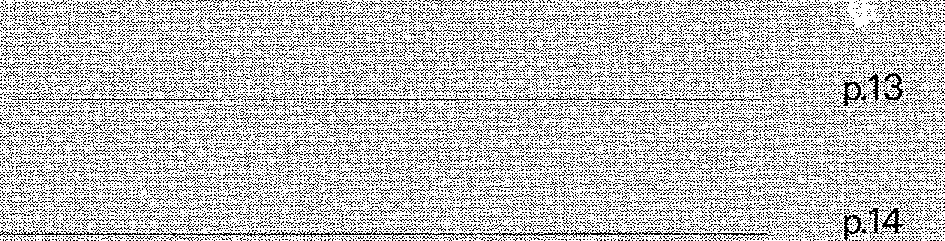
p. 8 p.10

* La formationdes instituteurs
* Les pratiques quotidiennes \_
* L'historique de l'enseignement primaire en France
* Conclusion *par Mehdi FARZAD*



* Et si nous changions de lunettes *par E. CARLIER et M. MARMIER*

p.12



p.14

p.13 •

* Il était une fois à Ivry-sur-Seine *par Joël PHILIPPEAU*
* C'est l'affaire de tous *par Nelly GAUGAIN*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| * Ma fille réussit \_\_\_\_ *par Anne PORTALIS •* |  | \_ p.16 |

**L'EUROPE ET LE TRAVAIL SOCIAL**

* **Le travail social et la formation des travailleurs sociaux en Grèce *par Pierre BECHLER***

p.18

p.21

p.22

**ACTION SOCIALE**

* Réveillons-nous !  
  *par B. LEBOUILLE*
* Le secret professionnel ça existe ! . *\_ par Catherine VERDENAUD*

**RELATION EDUCATIVE**

* Beit'ham ; ou quand la maison est chaleureuse p.23 *par Nelly GAUGAIN.*
* Groupe d'accompagnement social p,24 *par l'Équipe de I'IRCAS*

**. ECHO DES LUTTES p.26**

***LA RÉUSSITE***

***SCOLAIRE***

*Au-delà des constatations faites au niveau des contenus et des normes à enseigner mais également les problèmes des méthodes de travail d'un côté, et l'évolution de l'école depuis plus d'un siècle de l'autre, il est absolument nécessaire de savoir que la réussite comme l'échec scolaire se produit à l'intérieur de la classe.*

*Ce sont les pratiques quotidiennes des acteurs qui font vivre la réussite.*

*Il faut comprendre la façon dont les acteurs (enseignant/enseigné) se comportent, se regardent, se valorisent, s'écoutent et se sélectionnent.*

*Les enfants passent beaucoup de temps à l'école et ils acquièrent forcément des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs. Mais, l'école seule n'est pas le seul endroit d'apprentissage pour les enfants ; la famille, le quartier, la télévision, bref, l'extérieur de l'école est composée des centres d'informations et des connaissances générales pour les enfants.*

*Cette situation explique la diversité de l'intelligibilité des savoirs par les élèves. Intervient alors la question et le choix de sélection.*

*Etant donné que ce sont seulement les compétences scolaires et les*

*connaissances académiques (choisi et imposés par l'école), qui sont prises en compte et non pas tous les savoirs-faires des enfants, la catégorisation et la sélection des élèves est inévitable.*

*Les articles écrits par les enfants en situation d'échec scolaire, fréquentant IA.S.F.A.M. (Association Service Social Familial Migrants), montrent qu'en utilisant et en mobilisant toutes les connaissances et toutes les compétences des enfants, ces mêmes enfants se montrent capables de démontrer cette fausse étiquette qu'on leur a imposé obligatoirement et, ce, tout à fait à l'encontre de leur désir et leur réalité.*

*Il a fallu utiliser toutes les méthodes de travail et mobilisés tous les savoir-faire des enfants pour les motiver et ce cas par cas, ce qui est différent de l'école.*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | ***a To*** |  | ***)tigtuteut*** |

***Le projet de créer une***

***école » pour former des instituteurs voit le jour sous la Révolution. Le décret du 17 mars 1808 exige l'établissement d'une ou plusieurs classes auprès de chaque académie, dans les lycées, dans les collèges etc. pour former des maîtres pour les écoles primaires.***

„9. est en 1810 seulement que ce projet (décret), a été réalisé et c'est à Strasbourg que s'ouvre la première école normale de France.

***Les maîtres de l'époque***

En résumant la situation des maîtres à cette époque, nous pouvons dire qu'elle se caractérisait en trois points :

* Compétence très faible,
* Statut cependant d'une part des mai­res et d'autre part, des curés,
* Salaire inexistant.

La société très religieuse, la non nécessité de scolariser des enfants, et le fait que dès l'âge de 12 à 13 ans, un très grand nombre d'enfants devait entrer dans la vie active, sont des éléments pour que la situation des maîtres mais aussi la non scolarisation des enfants apparaissent comme un phénomène normal.

De 1832 à 1836, Guizot devient le minis­tre de l'instruction publique.

Dès son arrivée à ce poste, il y avait déjà 29 Ecoles normales. On ne pouvait pas dire qu'à cette époque le métier d'instit existait réellement.

Avant l'ordonnance de 1816, aucun titre de compétence n'était attribués aux maî­tres, le candidat était examiné par le pou­voir intouchable du maire, du curé et quel­ques habitants bien respectés.

Cette ordonnance institue un contrôle de la compétence des instituteurs ; la pos-

session du brevet réparti en trois degrés, savoir lire, savoir écire et savoir compter.

La loi Guizot instaure deux brevets (élé­mentaire et supérieur) et exige un con­trôle un peu plus sévère.

Pour les filles jusqu'en 1936 le besoin n'était pas ressenti, on ordonne la créa­tion des classes qu'on appellait « cours normal » pour les filles.

En 1850, il y avait seulement 21 départe­ments qui avaient ouvert des cours nor­maux. C'est la loi du 9 août 1879 qui généralise sur toute la France l'obligation pour tous les départements, la mise en place des écoles normales d'institueur et écoles normales d'institutrices.

En quelques années, l'institution d'école normale a connu une mutation radicale. Mais cela n'était pas sans difficulté ; l'opposition d'un courant conservateur montra de plus en plus sa critique contre les écoles normales. Considérant que les instituteurs étaient très politisés, savants et pas assez religieux, l'Assemblée légis­lative en 1849 a voulu même supprimer les E.N. L'intervention de l'Elysée a empê­ché cette suppression.

Mais en même temps, cette situation, a crée une prise de conscience chez les ins-tits. Peu à peu, leur niveau et leur compé­tence montent, ils commencent à tou­cher un salaire minimum, ils commencent à se sentir intellectuels et supérieur aux villageois et commence alors une cer­taine institutionnalisation de ce métier.

Le premier texte important en matière de recrutement des instituteurs date de jan­vier 1887 ; les élèves maîtres âgés de 16 à 18 ans, titulaire du brevet élémentaire ont droit à une formation en 3 ans avec l'obtention du Certificat d'aptitude péda­gogique à la fin de formation.

Une modification a eu lieu le 4 août 1905 ; les deux premières années consa­crées à l'enseignement général, l'obten­tion du brevet supérieur à la fin de la deuxième année, troisième année consa­crée à la formation professionnelle, l'obtention du C.A.P.

Le gouvernement de Vichy supprime les écoles normales à partir du premier octo­bre 1941 ; retour des écoles libres et l'enseignement religieux, retour des ministres des cultes, retour des costumes

religieux et la création des instituts de for­mation professionnelle pour remplacer les E.N.

L'ordonnance du 9 août 1945 rétablissent les écoles normales avec une modifica­tion au niveau du recrutement pour les titulaires du brevet et pour les titulaires du baccalauréat.

Le décret du 24 août 1948 institue un cer­tificat de psychologie et de pédagogie pratique.

Le décret du 22 août 1978 et l'arrêté du 25 juin 1979 ont mis fin au recrutement par la voie des instituteurs remplaçants déjà décidé en 1975.

Deux concours de recrutement ; interne ouvert aux candidats âgés de 30 ans ayant certaines expériences dans l'ensei­gnement et concours externe, ouvert aux candidats âgés de 16 à 22 ans titulaires du Bac. Les deux catégories devaient subir deux années de formations profes­sionnelles à l'E.N.

En 1979, la formation professionnelle à l'E.N., a été ramenée à trois ans.

Par le décret du 4 septembre 1981, le pro­blème de titularisation des institueurs a été posé et réglé en créant un diplôme d'instituteur D'E.U.G. avec mention ensei­gnement du premier degré.

Le décret du 15 juin 1982 a permis la mise en place de concours spéciaux de recru­tement d'instituteurs stagiaires destinés à exercer les fonctions d'institueur et à recevoir une formation spécifique pen­dant un an.

En 1984,1a décision a été prise de porter à quatre ans la formation des instituteurs, à compter de la rentrée de 1986 ; un pre­mier cycle universitaire (D.E.U.G. ou équi­valent) d'une part, et une formation de deux ans à l'E.N. d'autre part, définit ce nouveau mode de recrutement lancé par J.-P. Chevènement alors ministre de l'Edu-cation Nationale.

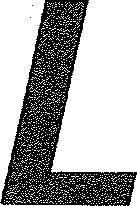
1989 : mesures prises par L. Jospin pour la revalorisation de la profession ensei­gnante ; l'augmentation des salaires, mais aussi la création des instituts univer­sitaires de formation des maîtres, ils regrouperont l'ensemble du !Joten'Jel de formation des écoles normales d'institu­teurs et des centres de formation de pro­fesseurs du secondaires.



***Aborder les problèmes scolaires en France, n'est pas une nouveauté.***

***es pratiques***

***quotidiennes***



***Depuis quelques années, parallèlement à d'autres phénomènes sociaux, celui-ci a eu le privilège d'être l'objet de beaucoup de réflexions et commentaires.***

L

a grande tendance qui existe jusqu'à maintenant pour parler des ques­tions scolaires, est de traiter ceux-ci en terme d'échec scolaire et ce pour quel­ques raisons précises.

1. vu l'évolution de la société à tous les niveaux.
2. vu l'inadaptation des besoins de cette société aux contenus et aux programmes de l'enseignement.
3. vu la confusion qui existe entre d'une part l'identité des enseignants de la géné­ration actuelle et leur formation et d'autre part le corps d'enseignant qui avec une formation plus adaptée, exercait un métier qui leur était très cher il n'y a même pas cinquante ans.

Ce sont ces paramètres qui ont changé l'ensemble de la structure du système éducatif en France. Et c'est pourquoi vu ce changement de rôle et la redéfinition du métier d'enseignant, la question qui a été posée avant toute autre question, était celle de l'échec scolaire.

C'est par ce biais que les problèmes ont été ressentis par l'ensemble des partenai­res. La plupart des recherches et com­mentaires se sont centrés autour de l'échec, car l'échec a des conséquences socio-économique très visibles dans la société, dans les familles et à l'école.

Dans ce numéro, nous avons voulu abor­der les problèmes scolaires sous l'angle de « la réussite ». Non pas pour confir­mer l'idée que le système de l'enseigne­ment en France est parfait ou qu'il est adequat avec les besoins de la société, ou que les programmes scolaires, les métho­des de travail, la formation des ensei­gnants, les contenus de l'enseignement sont adaptés.

Mais en faisant un choix peu banal, qui consiste à voir ou revoir la situation édu­cative, en se référant aux données réelles qui relèvent des pratiques quotidiennes de tous les composants et éléments qui participent à la réalisation de la fonction éducative (élèves, enseignants, parents d'élève, etc,), j'ai voulu montrer que la réussite scolaire peut exister chez tous les enfants et que de toute façon tous les enfants apprennent un certain nombre de chose durant leur scolarité. Lécole en tant que lieu de rencontre et de communica­tion joue un role déterminant dans les va et vient des informations externes et internes, oblige tous les enfants à acqué­rir un certain savoir.

Et c'est seulement l'évaluation de ce savoir et ces connaissances qui posent des problèmes à la fois d'ordre social et culturel.

Cette difficulté d'évaluation et d'interpré­tation touche aussi bien l'école que la famille et dans une large mesure l'ensem­ble de la société.

Il est vrai que n'importe quel enfanta des capacités et des compétences pour apprendre et pour enregistrer les informa­tions qui lui arrivent de tous les côtés, il est donc capable d'être éduqué.

Il est vrai aussi que n'importe quel ensei­gnant possède une certaine connais­sance et une certaine capacité pour enseigner.

Donc, le problème est de savoir ;

* que doit apprendre un élève ?
* que doit enseigner un enseignant ?

Voilà deux questions clefs que nous devons garder en tête pour mieux com­prendre l'ensemble des problèmes scolai­res d'aujourd'hui.

L'expérience a montré (voir les résultats de quelques procédés expérimentaux appliqués par les travailleurs sociaux et certaines écoles), que les enfants dits en échec scolaire ont montré leurs capacités par d'autres moyens que ceux proposés habituellement par l'école. Ils se sont épa­nouis en dehors d'une méthode de travail, où d'un programme pré-établi, et qu'on ne leur a pas imposé par la hiérarchie du système éducatif.

Dans bien des cas, certaines démarches « peu côtées », peu valorisantes aux

***La grève des enseignants***

*Cette année, comme les autres années, nous avons vu des maî­tres se mettent en grève.*

*Les grèves même si elles sontjus-tes, même si les enseignants comme, les autres gens, ont rai­son de se faire comprendre par les arrêts du travail, même si nous, les enfants essayons de les comprendre, ce n'est pas tou­jours facile.*

*Si seulement les gouvernements au lieu de dépenser beaucoup d'argent pour des choses inuti­les, augmentaient un peu plus les salaires des maîtres.*

*Si seulement, au lieu de parler toujours des choses qui ne sont pas pour le bien des gens, les gouvernements construisaient des écoles équipées pour les élèves.*

*Si seulement au lieu de 25 à 30 enfants dans chaque classe, on était 15 seulement.*

*Si seulement au lieu de cons­truire des armes dangereuses, on construisait des parcs, des biblio­thèques, des écoles, des loge­ments, des cinémas, des centres de loisir etc.*

*Si seulement tout le monde pou­vait vivre à son goût et être heureux.*

*Alors, nous aussi, nous pourrions apprendre des choses intéres­santes et la réussite serait plus facile et surtout, il n'y aurait plus de grève !!!*

***Boubou (CM1)***

***Mon école du lièrne***

*Le trimestre dure trois mois et pendant ces trois mois on tra­vaille la conjugaison, les mathé­matiques, et d'autres matières. On peut faire beaucoup de cho­ses. Les maîtres et les maîtresses sont très gentils. Quand on tra­vaille bien, ils nous donnent des stylos.*

*Mon maître ne fait jamais grève par contre mon maître de l'année dernière la faisait. Il demandait 7 000* ***F*** *au gouvernement. Je pense qu'ils sont injustes avec le gouvernement qui possède tout un pays comme la France.*

*Moi, j'ai envie de changer d'école l'an prochain parce qu'il y a des gens racistes dans mon école. Le maître de l'année dernière a déchiré les vêtements de mon copain.*

yeux de l'Education Nationale, ont été le facteur déterminant d'épanouissement des élèves qu'on a voulu étiqueter comme étant les plus mauvais.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Arme | Prix | Equivaut. |
| Exocet | 5 000 000 F | 10 pavillons de banlieue |
| Char Leclerc | 32 000 000 F | 1 100 hectares de terres labourables |
| 'Missile Hadès | 70 000 000 F | Budget d'une commune de 25 000 habitants |
| Mirage 2000 | 200 000 000 F | 5 000 classes 125 000 élèves |
| Sous-marin nucléaire lance-engins | 35 milliards de Francs | Une fois et demi  la production annuelle de  blé de la France |

Ce qui explique d'une part, la non confor­mité d'une ou quelques méthodes de tra­vail pour tous, et d'autre part, la confirma­tion que de toutes les manières, les enfants acquièrent un savoir lorsqu'ils sont à l'école.

Ce savoir-là, peut être ou ne pas être éva­lué par l'école, et c'est là tout le débat. C'est à partir de là qu'on catégorise les savoir et les connaissances de l'enfant, c'est là qu'on compte les bons savoirs et les mauvais savoirs, c'est là qu'une ligne de jugement très hiérarchisée intervient directement de l'école — même peur divi­ser les savoirs. Et ce par tous les moyens nécessaires mis en place peur la sélection des enfants (les programmes scolaires, les contenus de l'enseignement, la nota­tion, les redoublement, les solutions ins­titutionnelles, etc.).

Il est vrai que le passage à « l'école nor­male » par les enseignants, signifie que les maîtres doivent acquérir des normes afin de les transmettre aux enfants.

Ces normes sont les normes-mêmes de la société française, elles sont définies, pro­grammées et structurées par la société elle-même.

Il est vrai surtout que la société française est une société capitaliste au sens propre du mot ; hiérarchisée et caractérisée par une logique politico-financière qui légi-, time sa construction et lui rend une com­préhension. Une société où normalement par sa propre définition ouvre toutes les voies de la réussite, à ceux qui ont les pos—sibilités financières nécessaires.

La société actuelle en redéfinissant ses normes en matière éducatives ne s'inté­resse plus à l'éducation au sens large du mot car ce dont se préoccupe beaucoup la société française comme d'autres sociétés dits « développées », c'est qu'elle n'a pas besoin des gens éduqués mais des robots.

L'Education Nationale en tant qu'une des plus grosses entreprises « éducatives », n'est que la meilleure exécutive de la Norme: A ce propos, le livre de Jean-Pierre CHEVENEMENT, « apprendre pour entreprendre » (1) définie bien le rôle de l'école au sein de la société française.

Il est vrai également que les diplômes ne garantissent plus forcément un emploi, qu'on peut avoir été un élève brillant et inscrit à l'Agence Nationale Pour l'Emploi faute de connaissances au niveau des gens bien placés, mais aussi on peut sans avoir été un bon étudiant ou même sans diplôme nécessaire, occuper des postes très intéressants.

Il est vrai aussi qu'aujourd'hui ce qui règne au sommet de l'éducation natio­nale, c'est la notation, la sélection et la hiérarchisation. Dans cette condition cela est évident que les programmes prééta­blis pour tous, le suivi régulier pour tous, la compréhension des normes pour tous etc... ne peuvent pas être réalisables tel que le système l'exige.

La même parole pour tous, au même moment et de la même façon, alors que les enfants sont très différents, tant au niveau socio-économique que culturel et psychologique. Les enfants ont changé même sur le plan physique (certaines étu­des montrent que la puberté des enfants a avancé de deux à trois ans depuis un siècle).

Vu ces constats quotidiens, il est évident que ce ne sont pas des réformes succes­sives et routinières qui peuvent changer la situation scolaire en France, mais un changement approfondi de l'ensemble de la société et son appareil éducatif qu'est l'Education Nationale.

La crise de l'école est liée à la crise de la société elle-même. La mutation et l'évolu­tion prématurée dans biens des secteurs, le cours vers l'expansionnisme économi­que, le mépris dé l'enseignement en faveur d'un équilibre étatique et impéria­liste de la société, le pouvoir des robots, la tyranie du machinisme au détriment des désirs et de l'esprit humain, etc... sont connus pour responsable de cette crise.

Les réformes de plus en plus excessives, ont pour buts de calmer les jeux, elles n'ont pour souci, que normaliser de plus en plus la situation. Même si l'une des reven­dications des enseignants concerne leur salaire et l'augmentation du budget de l'Education Nationale, ce tableau estimé à partir du livre de J.-P. Hébert, coll Syros (2), montre bien à quel niveau le gouver­

nement ne souhaite pas destabiliser ses dépenses budgétaires :

Quelle différences entre ce que nous vivons avec les élèves sur le terrain et les circulaires ministérielles dont les objectifs sont parfois très enthousiasmants

Ces réformes n'empêchent pas la plupart des élèves de se trouver au chômage dès la sortie d'école. Elles ne peuvent que creuser les écarts qui existent entre la personnalité des élèves, leurs milieux socio-économiques et culturels d'une part, et les inadaptations des besoins et les motivations de l'élève à s'épanouir et les normes imposées par l'école pour tous d'autre part.

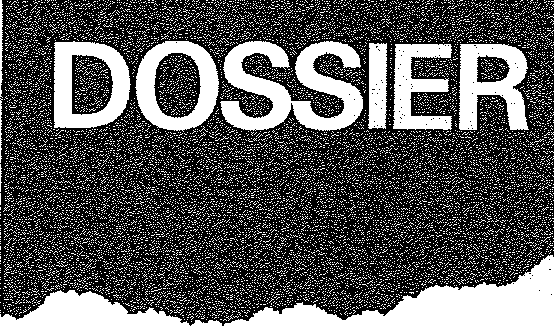
C'est pour cette raison que l'Education Nationale ne s'intéresse plus qu'aux savoirs académiques qui correspondent à ses normes et toutes les grandes méthodes du travail appliquées à l'école ne sont que pour la réalisation de cette normalisation.

A partir de là, les phénomènes d'échec et de réussite scolaires deviennent compré­hensibles, voire prévisibles et malheureu­sement banales.

***Quelques démarches peu banales ont sonné les cloches de la réussite...***

Par mes propres expériences entant qu'animateur péri-scolaire à l'A.S.S.F.A.M. (Association Service Social Familial Migrants), j'ai constaté que pour les

1. : Jean-Pierre Chevènement « Apprendre à entreprendre » 1985.
2. : J.-P. Hébert, coll. Syros.



enfants qui sont en situation dits « échec scolaire » les possibilités de réussite sco­laire existent.

En effet, aussi bien à partir de stock de savoir général dont chaque enfant pos­sède, mais également des motivations des enfants pour des sujets, les plus divers, les plus banales qui soient, j'ai entrepris des efforts pour que l'enfant réussisse.

D'un côté, en prenant en compte le désin­térêt de certains enfants à fréquenter l'école telle qu'elle est ; couper du monde extérieur, lieu de culte de réussite et d'éli­tisme, lieu de discipline et de normalisa­tion, mais de l'autre, la prise en compte de la situation familiale, économique, cultu­relle et psychologique de l'enfant, j'ai pra­tiqué mes fonctions d'animateur.

Au moment des inscriptions des enfants, je constate que leur niveau scolaire est très hétérogène. Même en les comparant à leur niveau scolaire, étant donnée qu'ils viennent des écoles différentes, cette hétérogénéité est plus sensible.

Mise à part des devoirs scolaires qu'ils ont, que j'essaye de leur expliquer (avec des méthodes variées, de façon indivi­duelle, langage différents, etc...), je leur propose des activités d'éveil.

Les principales activités proposées aux enfants sont les suivantes :

* les jeux éducatifs
* le journal (la majorité des enfants tien­nent pour la première fois un journal). Cette initiative permet aux enfants de trouver un autre chemin, une autre possi­bilité d'expression. Le maintien du journal montre que les enfants en utilisant des outils différents que leurs cahiers pure­ment scolaires et avec un langage plus familier, celui de leur vécu quotidien, à la maison, à l'école et dans les cités d'H.L.M. etc...), sont capables de mobiliser tout leur savoir faire et les rendre visibles.

Cette démarche provoque au début un certain malaise chez l'enfant car les enfants ont le sentiment d'écrire des phrases qui leur paraissent très banales et sans valeurs. Il faut donc tout un travail de motivation et de sensibilisation pour que les enfants sachent que leur quotidien­neté et leur motivation pour des choses non scolaires sont très importantes pour moi.

La tenue du journal telle que je viens de dire, motive les enfants à apprendre à écrire, à rédiger des phrases correctes, à s'exprimer, à prendre le goût d'écriture et favorise une meilleure socialisation.

Les enfants savent très bien qu'ils ne seront pas sanctionnés par moi, que le système de notation n'existe pas chez moi, que les sujets ne sont pas imposés par moi, que le choix des sujets sont faits en toute liberté en pleine démocratie par

eux-mêmes, que le journal est un moyen d'expression qui appartient à eux-mêmes, etc... Ils s'investissent donc avec beau­coup d'énergie et de bonne volonté.

* constitution des histoires imaginaires

C'est une activité intelligente qui motive les enfants à inventer des histoires imagi­naires.

* constitution de panneaux d'affi­chage ;

En préparant des panneaux sur des sujets divers tels que les pays, les plants, les coutumes, les animaux, etc... les enfants se lancent dans des recherches d'un sujet de leur choix.

* enquête par magnétophone

Les enfants choisissent des thèmes de leurs choix et par groupe de deux à trois, ils s'engagent dans des recherches et l'approfondissent des sujets. Cette acti­vité qui nécessite une certaine technique est en même temps très amusante et attire l'intelligence des enfants. C'est là qu'on se rends compte des capacités énormes qui existent chez les enfants.

Les enfants apprennent une technique mais aussi une maîtrise de langage cor­recte, en même temps qu'ils apprennent à parler sans timidité. Cette initiative pousse les enfants à une sociabilité non imposée.

* dessin
* organisation des tables rondes parfois enregistrées. Ces réunions permettent aux enfants de discuter des sujets qui les préoccupent dans leur vie de tous les jours ; la maison, les parents, leurs pays d'origine pour les étrangers, leurs loge­ments, leur quartier, leur école, leur ave­nir, les raisons pour lesquelles ils vont à l'école, etc... Tous ces débats se déroulant dans un atmosphère très amicale et sans contrainte, obligent les enfants à se ques­tionner sur leur vie.

Souvent nous avons rencontré des diffi­cultés pour le démarrage de ces réunions car les enfants pensent que ce genre d'activité n'est pas très scolaire, sans inté­rêt et inhabituelles. Après cette période de blocage, les enfants se livrent à des discussions très sérieuses qui touchent leur avenir et les questions qui les intéres­sent.

* la réalisation d'une revue dont le pre­mier numéro est sorti au mois de mai 1989.

Cette revue, même si elle a pris beaucoup de temps (motivation, explication, sensi­bilisation, puis la réalisation), elle a été faite entièrement par les enfant autour des questions qui intéressent les enfants dont ils ont fait leur choix eux-mêmes. Les enfants ont montré qu'ils étaient très forts au niveau d'expression et tout à fait

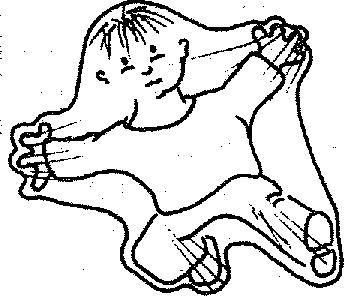
*Les cours sont bien pour appren­dre les leçons et il y a aussi des classes de C.L.I.N. et les enfants font un effort terrible, après, ils pourront rentrer dans les collè­ges pour apprendre des langues étrangères comme l'Anglais* [*etc. et*](http://etc.et) *ils pourront aller aussi à la bibliothèque.*

*Quand on est grand, on peut être apprenti de cirque comme mon cousin.*

*Jospin, veut faire un CM3 dans les écoles et les gens vont se mettre en grève.*

*Il faut le remplacer par Mitterand. Lui, il est gentil et avec lui il y a toujours un espoir.*

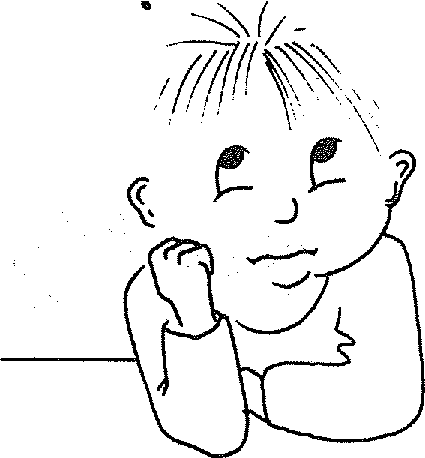
*Djibri! (CE2)*



o

o

o



***La vie à l'école***

*Mon maître est parfois vraiment énervant mais je l'aime bien quand-même.*

*Il est sévère quand il nous donne que des punitions d'histoire et de français, mais jamais de mathé­matiques. Car j'aime les mathé­matiques. Il m'ennuie toujours avec les problèmes d'écriture et il ne fait jamais grève*

*Je voudrais bien qu'il fasse la grève même une seule fois.*

*La prof de gym, s'appelle Lau­rence et je l'adore, elle est vrai­ment adorable.*

*Par compte, avec mon maître, il faut toujours travailler, travailler, une fois même il voulait qu'on copie tout le livre de français I*

***L'historique***

capable pour dire leurs mots sur des sujets qui à leurs yeux sont réservés aux adultes.

Au niveau des animations éducatives ; la musique, la chanson, la comédie musi­cale, mime, théâtre, la danse, les sorties, les travaux manuels...

Toutes ses activités à la fois ludiques et créatives, proposées par les enfants eux-mêmes, ont été les meilleures possibilités pour que chaque enfant exprime toutes ses connaissances et champs d'intérêts.

Nous avons remarqué que tous sans exception, possédaient une série de talents artistiques et créatifs que l'école ne prennait pas en compte ou du moins ne peut prendre en compte. L'aspect non scolaire ou peu scolaire de ces activités font que les enfants stockent ces savoir faire dans leur tête et ce n'est sûrement pas à l'école qu'ils peuvent les exploiter.

Mise à part l'apprentissage des aspects techniques pour certaines activités telles

que le théâtre ou la danse (écrire des chansons, apprendre à chanter, appren­dre à jouer les rôles, apprendre les gestes nécessaires, apprendre à s'adapter aux rythmes musicaux, apprendre la signifi­cation de toutes les étapes et respecter le

rôle des autres, etc...), certains enfants ne sachant pas lire et écrire mais considéra­blement motivés à participer à ces activi­tés, prennent l'initiative de demander aux autres de leur apprendre les chansons.

Un exemple très encourageant montre à quel point les enfants s'investissent pour quelque chose qu'ils aiment et seuls eux-mêmes sont à l'initiative : « un enfant n'a pas hésité de demander à son frère pen­dant quelques soirs avant de dormir de le corriger dans ses récitations, il répétait son rôle dans son lit » !

L'absence d'obligation et d'imposition d'une part, et la prise en compte des désirs et l'utilisation des compétences des enfants d'autre part, motivent la venue des enfants à l'A.S.S.F.A.M. Pour certains, c'était le seul endroit où ils pou­vaient se sentir à l'aise et en même temps le seul endroit où ils pouvaient faire leurs devoirs.

Ces démarches « peu valorisantes », valorisent les enfants dans ce dont ils ont envie de faire et donnent un sens et un goût à leur vie par rapport à l'école.

Même si ces pratiques montrent qu'il y a des chances de réussite pour des enfants qui sont en situation d'échec scolaire,

cela confirme l'idée du départ à laquelle l'école fermée sur elle-même, voulant à tout prix imposer ses normes à tous, n'est pas sur la voix de la réussite.

De même qu'au-delà des raisons évo­quées, la sélection et la catégorisation des élèves se fait à l'intérieur des classes et des écoles. La pratique quotidienne des acteurs, le renforcement des rapports maître/élève, enseignant/enseigné, la non utilisation des compétences mutuelles entre les acteurs, la non participation des parents d'élèves au niveau pédagogique dans la fonction de l'école, l'absence de travail en équipe, le contrôle très hiérar­chisé des Inspecteurs Académiques sur le travail des maîtres, les classes très sur­chargées, manque de formation néces­saires pour les instituteurs même dans l'esprit de transfert des normes, le salaire très bas des enseignants, la construction des écoles au niveau architectural qui les séparent des autres bâtiments, etc... ce sont quelques éléments qui ne favorisent pas la motivation des enfants de s'inté­resser à l'école mais au contraire, ils ren­forcent la catégorisation et l'étiquettage des élèves dans les pratiques au jour le jour.

Il est temps de réfléchir que la dimension sociale et indissociable de l'école...

***de 'enseignement prim***

*a*

***en Francs***

***Dans les pages qui suivent, je vais essayer de montrer l'évolution de l'enseignement primaire en France.***

***Mon attention n'est pas de faire le travail des historiens loin de là, mais juste un panorama de ce qu'a structuré le système éducatif de nos jours.***

**E**

n effet, le développement le plus sensible de l'école s'est réalisé à la Rennaissance. Même s'il existait auparavant une école sous forme de l'uni­versité médiévale.

Ce développement correspondait à l'évo­lution de la société et du monde urbain et nous pouvons constater deux séries d'événements ;

* le développement scientifique et technique,
* le développement des institutions scolaires.

La première fonction de l'école consistait à apprendre à lire. Apprendre à compter et à écrire étaient les deux autres fonctions de l'école.

Désormais la nécessité de mise en place d'une certaine technique dans une struc­ture qu'on appelle école, c'est-à-dire un endroit pour enseigner, devient de plus en plus urgent ;

* d'une part, la tâche principale de \_ l'école consistait à transmettre le savoir,

— d'autre part, l'impossibilité de la famille à accomplir cette tâche, même si para­doxalement nos premières connaissan­ces viennent de la famille.

Lécole alors intervient pour introduire des normes des contenus et des techniques (lecture, écriture, etc...).

Nous pouvons cependant poser une pre­mière question :

Est-ce que la transmission du savoir peut-être réalisable techniquement ?

La réalisation d'une telle structure ou d'une telle tâche, exigeait la mise en place d'un système technique tel que la classe,' le niveau, le programme, le contenu, etc...

Contrairement a beaucoup d'institutions, l'école définit sa finalité en terme techni­que c'est-à-dire au lieu de définir sa fine‑

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | lité comme une formation des esprits, elle définit les finalités avec les termes for­mels tels que la réussite, l'échec, les exa­mens, les diplômes etc...  De même que pour évaluer cette mission, on s'est basé sur la mise en place des épreuves.  Or la question qui est posée est de savoir si les épreuves peuvent évaluer les forma­tions alors que logiquement elles ne peu­vent mesurer que des inculcations.  A partir de là ce sont seulement des diplô­mes qui peuvent exprimer socialement la réussite et cet élément consolide la fer­meture de l'école sur elle-même.  Elle devient un monde complètement fermé sur lui-même, impuissant à se faire comprendre et à se contrôler, ce qui l'empêche d'évoluer, de se transformer.  Entre deux possibilités qui lui sont offer­tes (technique, pédagogie), l'école choisit la technique et, au lieu de s'intéresser aux élèves-mêmes ; élèves qui sont les sujets qui assimilent le savoir, l'école ne s'inté­resse qu'aux techniques.  Nous comprenons donc pourquoi elle ne peut que se regarder et non pas regarder l'être psychique auquel elle s'adresse. Ce qui explique aussi que cette adhésion aux techniques entraîne des contraintes (encadrement, autoritarisme, centralisa­tion, etc...). Mouvement très fort, surtout des le 16e siècle.  Au début du 19e siècle, seule l'Eglise était considérée comme le partenaire essentiel de l'instruction élémentaire en France.  L'Etat ne disposait pas de moyens finan­ciers nécessaires pour la mise en place d'un service public.  L'ordonnance du 29 février 1816 prévoit l'obligation pour chaque commune d'assurer l'instruction primaire des enfants.  La loi Guizot (28 juin 1833) oblige les communes à concrétiser l'idée de cons­truction des écoles primaires. Le contrôle de ces écoles n'ont pas été sans échapper à la surveillance des notables, les maires et les curés.  Par l'ordonnance du 26 février 1835, Gui­zot créera un inspecteur spécial dans chaque département qui interviendra pour cette tâche. C'est de là que l'inspec­tion primaire et l'inspection académique ont vu le jour.  La loi Falloux met en place un conseil aca­démique de département. A partir de ce projet on peut parler désormais de l'orga­nisation de la carrière de l'instituteur.  En 1852, le recteur, puis en 1854, à la suite de la suppression des recteurs départementaux, les préfets en accord' avec les inspecteurs académiques se sont occupés du problème de la nomina­tion des instituteurs. | | La 3e République gardera également ce système.  En 1837, un élève sur trois était admis à l'école gratuitement. La gratuité totale ne se réalisa que par la loi du 16 juin 1881 tandis que les instituteurs deviennent des fonctionnaires de l'Etat.  Cette notion de gratuité entraine la ques-tien de l'école comme service public, bien qu'il y ait eu encore beaucoup d'obstacles pour les familles à envoyer leurs enfants à l'école : notamment des parents ayant besoin de l'aide financière de leur enfants, certains paysans considérant même l'ins­truction comme un luxe inutile. Cepen­dant dès le Second Empire, tous les fran­çais ont eu la possibilité de faire instruire leurs enfants.  L'école a eu donc une tâche supplémen­taire assez importante ; elle a du montrer son utilité sociale à la nation, d'autant plUs que la société elle-même n'arrêtait pas de changer.  Qui dit changement de la société, dit changement des mentalités.  Certains ont commencé à voir une chance dans l'instruction de leurs enfants. Des mesures sont entreprises pour que les enfants puissent fréquenter régulièrement l'école. La société ne pou­vait plus supporter qu'une grande partie de ses membres restent dans l'ignorance. Il faut donc adapter des gens à l'avance­ment de la société, fabriquer des hommes adaptés. Les instituteurs menacent les parents de supprimer leurs allocations familiales si celles-ci n'envoient pas leurs petits à l'école.  Pour les filles les choses ne se déroulent pas de la même façon ; les femmes étaient considérées comme numéro 2, leur place était au foyer et leurs tâches consacrées aux affaires du ménage  Dans une large mesure, la culture géné­rale appuyée par l'Eglise qui considérait la coéducation comme étant immorale, ne favorisait pas la scolarisation des filles.  Même si la première école créée au vil­lage, accueillait quelques filles, l'idée d'une école mixte n'était pas du tout répandue.  C'est au début de la 3e République que la scolarisation des filles est entrée dans les moeurs.  Au niveau de l'organisation pédagogique, l'enseignement s'est fait long temps de façon individuel car il y avait beaucoup de livres différents et les maîtres ne pou­vaient pas adopter un livre identique, d'autre part, le nombre très important des élèves dans la salle de classe, (110 à 150 dans une salle de 30 m2) et étant donné que tous les élèves ne fréquentaient pas l'école à la même période de l'année, il ne pouvait pas y avoir un enseignement de groupe. Le maître ne contrôlait sa classe | | | | *quand il est fou de rage contre une élève, il devient tout rouge comme une fraise.*  *Le maître de dessin, il chou-choutte toujours une élève, j'ai envie de le tuer et le prof de chant, je l'adore, mais moins que Laurence.*  *Voilà ce que je voulais dire a pro­pos de mes journées à l'école, même si je suis critique vis-à-vis de certains. J'aime l'école quand même. Heureusement non ?...*  ***Marie Mylend (CE2)*** |  |  |
|  |  |  |  |
|  | JU*GE* POUR ADULTES ***Les printemps du 17°***  *Il est onze heure du matin. C'est le onzième jour du printemps. Chaque jour du printemps. Je voyais dans chaque arbre pous­ser, onze feuilles vertes.*  ***Younèse (CM1)***  ***Mon école***  *Moi, j'aime l'école mais je n'aime pas ma maîtresse. J'essaie quand-même de bien travailler car je voudrais être médecin plus tard.*  *Mais j'ai peur, j'ai peur surtout pour mon livret et d'avoir des mauvaises notes.*  *L'année prochaine, je passe en CM2 et j'ai envie d'avoir une gen­tille maîtresse.*  *L'actuelle maîtresse nous donne beaucoup de travail et elle nous donne des copies où on ne voit rien du tout, elle crie tout le temps, elle est comme une folle, c'est la plus méchante de l'école. Tout le monde l'entend, quand je vais en récréation tous les élèves me demandent pourquoi ma maî­tresse crie tout le temps. Toute la classe ne l'aime pas, elle est tou­jours là, elle ne fait jamais la grève, elle a été absente qu'une seule fois depuis la rentrée.* |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

qu'avec des punitions et des coups de baguette.

Quelques temps après, arriva 1 enseigne­ment par le mode mutuel ; les enfants plus âgés qu'on appelait« moniteurs » prenaient en charge des, groupes d'enfants et leur faisaient faire répéter mécaniquement les leçons. Avec ce système, on faisait beaucoup avec peu.

En 1868, une organisation cohérente est imposée aux écôiles sur le plan des pro­grammes, elle s'est repartit en trois cours ; élémentaire, moyen, supérieur. Ce plan laissait une place importante à l'orthographe, et à l'enseignement de la géographie et de l'histoire.

Il faut noter que malgré ces innovations au niveau pédagogique, l'enseignement en général avait un caractère très moraliste.

C'est à partir de 1870 que le contenu des livres s'est élargi au niveau des connais­sances générales.

En 1860, l'enseignement de l'écriture a fait partie intégrante des programmes. C'est à la fin du Second Empire que le cer­tificat d'études primaires est crée.

Le souci numéro un de l'école jusqu'au début du 20e siècle, a été de former des enfants, des adultes, des honnêtes citoyens pour la société.

C'est seulement à partir du 20e siècle qu'on commenca à s'intéresser à la psychologie de l'enfant.

Une loi adoptée en février 1880 exclut du Conseil supérieur de l'Instruction publi­que les ministres des cultes. C'est un coup important porté au système issu de la loi Falloux. Avec Jules Ferry la société française entre dans une nouvelle phase ; il faut former des républicains instruits et

respectueux des lois et des valeurs du régime refusant l'influence de l'Eglise mais surtout des « patriotes », voilà l'objectif fondamental de cette nouvel aire scolaire.

Vers 1920, l'image envahit les livres de même que au noir succède la couleur.

Désormais, on a attribué à l'école une mission unificatrice d'enseignement qui garantissait la cohésion nationale. En for­mant une collectivité, une grande force unificatrice, bref un sentiment nationa­liste, on s'est servi de l'école comme une arme contre les oppositions idéologiques et sociales.

L'enseignement de la géographie et de l'histoire renforça ce sentiment. D'ail­leurs, la mobilisation générale de 1914 est en partie liée à cette éducation du culte de, la partie.

Sous le régime de Vichy, la laïcité de l'école est sérieusement menacée ; hos­tile à la République, le gouvernement de Vichy en dissolvant la franc-maçonnerie en août 1940, se lance dans un change­ment de l'esprit même dé l'école publique.

Le 6 décembre 1940, il a rétablit les devoirs envers Dieu et en 1941, il autorise l'entrée des curés dans les écoles et sub­ventionna les écoles libres.

Par l'arrêté du 8 novembre 1944, le plan Langevin-Wallon est dû au fait que la situation d'après-guerre a entraîné une remise en cause de l'enseignement.

Ce plan très important traite en profon­deur le problème de démocratisation de l'enseignement tant au niveau structure qu'au niveau pédagogique.

Les réformes éducatives de la Ve Républi­que sont beaucoup plus ponctuelles ; l'obligation scolaire à 16 ans.

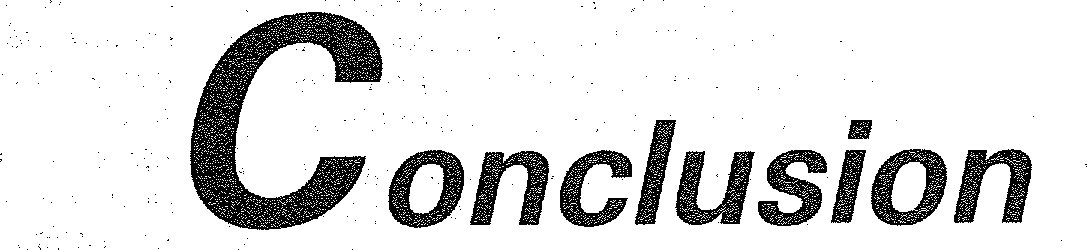
La réforme Haby en 1975 concernant la démocratisation.

25 janvier 1985, L. Fabius, le premier ministre annonce le plan « informatique pour tous ». Tous les élèves vont avoir accès à l'ordinateur sous forme d'atelier (environ 11 000), ce qui veut dire que seront installés en 1985 120 000 micro-ordinateurs supplémentaires pour un coût total, avec la formation prévue pour les enseignants, de 2 milliards, (cepen­dant on peut constater que ce plan a été un peu prématuré et sans réfléchir car toutes les écoles ne sont pas équipées de ces ateliers, ou alors si elles possèdent des ordinateurs, il n'y a pas d'enseignant formés pour s'en occuper !

Les dernières réformes en date ; J.-P. Che-vènement pour la rentrée 1985 sur les contenus d'enseignement, une réforme caractérisée par un esprit d'élitisme, l'enseignement dès cours d'éducation civique, l'enseignement par informatique, faire apprendre la lecture le plus tôt pos­sible, revaloriser l'enseignement techni­que etc...

Lionel Jospin ; réorganisation du système avec quelques changements, ici et là notamment ; encouragement des activi­tés péri-scolaires, l'enseignement d'une langue étrangère (1992 est proche !), et la mise en place d'une commission qui travaille sur les contenus d'enseignement etc...

10 avril 1989 ; la présentation par L. Jos­pin du projet de loi d'orientation contre l'échec scolaire. Parmi les articles de ce projet, on remarque par exemple : les élè­ves au centre du système, le droit aux étu­des après seize ans, la maternelle à trois ans, l'évaluation de l'apprentissage de la lecture fixée au niveau de CE 2 et de 6e, limitation des redoublements etc...



**D**

ans l'histoire des processus de transformation, le 20e siècle est caractérisé par une rapidité sans précédente.

L'éducation et notamment la pédagogie n'ont pas échappé à cette transformation et durant toutes ses réformes, on cons­tate que, l'école ne pouvait pas suivre ses changements parallèlement à l'évolution rapide de la société.

Certes, le système éducatif français par son vécu qui remonte à des encyclopédis­tes classiques du 18e siècle, a donné lieu à des progrès importants dans les diffé­rents niveaux de l'enseignement.

D'autre part, il y a une nécessité voire une obligation de former à l'école, l'adulte dont la société aura besoin, la tâche de la compréhension et la légitimité de la société est alors confiée à l'école, les con­tenus des manuels correspondent à cette tâche.

Pour comprendre les mécanismes de la société, l'acceptation des définitions don­nées par l'école, devient une obligation pour les citoyens.

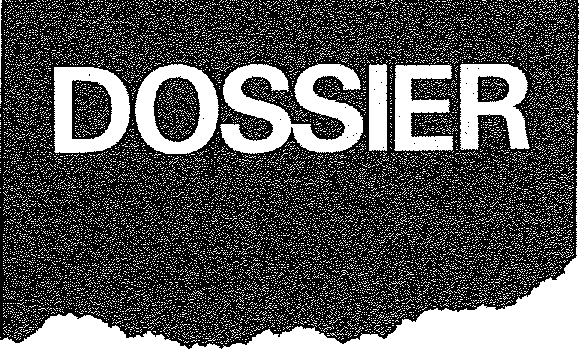
Cette façon de procéder, crée un déca­lage entre d'une part, l'école qui veut exé­cuter cette commande venue de sa hié­rarchie et d'autre part, les conceptions

très variées des élèves à subir ces ordres. Or l'existence des difficultés innombra­bles est inévitable.

Quant aux changements, aux projets, aux réformes successives, ils n'intervien­nent que pour résoudre des problèmes ponctuels et ne peuvent en aucun cas changer la structure même de l'école.

L'école est malade car la société est malade. On ne peut pas guérir un cancer avec des cachets d'Aspirine.

Selon une formule illichienne, il faut que l'école se transforme de manière à deve­nir une immense Ecole sans écoles...



***Concernant la formation des maîtres***



A la fin du XIXe siècle, les phénomènes de colonisation et d'industrialisation ont obligé la France à former des « petits » sachant lire, écrire et compter.

La situation après la guerre nécessitait un plus grand nombre d'instituteurs pour mener à bien cette tâche.

Suite aux problèmes démographiques des années 1950 et l'incapacité des Eco-les Normales de répondre à cette demande, un début de recrutement des bacheliers sans formation a vu le jour. Ces suppléants ont été titularisés après l'obtention du C.A.P. Cette ouverture, ouvre quelques peu, les portes de l'ensei­gnement aux jeunes défavorisés.

Les événements de 68, ont joué un rôle dans l'amélioration de la formation pro­fessionnelle des maîtres, deux années de formations après le Bac. Cette initiative montre que la formation des instituteurs est plus importante que ce qu'on croyait.

A partir de 1979 où cette formation s'allonge à trois ans, on voit un autre évé­nement se réaliser ; le début de la colla­boration entre les écoles Normales et uni­versités. Mais cette réforme rencontre quelques problèmes ;

1. problème institutionnel, « comment changer un système où l'enseignement de maternelle est considéré comme un soutien et le professeur d'université comme un seigneur » (1). Est-ce possible d'avoir un corps unique d'enseignants sans mettre en question la hiérarchie des valeurs et l'image de marque des uns et autres ?
2. Problème de polyvalence des institu­teurs qui va à l'encontre de l'évolution de la société. J. LEIF, Inspecteur général de l'Instruction publique note dans le journal des instituteurs de novembre 1979 ;

« Lévolution, la diversité, la spécificité en même temps que l'approfondissement des sciences et des connaissances situent en effet la polyvalence à contre courant, en invitant cependant à la recherche de l'interdisciplinarité » (2).

1. Problème des cours universitaires qui sont trop « coupés » de la réalité de l'école. La théorisation habituelle des dif­ficultés de terrain est en effet un problème.

Cette crise de l'école devient de plus en plus aïgue surtout avec le recrutement des maîtres au niveau D.E.U.G.

En réalité l'Etat fait l'économie d'une année de salaire puisque les futurs maî­tres ne suivent que deux années de for­mations rémunérées à l'E.N.

On s'aperçoit en fait, qu'en vingt ans, c'est la troisième élévation du niveau de recru­tement des instituteurs ; hier brevet-bac et aujourd'hui D.E.U.G., ce qui correspond à l'objectif ministériel d'élévation de la qualité de l'enseignement.

Tout le monde est à présent convaincu du rôle essentiel des instituteurs dans la for­mation de la société, mais en même temps la fonction d'instituteur est très dévalorisée dans cette société.

Cette dévalorisation est du notamment au fait que l'instit n'est plus le seul dispen­sateur de savoir et qu'il est très concur­rencé par les médias (presse, télévision, etc...) et qu'il n'a plus le rôle prestigieux d'instruire qu'il avait dans une France du début du XXe siècle, plutôt rurale où il était souvent le seul avec le maire et le curé à savoir lire et écrire.

D'ailleurs quand nous lisons le livre d'Ozouf ; « Nous les maîtres d'école », nous voyons bien que la fonction, le rôle de l'institeur a changé, que les mentalités à l'égard de l'école sous l'influence de l'évolution de la société se sont transfor­mées (1).

Devenir instituteur au début du XXe siècle c'est comme dit Ozouf : « avant tout, échapper à d'autre conditions ; diverses, mais toutes marquées par des images de peine ; celle du paysan épuisé aux soirs de fenaison, du sabotier qui transpire à grosses gouttes en tournant sa tarière, du tisserand qui peigne le chanvre poussièreux ».

Pour bien montrer que les mentalités à l'égard de l'école ont changé, je cite une jeune femme (dans le livre d'Ozouf), qui parle de ses parents : jeune couple d'ins-titeurs au début du XXe siècle et leurs relations avec les habitants d'un village du Charolais.

« Nous étions mes parents et moi... très étroitement mêlés à la vie du village, dont nous connaissions absolument tous les habitants. Nous étions invités à tous les mariages, associés à tous les deuils et l'on nous demandait conseil sur tous les sujets. Nous étions *la dame, le monsieur et la demoiselle ».*

Vu l'évolution de la société mais aussi la redéfinition du métier d'enseignant par celle-ci, cette relation de l'institeur avec les habitants d'un village, ou d'un quartier d'une ville, n'existe plus, l'instit, est devenu en quelque sort, madame ou monsieur tout le monde.

Dans le rapport du collège de France, dirigé par P. Bourdieu et par la commis­sion Peretti, nous pouvons lire ; « Les maîtres de tous les ordres d'enseigne­ment ne peuvent échapper à l'usure psychologique et technique qu'à condi­tion qu'ils puissent rompre périodique­ment avec la routine scolaire en sortant

*Elle nous donne que du français et moi, je n'aime pas beaucoup ça. Je préfère les mathémati­ques. Elle sort toujours là der­nière, elle sort vers 12 h 05, du coup les dames de service fer­ment les portes et elles nous lais­sent pas sortir.*

*Cela m'oblige à parler des grèves des enseignants. J'aurais bien voulu qu'il y ait des grèves pour des enfants aussi H!*

***s.s. (cmv***

***Comment ça se passe à l'école ?***

*Le jeudi matin, je voudrais qu'on ait qu'une heure de mathémati­que, 5 minutes de dictée, 4 heu­res de gymnastique, 3 heures de conjugaison, 3 heures d'histoire, 3 heures de géographie.*

*Je voudrais aussi que les heures de récréation et d'informatique soient plus longues et qu'on ait 2 h 35 de musique, 1 heure de français. 3 h 35 de peinture, 15 minutes d'interrogation écrite et 10 minutes de poésie...*

*Je trouve que les heures de récréation ne sont pas assez longues.*

*ll y a des enfants qui font des bêtises et, après tout est dégueu­lasse. Je voudrais qu'on refasse la bibliothèque et les services de la cantine parce qu'on est très mal servi.*

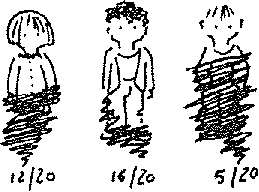
*Je pense que les salles de classe ne sont pas très grandes, mais qu'elles sont bien décorées.*

*Je trouve aussi qu'on nous donne beaucoup de devoirs a faire et qu'on ne nous laisse pas assez de temps pour faire de l'informati­que.*

*Quand il manque une maîtresse, c'est rare qu'elle soit remplacée ! parce que les maîtresse ne pré­viennent jamais quand elles sont absentes.*

*Aussi quand les maîtresses sont en grève, le Directeur, nous dit qu'il n'y aura pas d'école et qu'on peut rester chez nous, mais moi, je n'aime pas ça, parce que chez moi, je m'ennuie et je préfère aller travailler et jouer à l'école pour apprendre plus...*

***Hakeim (CM1)***



*4oiLO*

de l'univers clos de l'école pour faire des stages dans des laboratoires, des entre­prises, etc... ou pour reprendre leur forma­tion soit par un travail personnel, soit en suivant des enseignements, à la faveur d'années sabatiques » (1).

Quant à la commission Peretti, elle récla­mait pour chaque enseignant un crédit de deux années sabatiques durant sa carrière.

Avec un D.E.U.G. ou une licence aurons nous des maîtres formés ? A mon avis, on ne peut pas donner une réponse catégo­rique à cette question car ce n'est pas parce qu'on a accumulé des diplômes supérieurs qu'on est pour autant plus apte à ce métier. Ce ne sont pas des diplô­mes qui peuvent déterminer les motiva‑

tions des gens pour tel ou tel métier.

En général, le choix des gens pour le métier d'instituteur doit être fait plus par leur désir profond d'enseigner et leur préoccupation pour les questions d'édu­cation et il ne doit pas être santionné par des diplômes universitaires.

Malgré une campagne publicitaire très importante, on constate depuis 1986 que très peu de candidats se présentent au concours alors qu'il y a à peu près trois millions de chômeurs en France.

Il est vrai que le recrutement au niveau du D.E.U.G. et encore plus au niveau de la licence diminue aussi le chômage des diplômes, en fort augmentation dans les disciplines sociales.

D'autre part, étant donné que seuls ceux qui pourront se payer des études univer­sitaires, pourront passer le concours d'entrée à l'Ecole Normale, on peut dire que ce mode de recrutement a un carac­tère élitiste.

En intellectualisant davantage ce corps d'enseignant, n'y a-t-il pas un risque pour l'Education Nationale d'agrandir la cou­pure déjà existante entre l'école et son extérieur ?

Ne fallait-t-il pas s'occuper plus de la base (la motivation), qui ne peut être renforcée que par ; une véritable formation profes­sionnelle, l'approche de l'école vers les

réalités quotidiennes des élèves, leurs familles, leurs logements, leurs désirs, etc... mais aussi ; l'augmentation des salaires des instituteurs, l'amélioration des conditions de travail, la variation des méthodes du travail, l'implication des parents d'élèves dans l'action, la cons­truction des bâtiments et des salles de classe moins marquées, la mise en place des équipes de travail élargies au niveau de tous les acteurs y compris les élèves etc... peut-être qu'on aura, un peu plus de réussite scolaire !

**Mehdi FARZAD**

**(animateur périscolaire et chargé de cours à l'Université Paris VIII)**

1. Les instits ; enquête sur l'école primaire, N. Gauthier, C. Guignon, M.A. Guillot, chez Seuil, 1986.
2. : J. Leif ; journal des instituteurs, novembre 1979.

(1) : J. Ozouf, nous les maîtres d'école, autobio­graphies d'instituteurs de la Belle Epoque, coll. Archives, 1967.

(1) : Proposition pour l'enseignement de l'ave­nir « rapport du collège de France, 1985.

***bang***

|  |  |
| --- | --- |
|  | I |

***de lunettes***

n tant qu'assistantes sociales scolai­res, il nous a paru intéressant d'apporter notre contribution à ce

numéro de PEPS, consacré à la réussite

scolaire.

Peu nombreuses (2 000 en France), nous travaillons, en général, sur plusieurs éta­blissements. Dans le cadre de la décen­tralisation, notre service a été transféré le 1er janvier 1985 au Ministère de l'Educa-tion Nationale.

***Quand la vision s'obscurcit***

Dans le système scolaire français, la nota­tion en place consiste à attribuer des points à un élève entre 0 et 10 ou 0 et 20.

Le calcul est simple, l'enseignant part de la note maximale 20 et retranche, à cha­que erreur, le nombre qui lui correspond, selon un barème établi par chacun.

Cette démonstration a son importance ; elle veut dire qu'on note ce qui n'est pas su, pas assimilé ou pas fait. Cela est fla­grant dans différentes matières, en fran­çais (dictée, grammaire), en math, en lan­gue, la liste ne peut être exhaustive.

Donc l'élève, dès le début de sa scolarité est, d'une certaine manière, confronté à son échec, on ne sait que souligner ses manques. On ne le voit que par rapport à ses incapacités et jamais en terme de réussite.

L'attribution de notes est la façon princi­pale de « juger » un élève et celui-ci s'identifie au regard que l'on a porté sur sa personne. Donc, un élève dit moyen et pas très sûr de lui, n'est pas encouragé à continuer sa scolarité car, à aucun moment, il n'existe de connotation posi­tive que ce soit sur son travail ou sur lui-même.

Cette démonstration, nous ne sommes pas les premières à l'écrire, mais est-elle entendue ? Nous pouvons penser que le service social scolaire peut avoir un rôle à jouer, s'il s'en donne les moyens et si les institutions le permettent.

Comme tout travailleur social, nous ren­controns une population en difficultés, mais aussi, il existe un autre aspect de notre travail. Nous suivons des adoles­cents à qui l'école renvoie une telle image d'échec qu'ils ne peuvent que la repro­duire. Il faut savoir alors ce que peut repré‑

senter l'école pour eux, pour leur famille, quelles relations ils entretiennent avec l'établissement. Il n'y a qu'à recenser le nombre de parents qui refusent un rendez-vous dans les murs de l'école pour en déduire l'influence de ce lieu. On entre­voit alors les difficultés que peuvent ren­contrer des parents à faire une demande vers des enseignants et pourtant il ne s'agit pas de désintéressement.

***Le Service Social Scolaire en échec face à l'école ?***

Notre transfert à l'Education Nationale ne s'est pas effectué sans difficultés car il nous a fallu travailler autrement.

« Conseiller social de l'élève » nous som­mes devenus « conseiller social de l'éta­blissement » au prix d'un travail d'inté­gration épuisant, sans cesse répété mais qui semble, aujourd'hui, porter ses fruits car ne rentre pas qui veut dans les équi­pes éducatives, et il nous a fallu transfor­mer notre regard critique sur l'école en vision positive d'un système auquel nous appartenions désormais.

Système, qui, quoi, qu'on en dise, est en pleine mutation...

C'est ainsi que nous sommes passés d'une aide individuelle à un travail collec­tif non seulement en direction des élèves (animation, éducation pour la santé) mais surtout dirigé vers les équipes élargies pour les aider à modifier leur perception des « usagers » : changer le regard, per­cevoir l'élève et ses parents en terme de capacité, développer les relations dans les deux sens, tel est actuellement l'axe principal de notre activité.

Désormais intégrés au système, nous ne pouvons plus nous contenter de joindre notre voix aux critiques qui lui sont adres­sées, même si notre travail nous renvoie constamment à ses dysfonctionne­ments.

Parallèlement à notre appartenance au système, il nous faut maintenir notre spé­cificité professionnelle, d'où l'importance prise par le service auquel nous sommes rattachés.

Bien que travaillant dans plusieurs éta­blissements, nous conservons notre organisation particulière (chef de ser‑

vice : Inspecteur d'Académie).

Pour le moment, le cadre est flou et cha­cun essaie de gérer son travail, chose pas facile tous les jours. D'où l'extrème urgence, que le service social scolaire puisse se définir plus précisément lui-même, afin d'agir et ceci ne peut, à notre sens, que passer par un projet de service.

Il nous faut un service fort non pas hiérar­chiquement mais professionnellement. Encore faut-il s'entendre sur les termes : il ne s'agit pas pour nous, d'établir un nou­veau carcan, une circulaire à l'échelon départementale mais d'additionner nos capacités respectives.

Mieux se connaître pour éviter les peurs est une première étape. Reconnaître en chacun l'apport positif qu'il a dans le ser­vice, développer la cohésion.

Mais la difficulté actuelle réside dans l'intégration du temps et du mouvement.

Passer à la rédaction, risque de figer l'évo­lution de la pensée et nous souhaitons avoir un projet en mouvement, pour nous aider et nous soutenir dans notre travail.

Celui-ci doit être adaptable :  
— aux circulaires nationales

* aux projets d'établissements
* à l'environnement
* à nos projets professionnels
* à l'évolution de notre fonction.

C'est tout l'intérêt d'un travail spécialisé qu'il nous faut redéfinir continuellement. Le service doit prendre toute sa place dans cette réflexion.

Il s'apparente aux relais organisationnels évoqués par Crozier dans « l'acteur et le système » Bras allongé de l'environne­ment face à l'organisation, les relais sont aussi les agents de celle-ci dans l'environ­nement. Structurellement, ils ont une double face et doivent vivre avec les con­tradictions qui en sont la conséquence ».

Crozier précise que, dans la mesure où l'organisation est en situation de mono­pole « on assistera à la colonisation des relais par les exigences internes de l'organisation ».

Pourrons-nous, dans ce cadre, demeurer des acteurs sociaux ?

E. CARLIER

Assistante Sociale Scolaire

M. MARMIER

Assistante Sociale Scolaire

*Il* ***était une fois à Ivry-sur-Seine***

**v**

**oilà maintenant deux mois qu'un espace d'animation péri-scolaire (A EPS ) s'est ouvert à Ivry-sur-Seine. Quinze enfants de 8 à** 12 **ans par­ticipent avec l'accord de leurs parents à des activités proposées deux fois par semaine.**

***Flash back***

**Lorsque la réflexion sur l'échec scolaire a débuté en octobre 1987, à l'initiative de deux assistants de service social polyva­lents de secteur, nous ne pensions pas arriver à ce premier constat relativement positif.**

**Aucun book-maker raisonnable n'aurait parié sur notre projet, compte tenu des différentes réflexions déjà menées à ce propos sur la commune, restées sans suite.**

**Dire que nous allions nous aussi rencon­trer des difficultés, nous apparaît avec le recul comme un euphémisme.**

**Ainsi, avons-nous, dès l'origine, souhaité travailler avec les associations communa­les en ayant le souci de leur confier la res­ponsabilité du projet à moyen terme.**

**Peu ont répondu** à l'appel. C'est pourquoi **nous nous** sommes orientés vers d'autres **associations** implantées sur une com­mune **voisine.**

**Nos rencontres** avec deux d'entre elles **(ASSFAM** et Communauté 94) nous ont **permis de** mieux cerner, à la lumière de **leurs expériences,** la problématique de **l'enfant en** situation d'échec scolaire et **d'affiner** notre réflexion.

**Autour de ce noyau** s'est progressive­ment **construit une** cellule de partenaires **relativement homogène** et solide.

**Cependant, celle-ci** ne semblait pas pou­voir **vivre d'elle-même.** Ces associations **étant contraintes** à une certaine réserve **faute d'être implantées** sur la commune.

**Le service social de** secteur a donc dû en **assurer le fonctionnement** pour éviter **l'interruption prématurée** de la réflexion. **Une telle perspective n'étant** pas envisa­geable **sachant que** nous estimions que **ce travail s'inscrivait** dans les missions de **prévention et de protection** de l'enfance **dévolues aux assistants sociaux** de sec­teur.

Cette recherche a été d'autant plus diffi­cile à mener que la répartition très précise des compétences entre l'état \* et les col­lectivités locales conduit à de fortes résis­tances institutionnelles lorsqu'il s'agit de mettre en place des projets ne les concer­nant pas directement.

Cette ligne de partage très nette explique, entre autres, la terminologie utilisée dans notre réflexion.

Ainsi l'A.E.P.S. s'inscrit dans un contexte de prévention en évoquant l'idée d'éveil de l'enfant pour l'améliorer son rapport à l'école. A contrario, le soutien scolaire intervient comme un palliatif aux difficil-tés rencontrées par certains enfants dans un système éducatif donné.

***L'animation éducative péri­scolaire (A.E.P.S.)***

LA.E.P.S. n'est cependant pas exclusive­ment une subtilité de langage mais une nécessité pour favoriser l'épanouisse­ment de l'enfant, du futur adulte. Cet espace est d'autant plus prioritaire que les solutions préconisées en général pour lutter contre l'échec scolaire sont princi‑

paiement thérapeutiques (G.A.P.P., C.M.P.P., C.M.P...) alors que l'origine des difficultés n'est pas nécessairement psychologique mais parfois plus sociologique.

En effet, nous avons constaté que pour beaucoup d'enfants les valeurs et con­naissances transmises par l'école ne rejoignent pas toujours celles acquises dans leur famille.

Ceci contribuant à créer un blocage, une perte de confiance en soi, un isolement amplifié parfois par l'absence de contact entre les parents et le milieu scolaire.

Permettre à l'enfant d'améliorer son rap­port à l'école signifie :

* Sa mise en confiance en privilégiant des rapports étroits avec lui, ses parents, ses enseignants.
* La valorisation du milieu social et cul­ture; dont il est issu.
* Sa mise à niveau scolaire sans pour autant pi llonger le travail fait à l'école.

Les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs sont assez différents les uns des autres.

Il s'agit, dans un premier temps, de l'aide aux devoirs dont l'intérêt est d'arriver à rendre peu à peu l'enfant autonome dans la réalisation de son travail.

Des activités d'éveil qui utilisent la « méthode des centres d'intérêt », pren­dront le relais : l'environnement social ou familial peut servir de source d'inspiration (exemple du père balayeur dont on va

positiver la fonction expliquant l'intérêt de sa profession...).

Enfin, une animation éducative est pré­vue pour permettre aux enfants de découvrir, au moyen d'activités créatrices (théâtre, sport, dessin...) ou de sorties (cité des sciences et de l'industrie, ren­contre avec un organiste), leur personna­lité, leur propre force de création.

Ces axes de travail n'ont pas été simples à suivre, faute de subventions suffisantes pour rémunérer plusieurs animateurs qualifiés (12 000 F/an versés par le F.A.S.) et financer l'ensemble des activités.

La mobilisation tardive de bénévoles d'associations locales non préparés à l'A.E.P.S. (qu'il a fallu initier aux méthodes d'animation) et la difficulté à trouver un local adapté aux activités d'intérieur ont également été des obstacles majeurs pour concrétiser cette initiative.

***Bilan après 10 mois de travail***

Si les activités d'A.E.P.S. \* ont du mal à se mettre en place, elles ont le mérite d'exister.

Il est encore trop tôt pour mesurer avec précision les véritables effets produits par l'existence d'un tel espace d'animation.

Cependant, on peut noter, dès à présent, une participation régulière des enfants. Cela nous permet de penser qu'ils se sen­tent mobilisés par les activités proposées et que leurs parents sont partie prenante du travail effectué avec eux.

Ceci est encourageant, sachant que l'un des objectifs essentiels de l'A.E.P.S. est d'aider les parents à trouver leur place dans la scolarité de leurs enfants et notamment à l'école.

Si l'aboutissement de notre réflexion semble correspondre aux attentes de ces enfants et de leurs parents, c'est parce qu'elle s'est construite sur des réalités.

Notre connaissance du terrain, notre ténacité nous ont permis de réussir à faire vivre à Ivry, avec l'aide de nos partenaires, ce qui n'avait jusqu'alors jamais pu exis­ter.

Bien que les tâches administratives absorbent de plus en plus de notre temps, nous devons toujours garder à l'esprit qu'il est indispensable de continuer à réfléchir, à s'adapter aux réalités du terrain ainsi qu'à promouvoir de nouvelles formes de travail social.

Les travailleurs sociaux du terrain ont leur mot à dire, leur place à tenir, quelques soient les enjeux sociaux, économiques, politiques, locaux ou nationaux,

Finalement notre fameux book-maker aurait bien eu tort de ne pas parier sur nous.

**Joël PHILIPPEAU Assistant de service social polyvalent de secteur**

\* Education Nationale.

\* A.E.P.S. : Animation Éducative Péri Scolaire.

|  |  |
| --- | --- |
|  | ***est l'affaire cl& to*** |

***r*** ai participé à la mise en place de

l'activité péri-scolaire décrite par

J. Philippeau. Cela m'a amené à m'interroger sur la réussite scolaire et sur ses acteurs.

***Qui de la poule ou de l'oeuf...***

Est-ce l'école qui génère l'échec scolaire ou est-ce le fait exceptionnel d'élèves « anormaux ».

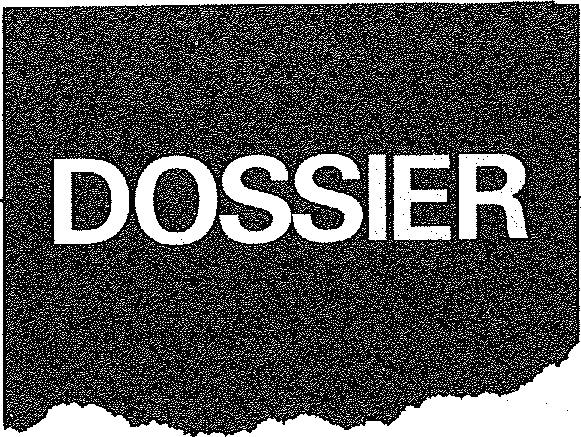
A priori l'école a été créé pour que chaque enfant acquiert un certain nombre d'apti­tudes afin de pouvoir s'insérer dans notre société. Le programme étant identique pour tous, on pourrait penser que chaque enfant a les mêmes chances de réussite.

En 1987, avec Joël nous avons com­mencé à nous interroger sur les causes et éventuellement les remèdes et de et à

l'échec scolaire car nous suivons des enfants ayant besoin d'aide pour ne pas « décrocher ». Après réflexion avec les partenaires compétents, il nous est apparu qu'en fait pour les enfants immi­grés ou pour les classes défavorisées, le code de références de l'école qui se carac­térise par l'écriture et la lecture est un inconnu. Nous avons ainsi redécouvert par la pratique ce qu'Harold et Pécheux disent : « c'est le caractère abstrait c'est-à-dire inhabituel et peu familier des con­tenus qui constitue un obstacle à la réso­lution des problèmes de type scolaire par

les sujets socio-économiquement défa­vorisés les enfants qui ne sont jamais sol­licité pour lire et écrire, parce qu'on ne le fait pas chez eux, ont par contre d'autres domaines de savoir qu'ils maîtrisent. Cependant l'école ne valorise, ne légitime que quelques uns de ces domaines, excluant les autres rejetés dans l'indignité mais en les rejetant elle témoigne ainsi d'un jugement de classe \* ».

Pourtant les instituteurs que je connais mettent tout en oeuvre pour que les enfants réussissent mais les dés ne sont-ils pas pipés dès le départ ? Le pro­gramme sur lequel est basé l'évaluation est le reflet des valeurs d'une classe sociale. La structure école permet diffici‑



lement aux courageux enseignants qui veulent le faire de partir de ce que sait l'enfant.

***Dans un ministère on a***

***décidé de ce que l'enfant doit savoir***

Pour l'enfant de culture différente l'école est un univers où il comprend très vite que ce qu'il vit n'est pas « normal ». Rapi­dement « l'effet pygmalion » aidant l'enfant intériorise qu'on attend moins de lui que d'autres qui ont le code utilisé par l'école, l'enfant conscient de ce jugement se dit qu'il a moins à apporter que les autres. Très rapidement il ne se permet pas de prendre la parole, il acquiert que ses expériences ne sont pas racontables. C'est un scénario classique de ce qu'on appelle l'échec scolaire ? Est-ce là la solu­tion pour que chaque enfant soit en posi­tion de réussite. Je n'ai pas de réponse mais je vous livre la conclusion d'une recherche collective sur le sujet \*.

« La solution de l'école n'est pas dans l'école elle-même... Il y a probablement une imposture à penser que ces difficul­tés d'intégration des enfants dans le cadre du modèle éducatif institué en France, soient liées à des troubles d'ordre pathologique et relèvent par conséquent d'une quelconque médecine. A moins d'envisager que les handicaps économi­ques et culturels des enfants des catégo­ries sociales défavorisées se traduisent mécaniquement par des symptomes névrotiques responsables des errements de leur intelligence, il apparaît à l'évidence que la majorité des échecs sont à analy­ser et à traiter au niveau de l'école, et sin­gulièrement au plan des rapports qu'une société donnée entretient avec son appa­reil éducatif. Sinon le soi-disant proces­sus de médicalisation de l'échec scolaire ne peut représenter qu'une opération « feuille de vigne » qui ne voile pudique­ment la réalité que pour ceux qui ne tien­nent pas à la révéler au grand jour ».

***Les enseignants sont pris dans un paradoxe aberrant***

Il sont sommés d'apprendre la même chose à tous les élèves avec un code et des outils qui n'appartiennent qu'à une seule classe sociale. Certains instituteurs le ressentent rapidement et mettent en place des outils pédagogiques adaptés. Par exemple Véronique qui a en charge une classe de C.P. Elle sait que si elle uti­lise un livre de lecture à la fin du trimestre, elle aura la moitié des élèves qui aura décrochée. Alors elle commence l'apprentissage de la lecture et de l'écri­ture par l'étude des noms et prénoms de

chaque élève. C'est un domaine familier et stimulant pour les enfants. Cependant Véronique sait aussi que les parents peu­vent s'alarmer de ne pouvoir suivre l'apprentissage des enfants sur un livre. Pour que les parents ne s'angoissent pas, à la rentrée scolaire Véronique les convie à une réunion durant laquelle elle pré­sente sa démarche. Elle peut ainsi repérer les parents inquiets et les aider tout au long de l'année scolaire à accepter que l'apprentissage de la lecture et de l'écri­ture aille au rythme de l'enfant. Cet exem­ple est révélateur de ce que nous avions pu constater lors de l'étude de mise en place de l'activité péri-scolaire.

***Il est nécessaire que l'instituteur et les parents soient en cohérence avec l'apprentissage de l'enfant***

Nous avions remarqué qu'il était plus facile pour des parents dont les enfants réussissent à l'école de rencontrer l'ensei­gnant que pour les autres. Mais souvent par l'interaction de l'effet pygmalion décrit plus haut ce sont souvent des enfants de classe défavorisées qui sont en difficultés et les parents de ces enfants ont été souvent eux-mêmes en échec scolaire ou n'ont jamais été scolarisés.

Pour eux l'école est une énigme ou une ennemie. Intervient alors un autre para­mètre pour que des conditions de réussite pour chaque élève puissent être créées.

***L'école a une fonction sociale qui pourrait être développée***

L'école a une fonction sociale, elle regroupe des enfants par âge, par quar­tier, elle fait se rencontrer les parents à la sortie de l'école etc...

Dans les pays nordiques l'école n'arrête pas de vivre à partir de 17 h. Les locaux sont investis par la population le soir et le week-end. Si l'école devenait un lieu « espace de rencontre » cela la « désa­craliserait ». Ce ne serait plus ce grand temple du jugement où l'on est définitive­ment bon ou mauvais, admis ou exclu. Pour que cela soit possible il faudrait l'accord des directeurs mais aussi et sur­tout celui des mairies qui ont en charge la gestion des murs.

***J'avance l'idée que la réussite scolaire des enfants est l'affaire de tous***

Il est vrai et on l'a vu plus haut que la défi­nition des programmes et le modèle de société que cela implique est de la com­pétence de l'État. Il est vrai que les réfor­mes successives montrent bien que la

***Pourquoi je vais à l'école***

*Je vais à l'école pour travailler. J'aime l'école oui, j'aime l'école. Grâce à l'école j'aurai un métier et mon métier sera Directrice d'un centre.*

tfenifbnMinb0000ms000a-a-tuourrinniirdorirboo6

o ro

o

o o

o

*0*

*0*

*.0*

*0*

o o

*sien sûr qu'il faut travailler pour avoir des bonnes notes, bien sûr qu'il faut bien travailler pour com­prendre des leçons etc...*

*Mais faut-il avoir les moyens nécessaires pour travailler ?*

*C'est-à-dire :*

* *avoir un logement où je pour­rais faire mes devoirs tranquille­ment.*
* *avoir des parents très compré­hensifs et gentils (heureusement que mes parents sont très gentils).*
* *avoir une maîtresse ou un maî­tre sympathique et intelligent.*
* *avoir une école très bien faite au niveau des salles de classe, des endroits propres, la cour de récréation bien faite etc.*
* *avoir des amis très gentils qu'ils soient français ou étrangers.*
* *avoir un quartier propre où les rues sont propres où tout le monde communique, se parle.*
* *avoir un quartier où il y a des bonnes bibliothèques, des parcs, des cinémas, des centres, de loi­sirs, des crèches, etc.*

*Voilà des bonnes conditions pour réussir à l'école.*

***Hayatte K. (CM1)***

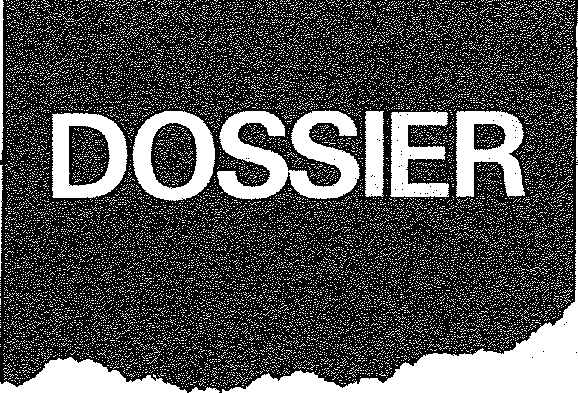
***La récréation***

*Ce n'est pas juste ! et ça ne me plaît pas. Pourquoi y a-t-il des grands qui tapent les petits dans la cour de récréation ?*

*Pourquoi y a-t-il des maîtres et des maîtresses qui ne punissent pas les grands qui nous tapent ? Les maîtresses et les maîtres nous disent toujours « vous n'avez qu'à vous défendre ». Quelquefois, il y a des enfants des grands de onze ans et des moyens de neuf ans qui traitent nos parents ! Sans même les connaître !*

*Il y a quand-même des grands qui sont gentils, Mohammed par exemple, nous fait rigoler à la récréation, il imite les singes et les hommes préhistoriques. Quand il pleut, Denise, la maî­tresse, nous fait rentrer dans le préau, pour nous réchauffer. Dans la cour, il y a souvent des enfants qui jouent à la marelle et*

classe sociale dominante n'a pas toujours souhaité la réussite scolaire de tous les enfants. Consciente de tout cela je com­prends le vice président du conseil géné­ral, mon employeur, délégué à l'action sociale lorsqu'il crie « haro » sur l'État qui ne donne pas assez d'argent pour l'éduca­tion. Par contre je ne crois pas que la solu­tion soit uniquement monétaire. Je ne crois pas non plus que l'on puisse rester dans une attitude à la « ponce-pilate » devant l'ampleur des dégâts. Le conseil général nous a dit que le temps qu'il nous payait il ne voulait pas qu'on l'occupe à faire le travail de l'éducation Nationale. J'ai fini par comprendre que c'était une position dogmatique. Comme chacun le sait on ne discute pas avec un dogme. Pourtant Radouane et Virginie bénéficient actuellement de l'activité péri-scolaire que nous avons mise en place. Quel poids peut avoir un dogme face à des enfants qui vont « passer d'office » en 6e et qui ne maîtrisent pas les quatre opérations de base en calcul et qui sont incapables



d'organiser leurs devoirs. Qu'est-ce qui est le plus important pour le conseil géné­ral c'est qu'il y est un maximum d'enfants en échec scolaire pour prouver que ceux qui gouvernent l'Etat sont mauvais ou est-ce de préparer de futurs citoyens à exercer leur rôle en pleine connaissance de cause. Il me semble tout à fait impos­sible qu'il soit cynique au point de penser que moins ils en sauront plus ils seront manipulables.

Aider les enfants à être en position de réussite scolaire c'est pour moi, l'affaire de tous. Tous les enfants savent faire quelque chose, c'est à partir de cela qu'on peut leur enseigner autre chose. Je con­nais, sur mon secteur, de nombreux enfants dont j'aide les parents, c'est mon rôle d'assistance sociale lorsqu'il y a un besoin collectif qui émerge de susciter et de mettre en place la réponse adéquate. Même si j'entends bien l'argument de mon employeur, je continue à penser qu'il est inacceptable, pour moi, en tant que citoyenne de ce pays d'entendre que des

enfants de 9/10 ans sont « foutus » par-cequ'ils n'ont rien appris à l'école. Comme le démontre l'action menée dans le 11e arrondissement de Paris et les textes de ces enfants dits en « échec » qui jalon­nent ce dossier, tous les enfants sont capables d'écrire. Il faut donc qu'à côté de l'école et travaillant avec l'école et les parents des services aident l'enfant à développer ses potentialités et personne n'a la clef de cette étrange alchimie qui fait qu'un enfant réussit, je ne prétends pas avoir la solution. Il faut donc conti­nuer à chercher et à mettre en place des actions pour multiplier les chances de réussite.

**NeIIy GAUGAIN**

\* « Dans flash information » l'échec scolaire par : C. COSSIN, CUIN, GUYOF, LOUBERT, RIOUAL.

\* p. 125 F. Mariet l'enfant, la famille et l'école, coll. Sciences de l'éducation, E.S.F.

|  |  |
| --- | --- |
| ***Ma fille réussi*** |  |

**OU TROUVER PFEPS** A **PAïiiS**

LA BRECHE

9, rue du Tunis

75011 PARIS

AU LIMONAIRE

88 avenue de Charenton

75012 PARIS

PARALLELES

47 rue Saint-Honoré

75001 PARIS

aintenant il est reconnu que la

réussite ne dépend plus de la

capacité de l'enfant, ni de ses apti­tudes comme si elles étaient définies une fois pour toutes. C'est bien la façon dont on l'accompagne importe.

Mon côté mère de famille nombreuses me faire dire qu'un enfant n'est pas un cas universel car il agit en fonction de nom­breux facteurs. Ce qui nécessite une approche individuelle et permet à l'enfant de participer pleinement aux groupes dans lesquels il évolue et non pas de les subir.

Je pense que je saurai utiliser, en tant que future institutrice ce que mes enfants m'ont apprise :

***Ne pas en vouloir trop —patience !***

On voudrait des enfants beaux, intelli­gents et on leur souhaiterait toute ce qu'il y a de mieux. Ils nous montrent rapide­ment qu'ils ont leur mots à dire : on va trop vite ou pas assez, ils nous freinent ou nous dépassent là ou on ne s'y attend pas. Quand ils sont petits, nous savons qu'ils faut s'adapter, pour les repas, pour le sommeil. Plus grands, on propose, on discute. Là aussi, il faut s'adapter.

Au vu des programmes, on se rend compte que l'Education Nationale aurait ce même petit défaut. Elle en veut trop et trop vite. Cette fois ci, c'est l'enfant qui doit s'adapter et il n'y a pas à discuter, discpline oblige. Pourtant je me suis aper­çus à travers la scolarité de mes jeunes enfants qu'on pouvait y faire quelque chose.

Parler et être entendue, c'est ce qui est arrivé à Sophie quand elle vous affirme que sa maîtresse la croit.

Sophie avait travaillé au CP et C El dans un esprit tout-à-fait accadémique (ou seules les matières dites fondamentales comp­taient) et dans un esprit de compétition. Le résultat s'était très vite fait sentir : elle ne travaillait que pour avoir des bonnes notes. Si elle sentait que le résultat ne serait pas parfait, elle préférait rayer son travail, ne pas le terminer ou ne pas le faire du tout. Elle s'épuisait à chercher la perfection, avait des meaux de tête. De plus, elle vivait mal le groupe, ne s'enten­dait pas avec ses copains et copines et avait la hantise de la récréation.

Depuis le CE2, elle travaille avec une maî­tresse qui a visiblement un autre regard sur les enfants et sur la pédagogie.

Avec l'entretien quotidien, les débats et les discussions, les relations sont favori­sées et multipliées. Sophie s'est sentie

d'un seul coup rassurée, écoutée et acceptée. Elle a aussi appris a entendre et accepter ses copains et copines.

Quand l'école est capable de prendre en compte tous les acteurs (élèves, maîtres et parents d'élèves), elle n'est pas coupée du monde dans lequel l'enfant vit. C'est le même enfant qui part de sa famille à l'école et au centre de loisir. C'est impor­tant qu'on tienne compte de sa sensibilité de ses savoirs et de ses compétences non scolaires afin de les utiliser pour des objectifs scolaires. Ce sont des éléments qui permettent de motiver et de provo­quer les intérêts de l'enfant.

Avoir la liberté de s'exprimer dans les tex­tes ou les dessins, choisir dans les moments de travail libre la matière que l'on va travailler sont des exemples de procédés qui favorisent la responsabilité. C'est ce qui a transformé le comporte­ment de Sophie vis-à-vis de l'école : elle est heureuse d'y aller, n'a plus ses mots de tête persistants le matin, fait ses fiches d'orthographe le soir dans son lit car elle s'y trouve plus concentrée, décide d'un seul coup de se lancer dans un texte libre, bref agit comme si elle était libérée d'une espèce d'angoisse qui l'empêchait de s'investir plus.

Parents et enseignants sont co-édu-cateurs, c'est pourquoi leur relation sont importantes. Dans ce contexte, elles sont simplifiées et améliorées par la confiance.

Je n'ai plus besoin d'aller à l'école pour être le porte parole de ce que Sophie n'a pas osé dire ou de ce que la maîtresse n'a pas entendu. Et quand je ne comprend pas quelquechose sur le fonctionnement de la classe ou de l'école, Sophie sait le pourquoi et le comment des choses. Si les enfants participaient au Conseil d'Ecole ils pourraient faire entendre leur voix d'une manière plus efficace qu'en passant par leurs parents. Il faudrait alors redéfinir le rôle et la place des parents dans l'école.

Un soir, Sophie nous raconte qu'en travail libre, elle a choisi de lire un livre. A sa soeur qui lui objectait que lire un livre ce n'était pas du travail, Sophie a répondu qu'elle était à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter afin d'avoir un métier.

Qu'un enfant sache pourquoi il est à l'école (même si ça change), qu'il puisse agir en véritable acteur au cours de sa for­mation est un facteur de réussite.

N'est-il pas évident que la réussite entre autre scolaire de nos enfants ne peut pas se faire sans eux ?

**Anne PORTALIS Parent d'élève et futur institutrice**

*au ballon ou à l'élastique ou a la corde. Quanta moi, je m'asseois sur un banc et quelquefois, je regarde ma soeur jouer au volley.*

***Marie Claude (CE1)***

***Les logements***

*Il y a des logements petits ou grands et les personnes qui habi­tent dans ces petits logements. Ces gens là souffrent vraiment de ça.*

*Dans ces conditions difficiles le plus dur, c'est pour les gens qui ont une grande famille.*

*Je ne sais pas comment ils peu­vent dormir.*

*Je pense qu'il faut les aider. Cer­taines personnes sont très con­tentes d'avoir des appartements très grands et les autres sont tris­tes d'avoir des tout petits loge­ments. Il faut leur donner un loge­ment pour qu'ils puissent vivre normalement et surtout pour que leurs enfants puissent travailler tranquillement. Si on a beaucoup de devoirs et en plus on n'a pas un endroit tranquille pour travailler, alors bonjour les dégâts !!!*

***Fatiha (CM1)***

***La vie à l'école « République »***

*La cour de récréation me paraît un peu petite, parce que l'an der­nier on avait assez d'espace mais cette année, il y a des travaux et on nous a rapetissé la récréation pour faire une école maternelle et comme il y a trop d'enfants et des travaux, il y a trop de bruit.*

*Les cours de classe se compo­sent en fait d'exercices de gymnastique, de calcul, d'ortho­graphe etc.*

*Quand la maîtresse nous expli­que, on n'entend pas bien. C'est à cause des marteaux piqueurs, et quand on lit, elle nous dit toujours de parler plus fort parce qu'elle non plus, elle n'entend pas bien. Mais maintenant, ça va si les marteaux piqueurs s'arrêtent.*

*A la cantine, il y a deux services (les petits du CP et CE1) et les grands. faut pour manger se mettre à table et à chaque fois on est 8.*

*Quand il y a du porc, certains ne mangent pas de porc, ils ont droit aux oeufs !*

*A propos de bâtiment, on nous a changé la porte de sortie et le préau. On nous a fait un nouveau préau mais il est très petit et le*

*plafond est très bas, du coup, toutes les classes du rez-du-chaussée sont partout dans les étages.*

* *Je trouve que pendant 5 ans la cour a rétrécie de 20 mètres.*
* *Je souhaite aussi que les mar­teaux piqueurs se détruisent !!!*

***Younès (CM1)***

***La parole des enfants***

*Je me demande pourquoi ce sont toujours les adultes qui ont le droit à la parole et jamais les enfants ?*

*Je crois qu'il faudrait quand-même changer les rôles et que les enfants décident eux-mêmes. En écoutant un peu les enfants, on peut savoir s'ils sont pour ou contre tel ou tel sujet.*

*Par exemple, demander s'ils veu­lent des devoirs, etc.*

*Moi, je voudrais créer spéciale­ment des centres pour ceux qui ont des problèmes sociaux.*

*Dans le 11e comme partout les problèmes ne manquent pas, il faut donc réfléchir à trouver des solutions efficaces et en atten­dant, je demande aux gens d'aider les pauvres.*

*Je pense qu'en ce moment dans le 11° comme dans les autres quartiers, le manque de loge­ment est un problème très important.*

*Il est indispensables pour les enfants d'avoir un endroit tran­quille à la maison pour travailler. Si on veut que les enfants réus­sissent à l'école, il faut que toutes les conditions soient réussies tant au niveau matériel qu'au niveau affectif.*

*Je veux dire par là que pour réus­sir, il nous faut un bon logement, des bonnes bibliothèques, des grands salles de cinémas où on peut regarder de bons films pour enfants (ce qui manque beau­coup dans le 11e); des grands parcs, et des jolis jardins. Mais pour réussir, il faut aussi avoir des parents et des maîtres très gen­tils et très compréhensifs qui non seulement nous aident pour comprendre, mais aussi qui soient capables de nous comprendre.*

***Il*** *faut que les adultes compren­nent que nous sommes des enfants et que nous ne pouvons pas raisonner toujours comme eux, il faut beaucoup de commu­nication et plus de rapports humains...*

***Yaya (CM1I***

***Pour mieux se préparer à l'Europe, à l'ouverture de ses frontières prévues au ler janvier 1993, nous vous proposons la publication de dossier dans les numéros à venir.***

***Aujourd'hui nous vous faisons part d'un document concernant « Le Travail Social et la formation des Travailleurs Sociaux en Grèce » qui paraîtra en deux fois vu son importance. Nous remercions Pierre BECHLER qui à réaliser ce travail et qui nous autorise à le publier. Nous invitons également les lecteurs à nous faire part de leur travaux concernant le thème de cette rubrique que nous publierons avec plaisir.***

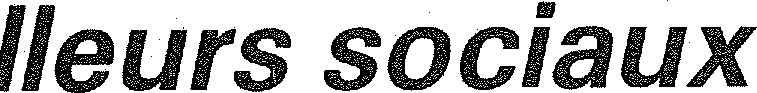
***Le t"-V11***

***\_ C}***

***trair#***

*i****i Fil et la formation des***

***Grèce***



***I e R,7***

**Ce texte dont la**

**seconde partie paraîtra**

**dans le prochain**

**numéro est le produit**

**d'un travail effectué à**

**partir de deux voyages**

**d'études à Athènes en** 18 **juin et novembre 1988, le second déplacement étant financé par la Commission des Communautés Européens dans le cadre du programme ERASMUS.**

**Première partie**

En Grèce, l'expression « travail social » (Kinoniki Ergassia) ne convient véritablement qu'à une seule catégorie de profession­nels : les travailleurs sociaux ou plus exactement les « Ayant-fonction-sociale » (Kinoniki Litouryi).

Si le rôle de ceux-ci, leurs fonc­tions dans les institutions qui les emploient ou leurs modes d'intervention peuvent être com­parés, dans bon nombre de cas, à ceux des Assistants de Service Social français, il serait réduc­teur, voire totalement erroné par-

fois, de considérer leur pratique en fonction de ce que nous connaissons de celle des A.S. en France (sauf peut-être à intégrer dans notre perception l'expé­rience de ces derniers dans les départements d'Outre-mer).

En fait pour un regard structuré par les clivages français habi­tuels, le travailleur social grec est soit Assistant Social, soit Anima­teur (en particulier dans le domaine de l'Education Popu­laire) soit même Educateur spé­cialisé, soit encore tout cela à la fois. Comme le dit un psycholo­gue, ex-directeur d'un centre de formation professionnelle pour handicapés mentaux : les fran­çais ont le concept du travail social ; les grecs ont la profes­sion correspondante : l'action du T.S. est officiellement décrite comme consistant :

1 - « à utiliser la méthologie du travail social en vue d'aider les personnes ou les groupes à se prémunir contre les — et/ou à trouver une solution aux — pro­blèmes d'ordre socio-économi­que ou affectif que chacun peut être amené à connaître,

2 - à maintenir ou restaurer un équilibre entre le sujet et son environnement, à promouvoir

plus généralement la protection sociale et le développement social » (décret 891/78).

Mais cette définition assez large n'est pas en fait un principe cen­tral de structuration des prati­ques et les travailleurs sociaux ont affaire dans leur intervention à une grande diversité de situa­tions individuelles, sociales et institutionnelles. La profession d'Animateur n'existe pas en Grèce pas plus que celle d'Educa-teur spécialisé, même si ce titre est reconnu pour de très rares personnes (une quinzaine envi­ron) ayant effectué une forma­tion correspondante à l'étranger (France, R.F.A. ou Canada no­tamment).

Les professions limitrophes du champ de travail social sont cel­les de puériculteur, d'ergothéra­peute (les études ayant lieu pour ces deux professions dans les mêmes structures d'enseigne­ment supérieur que les T.S.) et celle de maître spécialisé (les maîtres des écoles primaires effectuent leurs études dans des centres de formation, intégrés à l'Université et peuvent, à l'issue de cette formation, acquérir une spécialisation pour l'enseigne­ment auprès des « inadaptés ».

***I) L'activité***

***professionnelle des travailleurs sociaux***

1-1 Les employeurs

Fin 1987, il y avait en Grèce

3 120 Travailleurs Sociaux, dont 2 951 femmes (soit 94,5 %) et 169 hommes (5,5 %).

C'est une population jeune : la même année, seules 61 person­nes ont atteint l'âge de la retraite. Une enquête effectuée en 85 par le Ministère de la Santé, de la Pré­voyance et de la Sécurité Sociale dont dépend la Direction du Tra­vail Social donne en outre les élé­ments suivants :

* sur 100 travailleurs sociaux diplômés, 78 sont en activité, les autres étant en général deman­deurs d'emploi,
* parmi les actifs : 59 % travail­lent dans le secteur des Affaires Sociales — Prévoyance — (Pro-nias) ; 14,3 % travaillent dans le secteur sanitaire (Ygias) ; 2,8 % exercent dans les services de Sécurité Sociale (Kinonikon Asphalisseon) ; 6,2 % sont employés par des institutions dépendant du Ministère de la Justice ; 8,9 % exercent dans les entreprises et le secteur de la

formation professionnelle (des jeunes le plus souvent) ; 5 % s'occupent d'activités d'éduca­tion et de recherche (en rapport soit avec des enfants handica­pés, soit avec la formation des Travailleurs Sociaux),

— le secteur public emploie aujourd'hui 49 % environ des Travailleurs Sociaux, le secteur privé (ou para-public) 51 %. Mais l'intégration au secteur public d'un certain nombre de structu­res privées devrait très prochai­nement faire passer le secteur public au premier rang des employeurs (pour 70 % des T.S.).

1-2 Les principales structures d'intervention et les fonctions.

Les T.S. grecs interviennent dans six grands domaines : la Pré­voyance, la Santé, l'Hygiène mentale, la Déviance, le Travail, l'Education et la Formation pro­fessionnelle.

1-2-1 La Prévoyance

C'est le plus gros secteur d'emploi pour les T.S. Ils exercent là :

* Dans le cadre des services sociaux départementaux (type DDASS avant la décentralisa­tion). Ils travaillent donc auprès de l'administration départemen­tale (Nomarchia) et dépendent de la Direction du Travail Social du Ministère. Leur fonction est à très large dominante administra­tive et consiste soit en un traite­ment direct des besoins (les diverses demandes de presta­tions d'aide sociale étant directe­ment adressées au service départemental par les usagers), soit indirect dans les cas encore très rares d'existence de services sociaux à l'échelon communal dans ce cas de figure, les T.S. des services communaux ne traitent pas les besoins eux-mêmes mais servent de relais par rapport aux demandes qu'ils transmettent aux directions départementales. Ils s'occupent également de la Protection de l'enfance (adop­tion, placement familial...) :
* dans le cadre communal quand, c'est le cas des grandes villes, les services existent. Le travail est alors beaucoup plus ouvert, la marge de manoeuvre et la palette des interventions s'avé­rant plus grandes. Les T.S. sont beaucoup moins liés par la défini­tion administrative de leur fonc­tion. Ils sont ainsi appelés à faire un travail essentiellement collec­tif en lien avec les services pré­sents à cet échelon local. Quant aux « prestations classiques », l'attribution se faisant au niveau départemental, ils se chargent simplement quand cela est

nécessaire de les faire « remonter ».

Ce type d'intervention, nouveau en Grèce, est vécu de manière très positive, l'intervention des T.S. s'en trouve valorisée mais les velléités officielles de développe­ment de ces pratiques à la fois locales et plus collectives ont quelque difficulté à se traduire dans les faits,

* dans des centres de soutien pour personnes âgées (KAPI) qui sont des structures municipales financées par l'Etat. Les actions s'effectuent sur trois registres : administratif, psycho-social —actions de soutien individuel — socio-culturel — organisation des loisirs, de camps de vacan­ces, animation. On compte aujourd'hui 300 structures de ce type dans le pays.
* dans les centres sociaux (EOP) qui sont les services locaux de l'organisme national de prévoyance. Ce sont des structu­res semi-publiques dont le finan­cement est assuré par l'Etat (il existe 7 centres en Attique, 19 en Grèce au total).

Les travailleurs sociaux sont là en contact avec des adolescents connaissant des difficultés de socialisation, travaillent auprès de populations « marginales » (tels les tziganes) ou auprès de personnes cherchant un soutien personnel. Le travail est à la fois d'ordre individuel et communau­taire et la fonction d'animation est souvent prévalente.

1-2-2 La Santé

Les T.S. assument les fonctions classiques de tout intervenant social dans les structures de soins : ils travaillent dans les hôpitaux et les Centres de Santé relevant du Système National de Santé.

1-2-3 L'Hygiène Mentale

Les T.S. exercent dans les quel­ques structures psychiatriques

* ouvertes » qui existent. Le suivi du malade à l'extérieur est alors assuré par eux (et non par les infirmiers psychiatriques qui exercent pour leur part dans des services fermés).

A la différence des autres centres de Santé (intégrés au système national de santé) ces centres de Santé Mentale ont encore un fonctionnement de type associa­tif privé — le financement étant cependant assuré par l'Etat. Mais les nouveaux centres créés ren­trent désormais dans le cadre général.

Enfin on assiste depuis 1981 à un développement de ces structu­res ouvertes et à une diminution progressive du nombre d'établis‑

sements psychiatriques

* traditionnels ».

1-2-4 Le Travail

Un certain nombre de T.S. sont employés :

* par les agences pour l'emploi (0.A.E.D.) dépendant du Minis­tère du Travail,
* par de grandes entreprises nationales : Banque Nationale, O.T.E. (organisme des télécom­munications), D.E.I. (l'équivalent d'E.D.F.)...

1-2-5 La Déviance

Il n'existe pas en Grèce de struc­tures équivalentes aux services d'AEMO. Les délinquants sont pris en charge par des institu­tions fermées (« maisons de cor­rection ») dépendant du Minis­tère de la Justice. Les T.S. qui y exercent ont essentiellement des fonctions de type éducatif : rela­tions avec les familles, aide à la recherche d'emploi... Ils peuvent également être chargés du suivi des mesures ordonnées par les Juges (suivi du jeune et de sa famille) dans le cadre des Socié­tés (Etairiès) de Protection des Mineurs. Leur travail est très sou­vent identique à celui des avo­cats embauchés par ces institu­tions. Peu d'emplois nouveaux, rôles très traditionnels : ce sec­teur ne connaît en Grèce aujourd'hui ni structures intermé­diaires, ni pratiques nouvelles.

1-2-6 L'Education et la Formation professionnelle

Ils exercent :

* Dans des crêches publiques ou privées. Les T.S. y occupent souvent les postes de direction mais peuvent aussi exercer comme « instituteurs mater­nels » auprès d'enfants de deux ans et demi à cinq ans (alors que, dans le principe, ce travail corres­pond au métier de puéricultrice, les puériculteurs ne s'occupant pas des bébés et des tous petits enfants).
* dans des centres privés de soins de jour, de préformation ou de formation professionnelle pour handicapés et inadaptés. Les T.S. sont alors chargés de l'accueil ainsi que du travail avec les familles ; ils collaborent à l'action des équipes pluriprofes-sionnelles (comprenant généra­lement des psychologues clini­ciens, des ergothérapeutes —dont l'intervention s'apparente à celle des Educateurs Techniques Spécialisés français —, des physiothérapeutes — à la fois kinésithérapeutes et psychomo-triciens —, des pédopsychiatres). Ils dépendent alors du Ministère de l'Education.
* dans des associations d'Edu-cation Populaire, secteur où domine encore le bénévolat (cf. article de Nikos PREKAS, réfé­

rencé dans la bibliographie). Pour conclure, il est à noter que, de manière générale, les Travail­leurs Sociaux dépendent du Ministère ou du secteur ministé­riel correspondant à leur activité.

1-3 Les populations concernées par l'action des T.S.

Elles apparaissent en fonction de ce qui précède. Ce sont par ordre d'importance — du point de vue du nombre d'emplois concernés :

* les personnes âgées,
* les personnes connaissant des besoins d'urgence (traités par les DDASS),
* les familles désignées comme « polyproblématiques » : famil­les nombreuses en général qui connaissent à la fois des difficul­tés d'ordre économique et d'ordre psycho-affectif, dans lesquelles les enfants présentent souvent des difficultés scolaires...
* les malades mentaux,
* les personnes hospitalisées en général.

Il n'y a en revanche que peu d'emploi pour des T.S. dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle même si le rôle qu'ils y jouent est consi­déré comme dynamique.

Pour être à peu près complet, il faut ajouter que la couverture de la population (au niveau des DDASS) est aujourd'hui d'un tra­vailleur social pour 50 000 habi­tants environ. L'objectif ministé­riel d'un T.S. pour 10 000 habi­tants (il y a en France l'A.S. de secteur pour 7 000 habitants environ) supposerait la création d'environ 1 200 postes. Ces pos­tes ont été demandés pour l'année 89 mais le Ministère de l'Economie ne semble pas prêt de débloquer sur le budget public les crédits nécessaires à ces créa­tions.

1-4 Le devenir de la profession

19

Comme on le verra plus loin, les Travailleurs Sociaux qui étaient formés dans des écoles privées le sont désormais dans des institu­tions publiques d'enseignement supérieur non universitaire : les T.E.I. Du fait de la grande polyva­lence des T.S. grecs et des nom­breux besoins non couverts, apparaissent çà et là des initiati­ves visant à introduire des modè­les professionnels d'origine étrangère dans le secteur de l'action sociale.

Cela dit, les Ministères concer­nés (« Education » et « Santé », « Prévoyance » et Sécurité sociale) ne semble pas favora­bles à la création de professions nouvelles type « éducateurs spé­cialisés ». Il semble en revanche qu'on se dirige, dans les années qui viennent et si la « contamina­tion européenne » ne produit pas

là d'effet inattendu tout à la fois vers un maintien de la profession dont la polyvalence serait réaffir­mée, vers la création de spéciali­sations en fonction de popula­tions-cibles ou de secteurs d'intervention spécifiques, et vers la mise en oeuvre de forma­tions continues dont l'absence est de plus en plus mal vécue par nombre de professionnels (dont l'état du marché de l'emploi con­tribue par ailleurs à interdire l'indispensable mobilité).

**Droit de l'homme ‑**  
**Travail social Europe**

L'Association Paroles et Pratiques socia­les lance un cycle de formation perma­nente, de 6 séances, 1 samedi par mois, 6 heures, à Paris, sur le thème : les droits de l'homme, travail social, Europe.

Coût de la participation à chaque journée indépendante : 300 F.

Coût de l'ensemble du cycle : 1 500 F. Nombre d'inscriptions limité.

Renseignements auprès du Journal PEPS - 8, impasse des Trois Soeurs, 75011 PARIS.

***Ill La formation des travailleurs sociaux***

**2-1 Les structures**

Naguère la formation des travail­leurs Sociaux était essentielle­ment assurée par des écoles pri­vées confessionnelles ayant le statut d'établissement à but non lucratif. Depuis 1983, la forma­tion est organisée T.E.I. (Techno-logiko Ekpaidévtiko Idryma) —Instituts d'enseignement techno­logique.

Les T.E.I. sont au nombre de 11 dans le pays. Ils regroupent, pour les plus importants, 6 écoles et 53 départements. L'une de ces écoles a pour objet la formation aux professions sanitaires et sociales\*.

Seuls 3 TEI possèdent un dépar­tement de travail social (Tmima Kinonikis ergassias) : Héraklion, Patras et surtout Athènes (de très loin le plus important quant aux effectifs).

**2-2 Le programme et l'organisa­tion de la formation**

La formation s'adresse à des étu­diants titulaires du baccalauréat ayant passé avec succès un exa­men national d'entrée dans l'enseignement supérieur (TEI ou Université). Elle se déroule en 7 ou 8 semestres selon un pro­gramme de 201 unités (de 15 heures chacune) — 118 unités « théoriques » et 83 unités « stages ». Elle débouche sur une licence en travail social (seul diplôme reconnu). Cours théori­ques, travaux de groupe, recher­ches, stages supervisés, mémoire et période terminale de 24 semaines à temps plein d'« entraînement à l'emploi » scandent la formation.

Une unité représente une heure de formation par semaine et par semestre. Chaque semestre comprend quinze semaines de formation et de 2 à 3 semaines d'examens.

Les stages ont lieu en alternance avec la formation théorique à

partir du 4e semestre (à raison en général de 3 jours de stage pour 2 jours au TEI durant le 48, le 5e et le 6e semestres). Une heure de supervision hebdomaire est pré­vue durant ces stages. Le sep­tième semestre est consacré entièrement (sur 24 semaines) au stage d'entraînement à l'emploi. L'étudiant ne reviendra au centre de formation que pour soutenir son mémoire (fin 7e ou 8e semestre).

Les principales disciplines ensei­gnées sont la Sociologie, la Psychologie (développement, « ajustements » de la personna­lité, psychologie sociale), l'éco­nomie, le droit (droit du travail, droit pénal et criminologie), des éléments de psychopathologie, une langue étrangère (français et surtout anglais) ; le Service social et ses méthodes (indivi­duel, de groupe, de commu­nauté) ; l'intervention envers la famille, dans les institutions, est abordé à partir de la seconde année de même que les politi­ques sociales, l'organisation communautaire ou l'éthique professionnelle.

En juin 1988, le **TEI** d'Athènes comptait 559 étudiants en Tra­vail Social (inscrits sur 8 semes­tres), avec une proportion d'envi­ron 8 % d'hommes s'accroissant sensiblement d'année en année.

A noter que le responsable du département est élu chaque année par les enseignants per­manents. Il siège dans un conseil du département également com­posé de 5 professeurs de tous grades et d'un étudiant élu.

Ces processus d'élection ont lieu essentiellement sur des bases politiques. Le rôle des partis y est très important même si, à l'évi­dence, des candidatures d'« indépendants » sont possi­bles. On peut ainsi noter que du côté « étudiants », la tendance dominante est celle du KKE (parti communiste de l'extérieur), ce qui explique la fréquente consti­tution d'une force de blocage par rapport à des projets restant dans le cadre des procédures officiel­les de la communauté euro­péenne (Erasmus, Comett...).

Le diplôme obtenu à l'issue de la formation est un diplôme d'Etat.

La profession étant protégée, les étudiants reçus aux examens ter­minaux doivent retirer une auto­risation d'exercice auprès du Ministère de la Santé. Il ne s'agit pas là d'une simple formalité, un nombre encore important de per­sonnes suivant des formations à l'étranger et cherchant ensuite à obtenir des équivalences pour revenir travailler dans leur pays.

**2-3 Les problèmes actuels de la formation**

Pour des raisons multiples dont la moindre n'est pas l'intégration de la formation à l'Education Natio­nale, il semble, de l'aveu d'un cer­tain nombre de responsables de services et de formateurs, que les effets de formation normale­ment attendus soient très loin d'être atteints : la logique prési­dant de fait à la mise en oeuvre du programme est moins une logi­que de formation (où le sujet, son sens critique, ses questions, les problématiques qu'il construit, les motivations qui sont les sien­nes, sont au centre du proces­sus) qu'une logique d'enseigne­ment. Cela aboutit à un diplôme (servant de seule légitimité) et non à une réelle qualification où les savoirs seraient mis en pers pective de l'intervention et des besoins des personnes. Comme on le verra dans ce qui suit, il semble que ce phénomène puisse être mis en rapport avec la

bureaucratisation croissante du système sociopolitique, l'érosion progressive du sens de la respon­sabilité civile, l'inefficacité de la lutte contre le système du piston, du clientélisme et de la recom­mandation (rousfeti).

L'une des personnes intervie­wées, pourtant chargée de mis­sion auprès d'un ministère, n'hésite pas par exemple à consi­dérer le discours sur le Travail social communautaire comme un leurre permettant à certains travailleurs sociaux « d'éviter de se trouver confrontés au confor­misme de leur intervention ».

**Pierre BECHLER Sociologue**

**Formateur IRTS Aquitaine**

*\* autres écoles :* Technologie de l'agriculture, de l'irrigation, des forêts, de l'élevage et de la pêche ; Adminis­tration commerciale ; Ingénierie ; Technologie alimentaire ; Arts graphi­ques et décoration.

**Les Droits de l'Homme, la Citoyenneté, vont être au goût du jour tout au long de l'année. A l'approche des élections municipales, ces termes seront dans la bouche de nombreux hommes politiques. (Les immigrés et certains exclus seront en dehors de ce débat).**

**Réveillons-nous**

Or, aujourd'hui, qu'en est-il de cette fameuse déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen au regard des politiques départe­mentales et locales d'Action Sociale ?

Globalement, les travailleurs sociaux constatent un important glissement de la solidarité vers la charité (la charité business). Depuis un certain temps, les tex­tes sur l'aide sociale (Code de la Famille et de ('Aide Sociale) ne sont pas toujours respectés. Concrètement et localement, les distributions de nourriture et de vêtements qui se font à travers les restos du coeur, les banques alimentaires, le secours catholi­que, évitent aux élus d'avoir à mettre en place des systèmes d'aide sur fonds publics (C.C.A.S.). Ces systèmes parallè­les crééent des mendiants. Il suf­fit de regarder la télévision mon­trant ces filles de pauvres atten­

dant de toucher des repas du res­taurants du coeur.

D'un autre côté, les allocations mensuelles et autres aides léga­les sur fonds publics sont en diminution.

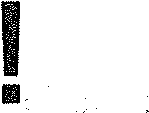
Les possibilités de venir en aide aux familles diminuent (Aide Sociale) et les travailleurs sociaux ont de moins en moins les moyens d'aider ces popula­tions.

Dans beaucoup d'endroits, il ne semble pas y avoir de prévisions et de visions globales dans les politiques d'actions sociales (pré­visions sur 4-5 ans aux moyens d'études sociologiques).

Regardons le nombre de disposi­tifs mis en place (bien souvent sans concertation) pour aider les exclus (collectif d'urgence, caisse des impayés de loyers, fonds eaccession au logement social, restos du coeur, banques alimentaires, distribution de vêtements par le secours catho­lique, la croix rouge, le secours populaire, l'APF, le « lions club » etc...).

D'un autre côté, certains fonds publics pour venir en aide aux chômeurs (fonds social ASSE­DIC) ne sont pas toujours utilisés. Les fonds pour aider les chô­meurs de longue durée n'ont pas été utilisés en totalité dans notre département.

Aujourd'hui, ce sont les associa­tions et organismes charitatifs qui sont devenus les interlocu­teurs privilégiés des élus. Les assistants sociaux sont très sou­vent absents des débats. Un ne leur demande pas leur avis sur les grands thèmes sociaux actuels (pauvreté, insertion des jeunes,



chômage, hébergement, loge­ment, échec scolaire etc...).

Ces travailleurs sociaux souhaitent-ils avoir une représen-tatitivté pour exprimer des idées sur ce qu'ils constatent sur le ter­rain. Ont-ils les moyens d'être les porte-paroles (à défaut pour l'ins­tant que les exclus s'organisent eux-mêmes et prennent la parole) des populations en diffi­cultés et de leurs besoins ?

La pauvreté est aujourd'hui deve­nue l'objet d'un immense enjeu et d'un pouvoir pour certains (orga­nismes de formations, associa­tions charitatives). Quel immense pouvoir pour celui qui a celui de donner à manger...

La FRANCE est-elle devenue le pays d'Europe où la charité busi­ness est la plus développée ? Les travailleurs sociaux sont-ils prêts à dénoncer ces politiques fictions médiatisées à outrance pour faire des propositions cons­tructives auprès des élus ?

Veulent-ils prendre une autre place pour devenir des interlocu­teurs auprès des décisions politi­ques ou préfèrent-ils être les exé­cutants des politiques départe­mentales et locales (comme le souhaitent certains élus pour le R.M.I. par exemple).

Sont-ils uniquement là pour gérer la crise économique (qui n'est pas pour tout le monde) et uni­quement faire en sorte que quel­ques miettes soient distribuées aux plus pauvres, afin que les populations bénéficiaires, victi­mes de la précarité et de l'exclu­sion (du travail, des revenus, du logement, du savoir) soient cana­lisées dans des limites accepta­bles et supportables.

Quels moyens avons-nous (ou nous donnons nous) pour devenir ces interlocuteurs des pouvoirs en place (conseils généraux, con­seils municipaux, institutions), et proposer d'autres systèmes pour répondre à ces problèmes au niveau local et départemental. (Approche globale du problème de l'exclusion, nouvelles métho­des de travail).

Dans notre département, nous avons entamé une réflexion entre assistants sociaux pour la mise en place d'une association d'assistants sociaux (dans un premier temps) afin de nous organiser. Bien souvent, nous revendiquons une parole pour les usagers. En avons-nous une, nous ?

A ce stade de notre démarche, de nombreux assistants sociaux sont prêts à s'investir car cela correspond à un besoin impor­tant. Face à l'isolement de cer­tains, à leur démobilisation, voir leur épuisement, nous éprou­vons le besoin de nous rencon­trer pour échanger et réfléchir ensemble (l'isolement est res­senti d'une façon importante

pour certains assistants  
sociaux), d'échanger sur d'autres formes de travail social (travail social collectif), d'avoir une reconnaissance et un mot à dire dans l'élaboration de politiques sociales. (Les élus ne demandent parfois qu'à être éclairés sur cer­tains sujets. (ex.: organisation de l'ASE chez nous).

Il y a beaucoup à faire si les assis­tants sociaux veulent gagner une nouvelle place (la décentralisa­tion y est pour quelquechose), une nouvelle image (celle qui nous colle à la peau !), un autre statut et une crédibilité.

Notre profession est en pleine mutation à l'image de la société. Il devient urgent de nous regrou­per, de créer des collectifs de tra­vail social, de réfléchir *ensemble* à ce qui fait la spécificité du tra­vail social aujourd'hui, sa légiti­mité (déontologie, éthique, tech­nique, formation).

21

Sommes-nous capables de pren­dre ce virage pour affronter demain le travail social avec d'autres travailleurs sociaux européens (reconnaissance des diplômes, libre circulation du tra­vail social) ?

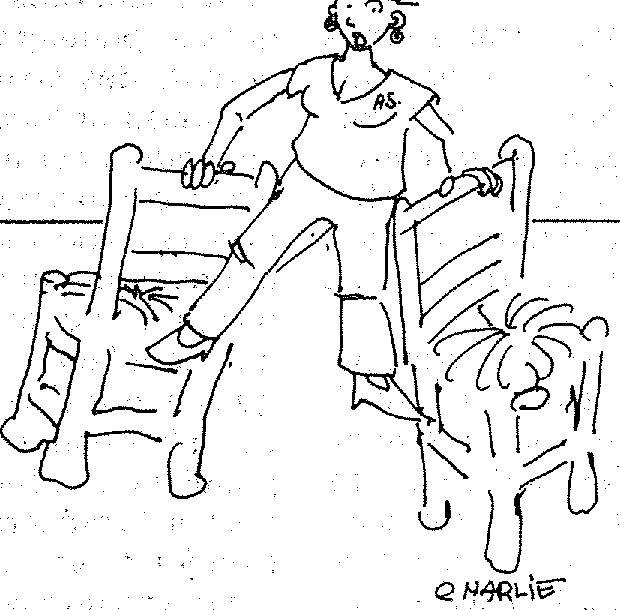
Nous pensons qu'il est urgent d'entrer dans des processus de formations nouveaux qui nous préparent à l'avenir et de faire des échanges avec des travailleurs sociaux d'Europe et du Monde. Ne faisons aucun complexe mais réveillons-nous !

**B. LEBOUILLE A.S. polyvalent**

**de secteur à Mainvilliers**

**Même les magistrats de la Cours d'Appel de Douai l'ont rencontré.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **secret profess**  **ça existe** |  |



9 MARS 1989: La cours d'Appel de Douai rend un arrêt en faveur de la relaxe pure et simple de Martine GOUTAGNY, assistance sociale inculpée le 5 mars 1987 au titre de l'article 62 al. 2 du code Pénal (« non dénonciation aux autorités admi­nistratives ou judiciaires de servi­ces ou de privations à un mineur de 15 ans).

La cours d'Appel à en autre pris position sur l'article 378 du code Pénal, rappelant que les person­nes concernées par cette article citées en justice « sont libres de fournir (et donc aussi de ne pas fournir) leur témoignage sans s'exposer à aucune peine ». Sans pour autant crier victoire, il

est plus qu'intéressant d'analy‑

22

ser le ou les significations que peut revêtir une telle décision. Rappelons tout d'abord que par­ticulièrement depuis 1981 (suite à l'affaire CARVIN) ou a pu assis­ter à la fois à une « accélération » du nombre d'enfants victimes de sévices dans lesquelles des tra-

veilleurs sociaux étaient mis en cause de façon formelle et paral­lèlement à une prise de cons­cience progressive de l'absolue nécessité pour les professionnels du social de prendre la parole à ce sujet et de s'organiser.

PEPS lui-même a tenté de se faire l'écho du travail social de certains comités de soutien (cf PEPS n° 12 mars/avril 85, suite à l'affaire de CARVIN). Un dossier a été consacré à ce sujet (n° 27 nov.-déc. 1988, Enfance en Dan­ger ou Enfants sans Danger).

Il ressort de tout cela que depuis plusieurs années des questions

précises ont été posées au minis­tre des Affaires Sociales (rencon­tre au Cabinet G. Dufoix du 7/03/85 avec la Fédération Interco CFDT Nord-Pas-de-Calais).

A l'époque le Ministère de la Soli­darité envisageait effectivement de porter rapidement deux thè­mes en débat au C.S.T.S. (1) :

— l'un sur le secret professionnel et la responsabilité des travail­leurs sociaux,

— l'autre sur la formation des tra­vailleurs sociaux.

Depuis le Ministre à changé mais le silence lui persiste !

En juin 1988, le syndicat CFDT

Préfecture & Département du Nord à élaboré un document très complet « TRAVAIL SOCIAL ET RESPONSABILITE » (2) qui à tra­vers l'analyse des différentes affaires survenues depuis CAR-VIN, posent et reposent les ques­tions fondamentales sur les objectifs et tache du travail social dénoncent les situations inac­ceptables et proposent des mesures d'urgences.

Or il est à noter que l'Avocat

Général (audience du  
23/02/1989 concernant l'affaire de Martine GOUTAGNY d'après les notes prises pendant le pro­cès par les collègues de Martine) fait un certain nombre de cons­tats notamment « qu'un travail­leur social faillirait à sa mission si à chaque fois qu'un parent demandait le placement de son enfant, ce placement s'effectuait réellement. Pour lui le rôle des travailleurs sociaux est d'essayer d'arranger, recoller les morceaux si c'est possible car « retirer un enfant de sa famille est parfois la pire des choses ».

On est assez loin des apprécia­tions des magistrats de BETHUNE qui dans l'affaire de CARVIN avaient attribué au tra­vail social un rôle de contrôle,

d'inquisition et de « rempart de la société ; en faisant sans cesse référence aux ordonnances de 1945 qui hélas fait toujours lois. Cette arrêt de la cours d'appel de Douai est donc bien une bouffée d'air, un brèche dans la « spirale infernale » dans laquelle beau­coup de travailleurs sociaux se 'sont sentis embarqués depuis plusieurs années.

Ce jugement fera t-il jurispru­dence ? Permettra-t-il d'entamer un véritable et large débat avec les plus hautes autorités de ce pays ? Seules la ténacité et la détermination des acteurs du ter­rain (Assistants Sociaux, Educa-teurs et autres) confrontés jour­nellement à ces situations de cri­ses semblent bien être les garan­ties indispensables permettent de déboucher sur ce dialogue.

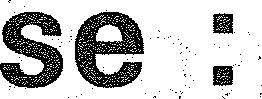
Catherine VERDENAUD Assistante de Service Sociale

1. C.S.T.S. : Conseil Supérieur du Tra­vail Social,
2. Pour obtenir ce dossier contacter : Syndicat CFDT — Préfecture et Département du Nord — Hôtel du Département — 2, rue Jacquemars — GIELEE — 59047 LILLE CEDEX — Tél. : 20.30.59.59 p. 6318.

**Beit ham ou quand**

**a mais**

**est haleure**



**Le dimanche 5 mars 1989, une assemblée de personnes venant de Paris et Jérusalem, concernées par l'intervention sociale et le travail de prévention ; a eu lieu à Paris.**

**VOTRE PUBLICITÉ,**

voe **ANNONCES DANS LE PROCHAIN**

FAUMÉRO **DE PEPS**

**TARIFS PARTICULIÈREMENT AVANTAGEUX**

|  |  |
| --- | --- |
| **EXEMPLES HORS TAXES**  1/6 DE PAGE (6x 13)  1/4 DE PAGE (9 x 13)  1/2 PAGE (18 x 13)  LA PAGE ENTIERE (18 x 26) | **F 320 F 400 F 650 F 1 080** |

**CONTACTS : CATHERINE BOULENGER,  
PAROLES ET PRATIQUES SOCIALES,**

8, IMPASSE DES TROIS SOEURS, 75011 PARIS  
Tél. : (1) 46 70 86 05

n juge pour enfant, des

psychiatres, psychanalys­tes et directeurs de club de pré­vention étaient là. Chacun d'en­tre eux devaient traités un des thèmes suivants : L'état et l'inter­vention sociale lieu et identité, voile et dévoilement du nom. Etaient là également les fonda­teurs de BEIT'HAM.

BEIT'HAM se traduit par « Mai­son chaleureuse ». C'est le nom qu'une association s'est donnée pour des jeunes en difficultés à Jérusalem. Ce qui était frappant lors de cette rencontre, c'est à la 'fois la similitude de la détresse des jeunes et la difficulté de com­munication avec les élus : Ici comme à Jérusalem. Le psycho­logue clinicien de BEIT'HAM disait que dans leur centre à Jéru­salem, il était préférable que les élus viennent les voir quand les jeunes étaient excités, sinon ils avaient l'impression de payer pour rien.

Durant l'après-midi, j'ai entendu des gens intelligents dirent des choses intelligentes et ça faisait du bien.

J'ai entendu entré autre chose, que l'adolescent a besoin de son, environnement et d'un écho social distant de ses parents. Qu'une institution fonctionne comme un dynamique propre et que c'est d'abord un organisme qui répond à une demande cons­truite. Il ne faut pas oublier non plus que les adolescents ont un défaut de verbalisation et qu'on peut attendre longtemps leur demande.

Merveilles des merveilles, j'ai entendu un juge des enfants se réfèrer à Winnicott pour dire que l'adolescent dont le registre de la parole est très réduit est amener à chercher le contact par la vio­lence. (Ca me réconcilie avec les juges des enfants, celui dont dépend mon secteur d'AS n'est pas ouvert à la psycho). J'ai entendu aussi qu'il y avait un enfant privé et un enfant public, le dernier étant connu des TS. Un des intervenants a évoqué l'urgence de construire une pen­sée du travail social pour éviter que la prévention devienne une police des familles. On s'est inter­rogé sur comment redonner à l'adolescent qui est expulsé du symbolique les références à son milieu d'origine.

Nous nous sommes souvenus aussi qu'il y a toujours une partie

du savoir que possède le client sur les remèdes concernant ses difficultés ; il devra les mettre en oeuvre lui-même.

L'état est détenteur de la violence légitime et l'ASE crée autant de problèmes qu'elle n'en soulage. Ce sont les mêmes jeunes qui sont classés « en danger » et qui sont dangereux. On nous a cité GOFFMA'N qui dit que les TS sont des passeurs, ils ont pour 'fonction d'assurer une communi­cation qui ne pourrait pas passer sans eux. Il faut que les TS sachent qu'ils sont un carrefour avec des orages, des colères et qu'il y ait des tensions, c'est nor­mal : Quand il y en a trop c'est qu'il faut améliorer le dispositif. Il ne faut pas perdre de vue qu'aider un jeune c'est créer des types de pratiques qui vont cons­tituer des étapes vers une inser­

tion en maintenant l'histoire du jeune. La limite a cette création, c'est la compréhension des déci­deurs, pour qui maîtriser les coûts veut dire maîtriser les populations.

Cela amène à poser des problè­mes spécifiques, comme s'ils n'étaient propres qu'aux jeunes : alors la jeunesse devient pro­blème.

Dehors il faisait un grand soleil et dedans on se sentait intelligent et puissant. Je ne connaissais per­sonne mais je me sentais bien. La maison était vraiment chaleu­reuse.

**Nelly GAUGAIN**

P.S. : pour en savoir plus ; contacter Denis Sellen / Association Beit'ham 6, rué des dames - 75017 Paris - Tél. : 42.94.18.81.

|  |  |
| --- | --- |
|  | **pe d'accompagnement**  SC La |

**Une approche thérapeutique couplée à des ateliers d'expression culturelle, artistique et sportive.**

**L'activité d'expression médiatrice**

Notre dispositif de prévention s'est accru au contact d'anima­teurs, soit en prison, soit dans les institutions spécialisées pour toxicomanes, tous profession­nels dans les ateliers qu'ils ani­maient.

Ils manifestaient un manque à combler dans leurs difficultés à pouvoir reprendre avec les toxi­comanes certains aspects qui appartiennent au domaine théra­peutique. Quant à nous, nous cherchions des supports d'activi­tés médiatrices autour desquel­les s'articuleraient plus facile­ment les temps de parole.

**Introduction**

Ul.R.C.A.S.\* est une Association de Loi 1901 à but non lucratif dont le projet thérapeutique s'articule autour de l'élaboration de la demande de soin individuel.

Constatant la difficulté des toxi­comanes pour s'adresser person­nellement à des centres spéciali­sés, l'I.R.C.A.S. a développé de manière institutionnelle la possi­bilité pour les jeunes en difficulté, de venir chercher dans des grou‑

24 pes formés et des activités créa‑

trices, un espace libre de parole et de rencontre.

Cet espace nous:permet d'accepter tous jeunes avec ou non une reconnaissance impli­cite de l'usage de drogue. C'est dire que nous acceptons aussi des participants qui ne se connaî­traient pas comme malades ou dépendants.

LI.R.C.A.S. veut être présent à tout moment important du par- cours des toxicomanes. C'est dans cet esprit qu'il développe ses activités aussi bien dans son centre d'accueil, qu'en prison et dans la plupart des maisons d'arrêt de la région parisienne.

**Le travail en groupe et la notion de groupe**

Chacun se situe et s'exprime comme il le désire à propos de son parcours toxicomaniaque. Certains parlent, d'autres écou­tent et se taisent. Le rôle de l'intervenant de l'I.R.C.A.S. est un

rôle de médiateur, organisant de façon non directive la libre expression.

En effet,, celui-ci ne donne pas la leçon, il n'induit pas un compor­tement souhaitable ou un type de prise en charge particulier concernant la toxicomanie. Lintervenant s'autorise cepen­dant à donner toutes les informa­tions nécessaires et oriente cha­que cas particulier auprès des profesionnels qui peuvent répon­dre aux démarches individuelles, que ce soient les institutions spé­cialisées ou les intervenants au sein du milieu carcéral lorsque les groupes sont constitués en pri­son.

C'est une idée fausse de croire que des toxicomanes réunis dans un temps de parole expriment essentiellement leur galère quo­tidienne ou encore des histoires « d'anciens combattants ».

Ce mode d'expression favorise des débats et des positions contradictoires sans que l'anima­teur ait à prendre parti. Et les vel­léités affabulatrices ou prosélyti-queS ne tiennent pas longtemps la route dans un groupe où il y aura toujours un participant pour renvoyer une réalité crue et sans détour sur ce genre de discours. Un groupe de travail est un.corps vivant. Il élabore, il régresse, de toute manière il ne laisse jamais indifférents les individus qui le compose dans leur évolution per­sonnelle.

On y apprend aussi à faire le deuil lors du départ de chacun ou encore lorsque le groupe s'est lui-même limité dans le temps à une tâche ponctuelle. C'est parfois l'unique scène où peut se mani­fester verbalement un moment de crise dans le parcours des toxicomanes. Ils activent alors une demande d'aide ou plus pré­cisément encore une demande de soins et c'est à nous de positi-ver cette manifestation authenti­que qui les place en position d'acteurs dans le processus thé­rapeutique.

Ces rencontres ont donc fait naî­tre un projet original qui consiste à coupler une activité avec un temps de parole.

Ce modèle thérapeutique offre plusieurs avantages nouveaux. D'abord, il permet de sensibiliser un plus grand nombre de jeunes en difficulté au travers d'activités socio-culturelles et sportives, 'sous réserve que soit clairement notifiée l'association d'un atelier avec un temps de verbalisation. Et, il permet surtout l'expression de la parole, si difficile lorsqu'il s'agit d'exposer des problèmes personnels ; l'apprentissage en étant considérablement facilité s'il trouve l'appui d'une activité partagée dans un groupe.

***LES CORRE.11)0N‑***

***DAIITS DE PEPS***

***PROVINCE :***

***Aquitaine : Philippe***

***Boug glan, résidence***

***Compostelle, 33600***

***Pessac et aylvie***

***Catona, 16 rue***

***Laprade, 64140 Billère.***

***Poitou-Charentes •***

***Danièlle Petit, 63 rue***

***de la Croix Rouge,***

***86000 Poitiero***

Ce vécu commun fait tomber les masques et renforce narcissique-ment ceux qui ne s'autorisent pas à prendre la parole. Au moins peuvent-ils parler de ce qu'ils viennent de vivre dans l'atelier précédant le temps de parole !

*Le choix des activités :*

* Le YOGA :
* Les Asanas ; travail postural.

Les Asanas visent à maintenir ou à recréer une harmonie corpo­relle. Nous y parvenons par des exercices d'aplomb, de stabilité et de dissociation musculaire. Contrairement à une idée reçue, le Hatha Yoga n'est pas toujours statique ; il peut même prendre des allures très dynamiques dans ses changements de rythme aussi bien que par son intensité énergétique.

La pratique des Asanas structure les aspects mental et physiologi­que de l'individu ; elle est indis­pensable pour accéder à des for­mes plus évoluées dans la voix du Yoga.

* Le Pranayama : techniques respiratoires.

Il s'appuie sur une pratique régu­lière des Asanas. Ce travail éner­gétique repose en effet sur un bon fonctionnement du système physiologique.

Rétentions, hyperventilations, maîtrise des cycles respiratoires représentent divers aspects du Pranayama.

Conjointement à ces deux grands axes au Hatha Yoga, nous pouvons envisager une initiation à la médiation et aux techniques de concentration.

* La COORDO-CINETIQUE c'est un JEU SPORTIF DE TOU­CHES qui utilise des techniques de pied (communes à certains sports de combat) et se pratique en musique sur un damier de couleurs.

Sa pratique fait appel à la combi­naison de techniques avec une stratégie réfléchie en fonction des règles de base.

Ce jeu ne s'adresse donc pas uni­quement au physique et permet à travers sa pratique :

* un mieux être corporel,
* un meilleur contrôle de soi,
* une meilleure connaissance de soi et de l'autre.

S'il permet un défoulement physique, une possibilité de décharge des tensions, toutes violences ou toutes agressivités en sont exclues.

* Le THEATRE : Cet atelier a pour but de former des acteurs à part entière. Des comédiens qui soient préparés à toutes éventua­lités théâtrales. Dans un second temps, il servira de base pour des

créations théâtrales. Seront créés à partir d'un canevas d'improvisations, des textes que nous pourrons par la suite utili­ser. La formation de l'acteur est pratique. Chaque comédien devra, par la suite, construire sa propre méthode à partir du travail de mise en scène.

* Le MIME : C'est l'expression de l'individu dans le groupe et du groupe dans l'individu. « L'écoute de sa propre source d'énergie » :
* Respiration du Mouvement (Lenteur/Rapidité - Torsion/Elon-gation - Pulsation/Fluidité),
* Recherche des voix du corps (Du Cri au Chant),
* Déplacements, Directions, Jeux d'Espace dans une unité Voix-Corps-Sentiment. « La recherche d'une harmonie corporelle » :
* la relaxation vigilante,
* Le Mouvement de la Respira­tion,
* [Acrobatie Douce,
* Ping-Pong : du Mime à la Danse, de la Technique à l'Impro­visation.
* ATELIER ARTISTIQUE : Des­sin, peinture, modelage, modèle vivant. Apprendre le métier du dessin et de la couleur. Et pou­voir, fort de ce métier, traduire ses émotions et découvrir sa totale imagination.

Chaque support d'animation possède en soi un rôle thérapeu­tique dans la mesure où il rend accessible et il matérialise une expression individuelle.

Ceci étant précisé, aucune acti­vité ne peut revendiquer d'elle-même et de façon autonome, une fonction thérapeutique —encore moins psycho-thérapeu­tique — puisqu'elle n'est pas con­çue à la base selon cet objectif. Si donc toutes les activités spor­tives et socio-culturelles contri­buent à leur manière, à la fonc­tion thérapeutique, les activités proposées à l'I.R.C.A.S. n'en ont pas moins été déterminées sans intention adaptée aux toxicoma­nes. On y retrouve, en filigrane, l'idée d'un corps vécu et repré­senté, échelle à l'intérieur de laquelle chacun pourra mesurer ses lacunes.

Ainsi, en développant cette idée, *le yoga* est-il représentable dans un modèle postural intériorité et silencieux, comme statufié. A l'intérieur de quoi l'individu peut se reconstruire, s'unifier patiem­ment et se réarticuler autour d'un centre.

*La coordo-cinétique* fait appel au corps dans le mouvement et dans le rythme. Sur un mode ludi­que, elle met en exergue les pul­sions agressives et les canalise puisqu'il s'agit de techniques d'arts martiaux réoganisées dans un jeu subtil et sans brutalité.

*Le mime* synthétise le mouve­ment et l'immobile. Il les suggère et les représente à la fois par le biais de techniques qui font appel au domaine émotionnel. Par essence, le mime trouve son moyen d'expression par un autre support que la parole, puis il le met en scène.

*Le dessin et la couleur* matériali­sent les formes et le mouvement dans les gestes créatifs. Et la représentation de l'objet ne prend corps que si elle passe, elle aussi, par l'émanation des émotions individuelles. Parallèlement à la technique et à l'ouvrage, l'art pos­tural peut se lire comme une autre manifestation du domaine symbolique.

*Le théâtre* est pluriel, multi­dimensionnel. Au théâtre, le corps du comédien exulte dans son jeu scénique mais il parle aussi ; il interprète des textes éternels, ou plus simplement les siens, au gré de son improvisa­tion. Le théâtre ne saurait se pas­ser d'un décor, d'un espace. De plus, il s'adresse aussi bien au partenaire qu'au public ; il ne peut ignorer la relation de groupe sur laquelle il s'est bâti.

***Le Centre de****.*

***Guidance : une***

***dépendance volontaire aux institutions***

Le fonctionnement de notre cen­tre de guidance est impérative­ment lié à une collaboration avec toutes les associations, dans leur grande diversité.

Quand bien même aurions-nous l'intention de prolonger essen­tiellement le travail entamé en prison, nous n'en aurions pas les moyens. A ce niveau nous ne fai­sons pas mieux que les autres institutions implantées en milieu carcéral : problème de rechute immédiate, longue durée des incarcérations, ré-implantation géographique trop éloignée etc. Le centre de guidance se définit donc comme un modèle complé­mentaire aux autres institutions. Le travail en groupe permet la multiplicité des démarches indi­viduelles en fonction de leur par­cours. Aussi sommes-nous par­tenaires, tant des institutions de soins et des hôpitaux spécialisés que des centres d'hébergement ou des clubs de prévention.

A charge pour nous d'orienter les jeunes qui nous fréquentent sur lesdites institutions lorsque la demande est clairement formu­lée et même lorsque nous en voyons l'indication. Il faut natu­rellement un certain temps pour que les partenaires sociaux situent correctement notre

champ d'action et s'assurent qu'il ne vient pas s'implanter en con­currence de leur travail.

L'usage nous apprend que loin de menacer les institutions spécia­lisées, la fréquentation du centre permet une stabilisation sociale, un ancrage associatif qui servent une plus grande régularité dans la fréquentation des institutions partenaires.

Autres sujets de préoccupations bien compréhensibles de nos col­lègues : ce sont les fondements théoriques du travail de groupe et la conduite groupale.

Or, nous ne nous permettrons pas des interprétations intem­pestives sur la parole annoncée, pas plus que nous ne recher­chons des manifestations éner­gétiques préposées à la décou­verte de soi à travers une activité commune 1 Il faut donc inventer un modèle thérapeutique en dehors des modèles comporte-mentalistes, néo-reichiens et d'orthodoxie analytique. Les thé­rapeutes de l'I.R.C.A.S. ne tien­nent-pas à réduire le fonctionne­ment d'un groupe à une méthode particulière, quelles que soient par ailleurs leurs formations indi­viduelles.

Par l'intermédiaire de ses activi­tés, le centre de guidance se

donne pour tâche de mieux gérer

les réalités individuelles des toxi­comanes afin qu'ils actualisent

— au sein du processus théra­peutique — les démarches de soins, de formation et de réinsertion.

Nos partenaires comprendront vite que l'I.R.C.A.S. se place en

relai des institutions existantes ; et les innovations que nous pré­sentons particulièrement au cen‑

tre de guidance, n'ont pas pour   
vocation de remplacer les lieux d'hébergement, de soins et sui­vis individuels. Elles y amènent progressivement et de leur plein gré, les toxicomanes qui n'en voulaient rien savoir.

25

Nous sommes donc partenaires et volontairement dépendants des autres institutions puisque la composition de nos groupes est exclusivement alimentée par les professionnels qui travaillent dans le champ de la toxicomanie. La situation est certes moins confortable qu'en prison où notre travail est soumis à d'autres impératifs, pourtant le pari sem­ble raisonnable compte tenu de l'accueil et de la participation active des institutions spéciali­sées.

**Equipe de l'I.R.C.A.S.**

\* Institut de Recherche et de Communication pour l'Action Sociale

72, rue Louis-Blanc - 75010 Paris - Tél. : 40.05.19.55

***TRAVAILLEURS SOCIAUX ENCORE***

***UN EFFORT***

**La dernière manifestation organisée par le CREM le 21 avril n'a pas fait le plein des travailleurs sociaux mobilisables. Pourtant plusieurs milliers de personnes s'étaient donnés rendez-vous de Montparnasse au Ministère de la Santé le vendredi 21 avril :**

**La plate forme du CREM s'articule autour de 5 points :**

1) 2 000 F nets pour tous {rattra­page et revalorisation des salai­res : pas de salaires en-dessous de 6 000 F nets).

**26**

1. 13e mois et mensualisation de tous.
2. Convention collective et statut unique sur la base des meilleurs acquis.
3. un statut et des moyens pour les personnes en formation ini­tiale et continue.
4. un plan d'urgence du secteur social, avec création de postes, des budgets suffisants, arrêt des embauches de TUC sur les pos­tes vacants, 35 heures sans perte de salaire avec embauches correspondantes, paiement des jours de grève.

Ce collectif de mobilisation per­met de regrouper toutes les caté­gories du public et du privé.

Cependant le secteur social est très diversifié et très éclaté, cela s'est donc traduit par des inéga­lités au niveau des mobilisations. Si le pourcentage de grévistes a été très important dans le Nord et dans d'autres départements, en revanche tous les services et éta­blissements n'ont pas été tou­chés loin s'en faut.

L'assemblée générale du 21 avril a donc arrêté un plan d'action et de mobilisation jusqu'à la rentrée de septembre.

D'ici le 8 juin, date d'une pro­chaine journée nationale d'action décentralisée par département, le mouvement doit encore s'éten­dre et se structurer.

Face au refus catégorique du gouvernement de négocier, il faut préparer la grève générale du secteur social,

**Principales décisions de l'AG du 21 avril :**

* Prochaine coordination natio­nale le 27 mai à Paris.
* Une journée nationale d'action décentralisée le 8 juin par département.
* Journée nationale de grève et manifestation nationale à Paris le 5 octobre.
* Etats généraux du secteur social les 16 et 17 septembre.
* Le CREM possède un bulletin de liaison :

Abonnement BNL (50 F) à l'ordre de G. LAMESA BP 32, 91570 BIEVFiES.

Répondeur du CREM :

16/1/69/41113/74.

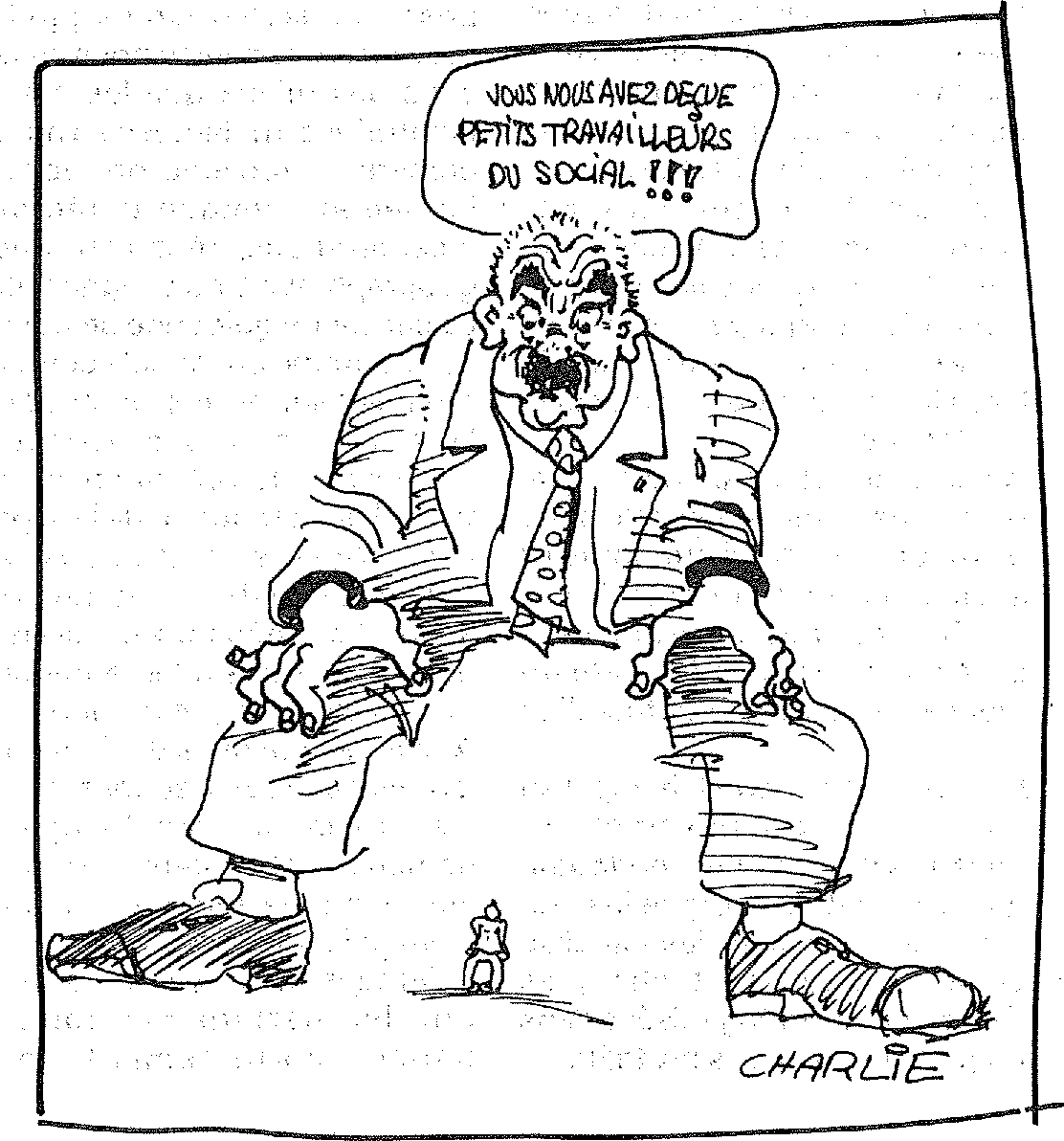
**Echos divers :**

* Quelques départements sont organisés en coordination dépar­tementale, le 21 avril certains ont appelé à manifester localement : Ex à Toulouse ils étaient plus de 600 TS.
* Le budget des écoles de TS en formation est en baisse de 10 °A en moyenne.

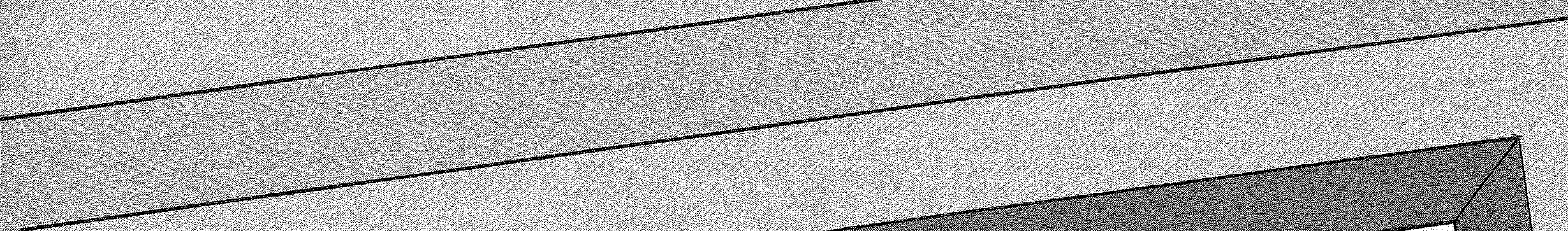
Pour satisfaire ce qui a été arra­ché par les infirmières, notam­ment ce qui concerne la forma­tion, le ministère de la santé pompe sur les budgets des éco­les du secteur social.

* Un serveur minitel vient d'être créé : 3615 code ALTER \* CREM

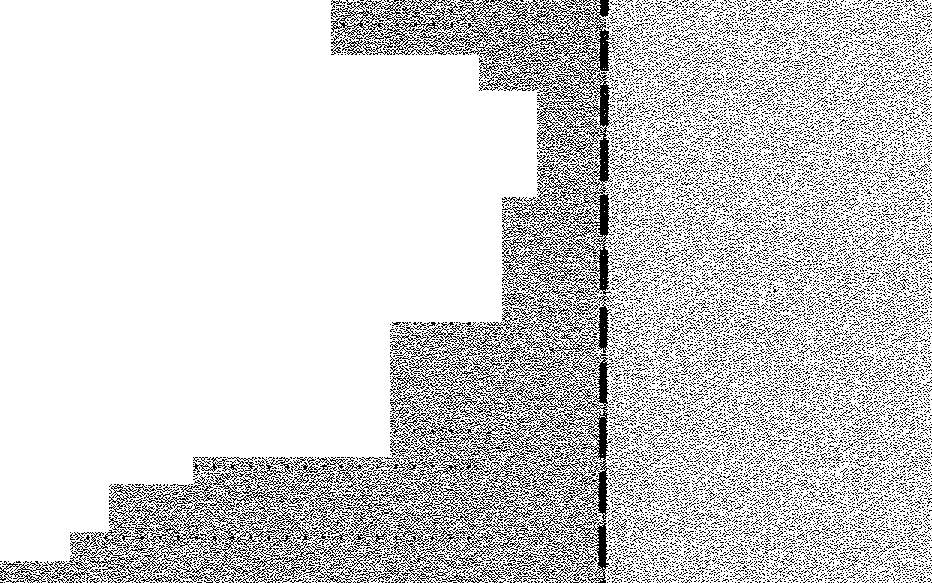
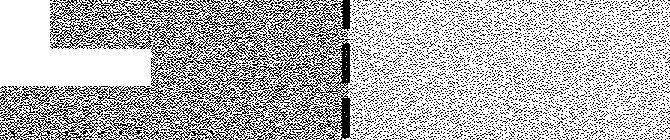
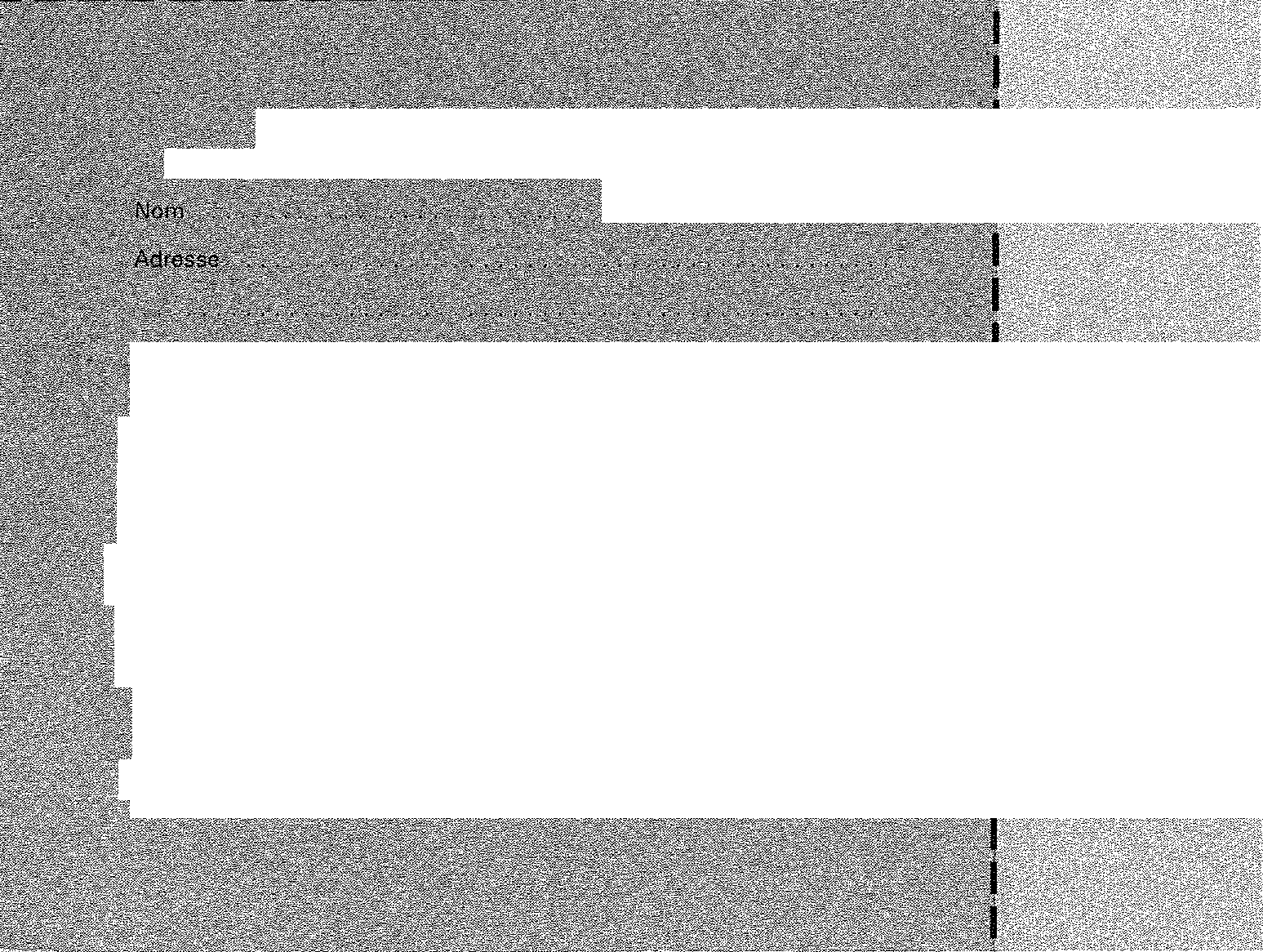
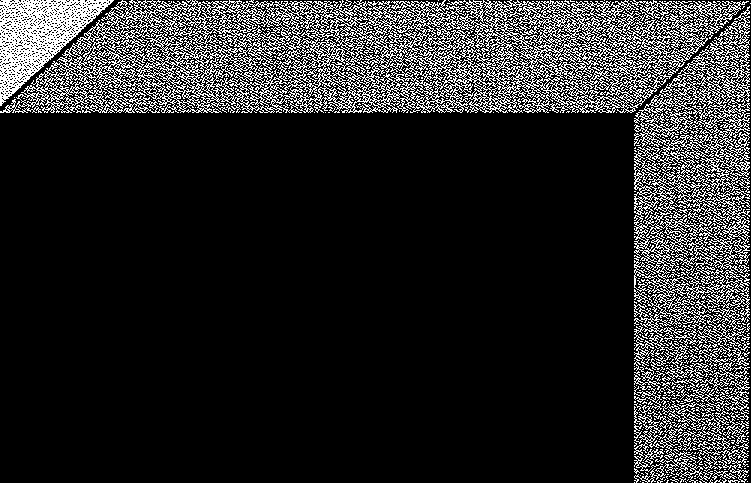
Raymond **CURIE**



|  |
| --- |
| **L.P.S. - P.E.P.S. - S.T.A.J. ORGANISENT UNE RENCONTRE NATIONALE :**  **"BANLIEUE CENT VISAGES"**  Des expériences existent sur le terrain où des jeunes se mobilisent et participent à la vie du quartier, de la cité. De quels quartiers et de quels jeunes parle-t-on ?  A travers les dynamiques sociales et les partenaires acteurs de la vie locale, cette rencontre nationale ne se pose pas comme vitrine de présentation, mais au contraire, à partir des actions menées dans les quartiers, cherchera à analyser :   * l'évolution des associations de jeunes tant dans leurs objectifs que dans leur démarche ; * l'évolution des pratiques des travailleurs sociaux, eux mêmes confrontés à de nouvelles exigences et aspirations des jeunes ; * les formes culturelles apparues dans les quartiers ; * les prises de position du politique tant au niveau local que national ; * l'évolution du champ associatif et institutionnel.   Au regard de ces différents points d'analyse, les deux journées d'études veulent répondre à plusieurs préoc­cupations :   * ouvrir un espace de rencontre direct entre jeunes représentants d'associations ou non, les praticiens de terrain, les décideurs institutionnels ou politiques ; * élaborer des outils de réflexion et de formation (la prise de parole et l'expression artistique, constitution de projets et outil méthodologique, partenariat et stratégie locale...) ; * faire émerger des propositions concrètes adressées aux partenaires dans leurs différents champs de compétence (logement, emploi, action culturelle, action sociale...).   La première journée se construira, sous la forme d'ateliers, autour d'actions significatives portées par des jeunes. Leur traduction sur le plan de l'expression artistique occupera une place importante tout au long de la rencontre. Le temps fort en sera constitué par un spectacle le permier soir. La seconde journée s'arti­culera, sous la forme de tables rondes, sur les champs de préoccupations des jeunes en vue de propositions concrètes.  Un groupe de pilotage se met en place pour la préparation de cette rencontre nationale. Afin d'élaborer un éventail large d'expériences, les associations ou travailleurs sociaux intervenants auprès d'initiatives de jeunes, sont invités à nous faire part de leurs actions. |



**OFFRE SPÉCIALE**



**PEPS**

Bimestriel  
Loi 1901 -J.O. du 11.04.82  
8, impasse des Trois-Sceurs -75011 PARIS  
Tél. (16.1146.70.86.05

**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :**Hugues13AZIN

**SERVICE PUBLICITE :**Catherine BOULENGER

**COMITE DE REDACTION :**Eric AUGER  
Hugues BAZIN  
Catherine BOULENGER  
. Patrick FREHAUT  
Jean-Marie GALLET  
Nelly GAUGAIN  
Michel TALEGHANI  
Daniel TARTIER  
Catherine VERDENAUb  
Raymond CURIE

**ACOUITAINE :**

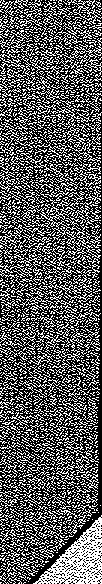
Sylvie CATONA - Philippe BOURGLAND

**POITOU-CHARENTES**

* Danielle PETIT

**MAQUETTE - PHOTOCOMPOSITION  
PHOTOGRAVURE - IMPRESSION**IDG, 5 rue Mayran - PARIS 75009  
Tél.: 42.85.21.96

Jeunes et Quartiers Politiques Locales  
Reproduction des articles et illustrations autorisés  
avec mention de leur origine et adresse  
CPPAP 64819 - ISSN 0754-8761  
Dépôt léga13. trimestre 1989



**BON DE COMMANDE**

A renvoyer à REPS, 8, impasse des Trois-Sœurs, 75011 Paris

Prénom

Code postal Ville

Prof easiOn

..1E.SOUSCRIS.UN At1)0NE.MENT Ail BIMESTRIEL •PgPs (

6 num*ér*os:.*0F* :- -

Indi%ilduel-,(125 ,

1- ' - -- - . , Institutionne! (1*8*

. Soutien1220 FI -

MÔN ABOkiiEMÉNTME PERMET DE COMMANDER GRATUITEMENT

JE PEUX EN PLUS COMMANDER LESNUMEROS SUIVANTS

1 N?sitnple (30 i:, port paya) . . .

Numéro sPacial (36 port paya) .

. .  
TOTAL (cheque a-Vordre del?EPS) , . .

**Votre abonnement vous permet de commander gratuitement un ancien numéro.**

**N° 5 -- EDUCATEURS SPECIALISTE** st**T MAL D' IDENTITÉ Le mal d'idetité d'une profession myfiée les éducateurs.**

**N° 10 — NUMERO SPECIAL SUR LES MUTATIONS DANS LE éducateurs,**

**Assistants sociaux, animateurs et formateurs ont**

**TRAVAIL SOCIAL**

**écrit sur l'avenir du social.**

**N° 11 — LES ÉLUS FACE AU SOCIAL : CONCURRENTS PARTENAIRES ?**

**Travail social en Inde et en France. Justice et secret**

**proessionnel.**

**N° 12 SYNDICATS - ASSOCIATIONS SOCIALQUELLES**

RÉP**ON**SES **FACE AUX MUTATIONS DU ? einsertion douce. Quel avenir pour la désectorisation ? Menants' ou fonctionnaires ?**

**N° 13 — POLITIQUE SOCIALE ENVERS LES IMMIGRES : A PARIS, LES T.S. SE MOBILISENT**

**Du centre d'accueil etd'orientation au placement familial. Réflexion éducative en milieu ouvert.**

**N°** 14 **TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU PSYCHIATRIQUE Educateur : le métier doux. tépargne morale nouvel outil de travail social.**

**N° 15116 — NUMÉRO SPECIAL INTER-ASSOCIATIF : tt A**

**PROPOS DE NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES ET** ECONOMOJES **»**

**« Chômage, loisirs et économie sociale . » tt Autre regard pour la relation éducative. » tt Travailleurs sociaux, acteurs de reenir du social. »**

**Na 7 — PARTIS PotsnauEs ET TRAVAIL SOCIAL Banlieues 89, des** réponses de **R. Castro. Rapports psysT.S.**

**N° 19 — SOYONS CRÉATIFS 1**

**Quelle insertion par l'économie ?** L'avenir **de l'éducation**

**surveillée. Les centres de loisirs en milieu ouvert.**

**N° 20 — TRAVAIL SOCIAL ET TRAVAIL POUR LA PAIX Formation en marketing social. Nouvelles des travailleurs sociauxcadiens 1.5111age de l'A.S. en entreprise.**

**N° 21 ALES FORMATIONS INITIALES DES TRAVAILLEURS**

**SOCIAUX**

**Approches de la toxicomanie. Les régies de quartier. La**

**N**

**des T.S. au Canada.**

**N° 22 — LE DEVELOPPEnnerr LOCAL EN MILIEU** RURAL

**3 assistantes soc'tales sanctionnées à** paris.

**'travail en milieu**

Nô

**à Cuba. Service social et réhabilitation. N° 23 — LE CODE DE LA NATIONALITE Les réseaux en travail social.** L'a alimenta**ire à Los Angeles. La** réforme **du diplôme d'A.S. N°NUMERO SPECIAL INTER -ASSOCIATIF SUR LA TOXICOMANIE**

**Des travailleurs sociaux et des chercheurs s'expriment, mettent à disposition du lecteur des éléments théoriques et**

**toi.**

**prtiques.**

**N° 25 — TRAVAIL SOCIAL ET RESEAUX**

**travailleurs sociaux au Chili. Insertion et emp La Sécurité sociale en question.**

**N° 26 — N° SPECIAL PRISONS •**

**Travailleurs et chercheurs s'interrogent sur les  
tt pratiques**prisonnières **» et les effets de la prison.**

**N° 27 — FORUM SUR LE RMI**

**N° 28 — fance en N° danger. SPECIAL « BANLIEUE CENT VISAGES » En Jeunes et quartiers, Politiques locales**