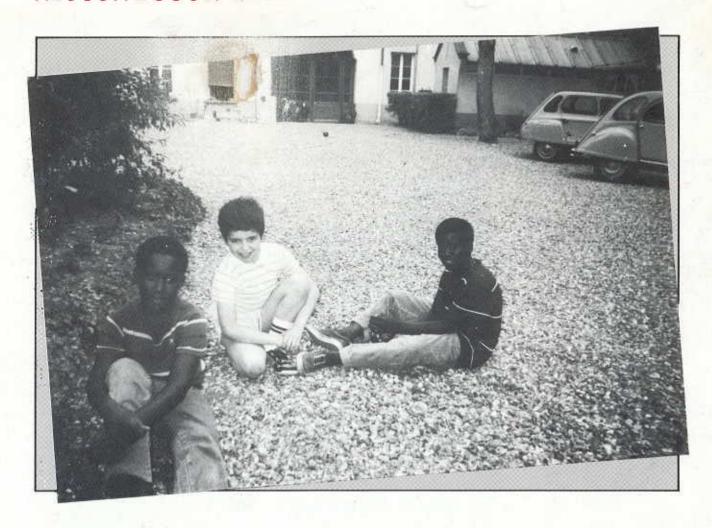


REUSSITE SCOLAIRE





REFLEXES

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
La formation des instituteurs	p. 4
Les pratiques quotidiennes	p. 5
L'historique de l'enseignement primaire en France	p. 8
Conclusion	p.10
par Mehdi FARZAD	
Et si nous changions de lunettes	p.12
par E. CARLIER et M. MARMIER	
Il était une fois à Ivry-sur-Seine	p.13
par Joël PHILIPPEAU	
C'est l'affaire de tous	p.14
par Nelly GAUGAIN	
Ma fille réussit	p.16
par Anne PORTALIS	
L'EUROPE ET LE TRAVAIL SOCIAL	
Le travail social et la formation des travailleurs sociaux en Grèce par Pierre BECHLER	p.18
ACTION SOCIALE	
Réveillons-nous!	p.21
par B. LEBOUILLE	
Le secret professionnel ça existe ! par Catherine VERDENAUD	p.22
RELATION EDUCATIVE	
Bert'ham : ou quand la maison est chaleureuse par Nelly GAUGAIN	p.23
Groupe d'accompagnement social par l'Équipe de l'IRCAS	p.24
ECHO DES LUTTES	0.26

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.

SCOLAIRE

LA RÉUSSITE

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 l'A.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.

La formation des instituteurs

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.

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 possession 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 instits. 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, la 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'Education 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 potentiel de formation des écoles normales d'instituteurs et des centres de formation de professeurs du secondaires.

Les pratiques quotidiennes

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

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.

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. L'école 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 enfant a 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 sont justes, 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 11ème

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.

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 lors qu'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 pour diviser les savoirs. Et ce par tous les moyens nécessaires mis en place pour 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 légitime 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 possibilités 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 de 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.

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

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.

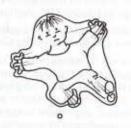
Cette revue, même si elle a pris beaucoup de temps (motivation, explication, sensibilisation, puis la réalisation), elle a été faite entièrement par les enfant autour des questions qui intéressent les enfants dont ils ont fait leur choix eux-mêmes. Les enfants ont montré qu'ils étaient très forts au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

Djibril (CE2)





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!

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 euxmêmes, 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 euxmêmes 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 iour.

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

L'historique de l'enseignement primaire en France :

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.

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.

L'école 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 peutêtre 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 fina-

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 16° siècle.

Au début du 19° 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 3º 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 question 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 3º République que la scolarisation des filles est entrée dans les mœurs.

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 chouchoutte 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)



JUGE POUR ADULTES

Les printemps du 11°

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 écoles 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 20° siècle, a été de former des enfants, des adultes, des honnêtes citoyens pour la société.

C'est seulement à partir du 20° 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'influance 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 de 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 V° 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 microordinateurs 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. Chevènement pour la rentrée 1985 sur les contenus d'enseignement, une réforme caractérisée par un esprit d'élitisme, l'enseignement des 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 6°, limitation des redoublements etc...

Conclusion

ans l'histoire des processus de transformation, le 20° 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 18° 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'existance 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 XIX° 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 Ecoles 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;
- « L'évolution, 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).
- 3) 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'État 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 XX° 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 XX° 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'institeurs au début du XX® 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 !!!

S.S. (CM1)

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.

Il 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...



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 motivations 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.

Et si nous changions 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'Education 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 représenter 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 service : 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 luimême, 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

I était une fois à lvry-sur-Seine

oilà maintenant deux mois qu'un espace d'animation péri-scolaire (AEPS) 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 difficiltés rencontrées par certains enfants dans un système éducatif donné.

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

L'A.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-

palement thérapeutiques (G.A.P.P., C.M.P.P., C.M.P.N.) 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 prolonger 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 lvry, 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.

C'est l'affaire de tous

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'œuf...

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 avant 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'està-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 œuvre pour que les enfants réussissent mais les dés ne sontils 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'intéraction 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.

Bien sûr qu'il faut travailler pour avoir des bonnes notes, bien sûr qu'il faut bien travailler pour comprendre des lecons 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 l 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 » parcequ'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.

Nelly 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 réussit!

OU TROUVER PEPS A PARIS

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 CEI 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-éducateurs, 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 sœur 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. Quant a moi, je m'asseois sur un banc et quelquefois, je regarde ma sœur 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. Il 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 œufs !

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-duchaussée 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 quandmême 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 11º), 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 (CM1)

Pour mieux se préparer à l'Europe, à l'ouverture de ses frontières prévues au 1er 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 paraitra 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 travail social et la formation des travailleurs sociaux en Grèce

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 « Ayantfonction-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 parfois, 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'Educateur spécialisé, même si ce titre est reconnu pour de très rares personnes (une quinzaine environ) avant 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 deman-

deurs d'emploi.

parmi les actifs : 59 % travaillent dans le secteur des Affaires Sociales - Prévoyance - (Pronias); 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 manœuvre 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'établissements psychiatriques « traditionnels ».

1-2-4 Le Travail

Un certain nombre de T.S. sont employés :

- par les agences pour l'emploi (O.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 pluriprofessionnelles (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 psychomotriciens -, des pédopsychiatres). Ils dépendent alors du Ministère de l'Education.
- dans des associations d'Education 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

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 œuvre 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).

II) 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. (Technologiko 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 4° semestre (à raison en général de 3 jours de stage pour 2 jours au TEI durant le 4°, le 5° et le 6° 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 7° ou 8° 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 œuvre 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 perspective 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 clientèlisme et de la recommandation (rousfeti).

mandation (rousreti).

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 ; Ingéniérie ; Technologie alimentaire ; Arts graphiques et décoration.

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 Sœurs, 75011 PARIS.

action sociale

Réveillons-nous!

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).

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 l'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 cœur, 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 cœur.

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 d'accession au logement social, restos du cœur, 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 ASSE-DIC) 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 représentatitivté 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).

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

Le secret professionnel, ça existe!

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

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'analyser 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-

vailleurs 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 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, Educateurs 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 la maison est chaleureuse:

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.

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 : lci comme à Jérusalem. Le psycholoque 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 entre 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. (Ça 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 œuvre 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 GOFFMAN 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 insertion 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, rue des dames - 75017 Paris -Tél.: 42.94.18.81.

VOTRE PUBLICITÉ, VOS ANNONCES DANS LE PROCHAIN NUMÉRO DE PEPS

TARIFS PARTICULIÈREMENT AVANTAGEUX

EXEMPLES HORS TAXES

1/6 DE PAGE (6×13) F 320 1/4 DE PAGE (9×13) F 400 1/2 PAGE (18×13) F 650 LA PAGE ENTIERE (18×26) F 1 080

CONTACTS: CATHERINE BOULENGER, PAROLES ET PRATIQUES SOCIALES,

8, IMPASSE DES TROIS SŒURS, 75011 PARIS

Tél.: (1) 46 70 86 05

Groupe d'accompagnement social

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

Introduction

L'I.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 groupes formés et des activités créatrices, 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.

L'I.R.C.A.S. veut être présent à tout moment important du parcours 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. L'intervenant 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 prosélytiques 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 luimême 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 positiver cette manifestation authentique qui les place en position d'acteurs dans le processus thérapeutique.

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.

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 CORRESPON-DANTS DE PEPS EN PROVINCE :

Aquitaine: Philippe
Bourglan, résidence
Compostelle, 33600
Pessac et Sylvie
Catona, 16 rue
Laprade, 64140 Billère.
Poitou-Charentes:
Danièlle Petit, 63 rue
de la Croix Rouge,
86000 Poitiers

Ce vécu commun fait tomber les masques et renforce narcissiquement 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 TOU-CHES 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/Elongation - 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,

L'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'ellemême et de façon autonome, une fonction thérapeutique encore moins psycho-thérapeutique - puisqu'elle n'est pas concue 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 v 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 ! Il faut donc inventer un modèle thérapeutique en dehors des modèles comportementalistes, 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 indi-

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 centre 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.

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). 2) 13° mois et mensualisation de

3) Convention collective et statut unique sur la base des meilleurs acquis.

4) un statut et des moyens pour les personnes en formation initiale et continue.

5) 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 BIEVRES.

Répondeur du CREM : 16/1/69/41/13/74.

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 % 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 SPECIALE

Votre abonnement vous permet de commander gratuitement un ancien numéro.

Nº 5 - EDUCATEURS SPECIALISTES ET MAL D'IDENTITE N° 5 — EDUCATEURS SPECIALISTES ET MAL DIDENTIFE
Le mai d'identité d'une profession mystifiée : les éducateurs.
N° 10 — NUMERO SPECIAL SUR LES MUTATIONS DANS LE
TRANTIL COCIA

Assistants sociaux, éducateurs, animateurs et formateurs ont

echt sur Lavenir du social. Nº 11 - LES ELUS FACE AU SOCIAL : CONCURRENTS

Travail social en Inde et en France. Justice et secret PARTENAIRES ?

N° 12 — SYNDICATS - ASSOCIATIONS : QUELLES REPONSES FACE AUX MUTATIONS DU SOCIAL ? professionnel. L'insertion douce, Quel avenir pour la désectorisation ?

Null 13 — POLITIQUE SOCIALE ENVERS LES IMMIGRES : A Militants ou fonctionnaires ?

PARIS, LES TS. SE MOBILISENT

PANIO, LEO 1.0. DE MUDICIOEM Du centre d'accueil et d'orientation au placement familial.

Nº 14 — TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU PSYCHIATRIQUE Educateur : le mêtier doux. L'épargne morale : nouvel outil de

travali social. Nº 15/16 — NUMERO SPECIAL INTER ASSOCIATIF : « A PROPOS DE NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES ET travail social.

« Chômage, loisirs et économie sociale ? » « Autre regard « Cromage, idiaira et economic acciaic ; » » Autre regard pour la relation éducative. » « Travailleurs sociaux, acteurs de ECONOMIQUES "

l'avenir du social. " N° 17 – PARTIS POLITIQUES ET TRAVAIL SOCIAL Banlieues 89, des réponses de R. Castro. Rapports psys-T.S.

Quelle insertion par l'économie ? L'avenir de l'éducation Nº 19 - SOYONS CREATIFS ! surveillée. Les centres de loisirs en milieu ouvert. SULVEHIER LES CENTIES DE JOISIES EN TRIBLEU DUVELLA PAIX Nº 20 - TRAVAIL SOCIAL ET TRAVAIL POUR LA PAIX Formation en marketing social. Nouvelles des travailleurs Formation en markeung social. Nouvelles des travailleurs sociaux acadiens ? L'image de l'A.S. en entreprise. N° 21 – LES FORMATIONS INITIALES DES TRAVAILLEURS

Approches de la toxicomanie. Les règles de quartier. La SOCIAUX

normation des 1.5. au Canada. N° 22 – LE DEVELOPPEMENT LOCAL EN MILIEU RURAL

Les réseaux en travail social. L'aide alimentaire à Los Angeles.

ne au aipiome a A.S. - NUMERO SPECIAL INTER-ASSOCIATIF SUR LA La réforme du diplôme d'A.S.

Des travailleurs sociaux et des chercheurs s'expriment. mettent à disposition du lecteur des éléments théoriques et Nº 24 -

pratiques. N° 25 - TRAVAIL SOCIAL ET RESEAUX Répression de travailleurs sociaux au Chili. Insertion et emploi.

La Securité sociale en question. Travailleurs sociaux et chercheurs s'interrogent sur les Nº 26 - Nº SPECIAL PRISONS

rravameurs autraux et unartrieurs s merrogent sur l « pratiques prisonnières » et les effets de la prison.

N° 27 — FORUM SUR LE RMI

N° 28 - N° SPECIAL * BANLIEUE CENT VISAGES * Enfance en danger.

Jeunes et quartiers, Politiques locales

BON DE COMMANDE

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

Prénom

Code postal Profession

JE SOUSCRIS UN ABONNEMENT AU BIMESTRIEL PEPS (6 numéros) Institutionnel (180 F) Individuel (125 F)

Soutien (220 F)

MON ABONNEMENT ME PERMET DE COMMANDER GRATUITEMENT **LENUMERO**

JE PEUX EN PLUS COMMANDER LES NUMEROS SUIVANTS

Nº simple (30 F, port payé)

Numéro spécial (35 F, port payé)

TOTAL (chèque à l'ordre de PEPS)

PEPS

Bimestriel Loi 1901 - J.O. du 11.04.82 8, impasse des Trois-Sœurs - 75011 PARIS Tél. (16.1) 46.70.86.05

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION: Hugues BAZIN

SERVICE PUBLICITE : Catherine BOULENGER COMITE DE REDACTION:

Fric AUGER Hugues BAZIN Catherine BOULENGER Patrick FREHAUT Jean-Marie GALLET Nelly GAUGAIN Michel TALEGHANI

Daniel TARTIER Catherine VERDENAUD Raymond CURIE

ACQUITAINE : 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 légal 3 e trimestre 1989