Thèse soutenue devant L'UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
le 5 avril 2002

INSTITUT DE FORMATION AUX PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES – IPSE

Pour l'obtention du DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

par Monsieur Guy CORTET

PREVENTION SPECIALISEE ET TRANSMISSION DE SAVOIRS

Directeur de thése : Monsieur Guy AVANZINI

Table des matières

Remerciements . . 1

INTRODUCTION GENERALE . . 3

PREMIERE PARTIE. PREVENTION SPECIALISEE ET POPULATION DEFAVORISEE : RÉPÉTITION HISTORIQUE ET SOCIALE . 9

Introduction . 9

CHAPITRE 1 : LA REMEDIATION A LA PAUVRETÉ AU COURS DE L'HISTOIRE . 10

1.1 : La pauvreté au temps de l'ancien régime . 10

1.2 : La pauvreté et la Révolution française . 13

1.3 : L'industrialisation et la pauvreté . 14

1.4 : Le XXéme siècle . 17

CHAPITRE 2 : ÉVOLUTION DE LA NOTION DE PREVENTION SPECIALISEE . 20

2.1 : L'après-guerre . 20

2.2 : Institutionnalisation de la Prévention Spécialisée . 21

2.3 : La Prévention Spécialisée en quelques chiffres . 22

2.4 : La Prévention Spécialisée aujourd'hui et la décentralisation . . 22

CHAPITRE 3 : CE QU'EST LA PREVENTION SPECIALISEE . . 30

3.1 : Genèse d'une action de Prévention Spécialisée . . 30

3.2 : La Prévention Spécialisée poursuit des objectifs . 31

3.3 : La Prévention Spécialisée obéit à des principes . . 32

3.4 : La Prévention Spécialisée a adopté une méthode . 32

3.5 : La Prévention Spécialisée exige des moyens . . 33

3.6 : La Prévention Spécialisée demande un réajustement permanent . 34

CHAPITRE 4 : LA PREVENTION SPECIALISEE ET LA PREVENTION SOCIALE GLOBALE . 34

4.1 : Dispositif général de la prévention sociale globale . 35

4.2 : La Prévention Spécialisée au sein du dispositif global . 36

CHAPITRE 5 : SON OBJET, DE L'INADAPTATION SOCIALE A LA PUISSANCE SOCIALE . . 38

5.1 : De la marginalité à l'exclusion . . 38

5.2 : Adaptation et inadaptation sociale . . 39

5.3 : De l'impuissance à la puissance sociale des parents et du groupe d'appartenance . 40

5.4 : Description du processus de marginalisation . 43

Chapitre 6 : QUI SONT CES JEUNES ? . . 44

La rencontre de la loi. . 45

6.1 Le sentiment d'échec . . 47

6.2 La difficile insertion professionnelle et un avenir plus qu'incertain . 48

6.3 Le sentiment de rejet . . 48

6.4 Images et représentations . . 49

6.5 : La violence des uns et le silence des autres . . 51

Chapitre 7 : UN TRAVAIL AU QUOTIDIEN . 54

7.1 : Le travail de rue . . 55

7.2 La relation individualisée . 59

7.3 : Travail avec les groupes . 62

Conclusion . 64

DEUXIEME PARTIE. ELEMENTS DE RECHERCHE EXPERIMENTALE OBSERVATIONS A PARTIR D'EXPERIENCES DE PREVENTION SPECIALISEE EN DIRECTION DE JEUNES ET DE LEUR FAMILLE . . 65

Introduction . . 67

CHAPITRE 1 : PÉDAGOGIE ET EDUCABILITE . 68

CHAPITRE 2 : ACTIONS EDUCATIVES PÉRI - SCOLAIRES . . 69

2.1 Genèse de L'Animation Éducative Périscolaire (AEPS) . 69

2.2 Cadre réglementaire de cette action AEPS . . 71

2.3 Les postulats de départ de l'action AEPS . 72

2.4 Présentation des différentes expériences . 75

2.5 Observations concernant l'animation périscolaire . . 80

2.6 Observations concernant les parents . 82

CHAPITRE 3 : EXPÉRIENCE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DU VOYAGE . 84

3.1 Genèse de l'action . . 85

3.2 L'approche scolaire . 85

3.3 Actions concernant les enfants du voyage, en âge de fréquenter la maternelle . 87

3.4 Actions concernant les enfants du voyage en âge de fréquenter l'école primaire . 88

3.5 Démarche pédagogique . 89

3.6 Bilan de l'expérimentation . 90

CHAPITRE 4 : LES ATELIERS LECTURE ÉCRITURE CALCUL : ATELEC . 92

Introduction . 92

4.1 Les Ateliers Lecture Écriture Calcul, le projet . 93

4.2 Les objectifs communs . 94

4.3 : La médiation . 95

4.4 : L'analyse des processus . 95

4.5 : La carte cognitive . . 97

4.6 : Quelques réflexions sur l'évaluation . 99

4.7 Bilan de cette expérience . 101

Chapitre 5 : EXPÉRIENCE DE MISE EN PLACE D'UN RÉSEAU D'ECHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (RERS) . . 104

5.1 : Historique . . 106

5.2 : Qu'est ce qu'un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) . 106

5.3 : Mise en place et développement du RERS . . 109

5.4 : Parcours des participants dans le projet . 116

Chapitre 6 : BILAN DES DIFFERENTES EXPERIENCES EDUCATIVES ET SOCIALES . . 125

Conclusion . 129

TROISIEME PARTIE. ECHEC SCOLAIRE ET DISCRIMINATION SOCIALE, SYSTEME EDUCATIF ET ENJEUX SOCIAUX . . 131

Introduction . 131

CHAPITRE 1 : DE LA NECESSITE DE L'EDUCATION DU PEUPLE A L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE . 132

1.1 Les prémices de l'éducation du peuple . 132

CHAPITRE 2 : L'EDUCATION NATIONALE : DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE A NOS JOURS . 138

2.1 l'instruction primaire obligatoire et gratuite . 139

2.2 Développement de l'enseignement secondaire . . 139

2.3 L'école de l'après guerre à nos jours . . 140

2.4 : Notre système éducatif face à la réalité sociale . 141

CHAPITRE 3 : APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'EDUCATION . 144

3.1 Qu'est-ce-que l'éducation ? . . 144

3.2 Par nature ou par culture ? . 145

CHAPITRE 4 : LA MISSION DE L'ECOLE : QUELLES FINALITES ? QUELS SAVOIRS TRANSMETTRE ? . 146

4.1 : Quelles sont les finalités de l'Ecole ? . 146

4.2 : Quels savoirs transmettre ? . . 148

Chapitre 5 : DÉFI D'AUJOURD'HUI : L'ÉCHEC SCOLAIRE . 151

5.1 : Le concept d'échec scolaire . 151

5.2. Les déterminants individuels et socio-économiques de l'échec scolaire . 153

5.3 : Les déterminants institutionnels de l'échec scolaire . 161

Chapitre 6 : NOTRE SYSTEME ÉDUCATIF ET LA DISCRIMINATION SOCIALE ET GÉOGRAPHIQUE . . 167

6.1 : la discrimination sociale . . 168

6.2 : La discrimination géographique . . 171

CHAPITRE 7 : DE L'IMPORTANCE POUR L'ECOLE DE POUVOIR S'OUVRIR SUR L'EXTERIEUR ET DE TRAVAILLER EN COMPLEMENTARITE AVEC D'AUTRES ACTEURS . . 173

7.1 : La formation des enseignants . 173

7.2 : La nécessaire ouverture vers un vrai travail partenarial . 174

Conclusion . 179

QUATRIEME PARTIE. ACTION SOCIALE, PREVENTION SPECIALISEE, ET COMMANDE SOCIALE ET POLITIQUE . 183

Introduction . 183

Chapitre 1 : UN OBSERVATOIRE DES DYSFONCTIONNEMENTS SOCIAUX . 184

1.1 Les questions sociales liées à l'inadaptation et à l'exclusion . 184

1.2 - L'volution d'un phénomène multidimensionnel : "l'exclusion" . 189

1.3- Existence d'un potentiel humain non mis en valeur . 193

Chapitre 2 : A LA CROISÉE DE L'ACCES AU SAVOIR, DE LA CITOYENNETÉ, PREVENTION SPECIALISEE ET COMMANDE SOCIALE ET POLITIQUE . 195

2.1 Un désengagement des institutions face à la complexification des problèmes sociaux . . 196

2.2 : De la notion d'usager à la notion de citoyen . 197

2.3 Qu'est ce qu'une citoyenneté active ? . . 199

2.4 - Citoyenneté, accès au savoir et logique de solidarité . 201

2.5: Prévention Spécialisée et commande sociale et politique. . . 204

CHAPITRE 3 : QUELS SONT LES ENJEUX DU TRAVAIL SOCIAL ? . 207

3.1 : Un décalage entre " discours" et dispositifs mis en place . 207

3.2 : Le travail social, enjeu de socialité et paradoxes . 209

Chapitre 4 : LES PRATIQUES SOCIALES AU COEUR D'UN CHANGEMENT DE SOCIÉTÉ . 212

4.1- De l'ordre naît le désordre . 213

4.2 : Souffrance sociale, société en crise ou crise de société ? . 214

4.3 : Malaise dans notre civilisation et acte social . . 216

4.4 : La spécificité de l'acte en travail social . 219

Chapitre 5 : L'EVOLUTION DE LA RÉALITÉ SOCIALE AMENE A UN REPOSITIONNEMENT PROFESSIONNEL . . 222

5.1 : Société en crise et changement de société . . 223

5.2 : Quel positionnement pour les professionnels du champ social ? . 225

5.3 : Itinéraire suivi par les habitants d'un quartier particulièrement marginalisé . 227

Conclusion. . 231

CONCLUSION . 233

BIBLIOGRAPHIE. . 239

REVUES ET DOCUMENTS. . . 241

COLLOQUES ET ACTES DE COLLOQUES. . . 242

RAPPORTS. . 243

FILMOGRAPHIE. . 243

ANNEXES . 245

Annexe 1 . . 245

Annexe 2 . . 245

Annexe 3 . . 245

Annexe 4 . . 246

Annexe 5 . . 246

Annexe 6 . . 246

Remerciements

Ce long travail de recherche n'aurait pu aboutir dans la solitude, aussi je souhaiterais remercier ici, tout d'abord, Monsieur Guy AVANZINI, mon directeur de recherche qui a lu, corrigé et relu ce travail. Merci encore à lui, pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Merci à ma fille Lucille pour sa patience quand je n'étais pas disponible dans ma tête alors qu'elle avait "faim dans la sienne".

Je voudrais aussi saluer ici Monsieur Gilbert DELAPIERRE pour nos enrichissants échanges à propos de la Prévention Spécialisée en particulier et de l'Action Sociale en général ; merci aussi à Myriam pour son energie dans la réflexion et la mise en place des réseaux, merci également à Jocelyne qui a eu le courage et la responsabilité de faire la dernière relecture. Enfin merci à ma famille et mes amis, qui m'ont soutenu tout au long de ce travail de thése.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

INTRODUCTION GENERALE

Depuis l'après-guerre, jamais les problèmes sociaux n'ont connu l'ampleur de ceux d'aujourd'hui, bien qu'il soit nécessaire de relativiser en se souvenant de " l'été chaud de 1959 ", appelé également " l'été des blousons noirs ". Ces indicateurs sociaux, alors que personne ne parlait de crise économique, semblaient être de minuscules fissures, amorçant et préparant les ruptures sociales que nous connaissons actuellement, la délinquance observable n'étant apparemment qu'une des manifestations dérangeantes de l'inadaptation sociale.

Durant ces vingt-cinq dernières années, la France a dû faire face aux nouvelles données économiques internationales. Cela a entraîné un coût social important : le chômage, l'exclusion, notamment des jeunes, aggravée en partie par l'inadaptation du cursus scolaire et de la formation, sont toujours préoccupants, endémiques, malgré les effets annoncés de reprise de la croissance économique. Dans ce paysage, sont apparus les "exclus", remplaçant les "nouveaux pauvres" de la seconde moitié des années 80. Durant les années 90, ils recréent des "cours des miracles" et viennent gonfler le flux de l'inadaptation sociale. Face à cela, diverses opérations ont été menées, en ordre dispersé, dans différents domaines : logement, réinsertion sociale, lutte contre la toxicomanie, contre l'exclusion, l'illettrisme, l'échec scolaire, la délinquance, etc.. Peu à peu, une volonté de coordination a vu le jour, avec "le développement social urbain", puis "la politique de la ville". Cela répond également au phénoméne montant de l'insécurité, phénoméne dont on peut penser qu'il prend sa source moins dans les agressions dont chacun peut être victime que dans le sentiment d'isolement et d'exclusion que génére l'impuissance à controler ou maîtriser son environnement ; d'où l'importance de la notion

vertu de la loi du droit d'auteur.

de non participation des habitants, qui aurait pour origine le sentiment d'illégitimité à intervenir au plan collectif (sentiment de subordination).

Des actions ponctuelles, des dispositifs dont on se demande pour qui ils sont pensés, (institutions en quête de légitimité, publics en difficulté, ou autres ?) émergent çà et là. Aux problèmes d'inadaptations sociales ne sont données que des réponses d'aides sociales palliatives à court terme, alors qu'une réelle action préventive, avec, au centre, la participation de la population , s'impose. Cela constitue une question pour nous, face à une réalité vécue au quotidien, à travers une expérience de quinze années en Prévention Spécialisée.

Nous retiendrons pour cette recherche, que : L'accès au savoir et l'éducation en tant qu'activités sociales ont une histoire : En période de paupérisation, elles croisent toujours le chemin de la misère. Elles sont encore, aujourd'hui, l'objet de beaucoup d'enjeux, le projet d'abrogation de la loi FALLOUX en fut une illustration. Il y eut l'instruction obligatoire pour tous, les différentes réformes, l'éducation populaire et l'éducation spécialisée. Toutes ont suscité et suscitent encore beaucoup de débats et d'affrontements. Les mutations de notre société et la crise économique (alibi souvent avancé) ont actualisé les problèmes d'échec scolaire et de formation, de partage et de reconnaissance des savoirs. Avant cette crise, historiquement, le savoir et l'échec scolaire ne constituaient pas une préoccupation sociale, car il existait d'autres alternatives à la sélection ; le rang, l'héritage en étaient une ; la sélection naturelle, la mortalité infantile une autre. Au XIX ème siècle, l'ère industrielle posa le problème du savoir, déjà, en des termes différents : les ouvriers devaient avoir un minimum d'instruction pour faire fonctionner les machines et ce problème fut traité de la même façon que la pauvreté, avec une bonne volonté charitable. Aujourd'hui, la réalité et la raison nous poussent à la lucidité ; la productivité augmente et, bien que la croissance semble revenir, il est illusoire de penser qu'elle puisse produire une situation de plein emploi. Les avancées technologiques et les conditions d'insertion professionnelle requérant de plus en plus de hautes qualifications, il existe comme une inadéquation entre offre et demande. Certains pourraient même penser que, un jour, il ne sera plus besoin d'instruire et d'éduquer les classes les plus défavorisées, considérées toujours comme inéluctablement inaptes à la connaissance et au savoir, car cette instruction ne saurait être rentabilisée dans le cadre d'un emploi qualifié.

Cependant, malgré un hypothétiqe retour de la croissance économique, et quoique la précarité d'emploi se radicalise pour quelques millions d'actifs, le travail fait encore partie des valeurs sociales fortes, voire initiatiques et symboliques, favorisant l'intégration sociale et le maintien de la cohésion sociale, en reconnaissant une place aux populations les plus défavorisées. La difficulté est de savoir comment faire aujourd'hui pour maintenir cette cohésion. Combien d'exclus notre société peut-elle tolérer pour se maintenir ? Il faudra néanmoins répondre aux coûts humains, sociaux et, donc, économiques que cette nouvelle situation engendre. Ce n'est plus seulement la pauvreté, mais l'exclusion ; la violence qui s'installe au sein de l'école et dans la rue, semble en être l'expression.

D'aucuns pensent qu'un déterminisme intervient tout naturellement dans la cohésion sociale, comme Darwin le croyait pour la régulation dans la nature. L'échec scolaire et social pourrait donc avoir pour fonction de réguler l'accès à l'emploi, d'alimenter les

vertu de la loi du droit d'auteur.

secteurs employant les métiers les moins qualifiés ou de maintenir dans un état de dépendance totale ceux qui ne pourraient vivre que de l'assistance. Cette réalité pourrait donc être acceptée comme mode de sélection inévitable, voire de régulation sociale spontanée. Le savoir, en croisant la question sociale, a, en effet, toujours posé problème. L'histoire permet de le constater, depuis Aristote, les Romains, la Réforme et la Contre-Réforme puis avec les Encyclopédistes. Rousseau, en pensant que la culture pouvait avoir une action sur la nature, préconisait, dans le contexte de l'époque : - " N'instruisez pas l'enfant du villageois, car il ne lui convient pas d'être instruit "([1]). La loi Guizot eut pour effet le développement des écoles dans les communes ; dés le XVI ème siécle, l'école commence à inquiéter car elle forme des lecteurs, qui ont accès aux écrits révolutionnaires. Aujourd'hui encore, l'enseignement de masse, la réforme des collèges, des lycées, du premier cycle universitaire, la commission Fouroux, la commission Meirieu, consultations nationales des enseignants et lycéens etc ... placent l'école et l'action sociale au centre des débats : c'est dire toute son importance. Quelle doit être leur mission future : transmission de savoirs, formation des citoyens, éléments de lien social et d'intégration ?

Nous nous interrogerons donc sur le rôle de la Prévention Spécialisée dans la transmission des savoirs. Des difficultés rencontrées, diverses interrogations sont nées. Quelle est d'une part, la compatibilité entre les objectifs éducatifs et sociaux que nous défendons dans le cadre de la Prévention Spécialisée (La reconstruction et la puissance sociale des individus, l'autonomie et le lien social, etc...) et ceux de notre système éducatif et d'Action Sociale ? D'autre part, quelle approche peut-on avoir des motivations, conscientes ou non, de la commande sociale et politique en regard de la notion de cohésion et de paix sociale ?

Ne pouvant aborder tous les domaines d'intervention de la Prévention Spécialisée et afin de rester dans le cadre que nous nous sommes fixé préalablement, bien que nous soyons totalement conscient qu'il soit difficile d'isoler les uns des autres, nous étudierons plus particuliérement un des composants de la Prévention Spécialisée, la remédiation à l'échec scolaire et, plus généralement, ce qui est de nature à favoriser l'accés au savoir et la puissance sociale. Nous n'aurons pas la prétention de penser que les réponses nous appartiennent. Cependant, force est de constater que l'Education Nationale, la formation permanente ainsi que notre système d'action sociale semblent rencontrer d'importantes difficultés pour s'adapter et répondre aux nouvelles données et turbulences sociales, en représentant tous un lieu de répétition d'échecs.

Notre propos n'aura pas pour volonté d'être une critique systématique et stérile de l'Education Nationale, de ses méthodes pédagogiques et de ses enseignants, pas plus que de l'Action Sociale et de ses travailleurs sociaux. Nous avons bien plus le désir de faire partager les expériences pédagogiques que nous avons mises en place dans le cadre d'une action éducative et sociale et les réussites et échecs que nous avons pu constater. C'est dans cette même perspective, que nous interrogerons l'Action Sociale, son sens, ses dispositifs et le politique dans leur rapport à l'accès au savoir, à l'assistance et à l'autonomie des populations.

[1] Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, Editions Flammarion, coll Garnier-Flammarion.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

La Prévention Spécialisée intervient, dans le cadre de l'Aide Sociale à l'enfance, auprès des populations jeunes en souffrance sociale, les plus marginalisées, ainsi que sur leur environnement. En ce sens, au delà des problèmes d'inadaptation qu'elle traite, elle est également confrontée aux difficultés d'intégration, donc d'exclusion et d'accès au savoir, que rencontrent les populations avec lesquelles elle est en contact. Sa mission lui permet de rechercher et de mettre en place des actions dont elle démontre la viabilité et la pertinence. Cependant, elle rencontre d'importantes difficultés pour trouver, d'une part, des partenaires et, d'autre part, les relais que requiert la pérénnisation de ces actions dans le cadre du droit commun.

Une recherche liée à l'accès au savoir, à l'exclusion, à l'intégration et à la cohésion sociale renvoie aux enjeux et places du savoir, de l'Ecole et de l'Action Sociale dans la société d'aujourd'hui. Les approches sont multiples, de Pierre Bourdieu, Paulo Freire, à Jacques Donzelot ou Robert Castel,... La question du sens est au centre des problématiques, l'exclusion disant la rupture du lien social. Les paradoxes se donnent à voir dans la pratique quotidienne des enseignants et des travailleurs sociaux, invités à "gérer la misère", tout en ayant vocation, ambition, à accompagner une autonomisation des sujets. Le modèle "économique" d'efficacité (comment aider les pauvres le mieux possible, comment faire fonctionner les dispositifs de façon optimale...), qui tend à rapprocher le travailleur social d'un profil de personne-ressources, semble se substituer souvent au modèle "éducatif", où le principe même de l'instruction, de l'action sociale visait une libération du sujet (voir J.ION). Les questions sont nombreuses, les réponses forcément imparfaites. Cependant, tout en prenant en compte les réalités économiques et budgétaires, il semble que l'Education Nationale et l'Action Sociale aient à repenser leur pratique, à travers une méthode plus positive, en sortant du misérabilisme ambiant, en resituant les enjeux de la personne et en impliquant celle-ci dans son devenir, en lui redonnant de la puissance sociale. Parmi les différents types d'intervention sociale que nous mettons en oeuvre, nous avons donc délibérément, fait le choix d'appréhender cette approche par la lutte contre l'échec scolaire et les moyens de remédiation envisagés, l'accès à la connaissance, la notion de savoir, la revalorisation de la puissance éducative et sociale des parents, car la famille et l'école représentent les premiers maillons éducatifs et sociaux. Cette recherche n'aura donc pas pour objet l'étude de l'institution scolaire car il est bien entendu que l'Ecole de la République ne peut à elle seule réduire les inégalités sociales, mais il ne semble pas non plus que sa mission soit de les reproduire et de les amplifier. Nous entendons donc l'éducation scolaire comme une des activités permettant l'intégration au sein de notre organisation sociale : "Le seul endroit où l'intégration soit réellement efficace et doit avoir lieu, c'est l'école." ([2]). La question scolaire au cours de son histoire, et au delà des questions pédagogiques qui ne sont pas neutres, a toujours suscité beaucoup de passions et d'enjeux liés à la question sociale de notre pays. Nous élargirons donc notre interrogation, au cours de cette recherche, à la notion de transmission de savoirs dans l'Action Sociale.

Afin d'envisager des éléments de réponse à notre question, nous formulerons trois hypothèses :

[2] Jacques Chirac, Président de la République, *Le Monde* 22 février 1996.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

- La première, c'est que l'échec scolaire et les difficultés d'accès au savoir ne sont pas une fatalité. Certes, lorsqu'un jeune de milieu défavorisé ressent un sentiment profond de dévalorisation scolaire et si, en même temps, il fait l'expérience de l'impuissance sociale de ses parents et de son groupe d'appartenance, il y a de fortes probabilités pour qu'il entre dans un processus de marginalisation. Suite à nos expérimentations, nous sommes cependant convaincu du pouvoir de la remédiation pédagogique et de la valorisation des savoirs. Tout éducateur, au sens large du terme, doit avoir présent à l'esprit la notion d'éducabilité, car aucune éducation et aucune action sociale ne seraient possibles si l'on ne reconnaissait pas l'autre comme éducable et capable. L'action éducative vise donc des valeurs, des idéaux, des objectifs. Un de ceux du travail éducatif et social est l'autonomie de l'autre : l'action éducative et sociale devrait fournir les moyens d'être acteur, de faire un choix et de l'assumer par la suite, ce sera un moyen de conquérir son autonomie et sa liberté.

Nous ne nous risquerons pas à nier les difficultés d'ordre cognitif ; néanmoins, face au handicap socio-culturel, nous postulons que l'action pédagogique peut permettre à des individus, jeunes et adultes qui ont été écartés et exclus du système scolaire et de formation de réussir et de prendre confiance en eux, d'avoir du pouvoir sur ce qu'ils font et ainsi, d'arrêter le processus d'identification négative qui conduit à l'inadaptation et à l'exclusion.

- Notre seconde hypothèse c'est que la Prévention Spécialisée est fondée à proposer une action spécifique car elle s'inscrit dans l'histoire du traitement de la pauvreté, de l'inadaptation sociale et de l'exclusion, cependant nous pensons qu'elle se heurte à une dynamique de répétition historique et sociale. Nous évoquerons, des actions sociales et éducatives en direction des plus pauvres, contestées, restées souvent marginales et menées par divers acteurs, depuis le XVII ème siècle jusqu'à nos jours. Notre système scolaire et l'échec qu'il génère, semble représenter encore un important lieu de discrimination sociale, de reproduction et de répétition de l'échec social. Cette interrogation de l'histoire nous paraît avoir un certaine pertinence car l'expérience ne semble pas bénéfique, tant elle se répète.
- Enfin, notre troisième et dernière hypothèse : Les difficultés répétitives rencontrées par la Prévention Spécialisée dans ses actions concernant l'accès au savoir pourraient permettre de penser que sa mission puisse n'être motivée que par une volonté affichée de la commande politique de lui voir "gérer" isolément par ses spécialistes, les jeunes non seulement défavorisés mais aussi exclus, tout en visant le maintien de la paix et de la cohésion sociale. Cela aurait pour conséquence d'envisager la pérennité du statut d'assisté et donc de dépendant, ce qui va à l'encontre de toute éthique éducative et de toute possibilité d'autonomie. Cette posture n'est pas tenable et l'expérience nous permet de vérifier qu'elle n'est pas de nature à favoriser la paix sociale. Nous défendons pour notre part l'idée que si nous voulons éviter les processus de marginalisation des jeunes, nous devons également avoir une action en direction des adultes, afin de substituer à une dynamique

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'assistanat la recherche de la puissance sociale des parents. Cette puissance sociale entraîne la puissance éducative qui est la prévention la plus efficace contre l'inadaptation.

Pour étayer notre thèse, nous nous appuierons sur les éléments suivants :

- Les diverses expériences éducatives menées avec des enfants, adolescents et des adultes de quartiers sensibles, ainsi que nos différents comptes-rendu d'activités.
- Des notes, réflexions et observations personnelles rassemblées, des entretiens.
- Nous ferons appel à différents champs concernant l'éducation : historique, pédagogique, sociologique, philosophique, psychologique, psychanalytique.
- Enfin, nous nous référerons à différents rapports et un support livresque. (Cf bibliographie).

La première partie de notre recherche présentera un historique du traitement de la pauvreté, puis notre cadre de réflexion : la Prévention Spécialisée, sa méthode, son objet, son public, ses actions.

La seconde aura pour but d'étudier les réponses imaginées face à l'échec scolaire et à l'accès au savoir des populations jeunes et adultes, dans le cadre d'une action de Prévention Spécialisée. Nous verrons que, si l'échec scolaire n'est pas une fatalité et si des actions ont prouvé leur pertinence et leur efficacité, elles sont néanmoins souvent restées sans relais de droit commun pour les pérenniser.

La troisième sera composée d'un questionnement de l'histoire concernant les moyens mis en oeuvre pour permettre l'accés des pauvres au savoir. Puis, nous intérrogerons notre système éducatif, sa philosophie, sa mission, ses finalités, ses méthodes, ses échecs, son rôle et son attitude face à l'intégration sociale et à l'exclusion. Nous nous intéresserons notamment au concept d'échec scolaire et à la recherche de ses déterminants exogènes et endogènes à notre système éducatif. Nous verrons également comment l'institution scolaire semble représenter encore un important lieu de discrimination sociale, de reproduction et de répétition de l'échec social.

Enfin, notre quatrième et dernière partie s'interrogera sur la compatibilité entre Prévention Spécialisée, action éducative et sociale, transmission du savoir et commande sociale et politique. Pour mener cette réflexion, nous prendrons en compte nos observations concernant l'inadaptation sociale, l'exclusion et le potentiel humain.

Les notions d'usager, de citoyenneté et de savoir seront confrontés aux enjeux et paradoxes de l'action sociale. Cette réflexion considérera les problèmes sociaux et éducatifs auxquels notre société est confrontée, comme une forme de pathologie sociale, qui entraînera pour sa résolution un repositionnement de l'Action Sociale et de ses professionnels.

vertu de la loi du droit d'auteur.

PREMIERE PARTIE. PREVENTION SPECIALISEE ET POPULATION DEFAVORISEE : RÉPÉTITION HISTORIQUE ET SOCIALE

Introduction

Valéry pensait : " l'histoire est la science des choses qui ne se répètent pas.” A l’inverse, nous croyons, comme le philosophe américain George Santayana, que : “ Ceux qui ne peuvent se rappeler le passé se condamnent à le revivre.”

Afin de donner un cadre à cette recherche, il nous parait indispensable de préciser ici le lieu où se situe notre réflexion : Une expérience de Prévention Spécialisée, et notamment, des actions consacrées par elle aux difficultés et échecs scolaires que rencontrent des enfants, des jeunes et des adultes habitant des quartiers désignés comme socialement sensibles ou défavorisés. Notre expérience dans le secteur éducatif et social, notamment dans celui de la Prévention Spécialisée, nous a permis de relever des points communs avec les mouvements de promotion d’une éducation de l’homme et

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

de l'éducation populaire, tant dans les objectifs que dans les difficultés rencontrées. En préalable à la présentation de ce cadre, il nous parait donc opportun, de faire ici un rapide historique de la pauvreté et de l'exclusion. Cela nous permettra de mettre en exergue ce que nous entendons par "répétition historique et sociale". Cette lecture des faits vient, pour nous, compléter la notion de reproduction sociale introduite par P. BOURDIEU.

Il n'est pas dans notre intention de réaliser ici une étude de l'histoire de la pauvreté et de l'éducation ; celles-ci, trop dépendantes de l'histoire politique et religieuse, représenteraient à elles seules l'objet d'une autre recherche. Notre choix est simplement de donner quelques repères historiques de la notion de pauvreté et d'exclusion, afin de repérer l'action de la prévention spécialisée aujourd'hui.

Il conviendra donc, dans cette première partie, de préciser sa place au sein de la prévention sociale générale ou primaire et ce qu'elle est. Nous verrons également son objet : l'inadaptation sociale, et ce que recouvre pour nous la notion de puissance sociale parentale. Enfin, ces jeunes sont - ils inadaptés parce qu'exclus, ou exclus parce qu'inadaptés ? Qui sont-ils ? correspondent-ils aux images et représentations qui se véhiculent à leur propos ?

CHAPITRE 1 : LA REMEDIATION A LA PAUVRETÉ AU COURS DE L'HISTOIRE

La pauvreté est une notion qui varie suivant le lieu et le temps. C'est pourquoi, d'une part, nous n'en parlerons pas à propos de l'Afrique, de l'Inde ou la France et, d'autre part, il paraît impossible de la comparer au Moyen Age et dans la France actuelle. Nous verrons donc ce que recouvrent les mots pauvreté et pauvre. En effet, ils revêtent différentes significations suivant que l'on y ajoute un épithète. Ainsi, nous parlerons de grande pauvreté, de pauvreté subie, de pauvreté urbaine ou encore, récemment de "nouvelle" pauvreté.

Littré définit le pauvre comme celui qui a juste le nécessaire pour vivre ; on parlait surtout, au cours des siècles précédents et au début du XX ème siècle, de "nécessiteux" ou d'"indigent". Le mot pauvre est donc polysémique, tant son contenu varie en fonction du temps et de l'image sociale envoyée. Une des définitions fait référence à une personne physique atteinte d'un manque. Nous parlerons donc de pauvre laboureur, de pauvre homme ou pauvre femme, d'un pauvre ouvrier, etc...

Cela peut être également l'expression d'une carence intellectuelle ou d'un déficit d'accès au savoir ; nous parlerons alors de pauvre d'esprit, de pauvre idiot, voire d'autres adjectifs encore moins valorisants. Cette imagerie sociale est donc historiquement variable.

1.1 : La pauvreté au temps de l'ancien régime

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Au Moyen Age, existait un lien de propriété et de dépendance entre le seigneur et ses sujets : serfs et vilains. Le peuple faisait partie du patrimoine. Dans cette société paysanne, la pauvreté était importante, sans pour autant poser de question sociale. Ce système féodal disparaît progressivement avec la Renaissance. Des hôpitaux accueillaient néanmoins les malades et le pauvre car, avec son image de Christ, il était un chrétien idéal. Ainsi, la pauvreté pouvait avoir deux visages : soit la vertu chrétienne et la sublimation, soit l'errance et la malédiction. La pauvreté identifiée et choisie était reconnue sur le plan spirituel, donc valorisée ; elle s'opposait à celle qui était subie et donc dépréciée. Cela permet de se demander qui avait les "moyens" de choisir sa pauvreté. Les pauvres se répartissaient donc en deux catégories. La première représentait ceux qui appartenaient à une communauté et les seconds étaient les errants. Les premiers étaient pris en charge par la communauté et les seconds étaient des indésirables dont on se méfiait. La domiciliation s'imposait donc comme condition sine qua non pour bénéficier de la prise en charge. Dés le VI ème siècle existait la maticula, une liste nominative des pauvres entretenues par l'église locale. Au XII ème siècle, les couvents et monastères qui assuraient les pratiques charitables faisaient une distinction entre les pauvres "locaux" et les errants. Au XIII ème siècle, la générosité s'étiole ; l'Eglise sollicite les pouvoirs publics. Ne retrouve-t-on pas là, des similitudes avec les migrations estivales des SDF, qui entraînent des arrêtés municipaux interdisant la mendicité dans certaines communes ?

Entre le XIV et le XV ème siècles, la guerre de cent ans, les grandes épidémies font leur apparition ; en 1347 apparaît à Marseille la peste noire, qui s étend à toute la France en 1348 ; un tiers de la population, parfois la moitié en certains lieux, meurt de ce fléau. La vie dans les campagnes est misérable, les conditions sanitaires et de nutrition sont déplorables. Les diverses activités sont totalement désorganisées. On traverse une période de crise économique, de chute démographique. Cette époque est synonyme de pauvreté, de guerre, d'impôts seigneuriaux et royaux, de grande misère avec la famine.

Le nombre des pauvres augmente. Cette crise accompagne la naissance de l'individualisme. La notion de différence devient très forte à cette époque et accentue les barrières. Mendiants, lépreux, infirmes ou handicapés mentaux se voyaient souvent interdire les portes des villes. Ils deviennent les boucs émissaires des difficultés du royaume, tout comme les juifs qui, après une dernière ordonnance d'expulsion en 1394, se voient obligés de se réfugier dans le sud de la France, où leurs quartiers sont devenus des ghettos. Il est frappant de retrouver dans ces éléments historiques des similitudes avec notre histoire proche tant dans la première moitié que dans la fin de notre siècle, avec les quartiers sensibles, l'exclusion et la remontée en puissance de certaines attitudes de rejet. La seconde moitié du XV ème siècle connaîtra la rémission des épidémies et entraînera une remontée démographique (avec 15 millions de sujets), qui lui redonnera une embellie relative annonçant la période de la Renaissance.

Ce concept de Renaissance, selon G. Duby , est la résultante d'un retour, d'une Re-naissance de la civilisation, que le Moyen-Age avait mis en silence avec le développement de disciplines plus pratiques comme le droit, la médecine, la logique.

Nous voyons poindre là le respect de l'art, du raffinement et le goût du savoir de l'homme de la Renaissance. Néanmoins, cette évolution ne touche nullement les plus

vertu de la loi du droit d'auteur.

défavorisés, qui souffrent toujours de la faim. Si en effet, démographiquement, la population est équivalente à celle d'avant les grandes épidémies, cela représente également un surcroît de bouches à nourrir ; or l'agriculture n'a pas évolué techniquement, dans ces moyens de production, depuis l'an mille et se retrouve incapable de répondre à ce défi démographique.

Le XVI ème siècle, c'est l'ère de la Réforme, avec le développement des Eglises protestantes. L'Eglise romaine est remise en cause et instaure un programme appelé la Contre-réforme ou Réforme catholique. Un nombre important d'anciens Ordres sont repensés et en apparaîssent d'autres, qui couvrent tout le pays : Récollets, Jésuites, Capucins. La majorité des communautés créées est féminine : Carmélites, Ursulines, Visitandines, etc... Il y a également une réflexion théologique qui insiste sur le Christ et son sacrifice, peut-être pour rappeler les égarements inacceptables de l'Eglise face aux biens matériels. Cette réflexion s'oriente vers le peuple : les missions se développent dans les campagnes.

Il apparaît qu'il faut soulager concrètement le peuple en une période de difficultés. Saint Vincent de Paul écrivait : "Le peuple meurt de faim et il se damne".

Le XVI ème siècle sera également marqué par les guerres de religion, qui affaibliront encore le pays et une guerre civile particulièrement sanglante, destructrice et longue qui, bien que trouvant son origine dans une remise en cause de l'Eglise,est sans doute liée à celle de l'Etat, révélatrice elle-même d'une crise de société. Cette période de vacillement repose sur un sentiment d'insécurité général, qui correspond à la fin de la civilisation médiévale. Celle-ci est accompagnée de conditions d'existence très dures, dont la nature mais aussi la politique et la religion sont responsables, ainsi qu'un monde ébranlé dans ses certitudes. C'est une période instable, entre deux mondes (tout comme de nos jours, où nous subissons encore la crise apparue à la fin "des trente glorieuses" et les adaptations qui en découlent). Les dévots défendent un projet de moralisation de la société, condamnant les déviants, libertins et sorcières. Les traditions de charité et de bienfaisance prennent place et connaissent leur plein développement au XVII ème siècle, avec l'intervention des institutions religieuses. Sous Louis XIV, période de rayonnement politique et culturel, la référence au soleil, n'était pas partagée par tout le monde. Les pauvres étaient, de ce fait, considérés comme ceux qui n'avaient pas de chance, des miséreux auxquels on devait aumône. La distinction entre le pauvre involontaire, qui ne peut subvenir à ses besoins et le vagabond qui a choisi l'errance devient omniprésente. Ainsi, l'assistance, se transforme parfois en démarche d'enfermement ([3]) L'ordonnance de Moulins met en place ce type de pratique. Cela correspondait à un désir de marginaliser les vagabonds de la société, pour éviter toute contagion d'épidémie, mais également pour les contraindre à travailler ainsi que pour protéger la bonne société. La charité est présente dans le discours religieux. Elle se matérialise par la création de grandes institutions. Saint-Vincent-de-Paul fonde les Enfants trouvés, Louise de Marcillac fonde les filles de la Charité. Les grandes villes construisent des hôpitaux et des institutions de charité, qui se donnent pour mission l'assistance. La noblesse et la bourgeoisie participent à cette dynamique d'assistance, car la générosité et la charité

[3] R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale,* Fayard, 1995, P. 55.

vertu de la loi du droit d'auteur.

répondent à des valeurs promotrices de l'anoblissement. L'idée essentielle, cependant, restait que les puissants devaient, par charité, se préoccuper de la pauvreté, parce que tel était le rôle que leur assignait leur rang. Peut être étaient-ils aussi conscients qu'il leur fallait donner un peu, pour ne pas tout perdre.

Au XVIll ème siècle, Voltaire, qui souhaitait sa disparition, dénonçait la charité, "la charité, ce mot infâme" disait - il. Cependant, la seconde moitié de ce siècle s'illustra par une importante répression. "On a traité les pauvres, en 1769 et dans les trois années suivantes, avec une atrocité, une barbarie qui seront une tache ineffaçable à un sièle qu'on appelle humain et éclairé. On eût dit qu'on voulait en détruire la race entière, tant on mit en oubli les principes de charité. ils moururent presque tous dans les dépôts, espèces de prisons où l'indigence est punie comme un crime" ([4]).

1.2 : La pauvreté et la Révolution française

A l'opposé de cette période passée, où la lutte contre la pauvreté quand elle n'était pas répressive, n'était pas organisée mais totalement laissée à la seule initiative privée, la Révolution se situe pour une intervention de la puissance publique : " L'indigence est en effet pensée dans cette perspective comme un fait social, une situation accidentelle dans laquelle l'individu se trouve placé malgré lui. D'où les devoirs de la société envers lui" . ([5])

Ainsi, la Constitution révolutionnaire de l'an I décide :

" Les secours publics sont une dette sacrée. La société doit la subsistance aux citoyens malheureux, soit en leur procurant du travail, soit en assurant les moyens d'exister à ceux qui sont hors d'état de travailler " ([6]).

La Révolution confisque les biens des institutions de charité et, par les décrets des 19 mars et juin 1793, met en place des secours publics obligatoires pour les personnes les plus nécessiteuses : indigents, enfants, vieillards. Les municipalités ont pour mission de recenser les pauvres en difficultés, les infirmes, vieillards et veuves avec charge d'enfants. Il est décidé de leur allouer une pension et de leur assurer l'assistance médicale gratuite. Nous voyons là les prémisses de l'actuelle sécurité sociale et de l'aide sociale CMU, (Converture Maladie Universelle). L'Eglise, comme pour l'éducation, perd ainsi ses prérogatives en matière de secours et de charité. Cependant, la volonté révolutionnaire de 1789 à 1793 n'a pu tenir ses promesses et les hospices et hôpitaux ont été autorisés à nouveau à prendre en charge la charité. Les révolutionnaires ont également assujetti l'octroi de l'aide sociale de l'Etat à des conditions d'insertion sociale, tout comme on retrouve ce principe aujourd'hui pour l'attribution du RMI (Revenu Minimum d'Insertion)

[4] O. H. Hufton, *The poor of Eightennth-Century France*, Oxford, 1974, p. 232

[5] P. Rosanvallon, *L'Etat en France de 1789 à nos jours*, Seuil, Univers historique, 1990.

[6] ***Article 21 de la constitution révolutionnaire de l'an 1.***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

1.3 : L'industrialisation et la pauvreté

Au XIX ème siècle, la société industrielle qui se met en place, décrite notamment par Victor HUGO et Emile ZOLA, entraînera une exploitation et une paupérisation du monde ouvrier. Cette époque sera parcourue par un débat permanent sur la répartition des rôles entre l'Etat et les autres acteurs privés, relatifs à la notion de solidarité. L'idée de solidarité implique l'aide aux plus pauvres. ([7])

Des théories libérales (Smith, Malthus) tenaient pour position que l'Etat n'avait nullement à intervenir dans les domaines de solidarité, ne devant assurer que ses fonctions régaliennes (la défense du pays, la monnaie, la police, la politique étrangère et la justice). Malthus disait d'ailleurs, pour illustrer cette position : "Au grand banquet de la nature il n'y a pas de couverts pour les pauvres". Dans un essai intitulé : Essai sur le principe de population (1798) , le révérend Thomas Robert Malthus émettait une hypothèse concernant la surpopulation de l'Angleterre, envisagée pour les vingt-cinq années à venir, celle-ci serait due, aux lois sur les pauvres. En 1601, les Poors Laws (Ordonnance de Moulins de février 1556 en France) ont institué un impôt des pauvres, qui donnait un droit à l'assistance car la bienfaisance était imposée par une loi qui concernait tous les contribuables. Ainsi, en 1775, les fonds collectés avoisinaient 2 millions de livres. En 1795, les magistrats du Berkshire, réunis à Speenhamland, ont étendu cette obligation de secours aux paroisses par le Speenhamland Act et les obligeaient à compléter les salaires inférieurs au minimum vital. Cela ne ressemble-t-il pas à notre version moderne du RMI ? Les fonds réunis étaient de plus de 8 millions de livres en 1818. Cette généreuse intention était, selon Malthus, le meilleur moyen pour projeter les pauvres dans une misère encore plus importante. La thèse qu'il soutenait est que cette aide, d'une part, détournait les pauvres du travail et, d'autre part, les incitait à procréer, car le montant de l'aide était calculée en fonction de la taille de la famille et du prix du pain. Ainsi, le risque encouru, selon Malthus, était qu'il y ait plus de pauvres que de nourriture. In fine, le risque était également qu'ils engendrent de nouveaux pauvres et, au-delà de la pérennisation de l'assistance, se profilait le danger potentiel de ces classes laborieuses, qui risquaient de déstabiliser le pays et ses classes dirigeantes.

A l'inverse de cette thèse, un économiste d'origine Suisse, Jean Charles Léonard Sismondi, à la suite d'un voyage en Angleterre, a été ébloui autant par la croissance exceptionnelle due à la révolution industrielle que par le nombre important de pauvres, qui ne profitaient nullement de cette croissance malgré les aides. Sismondi croit en la perversité du discours de Malthus et aux effets pervers de sa thèse. Il s'emploiera à réfuter celle-ci.

- Premièrement, bien qu'il ne nie nullement l'existence d'effets démographiques dans les phénomènes de pauvreté, ceux-ci ne peuvent être pris en compte que dans les conséquences et non dans les causes. Il constate que les pauvres existaient bien avant la mise en place de systèmes d'assistance ; la démographie galopante des

[7] Francis Démier, *Histoire des politiques sociales*, édition du seuil, 1996.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

pauvres ne semble donc nullement être une explication satisfaisante pour expliquer la pauvreté.

- deuxièmement, Sismondi trouve plus judicieux d'interroger le comportement des plus riches car ces derniers ne semblent pas prêts à partager les fruits de la croissance : " ils préfèrent prendre pour eux une plus grande part de ce qui était auparavant réservé aux pauvres" et les " maîtres sont résolus à ne point augmenter de nouveau des salaires qu'une année d'affreuse détresse avait fait baisser" ([8])

Paradoxalement, la baisse continue et la faiblesse des salaires (facilitée par la concurrence et une main d'oeuvre sous-payée : les femmes, les enfants, les immigrés) sont favorisées par l'existence des lois d'assistance aux plus démunis qui complètent les bas salaires. En fait, les intérêts des riches et des maîtres va dans le sens d'une assistance qui semble desservir l'intérêt général et désignent auprès de tous les contribuables les plus pauvres comme étant les boucs émissaires de cette situation. Sismondi était conscient de la perversion du système d'assistance, non pas par les pauvres eux-mêmes, comme l'affirmait Malthus, mais par les riches et les propriétaires fonciers. " Le bas prix de la main d'oeuvre permet en général au producteur d'établir sa marchandise à meilleur marché ; il lui fait trouver du profit dans une industrie qui serait perdante dans un pays où les salaires seraient plus élevés. Il augmente ainsi le débit de la manufacture et lui donne une apparence de prospérité ". ([9])

Ainsi, Sismondi recherchait des solutions autres pour lutter contre la pauvreté. Avant l'abolition des corporations (ou jurandes), permise par la loi Le Chapelier de 1791, celles-ci présentaient, malgré tout, quelques avantages, dont deux qui paraissaient non négligeables pour lutter contre la pauvreté. D'une part, elles poussaient à la solidarité entre maîtres et subordonnés et, d'autre part, elles imposaient également une régulation démographique. En effet, avec les corporations, les individus faisant partie du même métier étaient solidaires des risques divers qu'ils encouraient : accident, maladie, vieillesse. Des confréries (ou caisses de secours) étaient alimentées par des cotisations versées aussi bien par les ouvriers que par les maîtres. Ces maîtres, également contribuables, devaient veiller, autant que possible, à fournir suffisamment d'ouvrage à leurs subordonnés (apprentis et compagnons). Les intérêts de chacun convergeaient dans un climat où travail et ressources étaient assurés pour tous. D'autre part, sous l'égide des jurandes, il y avait une action de régulation démographique. En effet, celles-ci agissaient sur deux leviers : l'âge du mariage et le coût de l'éducation des enfants. Dans les Corporations, la contrainte sociale et la longueur de l'apprentissage, réunies, réduisaient de fait les possibilités de descendance des membres car l'espérance de vie à cette époque n'était pas aussi importante que de nos jours. De surcroît, pour accéder à la position de maître, il fallait bien souvent attendre au moins vingt cinq ans et, pour le mariage, aucun père n'aurait accepté un gendre qui n'aurait point eu d'état. A cela s'ajoutaient d'une part, le fait que les couples régulaient eux-mêmes leur descendance car les coûts d'éducation des enfants étaient particulièrement élevés et entièrement à leur charge et d'autre part la mortalité infantile.

[8] Sismondi, *Nouveaux principes d'économie politique*, édition Calmann-lévy, 1971.

[9] Sismondi, *Nouveaux principes d'économie politique*, édition Calmann-lévy, 1971.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Après l'abolition de ces corporations, il y eut des incidences sur les deux leviers cités précédemment comme étant de nature à éviter la pauvreté : d'une part, sur la solidarité entre maîtres et subordonnés et, d'autre part, sur la régulation démographique. En ce qui concerne le premier, les coûts se sont dilués dans une répartition entre tous les contribuables ; ainsi, la pauvreté et le chômage (déjà à cette époque) des uns laissaient les autres moins solidaires car moins dépendants directement. Sismondi pensait que cette abolition entraînerait une déresponsabilisation des patrons, qui aurait pour conséquence de les mettre dans une dynamique de toute puissance quant à l'exploitation de la nouvelle classe ouvrière.

Les effets négatifs sur le premier élément que constituait la solidarité vont avoir une résonance directe sur le second, à savoir la régulation démographie. En effet, celle-ci entraîna une dérégularisation des naissances. Les individus n'étant plus soumis aux contraintes liées aux corporations, les individus ont convolé en mariage beaucoup plus jeunes, ce qui entraîna un nombre important de naissances. D'autre part, les conséquences économiques négatives sur l'emploi et les salaires auront un effet inversement proportionnel sur la démographie et inciteront à engendrer une descendance importante. Si deux maigres salaires ne permettent pas de faire vivre un foyer et si "l'élevage" des enfants se termine à l'âge de six ou huit ans, leur travail représente alors, pour la famille, une possibilité de vivre moins pauvrement. "Chaque fils nouveau qui parvient à l'âge où son travail est payé, lui paraît ajouter à son revenu". ([10]) L'ordre manufacturier paraît donc être : " une prime offerte à la multiplication des pauvres ouvriers." ([11]) Rappelons qu'il a fallu attendre 1874 pour que la loi fixe l'âge minimum d'embauche dans les usines à 12 ans.

Néanmoins, ce constat des effets pervers de la suppression des corporations ne permet pas à Sismondi, qui ne semble pas nostalgique de l'Ancien Régime, de militer pour leur rétablissement : "Ce n'était que par hasard, en quelque sorte, qu'elles produisaient un effet avantageux que le législateur n'avait pas vu." ([12]) Cependant, même si la concurrence ne doit pas être totalement supprimée, elle doit être tempérée ; pour Sismondi, ce nouveau rôle de régulateur doit être celui de l'Etat. Il doit donc baliser le terrain en instituant "des bornes législatives", en assurant un "garantisme social", qui aurait pour fonction d'éviter à chaque ouvrier de projeter sa descendance dans une éternelle répétition de "la misère du monde" . Sismondi prônait donc la réglementation du travail pour éviter des dérives comportementales des maîtres et des ouvriers et l'intervention de l'Etat comme garant de l'intérêt collectif et arbitre des intérêts individuels. Il pensait ainsi enrayer la pauvreté et éviter les politiques d'assistance, qui ne lui paraissaient nullement constituer une réponse efficiente à celle-ci.

La volonté de lutter contre la pauvreté s'exprime à travers le courant social et républicain du XIX ème siècle, qui se réfère aux travaux du Docteur Villermé. Il dresse un

[10] Sismondi, *Nouveaux principes d'économie politique*, édition Calmann-lévy, 1971.

[11] Sismondi, *Nouveaux principes d'économie politique*, édition Calmann-lévy, 1971.

[12] Sismondi, *Nouveaux principes d'économie politique*, édition Calmann-lévy, 1971.

vertu de la loi du droit d'auteur.

état de la misère en vue de sensibiliser les pouvoirs publics à la prise en charge des plus défavorisés. Cependant, le rejet de l'indigent, voire de l'exclu, est variable suivant la période et la conception que se font les classes dominantes aisées de la marginalité et de la pauvreté. Le fantasme des " classes laborieuses, classes dangereuses" ([13]) ressurgit, semble t-il, régulièrement.

Au cours du Second Empire, la lutte contre la pauvreté est mise en place par l'Etat qui, sous la pression des journées insurrectionnelles de 1830 et 1848, prend conscience de la problématique sociale des ouvriers. Une politique de changement des conditions de vie semble s'engager. Des mesures collectives sont prises pour une amélioration des conditions de travail, d'hygiène, de niveau de vie. La lutte contre la misère est enfin légitime et reconnue comme du ressort des pouvoirs publics et non plus cantonnée à la seule charité. Elle est incluse dans la dynamique de développement de l'éducation, de l'urbanisme, de la salubrité (les grands travaux du Baron Haussmann), des transports, de l'éclairage public, etc... Curieusement, aujourd'hui cela se traduit par la répétition de mesures instituant le développement de la politique de la ville, qui semble reprendre certains des éléments cités précédemment.

Les pères fondateurs de la III ème République renforceront cette action avec, en parallèle, la mise en place des lois concernant l'instruction obligatoire. Ils croyaient en un progrès qui anéantirait l'analphabétisme, la misère morale et la pauvreté. En 1893, de nombreuses lois ont participé à l'émergence de notre système social ; celle de 1898 oblige les patrons à cotiser pour couvrir les accidents du travail. Cependant, il est à noter que les dépenses d'assistance ne représentaient qu'une infime partie du revenu national ; celle-ci est d'environ 2 %. En Angleterre et dans les pays Anglo-saxons, l'assistance sociale, qui n'a pas la même histoire qu'en France, repose plus sur une solidarité de type communautaire.

1.4 : Le XXéme siècle

La profession d'assistante sociale voit le jour pour aider les familles en difficultés, du fait de la disparition du père. La guerre de 14-18 a considérablement affaibli le pays, rendu exsangue. A peine est-il sorti de ce premier conflit mondial, que nous voyons déjà se profiler le spectre de la crise économique des années trente, où le chômage et les soupes populaires font leur apparition. Les lois de 1928-1930 font naître les assurances maladie et vieillesse pour les salariés de l'industrie et du commerce. Les ouvriers, mais également les patrons, devront cotiser. C'est à partir de cette période qu'apparaîtra la notion "d'assurances sociales", encore employée aujourd'hui communément pour désigner la Sécurité Sociale. En 1932, les premières allocations familiales font leur apparition par voie législative, mais la loi rencontrera de nombreuses difficultés et son application sera très étalée dans le temps. En 1945, trois ordonnances mettent en place le régime de la Sécurité Sociale.

La période faste des Trente Glorieuses.

[13] L. Chevalier, *Classes laborieuses, classes dangereuses*, Hachette Pluriel, 1984.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la France entrera dans une période exceptionnellement longue de trente ans, de 1945 à 1975, appelée les trente glorieuses. Cette époque s'est traduite par des transformations importantes :

- Accroissement du pouvoir d'achat moyen.
- Amélioration des conditions sanitaires et sociales.
- Équipement des ménages.
- Amélioration du logement et du cadre de vie.

Cette longue période de prospérité économique, avec ses effets, aurait dû laisser penser que la pauvreté était une réalité appartenant désormais à l'histoire.

Le progrès technologique et la croissance économique paraissaient être la solution qui avait éradiqué ce fléau social. Parmi les améliorations notoires, la Sécurité Sociale était la plus importante dans la lutte contre la pauvreté. Les inégalités salariales et de revenus tendaient à se réduire.

Cependant, cet engouement pour cette nouvelle société de consommation, semble avoir endormi la vigilance de ceux qui avaient en charge la gestion de cette période faste. L'accélération des mutations économiques et sociales que cette dernière a enregistrées n'a pas été anticipée. L'industrialisation, l'accroissement démographique et l'exode rural représentent autant d'éléments qui ont contribué à la progression d'une concentration urbaine non maîtrisée. La conséquence en fût une pénurie de logements, qui a entraîné une nouvelle apparition de la pauvreté pour toutes les familles (les bidonvilles de Nanterre, St Ouen, et de la périphérie de Paris) qui ne pouvaient se loger décemment, avec les conséquences sociales et éducatives que cela a immanquablement entraînées. Nous voyons ainsi réapparaître, à la fin des années cinquante, des situations de précarité, mises en évidence avec l'hiver 1954 par l'appel de l'abbé Pierre, et un climat de violence que rappelle l'été chaud de 1959, appelé "l'été des blousons noirs". Ces indicateurs de problèmes sociaux étaient certainement de minuscules fissures, amorçant et préparant les ruptures sociales que nous connaissons aujourd'hui.

Les années 1960-1970 ont répondu à cette situation dans l'urgence en construisant des grands ensembles dans les banlieues, au mépris d'une prise en compte sociologique des exigences minimum d'une vie collective. Nous pouvons évoquer l' expérience du psychologue CALOUN sur le comportement des rats vivant en espace réduit qui pourrait évoquer les incidences d'une urbanisation non pensée et non maîtrisée.([14])

Le terme de banlieue peut être découpée ainsi ; ban-lieu, lieu au ban, le ban trouvant son origine dans la période féodale : le ban et l'arrière-ban, les vassaux, directs et indirects, induisant une notion de hiérarchie auprès du seigneur ou du roi qui, eux, sont au centre. Il y a également une référence à l'éloignement, voire au rejet : le bannissement, où être au ban de la société, être indigne d'être dans la société ou encore à la rupture, être en rupture de ban. Plus près de nous, la banlieue est née de l'extension des villes, et ce dés le XIX ème, avec "la banlieue rouge", hébergeant la classe ouvrière et les usines ; le

[14] LENOIR René, *Les exclus,* Paris, Editions du seuil, 1974.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

néologisme “Banlieusard” a fait son apparition en 1889; il désigne les paysans, ouvriers, travailleurs, employés et zonards... tous habitant hors des murs de la cité. Ce sont aujourd’hui, les grands ensembles, dont on connait les effets, avec “ le phénomène des banlieues”, qui sont, à nouveau, les lieux propices à la pauvreté et à l’exclusion.

Au cours de cette décennie, surgirent également les événements de mai 68. Nous pensons nécessaire de voir dans ces événements des prises de position contre l’accroissement des inégalités, émanant de personnes avisées (Hommes politiques, Syndicalistes, Universitaires et Artistes engagés) relayant, par le discours de la contestation, la violence de la rue, qui s’était déjà exprimée avec les blousons noirs au début des années soixante. Il ne nous semble pas possible de réduire cette contestation à un chahut d’étudiants ou à une crise d’adolescents hippies (qui prônaient soit l’évasion ou la fuite par le voyage vers des sociétés qui ne connaissaient pas encore la société de consommation, soit le retour à la terre possible, soit l’utilisation de stupéfiants qui permettaient le “voyage” sans se déplacer). Cette contestation a retrouvé du sens dans les événements de 1973, avec le premier choc pétrolier. Ce dernier peut d’ailleurs être interprété comme une conséquence d’une certaine politique de croissance aveugle, qui n’a pas réinvesti ses bénéfices dans un modernisation progressive de ses outils de production. Cela au prix d’un accroissement des disparités, et non pas comme une cause alibi à notre situation actuelle.

Le second choc pétrolier, de 1979, entraînera, dés le début des années 80, notamment vers 1985, la montée du chômage. La précarisation du travail se confirme. Nous voyons se développer une forme accrue de la pauvreté : l’exclusion, qui touche les populations les plus fragilisées. Ces populations de “nouveaux pauvres“ deviennent, vu le glissement de leur situation, des exclus, avec les conséquences sociales que cela implique, notamment les différentes formes que peut prendre cette exclusion : par le logement, par le travail, par la famille, par la santé, par l’éducation et par la disqualification sociale que cette réalité génère. Ne pouvant tout traiter dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons l’éducation.

Exclusion et éducation

Parmi les facteurs actuels de disqualification sociale et d’exclusion,“l’échec scolaire”, est largement reconnu ; c’est une notion relativement récente ; durant la première moitié du XX ème siécle, elle était peu présente ou, tout au moins, pas en termes de problème pour la société. Il existait une sorte de darwinisme social, accepté comme sélection naturelle. Insidieusement, alors que, durant la période des “trente glorieuses”, le rapport formation/emploi n’était pas le même que de nos jours, l’échec scolaire est venu jouer le rôle d’élément de sélection dans l’accés à l’emploi. En effet, avec l’idée répandue de la réforme du collège unique, qui donnait les mêmes chances à tout le monde, ceux qui ne réussissaient pas étaient, de fait, responsables de leur propre échec. Ainsi, l’Ecole semble jouer encore aujourd’hui un rôle de caisse de résonance de l’échec social, qui accentue les déséquilibres et pousse rapidement dans les arcanes de l’exclusion. Ce phénomène se rencontre surtout dans les banlieues en difficulté, mais également dans les zones rurales victimes de la désertification, venant s’ajouter à la discrimination géographique. Les formes en sont le plus souvent des redoublements précoces, des retards scolaires

vertu de la loi du droit d'auteur.

importants à l'entrée du collège, l'absentéisme, des difficultés d'assimilation, etc... Une des conséquences directes de cet état de fait est une accession à l'emploi rendue très difficile par l'absence de diplôme. L'importance du chômage renvoie au nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme (environ 90 000 jeunes en France) chaque année, soit environ 10% d'une classe d'âge, qui est particulièrement exposée au risque d'exclusion. L'illettrisme en est une autre conséquence. il renvoie à la maîtrise de la langue et la compréhension de textes simples. C'est ainsi l'autonomie de la personne qui est en cause et, à terme, sa sociabilité. Cependant, ce type de difficultés n'est pas uniquement subi par les plus jeunes. Les personnes confrontées à cette difficulté sont, selon l'IRINSEE, au nombre de 4 Millions, ce qui contribue à accréditer la thèse selon laquelle, notre système scolaire n'arrive pas à remédier à cette situation. Les actions de Prévention Spécialisée que nous avons menées nous mettent donc dans la même configuration historique, où l'illettrisme était pris en charge par des actions d'éducation populaire, car l'instruction obligatoire n'existait pas encore et elle était réservée à l'élite de la population. Nous verrons maintenant au travers de la présentation de la Prévention Spécialisée, le retour d'une situation antérieure qui tend à se répéter.

CHAPITRE 2 : ÉVOLUTION DE LA NOTION DE PREVENTION SPECIALISEE

2.1 : L'après-guerre

Les premières expériences de ce qui allait être la Prévention Spécialisée sont nées des conséquences de la seconde guerre mondiale. Comme une répétition, après la tuerie de la guerre de 14,18, les jeunes adolescents ont été à nouveau témoins de l'atrocité de la guerre, de la déportation de membres de leur famille, la mort ou l'emprisonnement de leurs pères, l'exode forcé, etc ...

Ces différentes épreuves ont malheureusement été le prix à payer pour qu'une nouvelle époque s'ouvre à tous ces jeunes. A la fin de cette guerre, des progrès techniques et de nouvelles formes d'énergie ont vu le jour. Les jeunes se retrouvent dans les caves, les zones. Ils se créent une existence sous l'influence de la culture américaine. Avec la volonté d'oublier, ils inventent de nouveaux jeux, rites et rythmes poussant leurs rêves, la danse ; le rock an roll commence à faire une timide percée. Dans ce contexte d'explosions, de nouveautés, de lieux de rencontre, de liberté, de nouveaux comportements apparaissent (fugues, violences, vols, etc ...). Ces derniers étaient un défi au monde. Ainsi, les premiers symptômes d'inadaptation sociale de l'après guerre ont vu le jour.

Les pouvoirs publics ont eu pour souci d'enrayer ce phénomène. La crainte de ne pouvoir y arriver fait naître une nouvelle juridiction compétente pour la délinquance des mineurs, avec la création des juges pour enfants (ordonnance de 1945). Le service de

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'éducation surveillée était né. La politique d'action sociale est réellement impulsée au cours de cette période d'après-guerre. Ainsi se mobilisaient des volontés pour harmoniser répression, rééducation et prévention. Ces actions remplaçaient les bonnes oeuvres et les patronages de l'entre deux-guerres. Une crainte naît, que l'été 1959, " l'été des blousons noirs " ou encore " l'été chaud ", concrétise. Nous retrouvons cette ambiance dans la production cinématographique américaine de l'époque avec : " La fureur de vivre " de l'américain Nicholas Ray, " A l'Est d'Eden " d'Elia KAZAN ou encore le film " Blackboard Jungle : Graine de violence " de Richard BROOKS en 1954 etc ...

Les nombreux problèmes que pose la jeunesse et l'intérêt que suscite alors cette nouvelle forme de travail, la Prévention Spécialisée, ont conduit les pouvoirs publics à subventionner les premières tentatives d'action de prévention. Ces actions, menées par des bénévoles, étaient très diversifiées, car très locales ; c'est l'époque des pionniers.

Par les circulaires des 20 avril 1959, 3 septembre 1960 et 2 octobre 1963, le Ministère de la Santé tente de définir et de faire progresser la réflexion à propos des clubs et équipes de prévention. C'est à cette période que deviennent officielles les subventions allouées aux associations responsables de prévention spécialisée. Parallèlement, le Haut Comité de la Jeunesse organisait en 1961 un colloque qui, regroupant les divers ministères concernés, a porté sa réflexion sur les "critères" de la prévention, le financement et la formation des éducateurs. Apparaît alors pour la première fois l'appellation " PREVENTION SPECIALISEE" .

Un arrêté du 14 mai 1963 institue "le Comité National des CEP contre l'inadaptation sociale de la Jeunesse". Ce comité, rattaché directement au cabinet du Premier Ministre, est chargé de coordonner les activités, d'enquêter et de faire toute proposition tendant à développer des actions de prévention. Aujourd'hui, il s'appelle Comité National de Prévention de la délinquance, à l'initiative de Gilbert BONNEMAISON : rapport au premier ministre "Face à la délinquance : Prévention , Répression, Solidarité" Décembre 1982. Nous noterons que cette instance met en avant la seule notion de prévention de la délinquance et comporte donc, le risque de réduire l'inadaptation sociale (pris dans sa globalité en 1963) à un seul de ses symptômes car si tous les inadaptés sociaux sont en souffrance, tous ne sont pas délinquants. Une commission permanente et interministérielle, créée par un arrêté en date du 9 septembre 1970, est chargée des études relatives à la coordination en matière d'adaptation et de réadaptation. Elle doit déterminer la politique générale de prévention et coordonner l'action des différentes administrations. Il apparaît alors logique aux pouvoirs publics d'intégrer l'action spécifique des clubs et équipes de prévention dans le programme de prévention qu'elle doit définir. L'arrêté interministériel du 4 juillet 1972 institue, auprès d'elle, un conseil technique des clubs et équipes de prévention spécialisée (article 1er). Celui-ci remplace le "Comité National des Clubs et Equipes de Prévention contre l'inadaptation de la jeunesse" fondé en 1963.

2.2 : Institutionnalisation de la Prévention Spécialisée

L'arrêté du 4 juillet 1972 constitue un élément important de l'histoire de la Prévention Spécialisée. En effet, outre la création du conseil technique, son rôle et sa composition,

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

(articles 1 , 2 et 2) il précise :

- les conditions d'agrément des CEP (art.4 à 8).
- les modalités de l'aide financière accordée en application de l'article 86-9 du code de la famille et de l'aide sociale.

Les actions de prévention spécialisée s'intègrent donc alors au service départemental de l'aide sociale à l'enfance, dans une ligne budgétaire de dépenses obligatoire. C'est l'ère de l'institutionnalisation de la Prévention Spécialisée.

Le conseil technique national des clubs et équipes de prévention du Ministère des Affaires Sociales, composé de représentants des administrations concernées, de personnalités compétentes, propose les textes d'orientation, évalue l'action des équipes, recense les difficultés, influe sur les courants pédagogiques à partir des analyses et actions locales.

2.3 : La Prévention Spécialisée en quelques chiffres

La Prévention Spécialisée, ce sont environ 2500 professionnels salariés et 1500 bénévoles. Il existe actuellement 330 associations ou organismes, gérant 630 équipes. Les départements concernés par une action de prévention spécialisée sont au nombre de 84 et les équipes de prévention interviennent dans 372 villes.

Les formations des salariés se composent ainsi :

67 % sont des éducateurs spécialisés, 11,5 % sont des animateurs, 14,5 % sont des personnels éducatifs ; qui se répartissent : en Directeurs, Chefs de service, Responsables pédagogiques, Educateurs chefs, Assistantes sociales, Educateurs techniques, Moniteurs éducateurs, Moniteurs sportifs, Educateurs scolaires, Educateurs de jeunes enfants, Conseillères en éducation sociale, Documentalistes, Conseillers technique, Chargés de recherches, Psychologues, Sociologues, Psycho-sociologues, Psychiatres, Divers temps partiel. En résumé, si un certain nombre d'équipes sont interdisciplinaires, la grande majorité est composée d'éducateurs spécialisés. Nous remarquerons la faible part réservée à des missions de recherche.

2.4 : La Prévention Spécialisée aujourd'hui et la décentralisation

Fin 1981, la Prévention Spécialisée prend un nouveau tournant, avec la décentralisation et la nouvelle loi sociale du 6 janvier 1986, dite loi particulière.

Les événements politiques qui ont influencé cette période, avec la mise en place de la décentralisation et la préoccupation grandissante due au sentiment d'insécurité, eurent des incidences sur la Prévention Spécialisée. La décentralisation constitue un changement remarquable, l'actualisation de la loi 75-535 du 30 juin 1975, sur les institutions sociales et médico-sociales, sont des faits importants pour les actions correspondantes. La loi du 22 juillet 1983 instaure au 1er janvier 1984, les transferts de compétences dans le domaine sanitaire et social, entre l'Etat et les collectivités locales

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

(conseils généraux et communes). La Prévention Spécialisée se situe dans le champ de compétences du département par les lois de décentralisation. Ainsi, son intervention s'exerce à la croisée de différentes politiques : celles des départements, celles des communes et celle de l'Etat.

Le positionnement des acteurs de Prévention Spécialisée est tributaire de l'articulation entre ces trois niveaux de décision et des politiques sociales qu'ils gênèrent. Ainsi, l'Etat intervient localement pour la mise en place de la politique de la ville et des différents dispositifs d'insertion sociale et professionnelle, que nous appellerons les "politiques transversales" : développement social des quartiers, prévention de la délinquance, crédit-formation, RMI, etc... Les interactions entre ces différentes politiques s'ajoutent et les outils de coordination territoriaux sont nombreux. La multiplication des acteurs de statut différent et les multiples logiques de financement conduisent parfois à une dilution des publics et des méthodes d'intervention. Dans ce contexte, la Prévention Spécialisée a parfois des difficultés à faire valoir les spécificités d'approche des problématiques sociales et les modes d'action qu'elle met en place. Cela se caractérise par le fait que l'objet de son habilitation est un territoire, le plus souvent urbain. Il lui appartient ensuite d'identifier son public. Or les politiques transversales ont généré de nouveaux dispositifs, qui interviennent selon le même type de mandat territorial. Bien souvent, la Prévention Spécialisée se trouve sollicitée par les équipes de pilotage de ces dispositifs, au titre de son double savoir faire : l'approche clinique des personnes et le traitement des régulations du groupe social.

Il en résulte une augmentation constante de ses contributions aux actions des politiques transversales, au détriment de sa capacité d'auto-saisine et de veille sur les exclusions et les ruptures les plus aiguës. En effet, ne l'oublions pas, sa véritable mission est, au delà d'une action sur le symptôme, un travail de fond, en amont, sur les causes. Conscient, dès 1981, des incidences que cela pourra avoir sur elle, le conseil technique des clubs et équipes de Prévention Spécialisée (créé en 1972) se donne des moyens d'information aux futurs responsables et partenaires que sont les élus locaux. Il élabore une note technique, qu'il fait parvenir à tous les responsables d'associations de Prévention Spécialisée, afin que ceux-ci puissent informer les élus locaux.

Les enjeux de la loi de 1986, sont importants. Elle adapte la législation sanitaire et sociale au transfert des compétences en matière d'Aide Sociale. Elle concerne la Prévention Spécialisée rattachée au dispositif administratif de "l'aide sociale à l'enfance" en termes de dépenses sociales obligatoires. Le transfert de compétences au conseil général en matière de prévention spécialisée entre donc en vigueur par voie législative ; pour des raisons administratives de financement, il était plus facile de faire transiter les budgets par " l'aide sociale à l'enfance". Ce transfert implique un certain nombre de craintes, d'ailleurs évoquées par l'Inspection Général des Affaires Sociales -IGAS- (la politique sociale et les associations IGAS 1983/1984). Ces craintes se sont vérifiées ; par exemple, les conventions liant les clubs et équipes de prévention au département de l'Essonne ont été dénoncées au fur et à mesure des contacts passés avec les communes. Dans ce cas de figure, la municipalisation des clubs et équipes de prévention spécialisée peut entraîner le risque, pour les associations, de devenir des enjeux politiques pour le Conseil Général et la Commune, de surcroît lorsque ceux-ci sont d'obédience politique

vertu de la loi du droit d'auteur.

opposée.

Il faudrait une clarification des rapports entre les associations et les élus. Il est, certes, indispensable que la Prévention Spécialisée communique et démontre son utilité, bien que cette action soit difficilement quantifiable. Nous devons constamment expliquer notre rôle aux financeurs, en ayant pour objectif de devenir leur conseiller technique. Cela est important car les termes de la nouvelle loi laissent toute latitude au Conseil Général de choisir les modalités d'actions les plus adaptées pour atteindre tel ou tel objectif.

Dans les dispositions nouvelles introduites par la loi du 6 janvier 1986, qui intéressent la Prévention Spécialisée, deux paraissent importantes à remarquer : les conditions d'habilitation et les conditions de financement.

Pour ce qui est des premiéres, ce n'était auparavant que l'application stricte de l'arrêté du 4 juillet 1972 : la demande d'agrément était adressée au Préfet. Un dossier était étudié par le directeur départemental de la Jeunesse et des Sports, puis un avis technique était émis par la section spécialisée du conseil départemental de protection de l'enfance. Cette mise en place était longue, mais paraissait satisfaisante. Actuellement, la loi du 6 janvier 1986 : "précise et réaménage les instruments juridiques utilisés avant ouverture, extension ou transformation d'un établissement ".

En ce qui concerne la Prévention S pécialisée, toute création est conditionnée par :

- un avis d'autorisation de création, émis par une commission qui doit être compétente sur les besoins de planification,
- un avis technique des services administratifs pour l'autorisation de fonctionnement,
- l'habilitation devient un instrument de politique sociale du décideur, le conseil général. Celui-ci, détenant le pouvoir politique et financier, sera très attentif au choix de telle ou telle intervention sociale, en fonction de tel ou tel objectif. En effet, ce choix sera très important car il impliquera des dépenses obligatoires.

Enfin, une incohérence nous semble devoir être soulignée. Si les actions menées sont locales, d'autres engagements s'y rapportant sont nationaux, au niveau tant du code du travail et de la convention collective régissant les personnels salariés que de la comptabilité publique. D'autre part, le pouvoir étant essentiellement entre les mains d'élus, il n'est jamais complètement exclu que les choix (choix d'actions) soient opérés de façon totalement subjective, en fonction de positions électoralistes, voire clientélistes.

Dispositifs nationaux de prévention

Durant l'été 1981, de graves incidents mettaient à nouveau en évidence le mal de vivre dans les grands ensembles. L'ampleur politique de ce phénomène a permis de mener différentes réflexions sur l'insertion professionnelle des jeunes, la dégradation sociale des quartiers et la prévention de la délinquance.

Ces diverses réflexions ont eu pour objet de présenter plusieurs rapports au Premier Ministre. Ne souhaitant pas les reprendre tous, nous nous limiterons à la présentation du dispositif national de prévention de la délinquance et à l'évocation de trois périodes d'évolution de la politique de la ville, dont le décret, en date du 28 octobre 1988, portant

vertu de la loi du droit d'auteur.

création d'un conseil national, d'un comité interministériel des villes et du développement social urbain (DSU) ainsi que d'une délégation interministérielle à la ville et DSU.

1- Dispositif national de prévention de la délinquance

Notons au préalable, ici encore, la réduction de l'inadaptation sociale à la seule délinquance. Ce dispositif fut créé par décret du 8 juin 1983, avec trois niveaux :

- Le conseil national de la prévention de la délinquance,
- Le conseil départemental,
- Le conseil communal

Le conseil national de prévention de la délinquance, présidé par le Premier Ministre articulé autour de trois instances :

- LE CONSEIL D'ADMINISTRATION, qui comprend 80 membres :
  - 5 parlementaires dont 3 députés,
  - 35 maires,
  - 8 personnes représentant les syndicats d'employeurs et de salariés, nommées par le conseil des ministres,
  - Des représentants d'associations intéressées par la prévention de la délinquance (dont CNLCEP),
  - Enfin, des membres en qualité de personnes qualifiées.

- LE BUREAU EXÉCUTIF DU CONSEIL NATIONAL, composé de 12 membres, qui assurent la permanence et la coordination des travaux du CNPD. Ce bureau est dirigé par le vice-président du conseil national, assisté d'un délégué général. Outre le vice-président, il y a également 5 maires et 6 membres représentant les ministères de l'Intérieur, de la Justice, de l'Economie et de Finances, des Affaires Sociales, du Budget et de la Jeunesse et des Sports.

A ces deux instances s'ajoute : LA DÉLÉGATION GÉNÉRALE, avec, à sa tête, un délégué général, qui a pour mission de préparer les délibérations du conseil national, d'en assurer l'exécution et d'ordonnancer les dépenses. Des chargés de mission l'entourent ; ils ont pour vocation d'animer des secteurs géographiques et des sections d'études qui se répartissent en quatre domaines spécifiques :

- vie sociale
- éducation, formation
- emploi et insertion sociale,
- justice, police.

La délégation générale assure auprès des structures locales, conseils départementaux et

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

communaux de la prévention de la délinquance, une mission d'aide, de conseil et d'assistance pour l'élaboration des programmes d'action, les négociations des projets auprès des ministères, l'aide aux montages financiers. Elle coopère également avec les CDPD et les CCPD pour la mise en pratique des peines de substitution que constituent les travaux d'intérêt général (évoqués dans le rapport BONNEMAISON).

Les conseils départementaux de prévention de la délinquance ont été créés par décret du 8 juin 1983. Dans chaque département en a été institué un, sous la présidence du Préfet. Le procureur de la République auprès du tribunal de grande instance du chef lieu du département assure la vice-présidence.

Il nous paraît important de préciser que, dans le rapport des maires sur la sécurité, il avait été envisagé que ce soit le Président du conseil général qui l'exerce. Le législateur a-t-il préféré éviter les problèmes que nous évoquions dans le point B : prévention spécialisée et décentralisation ?

Le rôle du conseil départemental est :

- de mettre en évidence, dans le département, les diverses formes de délinquance et le sentiment d'insécurité ressenti par les populations.
- d'établir chaque année un rapport sur l'état de la délinquance et les mesures prises pour en atténuer l'effet.
- de proposer aux pouvoirs publics les mesures de prévention adaptées aux réalités locales.
- d'encourager les initiatives de prévention, d'aide aux victimes et la mise en oeuvre des travaux d'intérêt général dans le département.
- de faciliter la confrontation des expériences conduites en la matière.

Dans le rapport des maires sur la sécurité, le rôle des CDPD était beaucoup plus important. La commission des maires avait également prévu pour eux le statut d'établissement public administratif, ce qui leur aurait octroyé une possibilité de financement des conseils communaux. La réalité montre qu'aujourd'hui l'esprit est bien loin de la lettre. Le CDPD semble plus ou moins vidé de sa substance. Il n'a plus qu'un rôle de synthèse des actions menées dans le département, pour informer le conseil national. Il étudie l'évolution de la délinquance, il réunit (rarement) des groupes de travail constitués d'associations s'occupant de prévention, des représentants des villes ayant un comité local de prévention de la délinquance (ce qui n'est pas une obligation pour les communes), des représentants d'associations de parents d'élèves et divers corps d'Etat (police, gendarmerie, etc ...).

Le conseil avait également, à son origine, la capacité de promouvoir les Travaux d'Utilité collectifs (TUC), aujourd'hui CES, CEC. Enfin, il faut remarquer que les possibilités d'intervention du CDPD sont relativement réduites et que cette instance jouit d'un caractère quelque peu honorifique. Elle nous paraît pourtant une articulation des plus nécessaires entre le conseil national et les conseils communaux de prévention de la délinquance. Il était, à notre avis, indispensable de doter le CDPD de véritables moyens financiers et d'un pouvoir de décision, afin de lui permettre d'être réellement efficace pour

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

la mise en place d'une politique départementale et communale de prévention. En fait, il n'est qu'un lieu de transit des projets entre les communes et le conseil national, alors qu'il devrait être le lieu de décision au niveau départemental.

Une réelle politique de décentralisation devrait exister pour les actions de prévention au plus près du "terrain", c'est à dire au niveau des conseils communaux de prévention de la délinquance.

Les conseils communaux de prévention de la délinquance

Le rapport de la commission des maires sur la sécurité (Face à la délinquance : Prévention, Répression, Solidarité) ([15]) définit le CCPD, (Conseil Communal de la Prévention de la Délinquance) et situe la commune comme "étant le lieu privilégié où la prévention devient opérationnelle. C'est à son niveau que l'action de prévention menée dans les quartiers sur des éléments pré-marginaux, par les moyens convergents des divers services administratifs et associations concernées, aura les meilleures chances de réussir ".

La commune apparaît donc comme le nouveau champ social, le plus à même de gérer efficacement les phénomènes d'inadaptation sociale. Cependant, il n'y a aucune obligation, pour elle, d'avoir un Conseil Communal de la Prévention de la Délinquance (art.15 décret 83-469 du 8 juin 1983).

En cas de création de ce dernier, sa composition est moins précise que pour les Conseils Nationaux et Départementaux. Le Conseil Communal, sous la présidence du Maire, comprend un nombre égal de représentants de l'Etat et de représentants de la commune, désignés par le conseil municipal. Les représentants de l'Etat se composent de fonctionnaires désignés par le Préfet ou le procureur de la République ; un juge de l'application des peines, un juge pour enfants (mise en oeuvre des travaux d'intérêt général), peuvent être appelés à participer à titre consultatif. Des personnes qualifiées et des représentants d'associations seront également sollicités pour siéger à titre consultatif au Conseil Communal de Prévention de la Délinquance. En ce cas, ils sont désignés pour moitié par le Préfet et pour moitié par le conseil municipal. Or, tout d'abord dans l'article 15 du décret, apparaît clairement le faible rôle du Conseil Départemental, celui-ci étant défini comme instance de concertation entre l'Etat et la commune. Nous retrouvons également une grande déperdition entre le rapport des maires et la concrétisation des propositions faites par voie de décret.

Le Conseil Communal semble être plus une structure dont le rôle serait de faire remonter une réalité à l'instance nationale qu'un dispositif d'action et de décision. Le conseil communal ne bénéficie d'aucune structure juridique pour agir.

Il n'a pas la capacité de subventionner ou débloquer des financements sur les actions élaborées en son sein.

D'autre part, la représentation et les modalités de désignation sont en contradiction avec un discours qui voudrait que tout le monde soit concerné par la prévention. En

[15] BONNEMAISON Gilbert, *Face à la délinquance : Prévention, Répression, Solidarité. Documentation Française,* 1982.

vertu de la loi du droit d'auteur.

dehors des personnes nommées par le maire et le Préfet, il semble qu'il ne puisse y avoir de réelle représentativité de l'ensemble du corps social ; les "personnes qualifiées"ou les"représentants d'associations" en étant, une partie seulement. Il est difficile de réduire la diversité potentielle de tissu local à une simple notion de parité et d'équilibre. L'arrêté du 8 juin 1983 doit être dépassé pour appréhender véritablement la réalité communale. Cependant comme nous le faisions remarquer précédemment, les risques de "dérapages" politiques mis en avant par l'IGAS sont peut être à l'origine du manque de pouvoir du conseil communal.

2- Le développement social urbain et la politique nationale de la ville

Celle- ci peut se présenter en trois périodes : 1983-1988, 1989-1993 et 1994-1998, 2000 La première, 1983-1988 : avec le les prémisses de prise en compte de la notion de développement social en direction des quartiers. Il s'agit là de traiter aussi bien les problèmes les plus secondaires de la vie sociale, que ceux plus importants qui sont liés à la délinquance et aux situations d'exclusion.

En effet, comme nous le précisions, l'apparition des phénomènes constitutifs de la crise de la ville a conduit les différents gouvernements qui se sont succédé à chercher des solutions dans des créations d'instances spécialisées, dont les actions s'ajoutaient les unes aux autres. Citons pour mémoire les trois principales :

- La commission nationale pour le développement social des quartiers (CNDSQ), mise en place fin 1981, à la suite du rapport DUBEDOUT et légalisée par le décret du 6 février 1986. Sa mission entrait dans le cadre des contrats de plans Etat-Régions, concernant les quartiers à risques importants, à condition, bien entendu, que la volonté de la Région soit réelle et s'y s'associe. Cette commission était composée de représentants de ministères concernés et de personnes qualifiées, choisies parmi les organisations opérant dans ce domaine (Maire, HLM, Caisse des dépôts, Syndicats, Grandes associations).
- La mission banlieue 1989, dont Michel Cautas-Dupart et Roland Castro, architectes et urbanistes, sont à l'origine. Monsieur MAUROY, Premier Ministre, dans une lettre dei mission du 17 novembre 1983, a donné pour directive à cette mission de conduire les opérations d'innovation en rapport avec une réflexion menée sur la restructuration des banlieues. Elle fut quelque peu oubliée entre 1986 et 1988.
- Enfin, Le conseil national de prévention de la délinquance.

A ces différents organismes nous pourrions également ajouter des missions particulières :

- Mission interministérielle de lutte contre la toxicomanie
- Mission interministérielle pour l'insertion professionnelle des jeunes.

Ces organismes s'intéressent à des actions ou réflexions portant sur le domaine urbain, sans qu'une réelle coordination et harmonisation ait été instituée entre eux. Cette situation rendait inopérantes les mesures prises dans un contexte administratif et financier, d'une grande complexité avec la décentralisation de la déconcentration. C'est pour remédier à

vertu de la loi du droit d'auteur.

cette situation, semble-t-il, que le gouvernement a souhaité créer une délégation à la ville et au développement social urbain. C'est pourquoi le premier Ministre, dans la lettre de mission du 19 juillet 1988, demande au délégué interministériel à la ville et au développement social urbain d'étudier les points suivants:

- L'opportunité de rapprocher les instances partenaires existantes : commission nationale pour le développement social des quartiers, conseil national de prévention à la délinquance.
- D'élargir leur composition et d'étendre leurs compétences à de nouveaux domaines.
- Étudier le rôle d'un comité interministériel pour les villes fixant les programmes d'action de l'Etat dans le domaine urbain et sa liaison avec les instances partenaires évoquées ci-dessus.
- Définir le champ dans lequel la délégation, organe exécutif de ces instances, devra intervenir, ainsi que son rôle par rapport aux autres organismes concourant à l'insertion des populations en difficulté dans les villes et le type de relations à établir avec les services de recherches intéressés par ce domaine.
- Examiner les autres outils de l'Etat, permettant une intervention dans ces quartiers et zones en difficulté, leur coordination et l'harmonisation des modes de gestion des crédits de l'Etat à l'échelon central et local.

Puis, la parution du décret du 28 octobre 1988, portant création d'un conseil national et d'un comité interministériel des villes et du développement social urbain et d'une délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain. Ce décret représente l'aube de la seconde période (1989-1994) que l'on peut caractériser comme une phase d'élargissement de l'intervention, du quartier à la ville dans son ensemble. Une vision plus urbanistique semble prédominer, qui consistera à traiter des dysfonctionnements urbains à travers des interventions en matière de réhabilitation. Ce nouveau décret semble correspondre également à une volonté de coordination et d'harmonisation des différents organismes créés précédemment, afin de traiter l'absence ou les dysfonctionnements des services dans les quartiers populaires.

Une autre vision s'en dégage : la participation des habitants. La problématique de développement social tendra à considérer que les premiers à participer à ces démarches préventives devraient être les habitants concernés.

Enfin, la troisième et dernière période : Les contrats de villes (1994-2000), une sorte d'agglomérat, qui tend à faire tenir les quartiers ensemble dans le cadre de la ville. Nous rencontrerons ici deux types de logiques :

- Une logique d'intégration, avec la mise en place d'une discrimination positive.
- Une logique de cohésion sociale, qui favoriserait la mixité sociale.

Nous ne désirons pas, énoncer ici des remarques sur ce dispositif ; cependant, son fonctionnement nous semble très inégal. Cette instance n'est encore qu'une "instance" et ne semble pas avoir les moyens d'engager une réelle politique de concertation et de prévention à la mesure des objectifs qu'elle s'est fixés ; peut être n'a t-elle pas

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

suffisamment pensé à la solidité de ces fondations, notamment en ce qui concerne la participation, car la confiance ne se décrète pas et demande du temps pour se créer.

CHAPITRE 3 : CE QU'EST LA PREVENTION SPECIALISEE

L'action de Prévention Spécialisée, prise comme observatoire de la réalité sociale, nous amène à développer un travail individuel et collectif, visant des groupes humains et à imaginer et mettre en place des réponses diverses et variées suivant les problématiques observées. Après avoir situé sa place au sein d'une chronologie, nous verrons ce qu'elle est maintenant : une pratique d'action éducative et de médiation sociale, proposée à partir d'un constat.

Le constat est le suivant : Dans certains lieux, ou quartiers des grandes villes ou de leurs banlieues, mais aussi de petites villes, des adolescents ou de jeunes adultes manifestent une attitude désocialisée, (désoeuvrement, agressivité, drogue, violence, etc...). Ces comportements s'accompagnent ou procèdent d'un désintérêt manifeste pour les institutions traditionnelles. En outre, ils subissent un échec scolaire massif. D'autre part, ils ne sont pas concernés par les actions éducatives classiques, ni par les équipements socio-culturels ou autres services offerts au reste de la population, soit que ces services d'animation, de loisirs, de sports, de formation professionnelle, etc ..., n'existent pas dans leur environnement immédiat, soit qu'ils s'en croient ou en soient réellement exclus. Devant ce constat, dont l'analyse doit sans cesse être affinée selon les lieux, les groupes, les âges, etc ... , les éducateurs de la Prévention Spécialisée, les associations et les équipes de prévention proposent une pratique d'action éducative.

3.1 : Genèse d'une action de Prévention Spécialisée

Avant toute action et implantation, la Prévention Spécialisée effectue une étude de besoins, pour comprendre l'existence de la marginalité, ce qui la sécrète, ses besoins et ses capacités potentielles. Elle mène des enquêtes-participations avec des professionnels maîtrisant les outils d'analyse et des méthodologies d'intervention sur tel ou tel objectif ciblé. Pour mener ce type d'enquêtes, nous nous appuyons sur :

- La connaissance des données : socio-économiques et démographiques d'une ville ou secteur sensible.
- La connaissance du milieu visé par une action spécifique, avec une évaluation des risques sanitaires et sociaux à partir d'indicateurs tels que : l'hospitalisation, la toxicomanie, le sida, le nombre d'enfants placés en institutions spécialisées, les mesures d'AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert) prononcées par les juges pour enfants, les statistiques de la gendarmerie ou du commissariat concernant la délinquance, les logements insalubres, le taux de chômage, l'éloignement du lieu de

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

travail, la précarité, le plan d' occupation des sols, etc ...

- L'approche des causes : La non-intégration sociale dans les institutions existantes, dont il est très important d'avoir " la photo " dans le quartier, dans la ville, en prenant connaissance des institutions scolaires, (avec les taux de redoublement, l'ampleur de l'échec scolaire et les difficultés internes.)
- Une approche des institutions d'animation, avec une analyse des catégories socio-professionnels qui les fréquentent , etc ...
- L'évaluation des besoins et désirs qui ressortent lors de l'enquête-participation, après avoir entendu les différents professionnel du secteur de l'animation, de l'Education Nationale, des travailleurs sociaux, des représentants de la municipalité, des services de police ou de gendarmerie et des habitants.
- L'essai d'analyse est rendue possible grâce à tous les éléments en notre possession, et à une connaissance plus fine de ce qui génére la résistance de ce milieu à tout ce qui est institutionnalisé (autrement dit , comprendre ce qu'il vit par rapport à ce que l'on veut lui faire vivre) ou celle des institutions elles mêmes par rapport à ce même milieu.
- La formulation d'hypothèses et de propositions :

Celles-ci seront destinées à insuffler une dynamique d'actions, puis la réalisation de projets dans les milieux les plus défavorisés dans le but de donner aux jeunes l'envie de prendre en charge leur propre devenir. Ce qui nécessitera des efforts réciproques de la part de tous les partenaires. Cette pratique préventive, issue d'une expérience quotidiennement vérifiée, se définit donc par ses objectifs, ses principes et sa méthode ; elle requiert des moyens et demande souplesse d'adaptation permanente .

3.2 : La Prévention Spécialisée poursuit des objectifs

La Prévention Spécialisée est destinée prioritairement vers les adolescents et jeunes adultes en état de rupture, de danger ou de souffrance sociale. Elle tend à les aider à reconstruire leur personnalité au moyen d'une relation éducative et ainsi à rétablir le lien rompu entre eux et leur environnement. Elle s'inscrit, à cet égard, dans le champ d'activité plus général de l'aide sociale à l'enfance. A la recherche de "liens personnels", chaque équipe s'impose une implantation au sein de milieux ou de groupes caractérisés par un environnement reconnu défavorable. Il en résulte que, selon les populations auxquelles les jeunes appartiennent et leur âge, l'action éducative, pour être efficiente, doit aussi atteindre l'environnement familial et social. Dans ces conditions, la prévention spécialisée ne peut prétendre agir seule ; son efficacité exige une nécessaire confrontation de ses objectifs avec ceux des autres intervenants : enseignants, éducateurs d' AEMO (Aide Éducative en Milieu Ouvert), assistants sociaux, etc ... aussi bien qu'avec tous les organismes publics ou privés ou personnes présentes dans le quartier (Associations de locataires, familles d'accueil, clubs sportifs, et tous les autres réseaux de solidarité ...)

vertu de la loi du droit d'auteur.

3.3 : La Prévention Spécialisée obéit à des principes

L'action éducative de prévention spécialisée correspond à une mission globale, indéterminée au départ quant aux individus concernés, isolés ou appartenant à des groupes ; elle ne s'organise pas à partir de mandats administratifs ou judiciaires ; enfin, elle repose sur la libre adhésion des personnes. Et c'est à partir de cette notion qu'il faut comprendre les motifs du respect de l'anonymat, dont la finalité est souvent mal comprise.

Le respect de l'anonymat des jeunes n'est pas une fin en soi, encore moins un masque à l'usage de l'éducateur, dispensé ainsi de rendre compte de son action. C'est un élément d'une méthode d'action, dont la finalité est de faire sortir chaque personne concernée de sa "marginalité", d'éviter "un étiquetage", en vue de faciliter sa participation à la vie sociale. Ainsi, le respect de l'anonymat au bénéfice de tel individu en particulier est nécessaire aussi longtemps qu'il le requiert.

Ce même souci de préserver la libre adhésion des personnes à l'action préventive justifie la nécessité d'une certaine circonspection dans l'information diffusée sur les activités de la Prévention Spécialisée, notamment à l'occasion des relations avec les agents de services de police, éducatifs et sociaux, ainsi qu'avec les autorités administratives. Mais cela ne dispense nullement ses professionnels de l'obligation de vérifier les résultats de leur action, ni de celle de rendre des comptes.

3.4 : La Prévention Spécialisée a adopté une méthode

Cette méthode découle de son expérience :

En premier lieu, la Prévention Spécialisée ne s'impose aucun type d'activité ou de technique éducative définie mais, selon la problématique locale ou l'évolution des jeunes rencontrés, elle s'efforce de répondre au jour le jour à leurs besoins. Il en découle une très grande diversité des méthodes d'intervention et des modes d'action qu'une équipe peut promouvoir au gré de son imagination et des besoins des jeunes concernés, nous en retiendrons principalement cinq :

- La présence sociale : le travail de rue, la présence informelle dans les structures locales ou l'accueil informel des jeunes dans un local.
- L'accompagnement social et éducatif : des entretiens individuels avec un jeune, accueil et démarche au local, accompagnement dans certaines démarches, contacts avec les différents travailleurs sociaux dans le cadre d'un suivi individuel, travail avec les familles et les groupes (habitants des quartiers).
- L'action institutionnelle et le partenariat : réunions avec des partenaires pour élaborer des projets collectifs, participation à des projets dans le cadre des dispositifs de la polittique de la ville ou d'Action Sociale.
- L'animation éducative et sociale : séjours, camps et WE, sorties éducatives (quand il n'y a pas d'équipement socio-éducatif ou dans le cadre de séjours de rupture avec le milieu) , etc...

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Les méthodes d'intervention spécifiques : action péri-scolaire, action de formation des adultes, insertion par l'économique, auto-école, etc...

Des initiatives variées qu'une équipe peut lancer ou soutenir, sans préjudice des actions individuelles et ponctuelles, favorisent l'évolution des individus. Cette "polyvalence" se justifie par les difficultés des jeunes concernés à s'adapter aux structures existantes. Elle explique la part prise de manière directe ou indirecte, par les équipes de prévention au dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Elle explique également le fait que les actions de Prévention Spécialisée ont été à l'origine de multiples innovations : lutte contre l'échec scolaire, réseaux d'échanges réciproques de savoirs, ateliers lecture écriture, coopératives, bars, restaurants, logements thérapeutiques, etc ...

En second lieu, elle repose sur l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire de personnels compétents, de professionnels, ainsi que le prévoyait déjà l'arrêté ministériel du 4 juillet 1972. Il est important que ces équipes travaillent en relation avec le milieu et le quartier et en reçoivent information et inspiration. Il leur faut une authentique implantation locale. L'expérience montre que le cadre associatif, sans être exclusif, est bien approprié pour assurer à la fois la souplesse des initiatives et l' implantation locale des équipes. Il permet aussi de donner à chacune d'elle l'appui requis pour ses relations avec son environnement (services administratifs, collectivités publiques, autres associations de quartier) .

3.5 : La Prévention Spécialisée exige des moyens

C'est à partir de rencontres, de tissage de liens, que notre action éducative trouve son sens, et nous pouvons ainsi proposer à tel ou tel jeune une aide, un soutien, un accompagnement. C'est de la relation éducative que vont naître les moyens mis en oeuvre pour étayer son autonomie, sa responsabilité.

Ces moyens peuvent prendre différentes formes. Il s'agit déjà d'écouter de façon "individualisée " ces appels à l'aide formulés auprès de nous. Cependant, répondre à ces demandes, ce n'est pas "sauter sur l'occasion" de "faire quelque chose" à tout prix. La première demande n'est pas, bien souvent, la demande réelle, et il faut du temps pour que le jeune, mis en confiance, parle de son histoire, de sa "galère quotidienne" : chômage, échec scolaire, conflits familiaux, fugue, rupture familiale, toxicomanie, etc... autant de champs d'intervention différents. Écouter la première demande permet souvent d'étayer la relation qui s'engage, et la nécessité de répondre à l'urgence de certaines situations ne doit pas s'y substituer.

Ce n'est donc qu'après différentes rencontres que des moyens peuvent être mis à la disposition du jeune. Nous avons là une grande latitude d'action, depuis la possibilité d'hébergement (foyer de jeunes travailleurs, hôtel), de "dépannage" financier, alimentaire, vestimentaire, jusqu'à l'aide à une rupture avec son environnement, si nécessaire, avant qu'il ne commette un acte soit répréhensible, soit irréversible. L'important est de trouver le levier qui le fasse agir par lui-même. L'accompagnement dans une démarche auprès d'institutions diverses suffit parfois à lui redonner confiance, à susciter un début de prise

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

en charge. Ce peut être aussi, surtout dans des temps de chômage, donner une place dans un chantier de l'association d'insertion " couplée " avec notre institution .

" Il ne s'agit pas de résoudre la crise pour l'autre , mais déjà qu'elle se manifeste ". ([16])

Pour acquérir quelque chance d'efficacité, toute action éducative exige durée et moyens. Ces moyens doivent être proportionnels au projet d'action éducative préalablement accepté et aux réalisations qu'il implique. Au minimum, les moyens financiers mis à la disposition d'une équipe éducative doivent couvrir la rémunération des personnes qui s'engagent à titre professionnel, les charges sociales, le financement des activités correspondant au projet éducatif et le fonctionnement d'un support administratif minimum (secrétariat). S'il y a lieu, ils doivent couvrir l'acquisition de quelques moyens matériels, le paiement du loyer et l'entretien des locaux.

L'évaluation des moyens nécessaires doit faire l'objet d'une discussion préalable entre les financeurs et les gestionnaires de l'association de prévention spécialisée, qui ont à justifier leur projet éducatif comme correspondant à des besoins constatés. L'expérience a montré qu'un financement global est un mode de contribution adapté au contenu des actions développées dans le cadre de la prévention spécialisée. Le financement global ne dispense toutefois ni d'une appréciation rigoureuse des besoins, ni d'un contrôle effectif de l'emploi des fonds reçus.

3.6 : La Prévention Spécialisée demande un réajustement permanent

Il est dans la vocation de la prévention spécialisée de rester disponible aux groupes et personnes les plus en difficulté, les moins capables d'assumer leur marginalité. Le succès même de ce type d'action, menée durant plusieurs années dans un quartier, doit inviter les équipes à rechercher, en concertation avec les autres partenaires locaux, si, ailleurs et autrement, divers besoins ne sont pas devenus plus urgents. Il est également dans la vocation d'une action de prévention spécialisée de rechercher partout les interventions les mieux adaptées aux adolescents rencontrés. Mais l'expérience et le vécu quotidien montrent que persistent les principes de base d'une pratique d'action éducative auprès des personnes les plus démunies socialement, économiquement et affectivement.

Les équipes acceptent ainsi le principe de soumettre l'évaluation périodique de leur action à des instances compétentes, avant la décentralisation, auprès d'un organisme consultatif spécialisé dans chaque département celui-ci s'appelait autrefois conseil technique départemental, alors qu'aujourd'hui, c'est le service ayant en charge l'action sociale dans le département qui remplit ce rôle.

CHAPITRE 4 : LA PREVENTION SPECIALISEE ET LA PREVENTION SOCIALE GLOBALE

[16] ***DECLERC Patrick . De l'ambiguïté de la pitié. Revue Ingérence.***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Nous nous proposons maintenant de mettre en évidence la place de la Prévention Spécialisée au sein du dispositif général de prévention et d'action sociale, afin de la situer clairement, de même que son champ d'action.

4.1 : Dispositif général de la prévention sociale globale

4.1.1 La prévention sociale globale, ou prévention primaire

Prévenir vient du latin praevenire, qui signifie "devancer", aller au devant de quelque chose, pour l'empêcher de se produire.

La prévention : du latin praeventio désigne l'ensemble de mesures prises en vue d'éviter les accidents, les maladies, etc ... Le risque encouru détermine donc le type de prévention : en ce qui nous concerne, c'est le risque d'inadaptation sociale. Le domaine social est vaste : santé, scolarité, loisirs, éducation, culture, travail, transports, sécurité, police, justice, etc ... Il faut viser à éviter l'exclusion, tout en favorisant l'intégration sociale, en devançant les ruptures au sein des groupes humains.

La prévention sociale, au sens global, s'intéresse à toutes les actions devant contribuer à éviter les ruptures sociales qui pourraient être stigmatisées par les symptômes de l'inadaptation sociale : la délinquance et la déviance en général. Si la délinquance est une déviance, toute déviance n'est pas obligatoirement délinquante. Il n'existe non pas une déviance mais plusieurs "types". Dans le contexte social, il semble important de bien les différencier, pour en évaluer les risques. C'est au regard de cette évaluation qu'il faut cerner le type de déviance qui mettra en péril l'équilibre social. L'accumulation des risques d'accroissement de la misère, de la paupérisation, de la violence, de la drogue, du manque de formation, du chômage et les risques de marginalisation et de délinquance ont fait apparaître peu à peu la nécessité d'une prévention.Toutes les structures sociales, de la plus petite, la famille, à la plus grande, l'Etat, ont pour rôle le maintien et la garantie des règles sociales communes. C'est ce que l'on appelle la prévention générale. Elle correspond à une réponse sociale aux risques que notre société peut rencontrer.

Parmi ces structures sociales figurent les institutions, au sens très large, avec leur capacité de gérer les dysfonctionnements sociaux ; la prévention générale concerne en premier lieu la communauté et son organisation : La politique socio-économique, la politique de l'éducation et de la jeunesse, la politique de santé publique, la politique d'action sociale, la police et la justice, la politique socioculturelle, la politique de l'urbanisme, etc ... Avec la mise en place de la décentralisation, les régions, départements et communes ont leur responsabilité engagée. Au niveau local, cela concerne toute la politique d'urbanisme de la ville, les secteurs des loisirs, de la culture, de l'animation globale (centres de loisirs, MJC, centres sociaux), Assistantes sociales de secteur, médecins, PMI, écoles, collèges et lycées et tout individu de la cité, c'est à dire nous tous en tant que citoyens. Lorsqu'il y a échec de ces différents acteurs, un recours est exercé auprès des institutions sociales spécialisées.

vertu de la loi du droit d'auteur.

4.1.2 : La prévention secondaire ou les institutions d'action sanitaire et sociale

Lorsque nous évoquons la notion d'échec de la prévention générale ou primaire, ce constat ne présuppose pas obligatoirement un jugement péremptoire sur l'incapacité ou le manque de bonne volonté de ces dernières, même si cela n'est pas toujours vérifiée. Certaines situations requièrent une action sociale individuelle, notamment en ce qui concerne le handicap physique et mental bien que l'intégration dans la société doive être également un objectif des institutions qui agissent dans ce secteur.

Nous mettrons néanmoins une réserve relative aux institutions accueillant des jeunes en rupture familiale et sociale car il semble que l'action ne doit pas être uniquement réalisée en direction de l'adolescent (hormis lors de la gestion de la crise pour permettre une mise à distance de tous les membres de la famille) mais également auprés des parents afin de les renforcer dans leur rôle. En effet, il semble que ce type de placement crée une cassure encore plus importante quand il n'est pas réellement justifié. Le placement en institution permet de déplacer le problème, sans pour autant le régler."Le placement, c'est changer l'eau du bocal", dit Jean Claude DELAPORTE, psychiatre d'enfants, médecin du COPES.([17]) En conséquence, il s'avére que le placement est particulièrement désocialisant pour le jeune et coûteux pour la société.

Ce même auteur fait également référence à une étude de l'INSERM, qui fait ressortir que, sur la descendance d'un certain nombre de familles défavorisées, le destin des enfants varie selon qu'ils ont été adoptés, maintenus dans la famille ou placés. Aux tests de niveaux intellectuels, l'échec atteint 3% des premiers, 14% des seconds, 60% des derniers. Aux résultats scolaires, il atteint entre 0 et 10% des adoptés, 50% des maintenus dans la famille et 100% des placés dans l'enseignement secondaire. Quelle est donc la pertinence du placement quand d'autres solutions peuvent s'envisager ?

4.1.3 : La prévention tertiaire

En matière sociale, la prévention tertiaire est centrée sur un maximum d'autonomie de la personne. L'effort de structures associatives est particulièrement important dans ce domaine. Les centres d'aide par le travail, les ateliers protégés servent parfois de première étape à une insertion professionnelle par l'économique, les appartements sociaux, les foyers d'hébergement et les familles d'accueil oeuvrent pour l'humanisation de la vie quotidienne. Mais beaucoup reste encore à faire dans ce domaine.

4.2 : La Prévention Spécialisée au sein du dispositif global

"Si la communauté sociale sécrète l'inadaptation, celle-ci doit pouvoir également mobiliser les forces nécessaires pour atteindre un rééquilibre, ce qui a amené un élargissement de l'objectif des clubs et équipes devenus moyens de socialisation et promotion" ([18])

[17] Centre d'Orientation Psychologique et social, 23 rue Lalande 75013 Paris. tel : 01 43 22 21 75

vertu de la loi du droit d'auteur.

La Prévention Spécialisée, au sein du dispositif global d'action sociale, poursuit une méthode qui se définit par deux grands axes :

- Le premier est une action quotidienne de terrain . Ce sont des actions de prises de contact, d'écoute, d'aide ponctuelle, de présence dans la rue, dans les quartiers, de réalisations concrètes, pour rompre avec les seuls discours négatifs et valoriser les quartiers, en créant une image positive remplaçant "la mauvaise réputation". Ces actions créeront des liens qui permettront une réelle négociation. La base de tout ce travail est, bien entendu, une longue présence quotidienne sur le terrain, au plus près des populations les plus en marge, non touchées par la prévention sociale globale. Il s'agit du travail de rue.
- Le second est une action en direction des institutions et équipements de la prévention sociale globale, qui restent souvent sans réponse face à la marginalisation et à qui incombe une part, consciente et inconsciente, de responsabilité dans cet état de fait. Plutôt que de critiquer et d'exclure, d'opposer une dénégation à ces images de la réalité, réponses totalement inefficaces et sans objet, il convient d'employer une stratégie de communication. Cette dernière reposera :

  – sur une valorisation du quartier, des habitants, des jeunes, au travers de réalisations concrètes opposables aux discours primaires ; réhabilitations de quartiers menées en collaboration avec le public, actions d'aides éducatives périscolaires avec la participation des parents, des enfants et des enseignants, création d'associations de jeunes etc .... Ces réalisations concrètes permettent de briser cette imagerie médiatique négative de marginalisation, à laquelle sont identifiés les publics de ces quartiers socialement sensibles.
  – sur une bonne maîtrise de l'information, afin que celle-ci ne soit pas constamment infestée par des " virus de communication ".
  – Sur une bonne gestion des relations avec la presse et les différents partenaires, afin d'éviter toute dérive ou malentendu (quand cela est possible malgré tout).
  – sur une incitation constante des partenaires de l'action sociale à la participation active et à la prise de relais des actions menées sur le terrain. C'est dans cette dynamique que nous rencontrons le plus de difficultés et d'échecs ; l'on constate souvent, d'ailleurs, une certaine ambiguïté à propos de la prévention spécialisée, que l'on a tendance à vouloir diluer dans une prévention plus globale, avec prise en charge d'actions d'animation et d'insertion sociale.

En conclusion, il s'agit là de mettre en mouvement le corps social, y compris les plus exclus, afin de tendre vers une interaction possible, vers une connaissance des uns et des autres et à une reconnaissance mutuelle. Les résistances à ces sollicitations sont énormes de toutes parts. A l'impossible nul n'est tenu ; cependant, nous devons y engager ; telle est la mission de la Prévention Spécialisée. Il convient maintenant

[18] ***Circulaire n° 26 du 17 Octobre 1972 , relative à l'arrêté du 4 juillet 1972 sur les clubs et équipes de prévention spécialisée (Secrétariat d'état à l'action sociale et à la réadaptation).***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

d'évoquer son objet même, ce que l'on nomme l'inadaptation sociale.

CHAPITRE 5 : SON OBJET, DE L'INADAPTATION SOCIALE A LA PUISSANCE SOCIALE

" Tout père sur qui son fils lève la main, est coupable d'avoir fait un fils qui levât la main sur lui. " Charles PÉGUY.

Traiter de la prévention des inadaptations sociales, que cette dernière soit globale ou spécialisée, suppose avant tout de définir les notions d'adaptation et d'inadaptation sociales. C'est du regard que nous avons sur ces problèmes que découlent les orientations de leur prévention. Si on analyse l'inadaptation comme Roger Mucchielli dans son ouvrage " Comment ils deviennent délinquants ", seule l'histoire propre de l'individu est en cause. En revanche, nous n'analyserons pas les faits de façon identique si l'on opte pour un point de vue sociologique. S'interroger sur les causes de l'inadaptation sociale invite donc tout logiquement à entreprendre de cerner les notions de marginalité et d'adaptation. Nous le tenterons à l'aide de quelques définitions. Par ailleurs, nous envisagerons le concept de puissance sociale et son opposé comme agissant dans les processus de marginalisation.

5.1 : De la marginalité à l'exclusion

Le fait de "Vivre en marge", c'est communément vivre "sans se mêler à la société ou sans y être accepté". Mais voyons les points de vue de l'historien, du sociologue et du psychiatre .

Georges Duby, différenciait trois types de marginalité dans la société féodale :

- La marginalisation temporaire et rituelle : la pénitence en proportion de la faute qui, sous la Révolution, sera remplacée par l'incarcération, le rite du passage de l'enfance à l'âge adulte, caractérisé par l'errance dans la forêt, des chevaliers errants.
- La marginalisation institutionnalisée : enfermement des malades supposés contagieux, comme les lépreux, sectes hérétiques ou retraites monastiques.
- La marginalisation des femmes : celles-ci représentaient un danger pour la société masculine. Les sorcières reconnues hérétiques étaient exclues et brûlées, les autres étaient cloîtrées ou enfermées.

Pour l'historien, la marginalité "remplissait une fonction d'exutoire à ce qui risquait de troubler l'ordre à l'intérieur de la société officielle ". ([19])

Michel Taleghani distingue marginalité et exclusion: la première, volontaire se

[19] XXXII ème journées de le Fédération Nationale des associations Croix-Marine "La Marginalité, Etat ou Etape ?" du 26 au 28 septembre 1983 à Paris.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

rapporte aux normes, alors que la seconde, subie, se rapporte aux droits.

Ces deux concepts sont inséparables du système de valeurs qui détermine normes et droits. Considérons un groupe, le plus souvent informel ; ce dernier vise un accord sur des intérêts communs et se dote d'un système de régulation valorisant ceux qui respectent les règles et sanctionnant ceux qui les transgressent. On choisit les normes en fonction de la connaissance et de l'usage que l'on a de ces dernières. On ne les rejette délibérément que dans la mesure où l' on est capable de les appréhender et de les maîtriser. ([20])

Le concept de marginalité est d'ordre social. La marginalité serait donc la méconnaissance ou le rejet de la norme (norme scolaire, norme sociale), mais aussi la recherche de la loi et serait donc subie. Relativisons cela avec l'exemple d'un jeune dont on ne pourra dire qu'il ne connait pas la loi concernant le vol. Même s'il le sait interdit, il n'en mesure pas obligatoirement toutes les conséquences car bien souvent, à travers cet acte, il recherche la Loi et symboliquement le père. En outre, beaucoup de jeunes mineurs nous racontent "aller sur les coups" à la place des majeurs qui, eux, risquent la prison. Beaucoup d'entre eux veulent croire en leur impunité devant la loi et ignorent qu'ils sont pénalement majeurs à l'âge de 16 ans. Ainsi, ils sont entre la marginalité et l'exclusion, car ils ignorent partiellement la loi et la norme. S'ils ont choisi la marginalité pour faire appel à la loi, ils n'ont pas obligatoirement choisi l'exclusion ; ils la subissent.

Enfin, pour le professeur J. POXEL, psychiatre, les marginaux du secteur psychiatrique sont tous ceux qui, soit sont exclus par les psychiatres qui bien souvent laissent volontiers ces publics à des équipes extérieures à leur service , soit refusent de consulter. Ce sont essentiellement les psychopathes, auxquels s'ajoutent aujourd'hui les adolescents pré-délinquants, les toxicomanes, les alcooliques, les immigrés en quête d'identité culturelle, les chômeurs, les sujets en rupture de ban avec la société et, désormais, les personnes âgées qui, parfois, sont à la limite de la désinsertion sociale. Toutes ces populations vivent un risque d'inadaptation sociale.

5.2 : Adaptation et inadaptation sociale

L'identité et le statut social paraissent être deux éléments primordiaux d'adaptation. Cependant, en cas de non identité, il y aura malgré tout création d'identité, que nous appellerons identité négative, qui entraînera inévitablement vers l'exclusion. Bon nombre de psycho-sociologues ([21]) ont montré cette relation constante entre l'image envoyée par la société, reprise et amplifiée par ceux qui sont ainsi nommés dans leur comportement. " Nous sommes des feignants, des voyous et des casseurs dans l'esprit des gens, alors soyons le vraiment et ils verront", nous a dit un jour un jeune. Depuis 1974, on parle d'inadaptés sociaux majoritairement jeunes (la mortalité infantile est moins importante et

[20] XXXII ème journées de le Fédération Nationale des associations Croix-Marine "La Marginalité, Etat ou Etape ?" du 26 au 28 septembre 1983 à Paris.

[21] Marie-Josée CHOMBARD DE LAUWE " Treize ans violents, à l'image de nos rapports sociaux. Revue " AUTREMENT ", N° 22 Novembre 1979.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'espérance de vie a augmenté) les toxicomanes, malades mentaux, chômeurs, délinquants, pauvres et "nouveaux pauvres" sont les marginaux, les exclus de la fin de notre XXème siècle.

Pour Roger MUCCHELLI ([22]) " L'adaptation à la société est autre chose qu'une accoutumance ou une acclimatation, elle est une dépense orientée d'énergie pour s'intégrer et rester intégré, pour résister aux traumatismes sociaux, et pour apprendre, puis pour tenir des rôles sociaux ".

A travers ces différentes approches, que ce soit dans la société ou au sein même de l'école, nous pouvons extraire un élément important : le rapport à l'autre, à l'extérieur. Avoir un statut social, une identité, c'est comme jouer dans une "pièce de théâtre" où l'on a un vrai rôle, c'est-à-dire où l'on a une identité reconnaissable pour soi même ou les autres. Jouer un rôle (social ou théâtral) suppose donc la connaissance de la " pièce " dans laquelle on joue et la possession d'une véritable identité. Or, il semble difficile d'affirmer sa propre identité lorsque l'on n'a pas de place reconnue dans la distribution. Dans cette situation, l'individu est hors " jeu " socialement. En 1974, René Lenoir, dans son ouvrage " Les exclus ", parlait " d'inadaptés sociaux ", de gens durablement rejetés aux marges parce qu'incapables de suivre la dynamique économique et sociale.

L'exclusion repose sur des valeurs fondamentalement contradictoires de celles de la société : la norme sociale est celle de l'accomplissement par le travail ou la formation. Cependant, vu le chômage endémique qui a sévi, et dont les effets perdurent pour certains dans nos sociétés post-industrielles ainsi que le nombre de jeunes qui sortent de notre système scolaire sans formation, il devient de plus en plus difficile, pour au moins quatre millions de personnes (chômeurs, stagiaires, emplois précaires, revenus minimum d'insertion, etc ...), de correspondre à cette norme.

Peut-être, au risque de voir se généraliser les scènes de violence dans les banlieues (lieux au ban !...), faudra t-il, un jour, définir de nouvelles normes ou reconnaissances pour une nouvelle citoyenneté ?

5.3 : De l'impuissance à la puissance sociale des parents et du groupe d'appartenance

Il nous paraît important, après ces différentes approches concernant l'inadaptation et leur corollaire, l'adaptation, de faire ici état d'un concept primordial, celui de puissance sociale. Nous en avons vu précédemment un élément important : le rapport à l'autre, à l'extérieur. Pour un enfant, puis un adolescent, la première structure sociale est sa famille et ses parents. Il y a un lien de cause à effet entre mauvais parents supposés et mauvais enfants. Ce qui positionne les premiers dans une place primordiale pour la socialisation ou, à l'inverse, pour la marginalisation des seconds. Lors d'une discussion à propos de l'échec scolaire et de la parentalité, avec Mr DELAPIERRE, Directeur de service de prévention spécialisée, nous avons constaté, à partir d'une observation de phénomènes repérés dans la rue, le comportement de deux groupes de jeunes âgés entre 15 et 18

[22] Roger MUCCHIELLI " Comment ils deviennent DÉLINQUANT " . ESF .

vertu de la loi du droit d'auteur.

ans, qui, malgré leur similitude d'environnement social et éducatif, avait une différence inexplicable de comportement.

Ces deux groupes étaient issus de familles de mêmes catégories socio-professionnelles (ouvriers), habitant le même quartier (HLM de banlieue) depuis une dizaine d'années. Ils avaient fréquenté la même école primaire et se connaissaient très bien entre eux. Les éducateurs avaient des relations avec ces deux groupes et ont fait séparément des sorties avec eux. Or ces deux groupes ne se mélangeaient jamais et leur comportement était totalement différent.

Afin de mieux les identifier, nous les nommerons A et B. Le groupe A, avait avec les éducateurs et leur environnement des relations simples, faciles, détendues, ce qui ne les empêchait pas pour autant de commettre de petits larcins dans les supermarchés, larcins de voleurs de pommes. Le groupe B avait en revanche un comportement beaucoup plus agressif tant avec son environnement qu'avec les éducateurs, provoquant constamment les adultes du quartier, parlant en verlan, javanais, et injuriant facilement les gens. Il organisait des vols, cambriolages et reventes de matériel. La question se posait donc de savoir pourquoi cette différence comportementale.

Pourquoi une telle différence de comportement, alors que ces jeunes avaient des points communs, qui auraient dû les faire se ressembler ? Les éducateurs avaient eu une opportunité de rencontre avec les parents, pour faire signer des autorisations de demandes de sorties. Ce fut l'occasion d'organiser un entretien à partir d'une même grille de questions pour toutes les familles. Ce questionnaire portait principalement sur leurs perceptions de la vie sociale du quartier, de leur environnement, ainsi que sur leurs préoccupations principales. Les adolescents étaient, bien entendu, informés de cette démarche et y étaient même invités.

Première constatation : tous ceux du groupe A étaient présents aux entretiens, sauf un, qui n'était pas disponible car il devait assister à un entraînement sportif. Un seul est venu du groupe B, qui est resté debout dans un coin de la pièce et est parti au bout des deux premières minutes de l'entretien.

Cette démarche comportait deux avantages :

- Tout d'abord celle d'offrir la possibilité d'une meilleure connaissance mutuelle car les parents et les éducateurs ne se rencontraient pas, les premiers restaient chez eux alors que les seconds étaient dans la rue.
- D'autre part, ces entretiens avec traces écrites permettaient de comparer les réponses et éventuellement de repérer et analyser l'existence d'une ou plusieurs caractéristiques communes aux parents de chaque groupe.

Cette analyse des données pouvait favoriser une réponse à la question que nous nous posions : y-a-t-il entre les deux groupes de parents une différence qui pourrait expliquer la disparité des comportements des deux groupes d'adolescents ?

Les entretiens terminés, rien ne permettait de valider une explication de cette différence de comportement. Un a priori aurait pu laisser penser qu'il y avait plus de difficultés d'ordre familial (mésentente, divorce, chômage, alcoolisme, etc...), qui

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

pouvaient entraîner des carences éducatives ou affectives dans les familles des adolescents du groupe B que dans le groupe A, ce qui n'était même pas le cas. Sans indicateurs tangibles, les réponses furent enregistrées pour une analyse comparée des résultats, thème par thème, de chaque entretien.

A partir de ce classement, trois caractéristiques communes à un seul groupe de parents, en l'occurence le A, furent mises en évidence.Un titre fut donné à chacun de ces éléments :

1° - Bénéfice d'un réseau relationnel vivant,

2° - Capacité de recevoir et de traiter l'information,

3° - Capacité de savoir faire pour résoudre ses problèmes.

Tous les parents du groupe A :

- Bénéficiaient et utilisaient un réseau relationnel bien vivant : voisinage, associatif, professionnel et familial ; ces parents sont tout d'abord ouverts sur l'environnement immédiat : cela permet de régler tout les problémes de paliers, d'usage ainsi que d'entretien de l'escalier, de l'entrée de l'immeuble, du respect de la boîte aux lettres et des voitures sur les parkings. Ces relations entrainent aussi une abondance de relations, de proximité, de solidarité liée à la vie quotidienne et d'amélioration de la qualité de vie, (organisations de manifestations festives)
- Avaient une connaissance de faits, d'événements, de phénomènes concernant l'environnement, la vie locale, et donnaient leur point de vue à leur sujet c'est à dire manifestant leur capacité d'analyse et d'utilisation de ces informations ; événements auxquels la plupart du temps on ne peut réagir concrétement et positivement que dans une dimension collective, les habitants ressentent souvent une crainte à intervenir dans l'espace public, dans lequel ils ne se sentent pas légitimés spontanément .

Les deux éléments précédents se conjuguent pour augmenter les capacités de savoir faire des adultes concernant la résolution de situations problématiques impliquant la famille et chacune des personnes la composant, par exemple : mes enfants ne réussissant pas bien à l'école, quels sont les problèmes posés et comment peut-on les résoudre ? en contactant les enseignants, en obtenant un avis auprés de l'association de parents d'éléves, en connaissant les procédures administatives existantes pour trouver une adaptation à la situation des enfants.

Mr DELAPIERRE fit donc remarquer, au cours de cette discussion, que ces trois éléments étaient concomitants voire interdépendants, avec des effets cumulatifs permettant de parler de puissance sociale objective. Cette puissance est objective car elle peut être vérifiée et l'on peut en constater l'existence ou l'absence à un moment donné, sans préjuger de la façon dont on l'acquiert, l'accroît ou la perd.

Nous avons donc pu constater qu'un groupe de parents bénéficiait d'une réelle "puissance sociale" et que l'autre était, à l'inverse, replier sur lui même et isoler, dans l'"impuissance sociale" et cela dans le même milieu de vie. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse valide d'une corrélation entre la marginalisation des jeunes et l'impuissance

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

sociale de leurs parents et à l'inverse, croire en une socialisation largement favorisée par la puissance sociale des parents. Ainsi il convient de souligner l'impact considérable de l'impuissance sociale des parents sur leurs enfants, ce qui nous permet de mieux comprendre les phénoménes de violence et de délinquance collective dans certains quartiers urbains.

Partant du principe que la vie sociale de ces jeunes ne s'organise pas uniquement dans la sphère familiale et comme nous avons pu le constater au cours des actions mise en place, nous avons souhaité croiser cette expérience avec nos constatations. Ces jeunes étaient, pour certains, encore soumis à l'obligation scolaire quant aux autres, ils l'avaient été durant dix ans. Leur scolarité pouvait constituer un autre élément déterminant. Nous nous sommes donc renseignés sur elle.

Les deux groupes ont été interrogés sur ce point. Tous ceux du groupe A ont dit avoir vécu ou vivre leur scolarité sans difficulté majeure en obtenant des résultats passables. Quant à ceux du groupe B, ils ne cessaient de vociférer des insultes à l'encontre des enseignants, en parlant des mauvaises appréciations, de leur redoublement, voire de mesures disciplinaires. De ces différentes informations, nous pouvons déduire sans trop d'erreur que les premiers ne se sont pas sentis dévalorisés par l'Ecole alors que les seconds l'ont fortement ressenti et se sont vécus comme exclus par elle. Au vu de ce nouveau facteur relatif au sentiment de valorisation ou de dévalorisation scolaire, nous ne pouvons affirmer péremptoirement que l'impuissance sociale des parents en est l'unique source ; cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que, lorsqu'un jeune éprouve un sentiment continu de dévalorisation scolaire et que celle-ci se conjugue avec l'impuissance sociale de ses parents et de son groupe d'appartenance, il entre d'une façon pratiquement inévitable dans un processus de marginalisation.

5.4 : Description du processus de marginalisation

Afin de mieux comprendre notre perception du processus de marginalisation, nous décrirons très schématiquement trois situations :

· 1 ère situation :

Un jeune de milieu défavorisé fait l'expérience de l'impuissance sociale des adultes qui lui servent de référence : "Mes vieux, c'est des cons". Ses parents vivent repliés sur leur lieu d'habitation, isolés, sans réseau relationnel valorisant, ils ne sont pas l'objet d'une considération sociale positive dans l'environnement, et ne parviennent pas à partager un consensus minimal avec ce dernier. Ils perdent alors automatiquement toute autorité sur leurs enfants. En dehors de la famille, le jeune ne peut s'appuyer sur aucune autre puissance sociale suffisante. S'il fait, par ailleurs, l'expérience d'une dévalorisation sociale à l'école, son niveau d'aspiration à une socialisation normale semble inaccessible, le destin, vécu en fatalité toute puissante, décidera de son sort ; c'est la loi de la fatalité qui se met en place. Sa fragilité psychologique est telle qu'il tentera, pour paraître fort, d'acquérir tout de suite et à tout prix les symboles d'une réussite considérés comme tel, dans l'environnement : argent, vêtements de marque, véhicules puissants, etc... . Il dominera son environnement en utilisant des filiéres paralélles ce qui lui donnera l'illusion

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'être adapté à son milieu par ce dispositif compensatoire.

· 2 ème situation :

Le jeune sait qu'il peut s'appuyer sur ses parents, qui lui montrent leur puissance sociale ; ils bénéficient de la considération sociale de leur environnement. S'il rencontre des difficultés scolaires, celles-ci seront discutées avec ses enseignants, avec les institutions et feront l'objet de négociation avec lui. Son espace social se situera dans l'espace social de ses parents. Ce jeune vit dans un univers domestiqué. Ses aspirations peuvent s'inscrire dans la durée ; il est inconsciemment rassuré sur son avenir et peut donc différer ses désirs. Il ressent moins le besoin de s'inclure à tout prix dans une "sphère" revendicative et vindicative.

Cependant, les parents en possession d'une certaine "puissance sociale" peuvent très bien ne pas assurer la sécurité affective de l'enfant. Leur assise sociale ne supplée donc pas à toutes les carences ; si l'insertion sociale et professionnelle est souvent, même dans ce cas, sauvegardée, rien ne dit qu'il en sera de même pour l'équilibre de la personnalité.

· 3 ème situation :

Le niveau de puissance sociale des parents est bien au-dessus de la moyenne. C'est le modèle des parents qui peut devenir inaccessible. Des troubles de la personnalité peuvent apparaître, mais l'accesssion à une réussite sociale moyenne est pratiquement garantie.

Nous pouvons donc représenter ce processus de marginalisation et les réactions du corps social qu'il entraîne, sous la forme d'un balancier ([23]). Cependant, il faut remarquer que le corps social, par ignorance des processus de marginalisation, ne réagit qu'aux effets et, en particulier, à ceux qui affectent l'ordre public. C'est ainsi que les activités "Opérations été chaud" et les mesures de prévention préconisées pour ces périodes ne sont pas efficientes puisqu'elles ne visent qu'à réduire les désagréments commis par les jeunes.

Cette action sociale est réduite le plus souvent aux "fauteurs" de troubles : délinquants et familles à problèmes. Ce type de réponses ne peut que les mettre en toute puissance, dans un positionnement de "client-roi".

Chapitre 6 : QUI SONT CES JEUNES ?

" Il s'est pas jeté dans la vie active , c'est la vie active qui l'a jeté. " SMAIN

Non reconnus dans la famille impuissante socialement parce qu'elle est reléguée dans la marginalité, ou parce qu'éclatée ou enlisée elle-même dans le chômage et la pauvreté, ou encore parce qu'elle n'est plus qu'un lieu d'agitation et de stress, non reconnus à l'école

[23] Schéma en annexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.

où ils ne rencontrent que l'échec, l'ennui et, bien souvent, l'exclusion sans diplôme ou formation. (A noter que beaucoup d'entre eux, savent à peine lire à la sortie du CM2, non reconnus également, dans leur quartier, où ils ne sont que les révélateurs des ruptures sociales, enfin, non reconnus par une société qui ne peut les intégrer par le travail et les suspecte a priori (ne parle-t-on pas de pré-délinquants alors qu'ils n'ont pas encore commis de délit ?), Il leur reste la rue. Les parents sans emploi, avec toute la cohorte des difficultés et d'inadaptations sociales qui découlent de cette situation de précarité, ne sont plus des référents reconnus et n'ont, bien souvent, plus aucune autorité sur leurs enfants. L'image du père étant détruite ou ayant perdu de sa valeur dans notre société ; comment pourrait-elle en avoir aux yeux de ces enfants, notamment ceux de ses fils ?

La rencontre de la loi.

Le rôle du père, est le premier aspect extérieur du monde vers lequel tout converge. Le père est le premier étranger qui apparaît dans le monde de l'enfant ; il dissocie ainsi le couple fusionnel idéal mère-enfant, en mettant en place une triangulation Père-Mère-Enfant. Il apparaît donc comme le nouveau centre de diffusion des règles, des interdictions et des punitions. Il représente symboliquement l'image de la loi. Or, pour peu qu'il ne soit pas investi dans ce rôle par la mère ou par la société, un conflit s'engage alors avec l'enfant. La mère ne peut "tenir" les interdits face au Moi (tout puissant) de l'enfant.

Elle est trop mêlée ou trop "collée" à lui (qu'elle a porté) ; elle ne peut résister longtemps au chantage affectif : "si vous m'aimez vraiment, laissez moi faire tout ce que je désire" (Redl, in Lemay, 119, p. 96). Elle est écartelée car, en acceptant, elle ruine les valeurs morales ; en résistant, elle ruine l'amour filial.

Le père apparaît alors comme le nouveau gardien des valeurs ; le rôle paternel signifie une extériorisation des valeurs en relation avec la vie sociale. Il faut pour cela que le père soit reconnu et puisse se faire aimer sans perdre son autorité. Son rôle sera de faire accepter à l'enfant les règles de la conduite normale, dans le cadre des lois de la réalité sociale. Or, comme nous l'avons vu précédemment, il existe trois cas principaux où la relation avec le père renforce la dissocialité :

- La dissociation Père-Mère : La mère a une attitude ou joue un rôle qui, consciemment ou inconsciemment, revient à diminuer, à disqualifier l'autorité du père au yeux de son enfant.
- L'absence du père, sans figure substitutive suffisamment importante pour être différente de la mère. (mort du père, absence d'un père vivant ou apparitions fugaces d'un père "lointain")
- Père présent physiquement mais sans consistance éducative et ne jouant pas son rôle, c'est à dire n'existant pas comme autorité à la fois en terme d'exigence et de protection. Cela peut aller du père exerçant une autorité excessive ou abusive coupant ainsi toute relation et renvoyant l'enfant auprès de la mère, au père négligent, totalement indifférent ou, au contraire au père laxiste, n'exigeant rien de

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

l'enfant et satisfaisant tous ses désirs en le déresponsabilisant.

Mépris du père et défi au monde adulte

Les jeunes agressifs cherchent moins que les autres l'aide et la présence de leurs parents, (bien que celle-ci leur manque) sachant qu'ils ne peuvent compter sur eux. Les modalités de la crise "normale" d'indépendance liée à la période adolescente (âge, nouveau type de relation, sorties, habillement, etc....) est distincte de l' indépendance précoce de certains jeunes, vis à vis de leur père, car celle-ci est plus marquée et en cela se démarque de la crise d'adolescence. Il faut distinguer la révolte normale, qui permet la différenciation, et l'identification (indispensable pour la formation de l'autonomie) ; chez certains jeunes, il existe un tournant dans cette révolte qui lui donne une autre lecture, celle du refus de l'identification à un père méprisé et rejeté ainsi que des valeurs référentes à la loi inhérente au père et, par conséquent, le mépris et le rejet de tout le système de valeurs sociales. Gardons-nous, cependant, de penser que le glissement dans la délinquance se ferait de façon plus importante dans les classes sociales défavorisées ; il atteint tous les milieux.

Cette absence de perception de l'autorité est terrible pour ces jeunes, car ils sont sans limites ; contrairement à ce que l'on pourrait croire, c'est particulièrement angoissant pour un adolescent de penser qu'il a le pouvoir de faire peur à un adulte. Cela le met dans une position de toute-puissance inquiétante, lui qui attend de l'adulte des limites qui le rassureront. Cela concerne des enfants de l'âge de neuf, dix ans ; certains sont à la rue de 11 heures du matin, jusqu'à minuit voire plus tard. La rue sera alors le théâtre, où l'on va pouvoir se construire un personnage. Là, ils peuvent enfin exister ou espérer exister, mais la rue est également une prison, à ciel ouvert, la première et, malheureusement, pas la dernière pour beaucoup d'entre eux.

Certains vivent des tensions en se déculpabilisant d'avoir des parents qui ne les assument pas. Ils les mettent hors de cause dans les "bêtises" qu'ils commettent, en disant que leur famille n'est pas responsable et reportent ainsi leur agressivité sur d'autres adultes, figures substitutives de l'expression de la loi. Les parents complices, dévalorisent souvent ces acteurs sociaux (éducateurs, animateurs, enseignants, psychologues, policiers, etc...) en prenant parti pour leurs enfants car ils se retrouvent souvent en rivalité inconsciente avec ces derniers.

Ces attitudes contradictoires des adultes ressemblent fort à celles des adolescents qui fonctionnent dans le clivage. Ces différents intervenants ne doivent pas se laisser piéger par les représentations négatives de certains parents. Ils ne doivent pas non plus chercher à les inverser en adoptant les attitudes que les jeunes attendent, ce qui les entraînerait sur les voies de la culpabilité et de la justification, donc de la faiblesse. Ils doivent au contraire entraîner les parents et adolescents dans des relations respectueuses, qui leur permettront de penser que leur hostilité initiale n'était ni fondée, ni justifiée.

L'importance du groupe

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

La rue et le groupe se sont substitués à toute autre autorité, parentale ou scolaire. Que l'on se promène dans les quartiers, la journée, en soirée, l'on rencontre toujours des groupes de jeunes, passant leur temps à discuter (parfois bruyamment) dans les cages d'escaliers ou dans les locaux à poubelles transformés en ateliers mécaniques clandestins, où sont bricolés des mobylettes et vélos. Grandir dans ce contexte n'est pas sans difficultés, surtout quand le jeune atteint l'âge de l'adolescence et affronte les problèmes propres à cette période de changements, accumule les échecs, voit sa situation de plus en plus précaire et se retrouve sans statut, sinon celui de "bon à rien" ou de "jeune voyou", qu'on lui attribue à longueur de journée. Ainsi, c'est souvent dans les milieux les plus déshérités des villes, des banlieues, voire des campagnes, que les jeunes se regroupent, parce que le groupe, la bande, permet de tenir devant le désarroi que provoque ce que François Dubet a nommé la Galère ([24]). L'importance de la bande est inversement proportionnelle au sentiment d'incompréhension des adultes ; en effet, plus ce sentiment est intense et plus le fossé se creuse, plus grandit le rejet de ce monde d'adulte et plus la prégnance de la bande est importante. La bande, c'est le seul lieu de refuge et de solidarité face à cette incompréhension. C'est le lieu rassurant d'où l'on peut critiquer les parents et remettre en cause les valeurs du milieu social. Tout le dynamisme individuel est tourné vers le groupe. Le groupe permet à l'adolescent de décharger ses pulsions agressives sans culpabilité.

C'est un lieu d'échange des informations. Il représente une façon sécurisante de prendre ses distances par rapport au monde des adultes. Le groupe est vécu comme un lieu protégé, où l'on partage les mêmes soucis, désirs ou angoisses. C'est également un lieu de projection. Il a une fonction importante, dans le sens où il permet de transgresser et d'évaluer les conséquences de ses actes. C'est aussi un lieu où le jeune est accepté par les autres, avec qui il aura une certaine complicité. La bande comprend et protège des agressions extérieures. Ces jeunes ont en commun tout un passé, souvent semblable. Ces points communs rassemblent des traits significatifs qui, la plupart du temps, sont associés.

6.1 Le sentiment d'échec

Très tôt, dès leur enfance, en situation de souffrance sociale, ils sont confrontés à une difficulté d'insertion. De cette réalité naîtra l'échec social puis de cet échec, d'autres naîtront. Ainsi, il vivront une scolarité avec un système scolaire qui ne semble pas avoir de réponses pour eux, si ce n'est l'exclusion ; cependant, l'école étant obligatoire jusqu'à 16 ans, il faudra attendre. Ce "réfractaire" s'adaptera parfois astucieusement en évitant les problèmes. Ces jeunes terminent en général leur scolarité en attendant impatiemment l'âge légal de sa fin, et ce, dans des classes-ghettos où, de drainage en drainage, ils ont été regroupés : CPPN, SES, SEGPA etc ... Ils en sortent bien souvent sans aucune qualification ne savent même pas rédiger ne serait-ce qu'une simple lettre de demande d'emploi.

[24] DUBET François, La galére : jeunes en survie, Paris, Edtions Fayard, 1987.

vertu de la loi du droit d'auteur.

6.2 La difficile insertion professionnelle et un avenir plus qu'incertain

Comme nous l'évoquions précédemment, il est très difficile, de s'insérer professionnellement et de surcroît sans avoir pu acquérir une qualification à la sortie de l'école. Alfred SAUVY pensait que les sociétés qui vieillissent n'aiment pas "les jeunes" ([25]) : ils dérangent et rendent jaloux ; en France, le taux de chômage des moins de vingt-cinq ans actifs est plus important par rapport à la population active dans son ensemble. Nous pouvons donc presque employer le terme de"surchômage" pour ceux qui ne se font plus d'illusion quant aux possibilités d'accés à l'emploi par les actions d'insertion et de formation (pour chômeurs de longue durée) ou de formation de rattrapage dans le cadre du crédit formation individualisé (pour ceux qui sont sortis du système scolaire sans diplôme ni formation). Les stages proposés depuis de trop nombreuses années ont largement perdu de leur attrait, car ils ne débouchent que très rarement sur un emploi. Aussi ces jeunes restent-ils très longtemps sans travail. Ils ne trouvent même plus de missions intérimaires car, souvent éloignés, elles nécessitent un véhicule et un permis de conduire. Ils traînent donc dans la rue, dans les cafés quand ils ont de l'argent. Ces longues périodes d'oisiveté entament leur chance d'insertion dans la vie active. Ils n'ont aucun rythme de sommeil, de lever, de coucher, perdent peu à peu les repères et l'habitude de travailler .

Leur potentielle intégration repose sur une valeur : le travail. Or ils vivent un cruel dilemme, car cette valeur devient de plus en plus obsolète. Ils n'ont aucun statut, et bon nombre n'ont même pas celui de demandeur d'emploi. Ils n'osent pas, pour certains, s'inscrire à l'ANPE et n'ont pas connaissance de leurs droits. Ils restent ainsi dans une semi-clandestinité ; cette situation les rend défaitistes et compromet leur capacité à se projeter dans l'avenir. Ils n'ont pas ou peu de projets et vivent au jour le jour, fatalistes, en refusant de savoir ce que sera demain. Leur avenir (le mot est inconnu) ce sera le chômage, la "débrouille" et, peut être, la prison.

6.3 Le sentiment de rejet

Ils vivent déjà le sentiment de rejet que vivent leurs parents. De surcroît, l'exubérance, la spontanéité et parfois la violence de la jeunesse font qu'ils sont les premiers révélateurs et les premiers visés dans les problèmes sociaux de quartiers. Au cours de différentes rencontres avec les habitants ou les enseignants, nous avons pu vérifier une certaine "cristallisation" des difficultés sociales d'un quartier sur les jeunes et les enfants. Ceux-ci sont vécus comme les uniques responsables du mal de vivre, des boucs émissaires potentiels. Cela pose, également, le rapport de l'adulte à l'adolescent dans nos sociétés occidentales, où cette période se prolonge. On parle alors uniquement "du problème des adolescents" ; ne pourrait on pas envisager également le problème de l'adulte face à cet être en devenir ? (rivalité, maturité sexuelle, abandon, renvoi au vieillissement de l'adulte etc ...). L'adolescence est une période transitoire, faite d'interrogations sur sa propre

[25] extrait du jounal, Le Monde diplomatique, "le savoir, clé du pouvoir ?", Janvier 1994

vertu de la loi du droit d'auteur.

personne, son changement et les autres. C'est une période difficile à franchir ; on a besoin d'aide, de présence adulte. Paradoxalement, les jeunes se retrouvent presque tout seuls, niés même dans leurs difficultés, comme des gêneurs ou des rivaux. Il n'ont pas toujours la place qui leur revient ; peut être font-ils peur ([26]).

Il nous parait important de faire ici une remarque d'ordre général : Il existe des structures de loisirs pour les jeunes enfants jusqu'à 10, 12 ans : halte-garderie, crèche, centres de loisirs (et encore en nombre insuffisant et quelquefois peu adaptés à la pré-adolescence). En revanche, après 12 ans, (âge qui requiert encore plus un référent adulte solide) force est de constater un grand vide : les maisons de la jeunesse et de la culture ou les centres sociaux proposent bien souvent des choix limités et délimités. Ces lieux d'accueil ont un public qui a déjà fait un choix ; il a adhéré à quelque chose.

6.4 Images et représentations

Alors que le XXI ème siècle s'installe, nous voudrions maintenant, afin de relativiser ce que nous appelons communément le problème des "jeunes", rappeler une anecdote historique. A l'aube de ce XX ème siècle, deux bandes rivales se battent pour une jeune fille ; cette bagarre dégénère car il y mort d'homme. Un procès a lieu et le président du tribunal s'adresse aux responsables : "Vous vous conduisez comme des sauvages, vous êtes de vrais Apaches !". La presse (nous en reparlerons) jouait déjà un rôle important et elle s'est fait l'écho de ces paroles. Ainsi, des centaines de bandes de jeunes qui traînaient leur mal-être et leur ennui, dans les périphéries des villes, à la recherche d'une identité se sont rapidement emparés de ce nom mythique. La presse trouvant une opportunité pour faire du papier, continua dans cette veine, et en rapportant les agissements des Apaches ; certains vont même jusqu'à créer des rubriques spéciales. Le "Matin", grand quotidien, a dans ces pages la rubrique "Paris-Apache", qui relate tous les faits divers liés aux jeunes. Nous voyons alors apparaître des titres évocateurs : "La France court à sa perte" ou encore "La jeunesse est pervertie". Ainsi, les jeunes deviennent les boucs émissaires d'une campagne sécuritaire orchestrée dans un climat de crise qui laissait présager une nouvelle guerre. Se pose alors la question du retour aux châtiments corporels en réponse à ces Apaches. Dans un ouvrage : "Faut-il fouetter les Apaches" ([27]), Le docteur Lejeune abonde dans ce sens en proposant, afin de surenchérir à l'humiliation, que la punition soit donnée sur la place publique. Un de ses amis va plus loin encore en disant qu'il faudrait castrer ces Apaches. Nous voyons là que les thèses de l'eugénisme social semblent s'inscrire dans la répétition historique et qu'elles trouvent toujours, face à la peur, des adeptes. Les Apaches ont disparu avec la guerre de 14-18, ils étaient mobilisés sur le front dans les unités les plus exposées. Notons que les Apaches ont été exterminés par l'armée américaine durant les guerres indiennes. Cette anecdote historique, qui date d'environ cent ans, semble très proche de notre histoire et de celle des adolescents trop turbulents d'aujourd'hui. Ainsi, avec la crise, d'autres Apaches sont nés et créent sur tout le territoire une nouvelle psychose, qui

[26] L'enfance écartée de Philippe ARIES, Revue "AUTREMENT" Novembre 1979.

[27] Les Apaches des parkings, adolescents des villes et des ghettos, Bernard DEVOS, Bruxelles, Editions Labor, 1999, 95 p.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

semble provoquer les mêmes réflexes psychologiques et les mêmes attitudes "pédagogiques".

Les rapports entre jeunes et adultes semblent empreints d'une étrange redondance. Pour affirmer cette permanence, Stanislaw Tomkiewiicz rapporte ([28]) une autre anecdote historique : un témoignage d'un auteur anonyme, du IV ème siècle avant Jésus-Christ, en Grèce antique, qui se plaint des jeunes :

De notre temps, les jeunes étaient calmes, obéissants, gentils, et maintenant ils sont devenus bruyants, prétentieux, suffisants et n'écoutent plus leurs maîtres ni les adultes."

SOCRATE (470-399 avant JC) disait également : "Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe. Ils sont mal élevés. Méprisent l'autorité. N'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler. Ils ne se lèvent plus lorsqu'un adulte pénètre dans la pièce où ils se trouvent. Ils contredisent leurs parents. Plastronnent en société. Se hâtent à table d'engloutir leurs desserts. Croisent les jambes et tyrannisent les maîtres." Ces anecdotes montrent à quel point à travers les générations, les adultes considèrent leurs enfants comme toujours plus dangereux, violents, dérangeants qu'ils ne l'étaient eux-mêmes au même âge. Peut être est ce là une peur devant la vie qui s'écoule ?

Les phénomènes de violence ont de tout temps existé et les études menées sur des périodes relativement longues montrent que ce sont des phénomènes relativement cycliques et ondulatoires. Il est à noter que, lorsque l'on se cherche, comme c'est le cas à l'âge de l'adolescence, si l'on propose une identité, il y a de grandes chances qu'elle soit reprise, surtout si elle permet de s'opposer et de se démarquer du monde des adultes. L'image des jeunes en devenir est donc souvent faussée, négative et contribue à entretenir chez les adultes des peurs imbéciles, qui ne favorisent nullement la communication.

Cependant, s'il existe une constante avec ses composantes propres, qu'est l'adolescence, (passage de changement déjà source d'instabilité et de fragilité), d'autres jeunes vivent une situation qui les rend encore plus vulnérables car elle s'accompagne d'une souffrance sociale qui entraîne parfois une perte de modèles, et d'une difficile projection dans l'avenir, autant d'éléments symptomatiques d'un malaise profond qui ne peut être imputé à cette période d'évolution.

Il semble que ce ne sont pas les jeunes qui sont en difficulté à l'origine, mais la société dans laquelle il vivent qui le soit. Où sont les rites initiatiques et intégrateurs des Apaches ? Edgar MORIN, pense que : " Les jeunes expriment le délabrement moral du monde où ils vivent ". La première représentation est, qu'ils font peur : agressions, insolences, incivilités, caillouceurs, incendies de voitures, etc... Le seul fait de le savoir est en soi source de déstabilisation, d'angoisse, donc d'agressivité face à cet adulte dont on attend qu'il nous aide à canaliser nos pulsions. Bien entendu, ils sont issus de quartiers "zones de non droit", qui seront toujours soumis à la fatalité et au pouvoir des bandes ; voilà l'image véhiculée et livrée à la vindicte générale. En somme, des quartiers où survivent des peuplades primitives, brutales et isolées du reste du monde. Cependant, privés de statut et de rôles, ils vivent dans ces quartiers paupérisés dans un espace limité

[28] Stanislaw Tomkiewicz, " Journal du Droit des jeunes", N° 175, mai 1998, P.1.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

tant public que privé. Chaque espace est organisé, structuré et les groupes informels n'ont plus de place.

Les structures socio-éducatives, de loisirs ou encore sportives qui sont censées accueillir ces publics, ne répondent qu'imparfaitement à ce qu'ils attendent. Sans doute est-ce là le croisement entre le fonctionnement de l'adolescent en quête d'autonomie et d'une relation encore trop hiérarchisée avec l'adulte, soit la difficulté à cet âge d'adhérer à un fonctionnement très structuré, (voir l'état d'une chambre d'adolescent). Les adolescents investissent donc les rues, les cages d'escaliers, les galeries commerçantes, les fontaines, etc... endroits ni organisés, ni structurés dans une destination précise qu'ils investissent comme espaces de jeux et de rencontres. Et là se produit l'alchimie détonante, un peu de bruit, un peu de peur liée aux représentations négatives, pas de communication, d'où l'intervention de l'ordre public c'est à dire la rencontre avec l'adulte. Cet espace public devient un enjeu de pouvoir et donc de stratégies inconciliables, avec parfois des affrontements. Affrontements entre une minorité de franc-tireurs et le pouvoir incapable d'endiguer cette ségrégation sociale malgré de constantes promesses. Ainsi les jeunes signifient que ce n'est pas à travers des opérations de charité que leur galère prendra fin, même s'ils savent au fond d'eux-mêmes que la solution ne relève pas de la pensée magique à laquelle on a cherché à leur fait croire pour calmer leur révolte. Certains adolescents mettront donc tout en oeuvre pour donner une image construite pour faire peur. Ainsi, leur violence se calque sur l'adolescence en général. Elle n'est, cependant, qu'un phénomène qui prend de plus en plus d'ampleur et qu'il convient de ne pas assimiler avec cette période de la vie.

6.5 : La violence des uns et le silence des autres

Comme les pompiers ou autres missions de service public, bien que nos interventions ne soient pas de même nature, nous sommes parfois confrontés à la violence. N'ayant pas de réponses toutes prêtes, ne nous faut-il pas interroger cette violence et s'y arrêter ? En augmentation depuis 1993, elle est passée de 14,2 % en 1994 à 19,37 % en 1997. En 1996, 130 000 jeunes étaient suivis par un juge dont près de 90 % de mineurs en danger. Ce nombre croissant de mineurs arrêtés pour actes de violence a doublé en 10 ans et ces derniers sont souvent très jeunes : 50 % ont moins de treize ans ([29]), cela se confirme encore au travers des chiffres de l'année 2000 concernant l'insécurité.

Comme nous l'indiquions précédemment, les phénomènes de violences ont de tout temps existé. Cependant, nous retiendrons que celle-ci est de plus en plus spectaculaire, avec des modalités nouvelles : séries de meurtres de jeunes en novembre et décembre 2000, racket, dégradations, destructions de véhicules, etc... Elle semble gratuite et banalisée par des débats de politique politicienne dont il semble bien difficile de faire sortir une réflexion de fond sur ce réel problème de société, qui ne peut plus être comparé à de banales bagarres de cours d'école. Cette violence est réapparue à la fin des années 80 et, avec elle, des phénomènes de bandes.

Aprés un repli sur les quartiers, elle s'exporte entre bandes de quartiers différents,

[29] Sources Ministère de la Justice : Le Monde du 29 mai 1998

vertu de la loi du droit d'auteur.

pour différentes raisons envisageables : appropriation d'un térritoire occupé par une autre bande, effet de groupe avec un sentiment d'appartenance, valorisation par le rapport de force et l'affrontement. Ce déplacement de la violence (comme les récents événements de la Défense) peut également s'envisager comme un développement par les jeunes d'un sentiment d'abandon et de rupture, dans un contexte de reprise de la consommation dont ils se sentent exclus. A la Défense, ce fut la rencontre organisée par des jeunes de banlieue lointaine venus pour se battre (et non pour piller) dans un grand centre commercial du quartier des affaires.

Nous ne pouvons pas isoler cette réalité du contexte socio-économique lorsque les perspectives d'avenir ne s'éclaircissent pas, malgré la reprise économique. L'exclusion et le mépris sont des foyers d'infection qui gênèrent la rébellion, bien souvent seule issue à l'expression de la misère sociale. Quand on y prend garde et que l'on prête attention à toutes les humiliations vécues, on peut, d'une part, saluer ces jeunes qui restent dans le silence face au mépris (sans cautionner les attitudes inacceptables de ceux qui s'en servent comme unique alibi), et, d'autre part, croire que, si rien n'est fait, ce ne sera plus la violence des uns qui fera peur mais l'absence de celle des autres. On fait comme si cette réalité n'existait pas en médiatisant les voitures brûlées afin de faire un "papier" en période creuse.

N'est-ce pas là flatter les instincts les plus bas que de relater ce type d'événements, qui semble faire plus l'apologie de la violence plutôt que de l'endiguer ?

N'y a t-il pas encore lieu ici d'interroger le pourquoi plutôt que le comment ? Les conclusions de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, ne font que confirmer la précarisation des jeunes. Le taux de pauvreté atteint aujourd'hui 12 % chez ceux de 18 à 29 ans contre 9 % pour l'ensemble de la population. Ce sont bien évidemment les quartiers les plus en difficultés qui se retrouvent à nouveau concernés. La désaffiliation des jeunes représente de nos jours un problème qui ne peut uniquement s'expliquer par d'importantes carences éducatives, mais l'on peut également imaginer, comme hypothése, l'absence de repéres que notre société ne peut plus donner concrètement. C'est la raison pour laquelle le traitement des incivilités ne peut être conçu uniquement sous l'angle répressif : il devient également le probléme de toutes politiques publiques, qui devraient prendre en compte des objectifs et propositions favorisant de nouvelles formes de sociabilité urbaine. En outre, les incivilités, la violence et l'agressivité sur la route ne sont pas que l'apanage des jeunes des banlieues, mais bien de nous tous, car en chaque piéton/conducteur dort un Mister Hyde et un Docteur Jeckyll, ce qui met en évidence le malaise de notre société. Parallèlement, certains grands shows médiatiques à l'approche de Noël ... ne font bien souvent appel, qu'à la pitié comme s'il fallait se déculpabiliser de vivre simplement, décemment et heureux. En revanche, d'autres, qui tentent de sensibiliser les spectateurs à des fléaux de santé publique, ne suscitent pas la même compassion. Il semble donc qu'il y ait là aussi non pas une violence mais des violences, la différence tenant simplement à l'acceptation de certaines et au rejet d'autres.

Certes, la violence est omniprésente, individuelle ou collective. L'école également devient ou continue à en être un lieu d'expression et de résonance. La violence est une maladie et, comme cette dernière, elle a souvent un long temps d'incubation ou de sommeil et se réveille sans crier gare. Malheureusement, lorsque les premiers

vertu de la loi du droit d'auteur.

symptômes apparaissent, il est bien souvent trop tard. Cependant, cela ne peut être une excuse pour ne rien faire. Bien souvent, on s'aperçoit trop tard de ce qu'il aurait fallu écouter ou faire en amont pour éviter de telles situations. En effet, ceci n'est pas nouveau, depuis longtemps l'école a adopté des moyens violents : beaucoup de situations éducatives ou scolaires représentent le maître avec le fouet, les verges ou le bâton à la main, le bonnet d'âne fut également très violent ainsi que les "tu ne seras jamais qu'un bon à rien" qui font prendre toute leur dimension à l'effet Pygmalion.

Il semble aujourd'hui que l'élève ait "rattrapé" le maître et cela est paradoxal ; autrefois la violence était presque un moyen "normal" pour régler les différents, et pas uniquement au sein de l'école mais dans la société entière ; aujourd'hui, lorsque celle-ci change de camp, ce qui n'est pas plus acceptable, on s'en étonne et l'on ne semble plus la comprendre pour y trouver un remède. BRETCH disait : "On dit d'un fleuve emportant tout qu'il est violent, mais on ne dit jamais rien de la violence des rives qui l'enserrent".

On serait tenté d'émettre un avis sur la fonction de la colère, sans la banaliser, ni l'excuser ou l'amnistier. Colère que l'on pourrait penser comme salvatrice, puisqu'elle permet aux jeunes d'exploser plutôt que d'imploser, car il semble que celle-ci soit plus proche de l'implosion dans ses manifestations. En effet, cette violence revêt des comportements qui semblent s'apparenter à de l'autodestruction, avec des auto-mutilations symboliques comme les dégradations d'équipements de quartiers ou les attaques de moyens de transports (bus ou train) voire des agressions de personnes assumant des missions de service public (pompiers, policiers, éducateurs, animateurs, etc...) qui représentent bien souvent le seul lien entre centre ville et banlieues, et constituent donc des éléments importants d'intégration.

D'autre part, la médiatisation des problèmes des banlieues, (comme au temps des Apaches) bien souvent sur des concentrations importantes de population, fait sensation plus qu'information. Ce ne sont que quelques jeunes au nombre de vingt, trente, noyau dur et central de ces cités qui font parler d'eux par des actes de violence graves : voitures brûlées, vitrines brisées, agressions, etc... et à qui la loi doit être signifiée clairement, afin de les arrêter rapidement. Est ce la mission de l'information d'entretenir un climat d'insécurité ? On ne parle jamais de tous ces jeunes qui sont dans le silence, voyant leurs immeubles dégradés, avec des ascenseurs constamment en panne, alors que leurs parents payent régulièrement leurs loyers et charges, malgré des conditions d'habitat qui pourraient pousser à la révolte, en voyant les scandales de gestion de certains organismes d'HLM, le chômage dont l'origine est parfois la discrimination à l'embauche et autres situations humaines inextricables face à des dispositifs qui atteignent parfois l'inverse du but visé etc...

On ne parle des jeunes qu'à travers la violence ; rappelons-nous ce que peut entraîner un manque d'identité où l'on reprend celle que l'on nous propose. Cependant, il y en a également beaucoup qui ne sont pas violents ; en parle-t-on ? Faut-il qu'ils le soient à leur tour comme le disent certains ? : "ceux qui cassent obtiennent ce qu'ils veulent, c'est comme ça que ça marche, nous on ne nous écoute pas."

Ces phénomènes de violence ne sont pas nouveaux pour les professionnels que nous sommes. Rappelons que ce qui est nouveau et inquiétant, ce sont les modalités de

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

cette violence, qui semble ne plus avoir de limite. Cela fait des années que le feu couve et que nous dénonçons régulièrement ces bombes à retardement. En 1981, lors des agitations dans les cités des banlieues, les premières réponses données furent d'ordre consumériste, avec la délivrance en infra du message qui pourrait être le suivant : "vous ne vous occupez pas de vos enfants, on va les prendre en charge à votre place". Une des réponses trouvées, fût de vider les banlieues l'été pour déplacer les problèmes sur les lieux de vacances, ce qui a eu pour double effet d'une part de déresponsabiliser les parents et d'autre part d'exclure encore un peu plus les jeunes. Voyant néanmoins que les problèmes persistaient dans les quartiers, on fit appel aux grands frères, ce qui en plus signifiait aux parents :"non seulement vous ne vous occupez pas de vos enfants mais, de plus, vous en êtes totalement incapables".

On peut donc raisonnablement se poser la question de l'autorité lorsque l'on invalide ainsi les parents, les pères en particulier, qui ont pour rôle de dire et de faire respecter la loi. Devant ce nouvel échec, après avoir tant négligé et humilié ces derniers, à court de solutions miracles, on se retourne aujourd'hui contre eux en les prenant pour cible, en les déclarant démissionnaires (ce qui parait être la dernière explication trouvée aux troubles dans les banlieues) alors que cela fait vingt ans que l'on prend leurs enfants en charge, à qui revient l'échec ? Cette attitude semble avoir pour effet de les exclure un peu plus de leur responsabilité éducative et d'attiser encore la haine et le malaise des jeunes, qui peuvent encore moins respecter leurs parents déjà invalidés par le chômage et disqualifiés encore un peu plus. Nous retrouvons là encore la notion d'impuissance sociale dans laquelle les parents sont inscrits. Il peut sembler intéressant de convoquer ces derniers pour les mettre face à leur responsabilité parentale, lorsque leurs enfants commettent des délits. Mais n'est-ce pas là trop tard ? N'est-ce pas demander à celui que l'on a exclu, celui à qui l'on a trop longtemps mis le bonnet d'âne au fond de la classe, les mains sur la tête, face au mur, de passer le Bac avec mention ?... Nous voyons alors les dégâts de cet effet Pygmalion négatif, qui ne peut que générer encore plus d'exclusion. L'objectif de 80 % de bacheliers (Le remède préconisé par la loi d'orientation du 10 Juillet 1989), ne prenait pas en compte les 20 % restant. Qu'adviendra t-il de ces jeunes et de tous ceux qui sortent actuellement du système scolaire sans aucun diplôme ? Leur insertion sociale et professionnelle ne dépend pas uniquement de l'Ecole et des réponses que celle-ci peut apporter. Cependant, elle fait partie des activités sociales les plus importantes car elle permet l'accés au savoir et à la connaissance.

La situation exige une action concertée de développement social, de reconstruction de liens sociaux, qui ne peuvent pas se satisfaire uniquement d'un ravalement des escaliers et du remplacement des boîtes aux lettres. Les dégradations matérielles ne sont que des conséquences des dégradations sociales dans les ghettos où l'on a parqué notre nouveau "lumpenprolétariat". C'est dans ce contexte, que nous sommes amenés à trouver des solutions possibles pour enrayer cette exclusion.

Chapitre 7 : UN TRAVAIL AU QUOTIDIEN

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Parler d'une action éducative, c'est déjà la définir comme opérant à partir d'une équipe, tant il est nécessaire d'avoir toujours à l'esprit qu'un travail de Prévention Spécialisée, à l'instar de tout exercice d'éducateur, ne peut se conduire seul .

Nous avons travaillé quinze ans à l'Association Départementale de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence, plus particulièrement, sept ans dans un secteur de la banlieue lyonnaise appelé "Côtière Lyonnaise ", au sein d'une équipe de quatre travailleurs sociaux répartis en deux couples éducatifs intervenant sur deux sites distincts.

La spécificité de cette équipe résidait déjà dans sa composition. En effet, un des axes du service de Prévention Spécialisée est la pluridisciplinarité de ses travailleurs sociaux. De ce fait, l'équipe était constituée d'une assistante sociale, d'une éducatrice spécialisée, d'un éducateur spécialisé et de nous-même avec, pour formation initiale, un DEFA, étant en conséquence plus sensibilisé à la psycho-sociologie qu'au suivi clinique pur. Nous voyons déjà, là, dans ce carrefour des formations, des approches, des pratiques, un moyen institutionnel fort pour tenter d'appréhender notre travail de façon large et ouverte. Ne pas se cantonner à une sensibilité, c'est laisser un champ plus libre à la parole qui circule dans l'équipe. C'est prendre le risque de la contradiction, du désaccord, mais c'est aussi éviter l'écueil de l'enfermement " idéologique " que peut parfois générer une origine commune.

L'autre axe essentiel est la confiance préalable, et l'échange avec toutes les équipes du département. Ces moments d'évaluation se parachèvent par la rédaction de notes d'opportunité puis, annuellement et par chaque équipe, d'un rapport d'activités.

Ainsi repérée au coeur d'un service, d'une association, notre équipe a aussi fait le choix d'un temps hebdomadaire d'analyse de la pratique (travail effectué avec un psychothérapeute-psychanalyste). Cet espace de parole favorise le décryptage des enjeux de notre pratique, tant sur le plan institutionnel et partenarial que sur le plan clinique, à travers ce qui se joue dans les relations quotidiennes avec les jeunes, leur parents et, in extenso, les populations au centre de notre action.

Le travail de rue est l'essence même d'une équipe de prévention spécialisée. Les journées nationales de la prévention spécialisée ([30]) organisée par le Comité National de Liaison des Associations de Prévention Spécialisée à Evry en décembre 1982 rappellent que ce ne sont pas les objectifs généraux de la Prévention Spécialisée qui distinguent son action de l'ensemble des interventions du secteur social et éducatif, mais plutôt sa démarche et sa méthode d'intervention basées sur une pratique appelée "travail de rue ".

7.1 : Le travail de rue

Nous verrons maintenant la façon dont nous rentrons en contact avec les jeunes. Plusieurs possibilités peuvent s'envisager ; nous en retiendrons deux :

- leur proposer des sorties fondées sur le mode du loisir, sorties organisées, week-end,

[30] Livre ouvert des clubs et équipes de prévention spécialisée, CNL. Compte-rendu des journées nationales de la Prévention spécialisée -Evry-1982

vertu de la loi du droit d'auteur.

etc..., cela au risque de les reléguer à un rôle de consommateurs. Les effets pervers de cette solution ne semblent pas encore toujours bien analysés, y compris par la prévention spécialisée et les secteurs de l'animation. Les éducateurs proposent ordinairement d'entrer en contact avec les jeunes sur leur mode de loisirs. Le problème est que, là où échoue l'insertion sociale, on propose un remède ludique. Précisément, le problème de ces jeunes est de sortir du monde des illusions, dans lequel les renvoient leurs échecs, pour entrer dans la réalité. Ces propositions éducatives risquent de renforcer cette exclusion au monde de la réalité ; pourquoi changeraient-ils d'attitude puisque la société les organise dans leur propre marginalité ?

- être tout simplement présent sur les lieux où ils se trouvent et leur permettre de se poser des questions quant à notre présence. La démarche étant alors de leur fait, ils sont ainsi positionnés dans un rôle d'acteur. Cette seconde solution nous paraît la plus pertinente d'un point de vue éducatif ; c'est une solution "honnête" vis à vis des jeunes. En effet, faire connaissance avec eux par le mode du loisir, outre la réserve précédente, implique automatiquement certaines confusions qui pourraient, à long terme, remettre notre action en cause. Bien que la première demande soit une démarche d'animation, il nous semble important d'analyser cette dernière, pour prendre conscience qu'il y a bien souvent un besoin de confrontation avec l'adulte et une réelle demande de renvoi à la réalité, réalité souvent plus facile à éviter qu'à regarder en face. Cette démarche demande beaucoup plus de temps pour connaître les quartiers, les lieux et les jeunes. Cependant, elle présente l'avantage de ne pas les leurrer et de partir sur des bases saines.

C'est donc par un passage régulier dans certains cafés de la ville, dans les quartiers (terrains de jeux, cages d'escaliers, caves) que nous prenons contact. Peu à peu, à force de discussions, de temps passé avec eux, la relation s'instaure. Certains commencent à nous confier leur histoire, leur "galère" quotidienne (chômage, échec scolaire, conflits familiaux, racisme...) et appellent à l'aide. A ce moment, nous devons être plus que jamais présents pour pouvoir leur donner les moyens de trouver des réponses. Mais tout n'est pas aussi simple. Leurs différents échecs, leur manque de confiance en eux-mêmes, la peur de l'abandon, l'image qu'ils donnent par rapport aux copains, l'influence du groupe, la peur face à ce qui leur est inconnu, au silence... sont autant d'obstacles à franchir, qui rendent le parcours de la réussite encore plus aléatoire. Nous essayerons d'approfondir notre connaissance des jeunes au travers de leur "galère".

Les principes qui fondent notre action éducative et l'animent ainsi que la liberté d'action qui s'y rapporte posent donc un cadre de référence, ce que nous pourrions appeler une éthique de la rencontre. L'ultime recours social qui doit créer un lien, un temps et un espace de communication entre les individus, entre les groupes, et tente de répondre à la souffrance sociale par des réponses adaptées qui sont, autant que possible, dans le cadre du droit commun, là est sans doute le fondement philosophique et éthique de notre action, telle que nous la comprenons. Nous parlerons d'une éthique du sujet. Ce qui institue notre action éducative, à savoir le travail de rue, implique la prééminence de la construction d'une relation "authentique ". Les principes d'action de la Prévention

vertu de la loi du droit d'auteur.

Spécialisée énoncés auparavant (anonymat, libre-adhésion, non-institutionnalisation, non-mandat) induisent de prendre le jeune tel qu'il est, sans souci de contrôle. C'est une façon de le faire sortir de son errance, de le reconnaître pour ce qu'il est en tant que sujet, dans son humanité, son identité.

Ce travail de "présence sociale", d'immersion dans le milieu, afin de rencontrer les jeunes sur leur terrain, leur territoire, vise en premier lieu à rétablir chez eux l'accès à la parole, la reconnaissance de leur propre parole, et la valeur de celle qu'ils échangent avec un autre. Ainsi, nous les approchons par l'échange (libre, qui circule) plutôt que du côté de ce qui le marque socialement (violence, délinquance, drogues, etc...). Encore bien souvent, le jeune, entité remarquable qui émerge du discours du travail social, n'est que l'objet des dispositifs qui lui sont destinés. En contrepoint, l'éducateur de Prévention Spécialisée que nous sommes, qui tente de maintenir une approche éducative fondée sur la relation, l'écoute, la parole échangée, n'essaie-t-il pas de dépasser la commande sociale (prévention de la délinquance, maintien de la paix sociale) pour réinvestir ce lieu du sujet humain ?

" Le but de toute aide éducative et de toute action sociale est de rejoindre l'autre, non pas comme objet de nos soins, mais de le rendre sujet de son histoire " . ([31])

Ce travail au quotidien est lent et représente l'essence même de la fonction d'éducateur de "rue"ou de prévention spécialisée. Il est la partie la plus mystérieuse de notre activité, c'est aussi la plus délicate, car elle est invisible, impalpable et donc difficile à communiquer. Ce travail est délicat à faire comprendre à l'extérieur. Il n'appelle aucune notion qui puisse caractériser un vrai travail au sens productif du terme. C'est néanmoins un des moyens essentiels d'entrer en contact avec les jeunes, de les écouter et de les amener à se comprendre. Un très joli Proverbe Beninois dit: : "Si tu ne sais pas où tu vas, n'oublie jamais d'où tu viens". Il prend ici tout son sens. Nous avons vu précédemment la méthode que nous employons pour créer le contact. Établir une relation n'est pas toujours simple ; celle-ci est cependant déterminante pour l'avenir et étroitement liée à la vie de tous les jours, grâce aux rencontres que nous vivons au gré de la rue et des quartiers.

En effet, la relation ne se fera pas aussi automatiquement que dans un internat. Aussi retrouverons-nous là, la notion de non-institutionnalisation. La relation s'établira dans les lieux où vivent les jeunes : la rue , les caves , les cafés... C'est une "présence sociale", jour après jour, dans les mêmes lieux, afin de se faire accepter, connaître et reconnaître. Du bar X à la place de la fontaine, de la promenade des tilleuls au coeur des quartiers, c'est sur les portions de territoire que revendiquent les jeunes que cela se passe. Les voir sur leur lieu de vie permet à l'éducateur une meilleure connaissance des groupes, des modes de relation et de l'organisation de la vie du quartier, et l'analyse qu'il en fera n'en sera que plus juste. C'est sur le terrain que va se jouer ou non la relation. Ce n'est plus le jeune qui rentre dans l'internat ou le foyer, c'est l'éducateur qui vient chez lui. Ce n'est pas toujours très facile car les règles sont différentes du fait que "les propriétaires du terrain" ne sont pas les mêmes.

Il nous paraît donc nécessaire de bien connaître le quartier et ses règles, car on ne rentre pas n'importe où sous prétexte que l'on possède une carte ou un statut. Comme

[31] ***DECLERC Patrick . De l'ambiguïté de la pitié . Revue Ingérence.***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

nous le disions auparavant, il y a des principes de réalité que nous devons accepter, sans pour cela toujours les cautionner à savoir le mode de vie et le comportement des jeunes. Si ce dernier n'est pas analysé, compris, l'action future sera fortement compromise. Nous retrouvons là la notion de libre adhésion. La bonne connaissance des différents lieux où nous pouvons les trouver est un atout majeur ; ce sont nos lieux de passage.

La première de nos activités (la moins bien comprise des partenaires) est "ne rien faire", écouter, vivre des moments avec les jeunes, pour développer une certaine convivialité et une confiance. Pour cela, il faut une présence quotidienne dans la rue, les cafés où ils se retrouvent à certains moments privilégiés, notamment le soir après l'école. Cela veut dire être avec eux, échanger des poignées de mains, chahuter, avoir un contact physique; "s'incruster" (terme employé par les jeunes pour signifier l'entrée dans un groupe) dans leurs discussions, dans leurs jeux, c'est échanger quelque chose à manger, ce peut être également (dans un cadre bien précis) aller au cinéma ensemble. C'est aussi faire part de son désaccord, quand cela est nécessaire. "Ne rien faire" représente un travail considérable d'observation, d'écoute, d'analyse et de disponibilité.

La notion de convivialité dans la rue, ou tout autre lieu, fait obligatoirement référence à la mise en évidence par la psychanalyse des processus inconscients qui sous-tendent notre fonctionnement psychologique: " tout humain est un être de désir, qui se construit en relation avec autrui ". La structuration de la personnalité ne peut faire l'économie de passages différents. Aussi sommes-nous également amenés à gérer des conflits avec les jeunes, à être agressés verbalement, voire physiquement, (ce qui est plus rare), lorsque nous exprimons notre désaccord.

Au fur et à mesure que ce travail se fait, la confiance s'établit et nous voyons des demandes se formuler :

- de la part des jeunes,
- de la part des familles ; n'oublions pas cette notion d'impuissance ou de puissance sociale des parents nous semble primordiale pour agir sur un quartier.

Ainsi, des jeunes que nous connaissons bien nous demandent d'intervenir, pour sortir un copain d'un pas difficile parce que mis à la porte du lycée ou de chez lui, problèmes de drogue, prison, etc...). Des jeunes adultes dont nous nous sommes occupés et qui se soucient de la réussite scolaire du jeune frère ou " qu'il prenne le droit chemin."

Écouter, décrypter la demande

Il ne faut pas s'y méprendre, le jeune, comme l'iceberg, ne découvre qu'une infime partie de ce qu'il est vraiment. La confiance mutuelle est longue à construire ; aussi la demande évoluera-t-elle parallèlement à la relation. Il faut cependant, à force d'expérience, être vigilant à tout ce qui est dit, mais surtout à ce qui n'est pas dit. Le déchiffrage n'est pas chose facile, car il comporte le risque de s'enfermer dans une relation strictement privilégiée, qui nuira au jeune par rapport à son groupe, ainsi qu'à nous-même par rapport à ce même groupe. En effet, le sentiment de protection de l'un au détriment du groupe est vite ressenti par ce dernier.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Nous constatons également que le jeune, dans un même temps, peut avoir des demandes différentes selon les membres de l'équipe éducative. La relation étant totalement libre, il pourra, ou non, donner certaines indications ou bien en inventer : en avouant des délits imaginaires, il vérifie si nous le considérons toujours au travers d'une image de déviant ou de délinquant. Le travail de rue, c'est une mise en relation, une mise en confiance avec les jeunes et les populations. C'est un long travail d'écoute et d'attention. Il faut être patient pour repérer et être repéré, et du temps, avant qu'au-delà des quelques demandes formelles ("j'cherche du boulot"...), les jeunes nous confient leur mal-être, se révèlent un peu, et que débute un travail de fond pour répondre à ce qui souffre en eux. Une fois la relation établie, celle-ci s'entretient toujours dans la rue, avec en parallèle, un travail d'accompagnement, de soutien individuel, dans tous les domaines de la vie (travail, logement, scolarité, justice, santé, famille, loisirs...), qui doit laisser entrevoir des perspectives à moyen ou même à long terme. Ces actions, les jeunes doivent s'y impliquer pour rompre les scénarios d'échec. Cette pratique du travail de rue, la liberté d'action qui en découle, les principes qui la régissent, donnent à voir une action " en marge ", décalée des autres interventions de l'action sociale, qui interroge le pourquoi de cette position.

" Les jeunes concernés...ont besoin de repères, d'un espace et d'un temps transitionnel hors structure... L'association et les équipes se doivent d'expliquer aux élus que le travail de rue se situe en marge...des dispositifs et des institutions". ([32])

7.2 La relation individualisée

Une partie de notre action est consacrée à des réponses individualisées aux demandes d'aide que les jeunes formulent auprès de nous. Cette façon d'opérer s'inscrit totalement dans les principes que nous avons énoncés précédemment, le non mandat, tout en respectant l'anonymat et la liberté d'adhésion. Il va de soi que ce travail ne repose pas seulement sur le fait de trouver une réponse au problème posé par le jeune mais de permettre à ce dernier d'identifier les différents paramètres de ses difficultés, afin qu'il trouve par lui-même les éléments requis pour les dépasser. Cette dynamique de soutien, dont les bases sont le dialogue et l'écoute, est très variable ; il n'est pas question de dresser une liste exhaustive des situations difficiles que vivent les sujets ; nous tâcherons cependant, dans un souci de clarté, de classer leurs demandes en quelques rubriques :

- Les accompagnements ponctuels pour différentes démarches auprès des institutions

Il est bien évident que ces accompagnements ne sont pas systématiques ; nous encourageons les jeunes à faire ces démarches tout seuls. Nous n'intervenons que si le besoin se fait réellement sentir et si on nous le demande expressément. Nous prenons là toute notre dimension de médiateur face à des institutions qui représentent d'importants obstacles à franchir : ANPE, ASSEDIC, Sécurité Sociale, Inspection du travail, organismes de formation, etc....Comme nous le notions auparavant, ces accompagnements ne doivent pas être systématiques, car ils peuvent également jouer en

[32] ***DECLERC Patrick . De l'ambiguïté de la pitié . Revue Ingérence.***

vertu de la loi du droit d'auteur.

leur défaveur. Notre étiquette d'éducateur peut impliquer un marquage négatif. Nous essayons surtout d'avoir des contacts personnels dans ces institutions, afin que les jeunes se sentent sécurisés par une personne prête à les écouter.

- Les Jeunes en fugue, en rupture avec le milieu familial.

Dans ce genre d'intervention, il y a deux temps. Tout d'abord, le court terme, où il faut gérer l'urgence ; la solution peut être :

- un hébergement d'une nuit dans notre bureau.
- un hébergement assuré par une famille d'accueil avec laquelle nous sommes en contact, pour une durée maximale de trois nuits.

Un cadre chaleureux peut permettre de dédramatiser la situation.

- un hébergement d'urgence dans un centre officiel (maison de l'enfance) quand des places sont disponibles.

D'autre part, le moyen terme permet de négocier avec la famille les conditions du retour. Dans le cas où la médiation ne peut aboutir, nous conseillons vivement au jeune et à la famille d'avertir le juge pour enfants, qui ordonnera éventuellement un placement ou une mesure d'AEMO (Aide Éducative en Milieu Ouvert, le jeune restant dans la famille qui sera aidée par un éducateur d'un service AEMO). Notons cependant que le placement est vraiment le dernier recours, car il s'avère bien souvent totalement inefficace. Comme nous l'évoquions précédemment, il ne permet souvent

que de déplacer le problème dans un autre lieu, sans pour autant le régler. Beaucoup, d'ailleurs, ne l'acceptent pas, puisqu'ils fuguent et reviennent très rapidement sur leur lieu d'habitation. Même si celui-ci est synonyme pour eux d'angoisse et de "galère", le jeune y est reconnu et à sa place.

- L'orientation scolaire, professionnelle et la recherche d'emploi : l'insertion des jeunes par l'économique et le travail

Pour certains, ce sont la situation scolaire et les difficultés rencontrées que nous prenons en compte ; alors que pour d'autres, ce sont les tentatives d'insertion par le travail sur lesquelles nous nous penchons. Le public que nous rencontrons dans ces quartiers est cosmopolite, constitué d'environ 75% de jeunes immigrés maghrébins, turcs, asiatiques, etc... Ces jeunes cumulent les difficultés d'insertion. Le racisme environnant est pour eux une préoccupation constante, notamment dans les périodes électorales. Ce dernier est si vivemen

t ressenti qu'il devient une caution, une légitimation du passage à l'acte délinquant ; la position de ces jeunes immigrés de "partout" demande de notre part une grande qualité d'écoute, car ils se sentent très souvent dans l'incompréhension complète, tant par rapport à leurs parents que dans leur environnement.

- Pour les adolescentes

vertu de la loi du droit d'auteur.

Quand la situation l'exige, nous sommes amenés à rencontrer la famille. Le travail en direction des adolescentes est surtout un suivi individualisé ; il est très souvent consacré à des questions concernant les relations avec les garçons, la sexualité, la rupture avec le milieu familial. Parfois se pose le dramatique problème de l'avortement ; sont également abordés avec beaucoup d'acuité les sujets relatifs à l'avenir scolaire et professionnel. Pour la jeune fille, les études représentent souvent un important moyen d'autonomie, ce qui ne semble pas être la préoccupation première de tous les parents. Pour eux, une femme est faite pour rester à la maison et éduquer les enfants.

- L'intervention auprès de la justice et de la prison en cas de délinquance

Dans ce domaine, notre rôle consiste essentiellement à analyser, informer et accompagner.

- En analysant les conditions qui ont amené le jeune à poser cet acte et en lui donnant des éléments pour qu'il puisse se situer par rapport à la loi.
- En l'informant sur la procédure judiciaire, qui possède un langage hermétique.
- En lui précisant qui est qui et qui fait quoi : le juge d'instruction, le juge pour enfants, le procureur de la République, le greffier, les avocats, etc...
- En l'accompagnant : quand un délinquant est incarcéré, il est important, à notre avis, d'aller le visiter en prison lorsqu'il en formule la demande. Cela permet de maintenir la relation et de lui prouver que, même en prison, il n'est pas rejeté et abandonné. En effet, nous pensons que notre action ne se situe pas dans un rôle de défense (même si nous sommes appelés à témoigner). Notre mission est essentiellement relationnelle. La situation du jeune incarcéré appelle le soutien d'une présence éducative, qui doit exister en l'absence d'action possible, surtout pendant la période particulièrement angoissante de la détention préventive (incompréhension, sentiment d'impuissance sur son propre sort, et incertitude de l'échéance réelle fixée).

La détention préventive ne facilite en rien le travail de l'éducateur. Les représentants de la justice ne s'étant pas encore exprimés, c'est lui qui, aux yeux des jeunes, est impérativement du côté de la loi et qui prend la parole, seul dans son rôle de soutien.

Il nous faut assumer cette position en préservant notre spécificité d'éducateur, par notre soutien et aide par la relation, par notre présence durant la détention et par un contact avec la famille et dans certains cas, par notre aide dans la préparation à la sortie, ou encore par notre témoignage lors du procès. Cependant, il ne faut pas nier que ce travail éducatif est difficile avec les 13 à 18 ans, bien que les mineurs puissent être incarcérés à partir de 13 ans pour délit grave."Tu sais, ce n'est pas grave on en profite jusqu'à 18 ans, car après c'est plus sérieux, on plonge vraiment. Il vaut mieux que ce soit nous qui allions sur les coups, nous, on ne risque rien, alors que les plus vieux risquent beaucoup ". Les plus vieux ne font, bien souvent, que le recel des objets volés. Cette loi est vécue de telle façon, qu'elle semble irresponsabiliser les mineurs jusqu'à l'âge de 18 ans. Le problème fondamental semble être le rapport à la loi. Elle n'est pas clairement énoncée et expliquée, sous prétexte que nul n'est censé l'ignorer. Bien souvent, c'est la force qui fait appliquer la loi , "force de loi, force de l'ordre ou loi du plus fort ?". Non

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

seulement notre société ne peut être considérée comme anomique mais, paradoxalement, elle peut être ressentie comme hypernomique. En effet, elle repose sur une multitude de petites et grandes lois, plus ou moins écrites, voire coutumières, qui ne sont que rarement respectées.

Que signifie, par exemple, dans le contexte de la cité en béton, l'interdiction de jouer ou marcher sur les pelouses ? (seul contact possible avec la nature) Règlement toujours en vigueur, mais transgressé par tout le monde. A force de vouloir imposer toutes ces petites lois sans tenir compte des possibilités du public de les respecter, on ne peut qu'aboutir à une dévalorisation navrante de la loi elle-même. La compréhension de son respect disparaît et le seul moyen trouvé pour lutter contre cet état de fait est la force : gardiens d'immeuble excédés, ou policiers. Un avantage ludique est à noter pour les jeunes " on fait courir les flics ". Cependant, quand la force intervient, c'est elle qui a " force de loi ". Nous retrouvons là le fonctionnement des bandes, avec la loi du plus fort qui règne sur les autres membres. Cela est aberrant et contradictoire quand nous constatons une attitude parallèle entre (certains) représentants de l'ordre et groupes et bandes. La société donne donc parfois une confirmation et une approbation officielle à cette démarche. Il faut également constater que, dans cet échange, la force officielle s'épuise beaucoup plus rapidement que celle des groupes. Ce constat se retrouve dans la vie quotidienne, lors d'une intervention policière durant laquelle certains policiers peuvent se calquer parfaitement sur l'attitude des jeunes délinquants.

Les adultes responsables se doivent d'être des modéles référents pour les jeunes. Il est difficile pour un éducateur de tenir un certain discours par rapport à la loi, si certains adultes ne sont pas responsables. Il y a des rôles dans la société qui ne permettent pas certains comportements.

A cette loi du plus fort, qui concrétise la jungle, doit s'opposer un énoncé clair, une explication exprimant la loi. En tant qu'éducateurs, nous en sommes largement conscients et notre action est particulièrement difficile, car nous sommes souvent seuls et en " porte à faux ". Il ne faut pas se mentir, notre rôle est d'éduquer, de rééduquer, en faisant un travail de fond, pour réinsérer mais il n'est surtout pas de donner bonne conscience à la communauté qui, dans certains cas, nous le ressentons, nous délégue son pouvoir, ce qui lui permet de se soustraire à ses propres responsabilités que nous assumons par procuration à sa place car elle nous emploie pour cela.

7.3 : Travail avec les groupes

Comment sommes-nous amenés à travailler avec des groupes ? Il est frappant de constater que les jeunes que nous rencontrons ne sont pas simplement " dé-structurés ", mais possèdent antinomiquement un réseau de relations, de socialité, plus important que la plupart des autres.

Des ethnologues et sociologues ont montré que, par exemple, le choix du conjoint se fait également par le regard que pose le groupe sur celui-ci et son acceptation. Au lieu de ne se structurer que sous l'oeil adulte, le jeune se structure également sous celui de son groupe, de ses pairs. L'action pédagogique de l'éducateur ne pourra échapper à cette

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

dimension. Ainsi, l'action individuelle sera complémentaire et très proche de l'action dans le groupe, d'autant que l'éducateur rencontre rarement, dans un premier temps, un jeune tout seul. C'est aussi dans cette approche que le jeune et le groupe évaluent la crédibilité des éducateurs. Bon nombre, font l'amère découverte que le fait de se cantonner à un suivi individuel et ponctuel, les coupe du quartier et du groupe. Ils ne sont plus acceptés et sont condamnés soit à l'inefficacité, soit à la démission (les murs de l'institution n'existent pas et ne protègent pas). Si l'éducateur se rend crédible, ce sera au prix d'un suivi continu du ou des mêmes groupes. Ce travail peut être évalué à environ cinq années, le temps nécessaire pour que la génération suivante soit en centralité par rapport au quartier. En effet, un éducateur ne rencontre pas tous les jeunes, mais ceux qui sont situés au centre, c'est à dire ceux qui expriment les valeurs et les difficultés du quartier. Ces groupes sont issus d'un même quartier, qui s'organisent autour de lois qui leur sont propres et les sécurisent. L'individu est bien souvent gommé, il n'a plus sa propre identité, mais se fond dans celle du groupe. Il s'agit là pour nous de nous faire accepter et reconnaître au sein de celui-ci, sans pour autant accepter toujours son fonctionnement. Notre travail consiste, en partant de l'identité du groupe, à reconnaître chaque membre comme différent et à l'aider à avoir sa propre identité. Le passage de l'identité de groupe à l'identité individuelle permettra à ses différents membres de construire de nouveaux projets en dehors de ce groupe et d'avoir leur propre autonomie. L'expérience a montré que les résultats d'une action éducative individuelle étaient annulés par l'influence du groupe : c'est donc tout le groupe qu'il faut traiter collectivement.

Nous avons déjà noté que le milieu (pris dans son sens large : famille, quartier, ville, société...) est perturbant parce que perturbé, mais il ne faut pas généraliser. Ce n'est pas parce que le problème du milieu aura été résolu que l'individu ne sera plus marginalisé. L'effet peut durer alors que la cause a cessé. Pour être efficace, une action éducative devra donc prendre en compte le jeune et son environnement socio-économique. Si l'action de Prévention Spécialisée apparaît nécessaire sur le secteur où nous sommes, elle représente cependant une faible partie du travail à réaliser. La Prévention Spécialisée a pour mission de réinsérer dans la société les jeunes dont les problèmes sont les conséquences des difficultés de cette même société, n'est-ce pas là une gageure ? Cette mission est remplie par une présence, une écoute quotidienne, la tentative d'utilisation des équipements, du tissu local, lorsqu'ils existent et veulent bien participer à cette action. La Prévention Spécialisée est une action éducative et sociale, qui nécessite des actions coordonnées pour modifier certains aspects de vie de ces quartiers. Mais une action "réparatrice" et "préventive" sur les jeunes peut-elle être opérante si les parents, la scolarité, la formation, le travail, les loisirs ne sont pas pris en compte ?

Loin d'être une poursuite utopique, il convient de mener une action globale, en premier lieu, un travail avec les habitants et les parents, un travail de réinvestissement de ceux-ci dans leur puissance sociale et parentale, une école qui apprend et qui n'exclut plus, une vraie formation professionnelle, un centre social qui fonctionne, une vraie MJC (Maison des Jeunes et de la Culture), des aires de jeux, des espaces verts dignes de ce nom et entretenus, une rénovation du bâti et une ouverture des entreprises dans le cadre des actions de réhabilitation. C'est un vaste projet, à mener en collaboration avec les forces vives locales, l'adhésion et la participation de la population. Il s'agit là de trouver un

vertu de la loi du droit d'auteur.

terrain d'entente malgré les origines, les cultures, les niveaux de vie et les âges différents. Le projet de ces quartiers, ne doit pas être de voir régulièrement une équipe de travailleurs sociaux pour les jeunes dits difficiles, mais plutôt de viser toute la population et d'impliquer parents et acteurs sociaux. La mission d'une équipe de prévention spécialisée est aussi de faire remonter la réalité jusqu'aux responsables de la cité : élus, responsables d'associations, Éducation Nationale etc..., pour mieux leur faire appréhender les réelles difficultés rencontrées par les populations de ces quartiers sensibles.

Conclusion

Nous avons donc souhaité présenter la Prévention Spécialisée, cette forme particulière d'intervention, mais aussi mieux définir ce que représentent, les notions comme : "jeunes issus de milieux défavorisés" ou "quartiers sensibles".

Nous avons également vu la notion de prévention spécialisée, la place qui lui était impartie et son objet : l'inadaptation sociale, les notions d'impuissance et de puissance sociale ainsi que le processus de marginalisation. Nous avons rapidement souligné les incompréhensions, maîtrisées ou non, les résistances et réticences auxquelles nous étions constamment confrontés. Enfin, il nous a paru utile de préciser que nous sommes parfois considérés par le politique comme étant "le mal nécessaire"; peut-être est ce là l'aveu implicite du fait que nous posions des questions, à un moment où l'on ne le souhaite pas et où l'on ne peut pas donner les bonnes réponses. C'est la raison pour laquelle, il nous est paru intéressant d'inscrire cette action dans un contexte historique du traitement de la pauvreté et de l'inadaptation sociale. Cet éclairage nous permettra d'évoquer ensuite ce que nous croyons être une répétition historique et sociale du traitement social des populations défavorisées tant les situations semblent se répéter. Nous devons aussi lutter contre la violence du public concerné. Cette violence, dans un premier temps, exprime son état de souffrance. La déstructuration personnelle oblige à un lent et douloureux travail d'approche réciproque, où il nous faut, professionnellement, construire une relation "authentique", sans concession, sans démagogie, ni faux-semblants et proposer des moyens de changement. Dans le cadre de cette thése, nous avons choisi de présenter les actions en direction de l'accés au savoir.

" .... un service de prévention spécialisée est bel et bien à la marge de plusieurs types de société, mais au minimum de deux sociétés. Celle qui fonctionne "correctement" et qui habilite une association privée, pour remplir une fonction de mission de service public, en essayant au maximum d'éviter les dérives des individus ou des groupes. Notre mission nous place de plus en plus, vers une autre société, dite en marge, dont les signes de précarité s'accroissent " . ([33])

[33] ***DECLERC Patrick. De l'ambiguïté de la pitié. Revue Ingérence.***

vertu de la loi du droit d'auteur.

DEUXIEME PARTIE. ELEMENTS DE RECHERCHE EXPERIMENTALE OBSERVATIONS A PARTIR D'EXPERIENCES DE PREVENTION SPECIALISEE EN DIRECTION DE JEUNES ET DE LEUR FAMILLE

" Chacun de nous n'est pas, de sa nature, tout à fait pareil à chaque autre, mais cette nature au contraire l'en distingue, et l'exécution de tâches différentes convient à des hommes différents... " "Que chacun fasse ce qu'il est propre à faire ". Platon : La République IV 433 a .

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Introduction

Nous avons vu ce qu'étaient la Prévention Spécialisée et le public directement concerné par ses actions : des jeunes et leur famille en souffrance sociale, issus de milieux sociaux défavorisés, qui éprouvent parfois des difficultés à l'école et sont bien souvent exclus de toute autre activité. Nous poursuivrons ce travail de recherche, en présentant les éléments de réponse que nous avons construits au fil du temps. Notre souci principal sera de démontrer la viabilité des actions mises en place pour favoriser l'intégration par la réussite scolaire, la connaissance et la promotion du savoir, ainsi que pour restaurer la puissance sociale et éducative des parents, car la famille et l'école représentent les premiers maillons éducatifs et sociaux.

Devant les difficultés d'intégration rencontrées tant par les enfants dans le domaine scolaire que par leurs parents dans le domaine de l'accés au savoir, il nous a semblé nécessaire de mener une réflexion quant à la nature des actions à mettre en place ainsi qu'aux pédagogies à employer. Cette étape franchie, il nous resta à penser les moyens pédagogiques les plus adaptés pour étayer cette démarche.

Nous retiendrons pour cette présentation quatre expériences menées dans différents quartiers socialement sensibles :

- Une action d'AEPS (Aide Éducative Péri-Scolaire) .
- Une expérience de scolarisation des enfants du voyage, expérimentation du Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur FEUERSTEIN,
- La mise en place d'Ateliers de Lecture, d'Ecriture et de Calcul.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Enfin la mise en place d'un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs.

Nous ne présenterons pas dans le détail les différentes méthodes ou courants pédagogiques dont nous nous sommes inspiré pour imaginer ces actions éducatives et sociales expérimentales. Nous en ferons, néanmoins, un bref rappel

CHAPITRE 1 : PÉDAGOGIE ET EDUCABILITE

La pédagogie est souvent critiquée ; elle ne laisse personne indifférent. En effet, elle remet en cause d'ancestrales certitudes. Elle peut être déstabilisante pour ceux qui ferment les yeux en voulant croire que l'égalité décrétée comme un voeu pieux (sans rechercher réellement les éléments constitutifs de la réussite de tous) ne fait en réalité que renforcer les handicaps socio-culturels et, par là même, les échecs scolaires massifs. Ainsi, ils se réfugient en toute bonne conscience derrière une analyse des faits qui présente ce phénomène en termes de reproduction des modèles sociaux. Certes, nous souscrivons partiellement à cette analyse ; il existe bien une reproduction sociale, cependant, il ne peut être concevable que l'Ecole utilise cette unique explication de l'échec scolaire. Cet argument ne peut être que le point de départ d'une réflexion sur le caractére non-inéluctable de l'échec scolaire, ce qui lui permettrait d'adapter ses pratiques et sa pédagogie face à cette réalité. Nous avons la prétention de penser que l'Ecole reste un lieu de prise en compte de la réalité sociale, et non un lieu de discrimination sociale. La pédagogie est donc, parfois considérée, comme le domaine réservé de quelques intellectuels utopistes, ne croyant pas en la fatalité. Ces pédagogues ont souvent été taxés de démagogues, et ce, non pas dans un souci poétique de recherche de rimes, mais tout simplement parce qu'ils s'intéressaient aux problèmes d'échec scolaire et à la réussite scolaire de tous les enfants. Peut être retrouvons-nous là une réaction des modèles sociaux dominants.Comme nous le disions précédemment, il y a un courant d'idées au sein de l'Education Nationale qui tend à faire penser que ces pédagogues étaient et restent de doux rêveurs croyant que l'être est modifiable et éducable. Cette position fataliste nous semble trop simple. Elle est de surcroît très confortable car, quoi que fasse un éducateur ou enseignant non sensibilisé à la recherche de nouveaux outils pédagogiques pour la réussite de ses élèves, il pourra toujours se retrancher derrière la sacro-sainte explication environnementaliste qui prédomine encore, et dénigrer en toute bonne foi les effets parfois dérangeants de la pédagogie qui laisserait entrevoir un discours facile. Pour notre part, plutôt que de souscrire à ce positionnement simpliste, nous préférons chercher des solutions pédagogiques avec quelques indicateurs d'une issue possible. Notre pari sera donc celui de l'éducabilité et de la modifiabilité.

Afin d'éviter toute ambiguïté sur le terme "éducabilité", une précision est nécessaire nous ne défendons nullement une utopie pédagogique vénérant l'enfant, le tout sur un discours de fond démagogique, qui tendrait à prouver qu'il est naturellement bon. Ce serait donc la seule action de l'adulte et de l'éducateur qui le pervertirait (thése que défendait Rousseau en matière éducative.)

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous pouvons néanmoins nous interroger sur ce que nous représentons pour les enfants et sur la nature des images que nous leur donnons des adultes. L'éducabilité suppose, pour nous, que tout être est éducable, contrairement à une théorie négative relative aux sujets jugés inéducables. Nous le répétons, aucune éducation ne serait possible si tel n'était pas le cas. L'action éducative vise donc des valeurs, des idéaux, des objectifs. Un des objectifs du travail social et éducatif en Prévention Spécialisée est l'autonomie de l'autre, ce que l'on peut résumer par la formule "faire avec et non à la place de ... " , dans le but d'obtenir de la part du sujet, une capacité à gérer ses actes. L'action éducative sera alors un moyen de faire un choix, de l'assumer par la suite et donc de conquérir sa liberté.

C'est la raison pour laquelle, il nous a paru intéressant, dans le cadre de notre action de prévention spécialisée et de la lutte contre l'échec scolaire, d'utiliser différents moyens de remédiation pédagogique dont le programme d'enrichissement instrumental (PEI)

CHAPITRE 2 : ACTIONS EDUCATIVES PÉRI - SCOLAIRES

Après ce préalable sur la pédagogie, nous analyserons des expériences d'AEPS (action éducative péri-scolaire) réalisées dans des quartiers où les équipes de srévention spécialisée interviennent régulièrement. Nous verrons successivement celles de Bellegarde sur Valserine et de Bourg en Bresse.

2.1 Genèse de L'Animation Éducative Périscolaire (AEPS)

Des rénovations de quartier ont été effectuées à Bellegarde ; néanmoins, leur effet ne sera qu'éphémère si elles ne sont pas assorties d'une action sociale, éducative et préventive. La priorité, dans ces lieux où règnent des représentations négatives, est de les remplacer par des images positives.

Notre postulat de départ fut que la Prévention Spécialisée, à elle seule, n'y suffirait point. D'autre part, il ne nous paraissait pas judicieux d'induire, par une action spécifique en direction des jeunes, qu'ils étaient les seuls et uniques responsables des ruptures sociales. Aussi avons-nous proposé à tous les partenaires sociaux qui interviennent sur ces quartiers tels que :

- les habitants de ces quartiers .
- les assistantes sociales de secteur .
- les animateurs de centre de loisirs .
- la caisse d'allocations familiales .
- le club de personnes âgées .
- la PMI , les puéricultrices , etc ...

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

de créer des collectifs de réflexion et d'animation, c'est à dire de prendre un local commun "La salle sur le quartier ", qui soit un lieu d'accueil, d'animation et de rencontre pour toute la population : Enfants, Adolescents, jeunes adultes, Adultes âgés. Nous proposions également que ces actions s'orientent vers :

- Un accueil régulier en fin d'après midi pour les adolescents et les jeunes adultes.
- Une animation de type "Centre de loisirs" pour les enfants le mercredi après midi.
- La création d'associations regroupant les habitants et les jeunes du quartier.
- L'aménagement d'un ancien lavoir en maison de quartier à Bellegarde sur Valserine.

Les conséquences de ces actions :

Les habitants des quartiers, notamment à Bellegarde sur Valserine, ont accepté de prendre en compte les effets positifs de cette action. Nous pouvons analyser cela en deux temps :

- D'une part, diverses activités ont été proposées aux enfants et aux jeunes : accueil des enfants et jeunes en fin d'après-midi, sorties, camps, animations les mercredis après-midi.
- D'autre part, une réelle prise de conscience de la part des jeunes qui sont partie prenante du projet qui leur est proposé, en attendant qu'une association se crée pour gérer le futur équipement, dont les travaux seront bientôt achevés.

La confiance que les jeunes ont en nous et le respect mutuel ont été déterminants dans ces actions. Les analyses de leur propre situation ont incité les plus âgés à investir, par effet de transfert, dans la scolarité de leurs jeunes frères et soeurs. C'est ainsi que la première demande des plus jeunes était une aide aux devoirs. Elle n'émanait alors que d'un groupe très restreint d'enfants. A partir de ce constat, nous avons répondu ponctuellement à cette demande d'ordre purement scolaire. Le soir, après l'école, les enfants venaient dans "la salle" pour faire les devoirs. Ils sondaient leurs difficultés et nous testaient simultanément pour évaluer les limites de notre compréhension, de nos compétences ou incompétence face aux énoncés incompréhensibles, même pour nous. Mais notre action ne pouvait se limiter à une simple aide aux devoirs, pour la raison suivante : nous avons constaté que, pour la lecture, les enfants savent relire leur texte sans pour autant comprendre ce qu'ils lisent. Ce leurre, dont personne n'est dupe, ni l'enfant, ni les autres, résout peut-être un certain nombre de difficultés, en particulier de ne pas se sentir en état d'infériorité puisqu'en classe les enfants lisent à peu près comme les autres ou encore de passer dans la classe supérieure tout en ayant une carence importante dans les acquis fondamentaux. Il faut reconnaître que nous mêmes, nous nous sommes parfois retrouvés dans la situation de parents qui cherchaient à résoudre un problème de robinets qui fuyaient inexorablement, et sentions l'inondation toute proche !... Devant ce sentiment d'insatisfaction, nous commencions à douter de l'efficience d'une telle action.

Nous avons constaté que ce type de soutien, bien que rassurant pour les

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

enseignants, les parents, les grands frères et nous mêmes, n'avait pour résultat que d'enfoncer un peu plus les enfants dans leurs difficultés scolaires. Devant ce constat, devions nous continuer ? Poursuivre nous mettait en position de complice d'un système, et nous impliquait dans une dynamique d'échec par le fait que nous ne faisions que reproduire le schéma de l'école. Après 6 heures de classe, ces enfants avaient besoin d'autre chose et il semblait illusoire de penser enrayer l'échec scolaire en poursuivant dans cette voie. Une action qui a le souci d'être éducative ne peut légitimer cela. Nous avons constaté que le retard scolaire avait, chez ceux qui le subissaient, des conséquences autres que de ne pas posséder les connaissances nécessaires à leur réussite scolaire (ce qui, évidemment, est loin d'être négligeable). Le sentiment d'échec, d'infériorité, les conduisait à un repli sur eux mêmes, à un rejet d'un monde qui ne les comprenait pas, autant d'obstacles pour leur épanouissement futur. Cependant, les demandes de soutien scolaire s'accroissaient ; la situation nous a amenés à la réflexion suivante :

- Devions-nous nous substituer à l'Ecole, en risquant implicitement de donner aux enfants le sentiment que nous reconnaissions et acceptions les carences réelles ou supposées de celle-ci, en la disqualifiant irrémédiablement à leurs yeux si nous proposions de nous substituer à elle ?
- Cependant, pouvions nous refuser de répondre à cette demande spontanée et volontaire d'enfants qui ressentaient des difficultés et avec qui nous avions une profonde relation de confiance, avec, de surcroît, l'assentiment des parents et grands-frères ?
- Dans ce rapport avec ces enfants, était-il honnête de limiter notre réponse à des propositions de loisirs ?

Notre réponse fut : nous n'avions pas le droit de nous substituer à l''institution scolaire. Cependant, il nous semblait impossible d'ignorer et de ne pas prendre en considération cette demande volontaire. Nous devions y répondre en interrogeant les parents et l'Ecole positivement, afin de ne pas les écarter de la réflexion à mener devant ce constat et d'éviter ainsi de créer un dilemme ingérable pour les enfants. D'autre part, il nous paraissait intéressant de saisir l'opportunité de la synergie mise en place dans les quartiers pour créer des interactions : École, Famille, Quartier.

Les instituteurs et les parents furent donc associés. Il restait à nous donner les moyens de notre politique. Il nous fallait des locaux, des financements et des projets d'action.

Nous avions déjà les locaux dans les quartiers, après le montage des projets, nous avons donc cherché des financeurs possibles. Notre projet d'action coïncidait avec un financement qu'octroyait le FAS (Fonds d'Action Sociale) pour des actions regroupées sous l'appellaton Animation Éducative Péri-Scolaire.

2.2 Cadre réglementaire de cette action AEPS

La Circulaire du 14 Août 1984 n° 84 - 298 remplacée par la circulaire interministérielle n°

vertu de la loi du droit d'auteur.

90 -103 du 10 Mai 1990 (Éducation Nationale, Jeunesse et sports, Solidarité, Santé et Protection sociale, Intégration), fixe les modalités de l'action.

Elle constitue une réactualisation des objectifs et modalités de la mise en place des Animations Éducatives Péri-Scolaires (AEPS) financées par le fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS). Ces Animations Éducatives Péri-Scolaires concernent, principalement, mais non exclusivement, des enfants issus de familles immigrées. Elles sont gérées par des associations.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989, rappelle que l'école doit donner à tous les jeunes : " Quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique, une culture générale et une qualification reconnue ", pour permettre la réussite scolaire et l'intégration dans la société.

Dans ce cadre, le comité interministériel à l'intégration, lors de sa réunion du 31 Janvier 1990, a défini les orientations de la politique scolaire d'intégration. Cette politique concerne évidemment les enfants des milieux défavorisés, notamment issus de l'immigration. Ce comité a mis en évidence l'intérêt des actions d'accompagnement scolaire et du partenariat en ce domaine, y compris les Animations Éducatives Périscolaires. Ce point de vue est réaffirmé dans la circulaire ZEP (Zone d'Education Prioritaire) n° 90-028 du 1er Février 1990. Cette circulaire interministérielle traite également, en ce qui concerne les Animations Éducatives Peri-Scolaires :

- du public visé.
- des objectifs et contenus.
- des modalités pratiques.
- des procédures de financement.

Notons qu'aujourd'hui, dans le cadre de la politique de la ville, ces animations éducatives péri-scolaires sont appelées Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaires (CLAS).

2.3 Les postulats de départ de l'action AEPS

La théorie de la modifiabilité structurelle du Professeur Reuven Feuerstein, nous est apparue très intéressante. Cette modifiabilité peut être évaluée en créant d'autres contextes d'apprentissage ; c'est l'évaluation positive et dynamique au travers de la médiation. Cela revient à donner à celui qui apprend du pouvoir sur ce qu'il apprend, en lui offrant ce dont il a besoin pour réaliser une tâche. Pour cela, nous insisterons plus sur le processus stratégique et sa compréhension pour la réaliser que sur la réalisation du problème posé lui-même.

Nous mettrons donc l'accent sur l'aspect positif d'un micro changement dans l'apprentissage et le développement de la curiosité (à quoi ça sert ? pourquoi ? comment ça marche ? etc ...). Cela peut paraître évident mais c'est bien souvent l'ensemble de ces toutes petites curiosités et réussites qui donnent l'envie, le désir de savoir, de connaître. Cependant, celles-ci sont rarement remarquées et mal comprises dans le programme du savoir. L'enfant se referme fréquemment sur ce que l'adulte n'a pas décelé ni vu.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Quelle est la modalité de médiation la plus adaptée à l'individu unique que nous avons en face de nous ? supports visuels, auditifs, utilisation de l'ordinateur, outils de remédiation cognitive ex : PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental), ou autre ...

Le PEI fût créé par le professeur Reuven Feuerstein, Directeur du Centre international d'apprentissage à Jérusalem. Il était à l'origine utilisé, pour intervenir auprès des enfants rescapés des camps de concentration. Aujourd'hui, son utilisation a été étendue aux enfants en difficulté et aux adultes en réinsertion professionnelle.

Le professeur FEUERSTEIN a postulé la modifiabilité de l'être humain comme élément fondamental de la nature humaine. Il définit la modifiabilité structurale, comme : - " la capacité qu'a l'individu de se modifier selon des modalités de fonctionnements différentes de celles qui sont généralement utilisées . . . Le plus important dans l'élément structural c'est que j'équipe l'individu d'une modalité d'apprentissage qui l'amène à former un tout avec la partie qu'il vient d'apprendre".([34]) Cela suppose une certaine flexibilité de l'individu. Le but de la médiation et de l'enrichissement instrumental est de travailler cette souplesse potentielle qu'il y a en chacun de nous. Cependant, des conditions à la réussite sont nécessaires à cette entreprise de "remise en forme mentale".

FEUERSTEIN reconnaît deux obstacles majeurs à la modifiabilité, le premier est la non croyance en la modifiabilité de l'être humain à tout âge, le second est un obstacle d'ordre génétique, avec atteinte du cerveau. La condition sine qua non de toute action de modifiabilité est la médiation qui devra canaliser les stimuli que peut recevoir l'élève et faciliter la structuration de son intelligence. Ce travail de médiation s'effectuera à l'aide de fiches dont la difficulté est progressive. Ce médiateur fera ainsi apparaître à l'élève ses processus de pensée pour traiter de manière efficace les informations qu'il reçoit. Toutefois, Feuerstein pense que cette action pourra échouer pour les raisons suivantes : "- La médiation considérée par nous comme responsable de la plasticité et de la modifiabilité de l'individu, peut ne pas se réaliser pour deux catégories de raisons : parce qu'on n'a pas médié à un moment donné à cause de facteurs exogènes (l'environnement) ou bien parce que, pour des raisons endogènes, l'enfant n'a pas pu utiliser la médiation qui lui a été donnée. On a pu essayer de médier, mais d'une manière telle qu'il n'a pas été possible de pénétrer le système cognitivo - affectif atypique de l'enfant." ([35])

Le PEI se compose de quatorze instruments d'apprentissage, comportant chacun une série d'exercices dont la complexité et l'abstraction sont croissantes : orientation dans l'espace, entraînement à la comparaison et à la déduction... La méthode, progressive, consiste à corriger ainsi, les mécanismes intellectuels déficients. Au terme de cet apprentissage, non seulement les élèves dépassent leurs blocages et savent apprendre plus efficacement mais de plus ils regagnent confiance en eux. Nous en présenterons quelques-uns :

Les instruments du PEI utilisés par les travailleurs sociaux

[34] Pédagogies de la médiation, autour du PEI (Programme d'enrichissement instrumental du Professeur Reuven Feuerstein) 2ème Édition, Chronique sociale

[35] Pédagogies de la médiation, autour du PEI (Programme d'enrichissement instrumental du Professeur Reuven Feuerstein) 2ème Édition, Chronique sociale

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Organisation de points 1.

C'est l'introduction du programme permettant :

- le contrôle de l'impulsivité et un équilibre entre activation et inhibition
- l'encouragement de l'expression verbale et l'établissement des relations, afin de s'organiser. Le but principal était l'organisation, tant de l'esprit que du monde environnant. En effet, la résolution d'une tâche dépend du recueil des informations : ceci correspond à (l'INPUT) pour élaborer et communiquer une réponse concise et intelligible et (l'OUTPUT) outil intéressant pour les enfants en matière d'organisation.

Organisation spatiale 1.

Il s'agit là d'introduire le concept d'orientation dans l'espace, d'en définir les termes et d'en discuter. La règle est que la représentation de l'espace n'a de sens que par rapport à la position d'un référent. Les enfants n'ont pas eu de difficultés particulières ; et ont appris à se décentrer et, surtout, à comprendre les notions de droite, gauche, devant, derrière, dessous, dessus, et la relativité de leur position dans l'espace.

Perception analytique 1.

Il convenait d'apprendre qu'un ensemble peut être divisé en parties et que ces parties le constituent. L'introduction des concepts nécessaires à l'analyse, en clair, la reconnaîssance d'une partie dans un tout, permet d'en avoir la maîtrise. Le but est l'acquisition d'une capacité à analyser, c'est à dire à s'imposer une organisation autre que celle qui est apparente. Cet outil a été très précieux pour l'apprentissage de la lecture (discernement des voyelles, des consonnes, des syllabes et la signification des assemblages). Nombre d'enfants ont ainsi compris les fondements de l'organisation des mots.

Comparaison 1.

Il importait, dans cet instrument, de donner à l'enfant le besoin d'adopter un comportement comparatif, donc d'exprimer le besoin de partir de perceptions claires et stables, et de se livrer à une exploration systématique. Il s'agissait également d'isoler les paramètres pertinents en fonction des besoins que requiert la comparaison et d'encourager la flexibilité. L'objectif général recherché était de favoriser le plus possible l'automatisation du comportement de comparaison, de telle sorte que l'apprenant perçoive et devine spontanément les relations entre les objets et les événements en terme de similitudes et de différences.

Consignes 1.

Le fondement de cet instrument a été de faire correspondre à des modalités verbales des modalités graphiques. L'objectif était de faire sortir le jeune de son égocentrisme et de lutter contre :

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

- la difficulté à observer et analyser en vue d'interpréter avec exactitude
- le manque d'organisation ou l'incapacité à se comporter en fonction d'une ligne de conduite
- l'imprécision et l'impulsivité

1. Orientation spatiale

C'est l'Instrument utilisé essentiellement pour les plus grands (CE2, CM1, CM2), il s'agissait d'introduire la notion de points cardinaux, de faire comprendre le nord magnétique, le nord géographique, les conventions universelles et l'importance de la déduction : connaître un point cardinal, c'est connaître les trois autres. Les enfants ont été très intéressés et ont acquis ces notions.

1. Pochoirs

C'est l'instrument incluant toutes les fonctions cognitives du PEI, qui apprend à marier de multiples éléments selon des combinaisons mentales pour reconstituer une figure modèle.

1. Illustrations

Ce sont des pages intercalées dans les différents instruments en fonction de problèmes spécifiques (travail d'équipes, impulsivité, etc ...).

2.4 Présentation des différentes expériences

QUARTIER DES VIEILLES CITES A BELLEGARDE

L'AEPS a débuté dans le quartier en 1989 car une subvention du FAS (Fonds d'action social) a permis sa mise en place. Il convient de noter que cette action n'est pas isolée et s'inscrit dans une dynamique de développement social de quartier .

Courant juin 91, nous avons informé les parents de notre projet, en nous rendant chez eux afin de leur expliquer ce que nous comptions mettre en place pendant l'année scolaire 91/92 ; bien sûr, ils ne voulaient voir dans ce projet qu'une aide aux devoirs. Nous avons aussi informé les instituteurs, qui étaient prêts à nous fournir immédiatement des listes d'enfants difficiles (et non pas obligatoirement en difficulté ; à noter également que les instituteurs ont considéré ce projet comme un soutien scolaire). Cependant, comme nous le précisions auparavant, notre action ne pouvait se limiter à une aide aux devoirs, car celle ci n'aurait été qu'un leurre. Notre objectif était de travailler autrement, pour faire passer d'un sentiment d'échec à celui de la réussite, afin de favoriser la socialisation et le rapport à l'école de l'enfant, ainsi que son épanouissement.

Les enfants sont à l'école du Grand Clos, située à proximité du quartier des vieilles cités. Ils sont d'origine française, algérienne, marocaine, ortugaise, turque. Au total, environ 18 origines, dont les classes vont du CP au CM2. Ils viennent tous les soirs de la semaine. Malgré notre scepticisme, nous avons été obligés de sacrifier aux rites des

vertu de la loi du droit d'auteur.

devoirs, afin de les rassurer ainsi que leurs parents et leurs instituteurs. Cependant, notre action s'est principalement orientée : vers un travail sur l'oral et l'écrit avec, pour support, le conte. Ce travail se présente de la façon suivante :

- Lecture de contes d'origines diverses par les animateurs.
- Création d'histoires et illustrations de contes par les enfants.
- Création de marionnettes et utilisations de ces dernières.
- Relation et travail avec la bibliothèque.
- Relation avec les familles.

Comme nous le précisions auparavant, il nous paraissait important d'utiliser la synergie instaurée dans le quartier ; c'est elle qui a permis l'installation d'ateliers écriture et calcul pour les parents. Dans le cadre de notre collectif d'animation, des cours d'alphabétisation et d'économie sociale et familiale se sont également mis en place.

En outre, il nous est apparu utile de favoriser une interaction entre ces projets et l'aide éducative périscolaire. Ainsi, les mères venaient l'après midi pour apprendre le français et faire de la cuisine. Parfois, les animateurs allaient avec elles chercher les enfants à l'école, toujours avec l'idée de créer des liens et de mettre en place, ainsi, une médiation entre familles et école. Lorsque les enfants revenaient de l'école, ils prenaient leur goûter ; les mères visualisaient également ce que les enfants réalisaient dans le cadre de l'AEPS. Cela a favorisé des discussions sur l'école, sur les contes des pays d'origine ont eu lieu et peut être, après un temps de maturation, pourrons-nous créer un atelier sur le conte, avec traduction de la langue d'origine en français. Pour nous, il primordial d'associer les parents si nous voulons éviter de les dessaisir de leur mission éducative.

- En direction des enseignants :

Les enseignants ont également été invités à des réunions de collectif et à quelques goûters dans le quartier. Nous avons privilégié les contacts avec l'école, afin qu'il y ait un retour de ce que nous faisions au sein de la classe. Lorsque nous accompagnions les mères à l'école, notre but était de favoriser le contact avec les instituteurs afin de rompre avec l'eternelle reflexion : on ne voit jamais les parents des enfants qui ont des difficultés. Nous avons également sollicité l'école lors de la fête du quartier. Il nous semblait important que les enfants puissent avoir le sentiment que les éducateurs et les instituteurs travaillaient ensemble. Cela ne s'est malheureusement vérifié qu'avec certains instituteurs (notamment l'instituteur ZEP).

Poursuite de l'action AEPS au cours de l'année scolaire 92, 93 :

Durant cette deuxième année, nous avons apporté quelques modifications à l'organisation AEPS. En effet, la municipalité de Bellegarde a instauré une action pour la réussite scolaire. Sous forme de participation financière, elle incita les écoles à organiser des actions d'assistance aux enfants pour leurs devoirs. L'école du Grand Clos, dont dépend le quartier des Cités (et dont le directeur est adjoint au maire), a saisi cette opportunité pour organiser des heures de soutien scolaire. Celles-ci étaient rémunérées mais tous les crédits ont été épuisés au cours du second trimestre, ce qui a eu pour effet

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'arrêt de ces soutiens scolaires en pleine année.)

Nous avons donc réorganisé notre fonctionnement ; il nous a paru effectivement "normal" de laisser aux instituteurs, qui sont des professionnels en la matière, le domaine du soutien scolaire bien que nous croyions peu à cette action. Il semble raisonnable de penser que, si les enfants sont en difficulté pendant la classe, ils le seront encore après, si un travail identique pour y remédier est mis en place. Les enfants sont-ils encore réceptifs après six heures de classe ? Nous avons pu en juger durant une année. Nous avons donc décidé de continuer l'action AEPS avec la synergie mise en oeuvre dans le quartier. Cependant, cela n'a pas été sans conséquences pour nous. En effet, avec la suprématie des devoirs, nous avons vu nos effectifs chuter car, à l'école, le travail sur les devoirs est plus "sérieux" et rassurant pour les parents. Cependant, ces enfants ont été rendus à la rue en milieu d'année. Nous avons néanmoins continué notre action. Les grands axes de cette année, toujours en lien avec les familles et l'école, ont été :

- La poursuite du travail sur les contes : sensibilisation à la lecture.
- Une approche différente de la lecture à travers une sensibilisation à l'utilisation de la bibliothèque municipale et un lieu de prêt de livres dans le local que nous occupions quotidiennement.
- L'utilisation d'ordinateur (Macintosh) avec des logiciels de jeux, afin de travailler sur la capacité d'anticipation, de maîtrise de soi, de mémoire (Mémor) d'un logiciel de dessin (Mac Draw) pour travailler sur le graphisme et enfin d'un logiciel de traitement de texte, afin d'écrire les textes que les enfants ont composés pour le théâtre.
- Un atelier théâtre et sketches avec, pour objectif, la création d'un spectacle grâce à un travail d'écriture d'expression corporelle et de maîtrise de soi.

L'activité théâtre et sketches est née du désir des enfants de créer une dynamique d'animation et de fête, qui les regrouperait dans le quartier, avec leurs parents et l'école. Dans cet atelier théâtre, ils sont eux-mêmes aute

urs, compositeurs, metteurs en scène et acteurs, pour se produire lors d'une manifestation. Les textes ont été retravaillés en classe. Les accessoires et costumes sont également élaborés avec eux, leurs mères et des animateurs, dans le cadre de cours de couture qui se déroulent sur le quartier. Lors de répétitions fut envisagée la mise en scène finale qui eut lieu dans le quartier à la fin de l'année scolaire.

- Un atelier de danse et de chant.

Nous avons pu voir ainsi des chants, des danses modernes et traditionnelles, une parodie de Blanche Neige et une scénette d'actualité intitulée "Adidas et les sept loufoques" .

AUTRE QUARTIER A BOURG EN BRESSE ANNÉE 1992 / 1993

Il s'agit d'enfants dont les familles défavorisées sont plus ou moins marginalisées et pour lesquelles il a été observé :

- Un non investissement de l'école, une méconnaissance du système scolaire et, par

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

là, déjà, une difficulté à comprendre et à maîtriser la scolarité de leurs enfants.

- Une forte demande pour que l'on s'occupe d'eux.
- Une appréhension quant à l'avenir et une envie de réussite.

Un parti pris de travail sur les points de rupture a été effectué, de la Grande section maternelle au Cours préparatoire et du CM2 à l'entrée en 6 ème. Le travail se déroulait régulièrement tous les soirs de la semaine de 17h15 à18h15. 11 enfants en classe de CP furent concernés durant 26 séances et 13 en classe de CM2 sur 36. Les objectifs de l'action étaient de mobiliser les enfants et leurs familles tout en les valorisant à travers une lecture positive de leur scolarité. Il s'agissait également d'interrompre le mécanisme de reproduction des difficultés dans les mêmes familles, d'un enfant à l'autre en favorisant une rencontre et un dialogue entre enfants, parents, enseignants.

Contenu des actions :

Avec les enfants du CP, nous avons fait un travail sur l'expression et sur la lecture, en insistant sur le vocabulaire, autour de trois thèmes choisis en fonction de leur intérêt et de celui de l'instituteur :

- L'alimentation (les mots du quotidien) : visite au marché et dans une grande surface.
- La culture d'origine à partir des contes des différents pays d'origine et du vécu des enfants.
- Les animaux : visite du zoo (parc de la Tête d'or à Lyon)

Pour chacun de ces différents thèmes, la médiathèque a été un élément clef : une fois par mois, la responsable du secteur enfants choisissait une histoire ou un conte en rapport avec le thème travaillé et le présentait aux enfants.

De même, un fonds de 10 jeux empruntés à la ludothèque et renouvelés régulièrement a permis d'aborder les thémes retenus sous plusieurs angles, en faisant apparaître aux enfants que l'on pouvait acquérir des connaissances avec plaisir.

Ce travail a été suivi de la réalisation d'une production finale par les enfants : un jeu de société "loto images", qui recense un maximum de vocabulaire étudié et de celle d'un montage diapos sur la sortie effectuée au Parc de la tête d'or : ces deux moyens ont permis qu'il y ait un retour au sein de la classe du travail réalisé au cours de l'AEPS.

Avec les enfants du CM2, l'accent fut mis sur un travail de recherche, d'expression et de réflexion, grâce à l'utilisation de la Médiathèque comme lieu ressource (alliant le plaisir, la recherche d'information et la connaissance) afin de favoriser l'autonomie. Des jeux ont également été utilisés : mots croisés, pyramide de mots, jeux de société (Dames, Lexidata, Scrabble, etc...) La conception et la construction d'un jeu proche du " trivial poursuit " a également permis de travailler sur des questions tirées du programme scolaire des enfants et de ce qu'ils font pendant l'AEPS, avec retransmission au sein de la classe de CM2.

A l'occasion des sorties organisées à la médiathèque, l'entraînement à l'utilisation de documents, livres, audio-visuel et minitel a été favorisé. La participation à un jeu de l'oie proposé par la responsable du secteur enfant (exemple de questions : trouver les

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

références d'un livre, le titre d'un périodique, sa date de parution, etc...) a donné l'occasion de vivre la recherche de connaissances au sein du groupe.

La mise en liaison du travail fait à l'école autour de la photo a été établie, tout en tenant compte des différents centres d'intérêt des enfants : utilisation de l'appareil photo à l'extérieur de l'école, hors du quartier afin d'élargir le champ d'investigation des enfants. Un montage diapos sonorisés a été réalisé par les enfants et une présentation en a été faite à l'école.

Les "cahiers de vie" :

Pour les deux groupes, un cahier, propre à chacun, devait permettre une expression plus individuelle de ce qui était vécu au jour le jour, de jouer un rôle d'intermédiaire entre l'enfant, l'école et les éducateurs. La fête de l'école fut un moment important, qui permit une présentation de ce qui avait été réalisé dans le cadre de l'AEPS aux parents et à l'école.

Quartier de Bourg en Bresse

L'action entreprise en 1992/1993, s'est poursuivie avec les enfants durant l'année 1993/1994, avec les mêmes objectifs et moyens que l'année précédente; cependant, il est à noter une extension de ce travail aux enfants qui ont été suivis en CM2 l'année précédente et sont aujourd'hui en classe de 6 ème.

Pour ceux-ci et sans que nous soyons en contradiction avec nos convictions, il nous a paru nécessaire de penser un accueil5 en petits groupes avec, pour axe de travail, une méthodologie : organisation, méthodes, outils et écoute. Des bilans collectifs et individuels ont été réalisés : pointage de ce qui fut positif (points forts et points faibles) et mise à plat des difficultés. Les parents ont été associés à ce travail de suivi (ce qui favorisa leur investissement dans la scolarité de leur enfant). Des visites à domicile ont eu lieu dès que le besoin se fit sentir de la part des enfants ou des parents.

Méthodes de travail, organisation

Souvent les enfants avaient tendance à apprendre seulement ce qui était prévu pour le lendemain et ne pensaient pas à la semaine qui suit. Ils sont ainsi vite débordés par les leçons et le cahier de textes est un "outil " mal utilisé qui sert parfois de cahier de brouillon sur lequel les consignes sont notées partiellement ou trop vite ; d'où un premier travail de déchiffrage à faire. Si l'enfant est seul chez lui, comment rectifier ou compléter ce qui a été mal noté ? Ce qui est fait et ce qui reste à faire... sont bien souvent mêlés. Il faut parfois un quart d'heure en début de séance pour s'y retrouver ...

Les leçons : les enfants y étaient particulièrement récalcitrants. Ils se précipitent sur les exercices, en faisant l'impasse complète sur la leçon. Du temps est nécessaire avant qu'ils acceptent et vérifient ; en procédant de la manière inverse, ils gagnent en compréhension, en temps et en énergie, contrairement à leur première impression, selon laquelle le temps passé à maîtriser une leçon est du temps perdu.

D'autres apprentissages restent à faire : Apprendre à apprendre, et comprendre à quoi cela sert d'apprendre.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Travailler à plusieurs, à deux par exemple, sans copier ou tricher, mais en échangeant des idées ou des solutions.
- Utiliser le dictionnaire : a priori, il est considéré comme un ennemi ! Chercher un mot semble un vrai calvaire. Apprivoiser le dictionnaire à force d'habitude, de réflexes, demande de la concentration et du temps.
- Discerner ce qui est important à retenir en le soulignant, encadrer les titres, utiliser des couleurs, laisser des espaces ... ce sont des astuces simples.
- Savoir questionner et savoir utiliser tous les moyens à leur portée : les lieux et personnes ressources : Médiathéques, bibliothèques, éducateurs, enseignants et autres animateurs.

Autant d'apprentissages que les enfants sont prêts à faire, mais qui doivent leur être proposés avant l'entrée en classe de 6 ème.

2.5 Observations concernant l'animation périscolaire

a) Les enfants du CP

- Des enfants volontaires...

Ils ont manifesté de la volonté, de l'assiduité et e l'empressement à venir. Ils appréciaient et recherchaient visiblement cette présence d'adultes disponibles, avec qui ils se sont engagés affectivement.

- Temps, Confiance, et paroles ...

Du temps a été nécessaire avant qu'ils parlent en groupe de ce qu'ils vivaient. La confiance et une certaine complicité ont dû s'installer progressivement. Les cahiers de vie ont servi de support à cette expression. C'était une façon de les solliciter. Ils ont pu ainsi percevoir que l'on attendait quelque chose d'eux et, de ce fait, que nous les en pensions capables. Les temps d'expression étaient importants entre les enfants et les animateurs.

- Une expression plus facile en petit groupe et hors du cadre scolaire

Il est à noter que les enfants ne parlaient pas spontanément en classe de ce qu'ils faisaient pendant l'animation périscolaire. Seules les marques d'intérêt de la part des instituteurs par un questionnement sur leurs activités les motivaient pour en parler. Les récits, auprès de leurs camarades de classe, des temps forts qu'ils avaient vécus au travers de sorties (visite du parc de la Tête d'or) les diapositives et les jeux les ont rendus particulièrement volubiles à l'école. Cependant, en dehors de ces intenses moments, il apparaît que ce qui est vécu hors de l'école ne filtre que très peu dans le classe car le petit groupe de l'AEPS facilite les échanges et sécurise.

- Importance des relations entre les enfants ...

vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans le groupe périscolaire, nous avons pu observer des comportements protecteurs. Par exemple : I accompagnait toujours L.et F allait chercher J.avant d'aller à la médiathèque les mercredis matins. Le fait d'avoir réalisé des choses communes, d'avoir réussi et de l'avoir montré a donné, semble-t-il, le sentiment aux enfants qu'ils étaient capables, même en habitant un quartier négativement marqué.

b) Les enfants du CM2

- Une image forte des devoirs...

Ils retiennent de l'AEPS une aide aux devoirs, en remplacement de l'étude du soir. Ils expriment le besoin d'une présence, d'un cadrage. Nous avons pu observer là un changement dans la demande ; celle-ci semble être "pervertie" par la pression scolaire et il a été très difficile aux animateurs de ne pas voir leur action détournée des objectifs initiaux.

- Pas d'effort gratuit ...

Ils lancent des idées, abandonnent en cours sans aller jusqu'au bout de ce qu'ils commencent. Ils demandent une contrepartie immédiate à leurs efforts.

- Temps, confiance et paroles ...

Il faut du temps avant qu'ils formulent une demande ; une relation de confiance doit d'abord s'installer. Même si les moyens sont à leur portée, ils ont besoin d'une tierce intervention, qui les médiatise et les stimule au travers de jeux ; pour utiliser un dictionnaire ou le minitel de la médiathèque ... La médiathèque s'est révélée plus captivante pour ceux du CP que du CM2, qui étaient plus difficiles à mobiliser car, semble-t-il, la pression scolaire se fait plus ressentir, avec la suprématie du devoir comme seul et unique référent en matière d'évaluation. Les moyens se sont définis au fur et à mesure et ont demandé à être sans cesse réadaptés. Il est plus facile de les motiver en les mettant en situation de voir, de faire et de vivre quelque chose, et de passer ensuite à la phase de réalisation.

- Leur avenir ...

Ceux qui passent en 6ème au bénéfice de l'âge en sont conscients. La question de l'avenir apparaît plus nettement chez les enfants de CM2 mais, heureusement, celle-ci reste une préoccupation de second ordre. Pour ce qui est de l'avenir plus lointain, ils rêvent de devenir : Mécanicien, Footballeur, Journaliste, Médecin, Etc... Nous voyons là qu'ils ont encore les rêves de tous les enfants.

c) Les enfants en classe de 6 ème

Certains cherchent à faire jouer aux animateurs le rôle du "gendarme" pour les "obliger" à faire leur travail scolaire. Cependant, ils entretiennent un rapport aux devoirs très négatif, certains manifestent des refus catégoriques : les affaires sont oubliées ... , s'il n'y a pas

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

l'urgence du lendemain, on attend ... "rien à faire" "le prof était pas là" etc ... D'autres attendent des sanctions de l'enseignant, en le provoquant ...

Notons d'ailleurs que les punitions les font réagir : ils les font en priorité et laissent de côté leurs devoirs ... Ce sont souvent les plus faibles qui sont les plus pénibles et en ont le plus. L'indifférence est la pire des choses (de nouveau resurgit, la force du concept d'identité) parce qu'il semble que la priorité du jeune soit d'exister, d'être remarqué en tant que personne, quitte à être en échec scolaire ; nous assistons également à des comportements de fuites !... "Je n'ai pas eu le temps de noter sur mon cahier de textes". C'est un véritable travail de fourmi qui s'engage ; on dédramatise, on prend le cahier du voisin ... "J'ai oublié mon livre"; heureusement, il y a celui du copain ... Il faut démonter morceau par morceau : ces réticences et provocations, cette logique fataliste "de baisser les bras", ce sentiment d'incapacité à faire.

Il faut tenir bon, sans céder, jusqu'à ce que tombe ce masque de la fatalité. Il faut souvent exiger, être attentif à cette énorme attente qu'ils ont vis à vis de nous et ne pas se laisser piéger par les stratégies d'échecs qu'ils mettent admirablement en place pour que l'on s'occupe tout simplement d'eux.

En ce qui concerne la scolarité, les jeunes filles ont compris que la poursuite d'études pouvait être pour elles une des voies de l'autonomie, alors que les garçons ne semblent pas conscients que leur futur statut d'homme ne leur donnera pas obligatoirement une place stable dans notre société, comme c'était le cas auparavant. Il nous parait, néanmoins, important de nuancer cette observation, en considérant, dans ce niveau de conscience, que la maturité affective des garçons et des filles n'est pas la même .

2.6 Observations concernant les parents

· Des familles nombreuses en situation précaire ...

Elles sont parfois très nombreuses et ont en moyenne 6 enfants (de 1 à 12) Les chefs de familles sont salariés ou au chômage, dans tous les cas de figure, leur situation professionnelle est souvent très précaires.

· Une disponibilité limitée des femmes ...

Que ce soit à Bellegarde-sur-Valserine ou à Bourg-en-Bresse, nous avons constaté peu de régularité et d'assiduité, quant à leur participation à l'action, sauf pour quelques-unes. Les arrivées des mères étaient échelonnées et souvent tardives. Le fonctionnement des parents peut paraître un peu anarchique, (nous nous méfions des fonctionnements trop exemplaires !...) mais il est issu d'une certaine logique en regard des réalités culturelles : les priorités, les valeurs données aux choses trouvent une explication ; par exemple, une femme attendra que ces visiteurs partent d'eux-mêmes avant de venir, ou que son mari soit sorti de la maison. Une autre s'absentera pour voir si son bébé dort toujours ou pour sortir le pain qui finit de cuire au four... Leur disponibilité est limitée du fait de leur charge de famille. D'autre part, il faut que tout cela s'inscrive dans le temps, de plus, ils vivent les représentations de mauvais parents qu'ils ont intégrées du fait du regard des autres.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Surprotection des enfants, complicité mère/enfant ... Le père, à qui l'on cache beaucoup de choses, est l'ultime recours ...

Les inscriptions individuelles des plus petits à la Médiathèque ont suscité des réactions de la part des parents, qui les estimaient trop jeunes pour avoir la responsabilité des livres empruntés. D'autre part, leurs craintes lors de sorties à Lyon montrent que l'autonomie et la prise de responsabilité des enfants est parfois diminuée par ces adultes, qui les "surprotègent" . Les mères affichent une sur-protection, même pour les plus grands. Ainsi, les sorties inhabituelles étaient "inquiétantes"; la séparation était difficile et c'était angoissant pour tout le monde de vivre cet éloignement. La compensation consistait en des provisions démesurées pour les goûters.

Enfin, lorsque quelque chose disparaît du local et que nous en faisons part aux mères, il n'est absolument pas possible que les enfants en soient responsables. Ils ne peuvent, en aucun cas, être coupables de quoi que ce soit. Elles ont un comportement très fusionnel avec leurs enfants et sont solidaires avec eux ; on peut comprendre, ainsi, entre autres explications, l'absence des pères, qui sont, là encore, exclus. Elles sont très indulgentes et racontent comment les enfants arrivent à les tromper pour les mauvaises notes ou les papiers à faire signer, ou encore comment ils leur volent quelque argent ... Elles sont presque fières de raconter cela "ils y arrivent bien , ils se débrouillent ".

- Les pères absents ...

Un constat : Le travail ou diverses occupations à l'extérieur de la maison ne constituent pas la seule explication, les pères sont absents tant dans la réalité que symboliquement. Un énorme travail est à faire pour qu'ils soient et se réinvestissent dans le rôle qui est le leur. Il y a une grande complicité entre les mères et leurs enfants. Le PERE apparaît comme l'ultime recours. Référence lui est faite seulement, (quand il n'est pas trop tard et qu'ils ont encore ce rôle, ce qui est très rare), dans les situations d'autorité ou de répression, quand un problème dépasse la mère. Sinon, on ne lui dit que le strict minimum. On lui cache des choses. Et souvent, même s'il est présent physiquement, on le ressent comme absent.

Nous avons consacré du temps en usant de diplomatie et beaucoup de paroles (palabres) pour expliquer notre démarche auprés des familles et dans le quartier. Après plusieurs séances, des rencontres avec les parents furent jugées indispensables. Notre présence à la sortie de l'école permettait de faire passer l'information. Un courrier nominatif pour rappeler les dates et les contenus, ce côté "invitation officielle", et non convocation, a eu un impact positif en termes de reconnaissance et semble les avoir incités à venir. La confusion des premières rencontres avec les autres activités développées dans le cadre des collectifs d'animations (Alphabétisation, Couture, Cuisine, etc ...) nous rappella qu'il faut du temps et beaucoup de paroles pour que l'action soit entendue et comprise.

- Suprématie des " devoirs " ...

La demande des parents était et reste attachée aux devoirs qui doivent être faits. Et c'est le rôle des instituteurs, des éducateurs et des animateurs d'y veiller. Ils attendent des

vertu de la loi du droit d'auteur.

choses concrètes, traductibles au niveau de la réussite scolaire. Cette position vaut pour beaucoup de parents, le discours étant que les difficultés scolaires que peuvent rencontrer leurs enfants sont essentiellement dues à l'école et aux instituteurs, qui ne sont pas assez sévères. Nous verrons dans notre troisième partie, ce qui nous semble explicable dans cette attitutde compte tenu du faible investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et la large délégation de pouvoir qu'ils font à L'Ecole. (les parents se disant incapables de suivre la scolarité de leurs enfants et souvent perçus par eux mêmes ou la société comme de mauvais parents, s'en remettent à ceux qui savent) .

- Méconnaissance, méfiance de ce qui est à l'extérieur ... et passivité envers l'Ecole .

L'extérieur du quartier et tout ce qui est en dehors de l'école (l'Ecole étant obligatoire) : la bibliothèque, la médiathèque, les livres, les jeux, le théâtre, etc ... sont tenus à distance et ne sont pas valorisés. Les parents se sentant rejetés de ces lieux, ne paraîssent pas apprécier l'intérêt que cela peut avoir sur la scolarité de leurs enfants et, par conséquent, ne les incitent absolument pas à utiliser ces lieux ou activités. Certains se montrent mêmes très réticents, comme si l'intérêt que pourraient y porter leurs enfants était une "faute". Les mères elles-mêmes semblent dans une position de totale dépendance et d'attente envers l'Ecole, tout comme par rapport aux services sociaux.

CHAPITRE 3 : EXPÉRIENCE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DU VOYAGE

Les tsiganes ont toujours effrayé, depuis leur départ de l'Inde vers l'an 1000 jusqu'à nos jours. N'oublions pas qu'ils ont été, de façon massive des victimes du nazisme et par conséquent ont toujours souffert de leur différence. Aujourd'hui, ils sont encore rejetés alors que la réalité est travestie par la représentation ancré dans l'inconscient collectif, qui les définit généralement comme des "voleurs de poules". Ils représentent une société traditionnelle, une culture dont le voyage est la base, avec une prépondérance de l'organisation familiale.

Juridiquement encadré, le statut des gens du voyage est défini par la loi du 3 Janvier 1969, qui leur fait obligation, dès qu'ils atteignent l'âge de 16 ans, de détenir un titre de circulation en choisissant une commune de rattachement. Ainsi, à partir de ces titres de circulation, un recensement a été réalisé par le ministère de l'intérieur. Leur nombre a été estimé à 140.000 personnes, ce chiffre incluant les semi-sédentaires à parité et les itinérants. Les semi-sédentaires se réclamant du voyage ont été estimés à 105.000. L'évaluation totale estimée est donc de 245.000 personnes considérées comme des gens du voyage :

- 45 % ayant moins de 16 ans ,
- 51 % de 16 à 65 ans ,
- 4 % ayant plus de 65 ans .

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'évolution économique et les problèmes liés au stationnement et à la réglementation font que de plus en plus de voyageurs deviennent des semi-sédentaires, menaçant ainsi leur culture (qu'ils sont amenés à renforcer pour résister à l'inclusion). Les enfants sont donc au centre de ces enjeux, écartelés entre la tradition et l'intégration : Leur scolarisation en est un révélateur. Elle est morcelée sur une dizaine d'années et leur niveau se situe majoritairement, en fin de scolarité, proche de celui d'un enfant de CE 1 voire de CE 2, il est constaté également, à la fin de cette scolarité, et de manière générale, la non-acquisition des bases fondamentales en lecture, écriture et calcul.

3.1 Genèse de l'action

Depuis plusieurs années, à Bourg en Bresse, un certain nombre de difficultés se faisaient jour, relatives à la non scolarisation d'enfants d'âge scolaire d'un quartier où les habitants vivaient en caravane. Il se trouve que les habitants étaient essentiellement des familles appelées communément gens du voyage.

Le problème résidait dans la difficulté, pour les services et établissements de l'Education Nationale, d'intéresser ces familles à la vie scolaire, et ce malgré les visites du service social scolaire. La conséquence principale était une situation quelque peu bloquée, voire la fuite de certaines familles se sentant traquées et revenant quelques semaines plus tard sans que la situation ait pu évoluer.

Il convenait de prendre en compte la tradition orale de ces familles, qui tient une grande part dans le mode de transmission du savoir. Il n'en demeure pas moins une inadéquation avec les normes sociales, dont la scolarisation est une des composantes essentielles. Il nous a semblé utile, au lieu de repousser sans cesse les difficultés rencontrées et plutôt que de tenter de régler caricaturalement celles-ci par l'exclusion, de réfléchir et de proposer des actions concrètes. Nos rencontres avec des familles nous ont laissé augurer une possibilité favorable de négociation et d'ouverture.

3.2 L'approche scolaire

Une action multipartenariale fut menée sur le terrain, afin de prendre en compte les difficultés des gens du voyage ou semi-sédentaires (30 à 60 caravanes), plus particulièrement l'approche scolaire et le stationnement dans des conditions sanitaires satisfaisantes.

Les résultats constatés nous ont amenés à désirer reconduire cette action, voire à en engager d'autres avec, comme objectifs principaux :

- d'adapter l'école à la population des gens du voyage et, réciproquement, de scolariser les plus petits (maternelle) afin de permettre une intégration future plus aisée, tout en changeant les mentalités et en respectant leurs traditions.
- de sensibiliser les familles au droit commun, qu'il s'agisse de l'approche sociale ou médicale.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Des actions ont été menées conjointement avec la participation des écoles maternelles et primaires avec, pour l'aspect social, la coopération de la Direction de la Prévention et de l'Action Sociale (DIPAS), de la Sauvegarde de l'Enfance et, pour l'aspect médical, de la Caisse Primaire D'assurance Maladie.

Il s'agissait donc de conduire une activité périscolaire de type jardin d'enfants à l'intérieur de l'établissement scolaire, afin de faire approcher l'école en douceur pour les gens du voyage.

Pour les plus petits, la municipalité de Bourg en Bresse a mis à disposition gratuitement un local de 40 m2 à l'intérieur de l'établissement scolaire, équipé de tables, chaises, de matériels pédagogiques, livres, jeux. Parallèlement, un ALGECO a été installé dans le quartier, afin d'adapter l'école à cette population, et réciproquement. Ainsi, un double mouvement a pu s'opérer : faire venir ces familles vers l'école et l'école vers ces familles. Compte tenu de ces actions concrètes engagées avec les enfants et de tout un travail de sensibilisation auprès des parents, une démarche les concernant a été mise en place en fonction de leur demande : alphabétisation, accès aux soins. Cependant, il convenait de ne pas "griller les étapes" et de respecter le rythme "d'apprivoisement ".

Le nombre de jeunes suivis s'est élevé à :

- Pour la maternelle et le primaire : 40
- Hors de l'âge scolaire : 30

Sur l'aspect social et sanitaire, 30 familles ont également été suivies.Ces réalisations ont pour seul but de tenter de changer certaines mentalités :

D'une part, celle des gens du voyage, qui résistent à l'acceptation d'une intégration progressive au travers de la scolarité de leurs enfants, tout en respectant leurs traditions mais aussi en favorisant une ouverture plus générale des institutions sanitaires et sociales dont ils se sentent ou se croient exclus. Il s'agissait également de démontrer que les gens du voyage, bien souvent considérés comme réticents à toute évolution, refusant la scolarité, les lois, souffrent de non reconnaissance, bien souvent d'analphabétisme, ce qui les isole de la société environnante et dont les problèmes de toutes sortes (stationnement, rejet, rouages institutionnels inconnus) creusent le fossé de l'incompréhension. Il convient donc de rassurer ces deux mondes qui s'ignorent.

Enfin, ces familles vivent dans des situations de grande pauvreté. Au-delà d'une question financière, c'est aussi l'importance de la reconnaissance de leur propre culture et l'accès à une autre culture établie dont fait partie, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, fondement nécessaire à l'intégration sociale et à la communication.

- Scolarité.

La scolarisation des enfants du voyage apparaît comme un moyen d'insertion, sans pour autant les faire renoncer à leurs traditions. Cependant, de nombreuses difficultés se font jour :

- Irrégularité de la scolarisation liée aux problèmes de stationnement.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

- Manque de formation des instituteurs et inadéquation des programmes d'enseignement au mode de vie des enfants. Malgré cela, l'attitude des gens du voyage vis à vis de l'école est une prise de conscience de l'importance d'apprendre. Devant ce constat, il convenait de mettre en place des dispositions pour une plus grande souplesse.

La première démarche fut d'installer un ALGECO (baraque de chantier, avec réfection des peintures et aménagement à l'intérieur).

Notre présence quotidienne fut acceptée progressivement et des discussions de tous ordres ont pu s'établir avec les familles. Celles-ci ont été très sensibles à notre volonté de mettre en place des actions permettant leur reconnaissance. Elles ont pu parler de leur propre scolarité, du malaise, de leur exclusion. Elles ne souhaitent pas que leurs enfants connaissent la même chose. La prise de conscience de la scolarisation des enfants en maternelle est présente mais la difficulté pour les mères, reste la séparation d'avec leur enfant. Par ailleurs, cette action a suscité une émulation chez les enfants du primaire et une forte demande d'aide pour la lecture.

Dans le même temps, les enseignants du primaire nous ont demandé une intervention. Par la mise en place de cet ALGECO et de la sensibilisation progressive des familles, il s'est avéré important :

- d'élaborer des matériels pédagogiques appropriés.
- d'adapter l'école aux enfants du voyage.
- de promouvoir et d'insérer des éléments propres à la culture tzigane (langue, musique, danse, valorisation des parents et de leurs métiers).

3.3 Actions concernant les enfants du voyage, en âge de fréquenter la maternelle

Depuis l'année scolaire 1989-1990, nous avons donc ouvert une salle d'accueil sur le terrain tous les lundis, mardis, jeudis et vendredis de 8 heures 30 à 11heures, durant lesquels 9 enfants âgés de 4 à 6 ans sont venus régulièrement. Notre travail a été essentiellement basé sur l'accueil et la dédramatisation des pleurs et des refus de séparation. Les outils matériels ont été prétexte à établir une relation de bien- être avec eux. Dés le troisième jour, ils arrivaient seuls : la confiance ainsi établie a permis aux enfants d'aborder ce lieu avec joie. Jeux, coloriages, découpages, peinture, histoires et dessins en ont été les principales activités.

Une réunion avec les mères a permis de faire le point, d'aborder le passage des enfants à l'école des Arbelles. Avec leur accord à la mi-mars, les enfants ont été accueillis dans l'école maternelle, (dans la salle mise à disposition par la municipalité) par l'éducatrice intervenant sur le terrain auparavant. Arrivée craintive, vite dépassée car, dans la matinée, la curiosité s'est manifestée. Il a été convenu avec les institutrices que celles-ci viendraient inviter les enfants correspondant à la tranche d'âge de leur classe à participer à une activité. Il s'est avéré très vite que, chaque fois, les enfants refusaient : il

vertu de la loi du droit d'auteur.

leur était difficile de quitter cette salle (c'est à dire de cadre, et d'adulte-référent, ainsi que de se séparer des autres). Il a donc fallu composer. Chaque jour, ce groupe des enfants du voyage a pu aller en gymnastique avec une classe, et de façon progressive c'est de cette manière que leur intégration en groupe s'est effectuée. Les enfants sont ainsi venus régulièrement à l'école en matinée. Maintes autres difficultés ont dû être surmontées, d'ordres pratique et pédagogique. Notre action d'accueil s'est poursuivie sur le terrain jusqu'au 30 Juin avec 9 enfants de 2 ans et demi à 4 ans qui sont venus régulièrement. 5 enfants ont été inscrits par leurs parents pour la prochaine rentrée scolaire à l'école maternelle, selon leur choix.

Nous avons reconduit cette action, du mois de février au mois de juin 1991, à la demande des voyageurs selon les mêmes modalités dans le but de faciliter l'intégration de ces enfants au sein de la maternelle. 12 enfants ont été concernés et accueillis les lundis, mardis, jeudis et vendredis matins de 9 h à 11 h 30.

3.4 Actions concernant les enfants du voyage en âge de fréquenter l'école primaire

Depuis février 1990, à la demande du corps enseignant de l'école des Arbelles et compte tenu des problèmes posés (nombre en augmentation, présence irrégulière, fort retard scolaire), nous avons mis en place pour vingt enfants, un accueil trois fois par semaine sur le terrain : les lundis et jeudis soirs de 17 h 30 à 19 h et le mercredi matin de 9 h 30 à 11 h. La coordination pédagogique fut assurée avec l'école primaire, non sans difficulté de compréhension mutuelle.

Nous avons pu constater la volonté des enfants à vouloir apprendre. Après deux mois de fonctionnement, un bilan a été réalisé avec les instituteurs et le G.A.P.P, celui-ci fait le constat de progrès et d'un mieux être dans le comportement. Il est apparu important de ne pas pénaliser les enfants par des heures extra-scolaires : il a donc été convenu de maintenir la matinée du mercredi sur le terrain et d'intervenir le lundi et le jeudi après-midi à l'intérieur de l'école. Quatre groupes de cinq enfants ont été constitués. L'institutrice du cours préparatoire est venue sur le terrain, l'école change son regard, les enfants progressent. En novembre 1990, il nous a semblé fondamental de mettre en place une méthode spécifique, afin de ne pas "concurrencer" l'approche pédagogique scolaire. Pour ce faire, nous avons introduit le Programme d'Enrichissement Instrumental, dont l'objet est d'apprendre à apprendre et, surtout, de corriger les déficiences cognitives. En résumé, cette année a permis aux familles ne souhaitant pas se séparer de leurs enfants d'apaiser leur méfiance. L'accueil souple, le fait d'intervenir directement sur le terrain permirent aux parents, qui pouvaient entrer librement dans le local, de constater que les enfants n'étaient nullement détournés de leur culture. Ces divers éléments ont été autant de paramètres à prendre en considération pour une scolarité pré-élémentaire. Pour l'enseignement primaire, adapter l'Ecole aux enfants par des méthodes pédagogiques appropriées et interculturelles, apporter une aide aux enseignants et intervenir avec des petits groupes, ont été nos priorités. Il n'en demeure pas moins que ce sont là des réponses diversifiées à des situations problématiques et que, si les résultats apparaissent encourageants, il importe de développer ce fonctionnement concrétisé au travers du

vertu de la loi du droit d'auteur.

projet d'école pour la prochaine année scolaire et surtout de prévoir la mise en place d'un relais de droit commun.

3.5 Démarche pédagogique

L'illettrisme peut être défini comme une régression conduisnt à une incapacité de lire et d'écrire tout en le comprenant, un texte simple concernant la vie courante. il peut se manifester sous différentes formes :

- Manifester une cécité à l'image.
- Déchiffrer sans le comprendre un message court et simple.
- Énoncer ou écrire un message incompréhensible.
- Ne pas maîtriser l'addition , la soustraction et leur signification .

Il convient d'insister sur le fait que ce phénomène n'a pas pour simple origine des carences de méthode mais d'autres également, liées à la transmission culturelle et à la marginalité, qui sont tout aussi déterminantes. Il s'agit donc de rechercher, de restaurer, de reconstruire des liens entre l'apprenant et son environnement avec, comme objectifs, de favoriser la socialisation.

Pour ce faire et dans le cadre d'une unité pédagogique, les principes retenus à l'école primaire se résument ainsi :

- Identifier les dysfonctionnements dans les procédures mentales.
- Analyser et construire des outils selon les paramètres suivants : contenu des opérations cognitives requises, modalités, niveau de complexité, progressivité
- Mettre l'accent sur la modifiabilité du sujet et la pédagogie de la réussite par la médiation .

L'objectif est de donner à l'apprenant les moyens de s'apprécier, en tirant profit d'une situation d'apprentissage c'est-à-dire en le rendant ainsi apte à dépasser ses capacités actuelles.

a) Analyse générale du public accueilli et difficultés constatées

20 enfants âgés de 7 à 14 ans en classe de CP, CE1, CE2, CM1 présentent un retard scolaire de 2 à 5 ans. Aucun, ou presque, ne savait lire ou écrire. Les difficultés communes révèlent :

- un manque d'outils verbaux pour communiquer
- un graphisme illisible
- souvent un manque d'autonomie et, pour certains, une apathie
- une désorganisation spatio-temporelle
- peu ou pas de pensée hypothético-déductive

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

- une perception épisodique de la réalité
- une déficience dans les procédures d'organisation, de comparaison
- une déficience dans les procédures de classification

Afin de remédier à ces difficultés, différents objectifs ont été définis en termes de facilitation de la vie quotidienne, de revalorisation de l'image de soi, d'équipements et de renforcement des pré-requis fondamentaux (organisation, orientation, raisonnement).

b) La facilitation de la vie quotidienne

Celle-ci est obtenue grâce à l'ancrage des apprentissages et à la compréhension du fonctionnement du quotidien ainsi que des logiques de l'environnement social et culturel.

c) Valorisation de l'image de soi

Elle est rendue possible en faisant prendre conscience à l'individu, de sa valeur, et de ses contraintes, en lui faisant intégrer les apprentissages dans une démarche d'élaboration propre, tout en faisant émerger des demandes d'interaction sociale et d'accompagnement vers une réalisation effective et réussie. Tous les micro-changements ont été valorisés et encouragés.

d) Équipement et renforcement des pré-requis

Chaque séquence développée en fonction du PEI visait à corriger les déficiences constatées, à renforcer les procédures cognitives qui sont les pré-requis et les supports d'apprentissages antérieurs (organisation, saisie des données, traitement de l'information, restitution, explication).

Ainsi, il s'agissait de permettre à l'enfant de démontrer ses capacités "à réfléchir" et à résoudre des problèmes de façon autonome, d'être capable d'intégrer sa propre démarche pédagogique et de la mettre en cohérence avec la demande scolaire.

3.6 Bilan de l'expérimentation

Concrètement, l'intervention de deux travailleurs sociaux de la Sauvegarde de l'Enfance s'est déroulée à l'intérieur de l'école primaire durant les temps scolaires, les lundis matins de 8 h30 à 11 h 30, et les jeudis après-midis de 14 h à 17 h avec les enfants du voyage par séquence d'1 h 30, et par groupe de 4 ou 5 selon leurs niveaux, avec application systématique du PEI. Il s'agissait, donc, de faire vivre une expérience d'apprentissage médiatisé et de donner aux enfants l'envie d'apprendre, avec le déroulement suivant :

- Entretiens individuels et positionnement : contrôle des niveaux, évaluation, dynamique
- Contrôle des connaissances acquises et bilan individuel
- Utilisation du PEI.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

140 séances d'1 h 30 à 2 h ont été dispensées de Novembre 1990 à Avril 1992 concernant au total 21 enfants dont 12 régulièrement toute l'année, et 9 de plus en fonction des passages et des temps de stationnement. Certaines ont été conduites en présence de la psychologue du GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique).

3.6.1 : Évaluation des progrès dans le temps

Afin d'évaluer les progressions, les praticiens du PEI ont utilisé la méthode test retest, figures de Rey, échantillons LPAD et ont comparé les évolutions entre le temps T (Décembre 1990) et le temps T1 (Juin 1991), T2 (Décembre 1991). La succession des phases permettait d'observer la modifiabilité. D'autres paramètres ont été retenus, notamment la capacité des apprenants :

- à produire un écrit simple

- à donner des informations intelligibles : lecture, consignes, mode d'emploi à exprimer un point de vue personnel argumenté Cela leur permit de déclencher des situations de communication, d'échanges, d'expression orale et écrite, d'interactions sociales et des processus d'adaptation à des situations nouvelles.

C'est dans une conjoncture difficile de concertation avec l'école primaire que s'est mise en place une réflexion relative aux divers axes de travail qu'impose l'insertion scolaire des populations du voyage :

- Dédramatiser les échecs scolaires antérieurs ,
- Découvrir, redécouvrir, et maîtriser des bases opératoires : lecture, calcul, et géométrie.

L'accueil privilégié, un lieu repéré, la disponibilité, la souplesse quant au suivi sont autant d'éléments qui ont renforcé la pédagogie adaptée de ces interventions. De même, cette proximité des lieux et le partenariat avec les enseignants et le G.A.P.P ont multiplié les fréquences de relations et, souvent, permis d'instruire les projets individuels dans une durée d'accompagnement, gage important de réussite avec le public visé.

Ce partenariat avait donc pour objectif de :

- Donner à chaque enfant les moyens de se construire un répertoire des savoirs ou de savoirs-faire au fur et à mesure qu'ils se constituaient ou se structuraient.
- D'améliorer l'image qu'ils avaient d'eux mêmes.
- De donner priorité aux processus d'apprentissage plutôt qu'aux contenus.
- De permettre une meilleure insertion scolaire.
- De fournir des compétences transférables en matière d'évaluation et d'auto-évaluation.
- D'adapter leur scolarité à leurs difficultés.
- D'établir une relation avec des éducateurs dans un espace de rencontre nécessaire pour cette population par trop privée de ce type d'opportunité.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- De donner la possibilité de travail en groupe ou individuellement ...

Cette nouvelle pédagogie représenta une rupture avec le fonctionnement et le rythme qu'ils ont vécu comme échec dans leur cursus scolaire, l'intervention plus spécifique des travailleurs sociaux de la Sauvegarde pe

rmettant :

- Des espaces de rencontre, de découverte.
- Des espaces de relations privilégiées.
- Des espaces qui fonctionnent sur une image et résultat positif.

En résumé, l'idée générale fut de maîtriser les apprentissages avec, comme support principal, le Programme d'Enrichissement instrumental et l'apprentissage médiatisé :

- Par la mise en place de petits groupes de niveau sur des horaires souples.
- Sur des instruments adaptés, (planches de travail , organisation de points, orientation spatiale, comparaison, perception analytique, consignes, illustrations.)
- A partir de ces bases et de leur assimilation, accommodation et également transposition sur l'enseignement plus traditionnel : lecture, écriture, calcul.

L'idée de cette action était donc le souci d'être au plus près des enfants et de rapprocher les parents de l'Ecole. Cela nécessita un accueil individualisé et une pédagogie par objectifs, avec le souci constant de respecter leur rythme d'apprentissage. En aucun cas, nous n'avons voulu concurrencer les enseignants, mais seulement permettre une première étape, à nos yeux indispensable, de revalorisation et de mise en confiance de cette population, avec des outils simples, dont l'objectif est d'apprendre à apprendre.

CHAPITRE 4 : LES ATELIERS LECTURE ÉCRITURE CALCUL : ATELEC

Introduction

A l'issue des différentes actions éducatives menées en direction des jeunes, nous avons constaté, un difficile investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et une large délégation de pouvoir aux instituteurs et aux éducateurs. L'investissement de l'école est lié à l'environnement socio-économico-culturel. Les difficultés que rencontrent les enfants ne sont pas d'ordre instrumental, mais tiennent à ce qu'on leur dispense un savoir purement scolaire, sans prendre en compte le fond culturel de leur famille (savoir-faire, savoir-être). Cette difficulté est encore amplifiée par le fait que, dans les populations immigrées, l'un ou les deux parents ne parlent pas ou peu le français. Le relais est donc pris par les enfants pour communiquer avec le monde extérieur, notamment l'école. Nous

vertu de la loi du droit d'auteur.

assistons à un important phénomène, défini comme une “déparentification“ ([36]). Les adultes se trouvent obligés de remettre en cause leur autorité, leur pouvoir.

Au-delà d’un jugement de valeur, on peut entrevoir, à travers ce phénomène, une difficulté et une souffrance sociale importante, une perte de pouvoir et de puissance parentale et sociale, où le concept de déparentification, évoqué précédemment, nous semble être un élément important à prendre en compte. Nous pensons, d’autre part, que cette analyse peut également s’appliquer à des familles françaises non issues de l’immigration. Devant les résultats encourageants constatés, en ce qui concerne les enfants, ils nous a paru pertinent de penser également, et de façon concomitante, à une action sociale en direction des parents. Plutôt que de pallier leurs carences, n’est il pas plus efficient pour tous de faire un travail en amont ? Nous avons donc envisagé de leurs donner la possibilité de travailler sur leurs propres carences, afin de se réinvestir dans leur statut d’adulte responsable.

4.1 Les Ateliers Lecture Écriture Calcul, le projet

4.1.1 A qui s’adresse ATELEC ?

Il n’y a aucune tranche d’âge, ni nationalité, ni niveaux privilégiés. La majorité des apprenants est issue de cultures différentes et, parmi elles, les niveaux sont très différents, tout comme les motivations. Une femme sénégalaise vivant en France depuis 10 ans au moins, qui n’est jamais allée à l’école, n’aura pas la même demande qu’un jeune turc de 24 ans, scolarisé dans son pays jusqu’à sa quinzième année. Il y a aussi ceux qui sont passés à côté d’une scolarité réussie et se retrouvent face à leurs lacunes au moment de trouver un emploi. Pour eux, une remise à niveau s’impose. Devant l’hétérogénéité des niveaux et des besoins, nous essayons de constituer des groupes où les apprenants convergent vers une même demande, ce qui facilite la préparation et la conduite du cours, tout comme les relais entre participants d’un même groupe.

ATELEC répond aux besoins des personnes qui souhaitent apprendre ou réapprendre à écrire, parler, lire, compter en français. Parallèlement à cette volonté d’apprentissage pur, il y a également des demandes sous-jacentes de remise en confiance. ATELEC fonctionne sur deux registres : le cognitif et l’affectif.

4.1.2 Comment arrive-t-on à ATELEC ?

Il y a plusieurs sources, dont la principale reste le bouche à oreille. Entre voisins, parents, collègues, amis..., on se raconte les cours de français et on fait des adeptes. Nous nous apercevons de l’importance de la motivation première. Une autre source est l’A.N.P.E, qui nous adresse régulièrement des demandeurs d'emplois n'ayant pas un niveau suffisant en français pour entreprendre un travail ou un stage de qualification. La P.A.I.O également nous adresse des jeunes, qui viennent ou ne viennent pas. Il était d’ailleurs souhaitable de pointer le nombre de ces personnes envoyées par tel ou tel organisme ainsi que leur

[36] Rachid FERJANI Psychologue, journées AEPS 30/11/88, École Normale, Lyon.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

assiduité au sein de l'atelier. C'est un travail à faire ensemble avec les organismes concernés.

4.1.3 Que vient-on chercher à ATELEC ?

Le premier facteur indispensable, que nous retrouvons chez l'ensemble des personnes assidues, c'est la MOTIVATION pour l'apprentissage quel que soit le niveau. Celle-ci est animée par des désirs ou des besoins personnels. On peut toutefois dégager quatre raisons principales à l'envie d'apprendre :

- Trouver du travail afin de gagner de l'argent. Parfois, la situation matérielle et sociale est telle qu'il y a urgence.
- Faciliter une meilleure intégration et compréhension dans le monde du travail. Cela concerne les bénéficiaires salariés, qui souhaitent mieux comprendre les consignes, être capables de faire valoir leurs droits, changer de poste...
- Pour une majorité de femmes, avoir la capacité de suivre la scolarité de leurs enfants. Il leur manque souvent les bases élémentaires et fondamentales.
- Pour d'autres, enfin, c'est un besoin de nouer des relations avec le monde environnant et d'accéder à davantage d'autonomie dans le quotidien, particulièrement dans la société française.

Pour la plupart, bien sûr, ATELEC représente la combinaison d'un ou plusieurs de ces facteurs. Derrière n'importe quel apprentissage que l'on choisit, à partir de 20, 30 ou 50 ans, il y a un désir qui sous-tend la démarche, renforçant a fortiori la motivation et, bien sûr, l'envie de réussir à apprendre.

Il y a le cas de quelques personnes que l'on revoit périodiquement. Pour elles, la démarche est difficile et prématurée. Néanmoins, elles savent qu'elles peuvent revenir à tout moment.

4.2 Les objectifs communs

Les différents ateliers de lecture écriture calcul du département de l'Ain ; s'appuient sur la théorie des remédiations cognitives, du développement des mécanismes intellectuels pour apprendre à apprendre, et concernent toute personne en situation d'apprentissage. Les objectifs sont de modifier les structures ou modes de pensée qui interviennent lors des acquisitions, à l'aide d'outils et de méthodes de travail appropriées. Le principe de la démarche repose, comme avec les plus jeunes, sur l'idée que tout être est modifiable, quelle que soit la nature de ses déficiences cognitives, et que les manques constatés résultent de mauvaises conditions dans les apprentissages antérieurs ou d'un apport insuffisant de l'environnement social. L'hypothèse que nous formulons pour pallier ces déficiences est qu'il importe de placer l'apprenant dans de bonnes conditions de médiation.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

4.3 : La médiation

Il s'agit de créer ou de recréer des situations d'apprentissage positives, dans lesquelles l'apprenant acquiert des connaissances transférables dans d'autres circonstances par l'intervention. Le formateur propose des situations, des problèmes qui visent à développer l'évolution et l'autonomisation de la personne. Cette pratique lui permet de s'adapter aux situations nouvelles auxquelles elle est confrontée.

Cette médiation s'appuie sur trois principes fondamentaux :

- L'intentionnalité et la réciprocité (définition d'un contrat entre le formateur et l'apprenant)
- La transcendance (dépassement des besoins immédiats)
- La signification (donner du sens aux contenus d'apprentissage)

Ces indicateurs de médiation favorisent l'envie d'apprendre, le désir de se dépasser, le besoin de donner un sens à leur action et à leur environnement.

Neuf autres éléments entrent en jeu dans le phénomène de la médiation :

- Sentiment de compétence (de sa propre compétence)
- Régulation et contrôle du comportement ("une minute, je réfléchis")
- Comportement de coopération (partage et prise en considération du point de vue de l'autre)
- Individualisation et différenciation psychologique (prise de conscience de sa différence et de son originalité)
- Recherche des buts - planification et réalisation des objectifs (prise de conscience des finalités)
- Comportement de "challenge", de défi (recherche de la nouveauté et de la complexité)
- Changement (conscience de son propre changement)
- Alternative positive (capacité de choix et de décision)
- Appartenance à l'espèce humaine (être situé dans sa culture et dans sa propre histoire)

la médiation repose sur deux fondamentaux : l'analyse des processus et la carte cognitive qui définit le schéma de résolution d'une tâche.

4.4 : L'analyse des processus

4.4.1: l'analyse des fonctions cognitives

vertu de la loi du droit d'auteur.

- INPUT (niveau de l'entrée des informations)
- ÉLABORATION (ou traitement de l'information)
- OUTPUT (niveau d'expression de la réponse de la solution)

Les fonctions cognitives ont pour but de :

- Recueillir toute l'information nécessaire (INPUT)

1. se servir de ses sens (écouter, voir, sentir, goûter, toucher) pour recueillir une information claire et complète (perception claire)
2. utiliser un système ou un plan de façon à ne pas sauter ou manquer quelque chose d'important ou à ne pas se répéter (exploration systématique)
3. donner un nom aux éléments recueillis par nos sens et notre expérience de sorte qu'on puisse se les rappeler plus clairement et en reparler (appellation)
4. décrire les objets et les événements en termes de lieu et de temps (repères spatio-temporels)
5. trouver les caractéristiques toujours stables d'un objet ou d'un événement, même lorsque des changements se produisent (conservation, constance et permanence de l'objet)
6. organiser l'information recueillie en considérant plus d'un élément à la fois (utiliser deux sources d'information)
7. être précis et exact quand il le faut (besoin de précision)

- Utiliser l'information recueillie (ÉLABORATION)

1. définir quel est le problème, ce qu'on nous demande de faire et ce que l'on doit résoudre (analyser le déséquilibre)
2. n'utiliser que cette partie de l'information recueillie applicable au problème et ignorer le reste (pertinence)
3. avoir à l'esprit une bonne image de ce que l'on cherche ou ce que l'on doit faire (intériorisation).
4. faire un plan incluant les étapes nécessaires pour atteindre son but (comportement de planification).
5. Mémoriser pour réutiliser les divers éléments de l'information nécessaire (élargissement de son champ mental).
6. rechercher la relation par laquelle des objets, des événements et des expériences séparés peuvent être reliés (projection de relations)
7. comparer des objets et des expériences à d'autres objets et expériences pour voir ce qui est semblable et ce qui est différent (comportement de comparaison)
8. trouver le groupe ou l'ensemble auquel appartient le nouvel objet ou l'expérience

vertu de la loi du droit d'auteur.

(catégorisation)

9. réfléchir sur les différentes possibilités et trouver ce qui adviendrait selon que l'on choisit l'une ou l'autre possibilité (pensée hypothétique)

10. utiliser la logique pour prouver quelque chose et défendre son opinion (arguments et exemples probants).

· Exprimer la solution d'un problème (OUTPUT)

1. avoir un langage clair et précis pour s'assurer qu'il n'y ait pas de doute possible dans la réponse. Se mettre à la place de son auditeur pour s'assurer que la réponse soit bien comprise (surmonter la communication égocentrique)

2. bien réfléchir avant de répondre au lieu d'essayer de répondre immédiatement, de faire une erreur et ensuite d'essayer de nouveau (dépasser l'approche par essais et erreurs)

3. compter jusqu'à dix (au moins) de façon à ne pas dire ou faire quelque chose que l'on regrettera plus tard (retenue de l'impulsivité)

4. si l'on ne peut répondre à une question pour une raison quelconque même si on connaît la réponse, il ne faut pas s'irriter ou s'alarmer. Laisser de côté la question pour un moment et puis en y revenant utiliser une autre stratégie qui aiderait à trouver la réponse. (surmonter le blocage)

L'analyse de ces paramètres permet de préciser les processus d'apprentissage, les carences, les blocages, et de sélectionner les exercices à adapter pour l'action de médiation.

4.5 : La carte cognitive

Elle permet d'analyser la tâche proposée par un certain nombre de paramètres que le formateur utilise. C'est un autre moyen important pour conceptualiser la relation entre les caractéristiques d'une tâche et sa performance par un sujet. La carte cognitive définit un acte mental à partir de sept paramètres qui nous permettent d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Leur manipulation devient très importante dans l'interaction examinateur-sujet et dans la formation et la validation d'hypothèses relatives aux difficultés de l'apprenant.

Les sept paramètres sont les suivants :

1. Univers du contenu autour duquel l'acte mental est centré

La compétence des sujets dans leur connaissance d'une matière spécifique est liée directement à leur arrière-plan éducationnel, personnel et culturel. Certains contenus peuvent être si peu familiers et demander un investissement si intensif au sujet (pour les maîtriser) que cela ne sert plus à fournir d'indications concernant les fonctions et opérations cognitives impliquées, but réel de l'évaluation.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

1. Modalités ou langage dans lesquels l'acte mental est exprimé

Les modalités qui peuvent être verbales, illustrées, numériques, dessinées, symboliques, graphiques ou une combinaison de ces codes ou d'autres, vont, affecter la performance du sujet. Le paramètre de la modalité est important dans le fait que les capacités d'élaboration révélées par les sujets sur une modalité unique ne peuvent refléter avec certitude leur capacité si la tâche est présentée selon une autre modalité. Par exemple, un sujet peut être capable d'accomplir une opération mathématique avec succès quand le problème est présenté en nombres et signes, et échouer lorsqu'il l'est selon une modalité verbale.

1. Phases des fonctions cognitives requises par l'acte mental

Les déficiences dans les fonctions cognitives ont été discutées ci-dessus. Quand le sujet échoue dans une tâche, il est souvent possible de repérer la phase responsable et de lui attribuer une importance plus ou moins lourde.

Certains peuvent présenter des différences dans les forces ou faiblesses apparaissant dans l'une ou l'autre des trois phases et ainsi la quantité d'interventions nécessaires peut être évaluée plus précisément par une analyse de l'acte mental à l'intérieur de ces trois phases.

1. Les opérations cognitives requises par l'acte mental

L'acte mental est analysé d'après la stratégie ou les règles à l'aide desquelles l'information est organisée, transformée, manipulée et représentée pour engendrer une nouvelle information. Des opérations peuvent être relativement simples (exemple : identification ou comparaison) ou complexes (exemple : pensée analogique, pensée transitive ou multiplication logique).

1. Niveau de complexité

L'acte mental est analysé d'après le nombre d'unités d'informations qu'il contient et le degré de nouveauté ou de familiarité pour le sujet.

1. Niveau d'abstraction

Le paramètre est conceptualisé comme la distance entre un acte mental donné et l'objet ou l'événement sur lesquels il opère. Par exemple, l'acte mental impliqué dans l'assortiment, par la production de relations entre des objets, à travers la performance perceptive et motrice, représente un niveau inférieur d'abstraction à celui d'un acte mental impliquant une analyse inter-relationnelle.

1. Niveau d'efficacité avec lequel l'acte mental est accompli

Le niveau d'efficacité peut se mesurer par le critère objectif de rapidité et de précision dans l'exécution et par un critère subjectif de la quantité personnelle de l'effort investi dans l'exécution de la tâche. Le manque d'efficacité trouve son origine auprés d'un ou

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

plusieurs autres paramètres aussi bien que dans une multitude de facteurs physiques, environnementiels, affectifs et motivationnels qui peuvent être transitoires, fugitifs ou plus insidieux. Le niveau d'efficacité reflète aussi des facteurs tels que le caractère récent de l'acquisition et le degré de cristallisation des processus.

Ce paramètre ne doit pas être confondu avec la question de la capacité du sujet, bien que, dans les tests psychométriques conventionnels, il y ait fréquemment une confusion entre les deux.

La carte cognitive est utilisée largement dans l'évaluation dynamique. Elle joue un rôle critique dans la construction de matériaux et leur manipulation durant l'évaluation, dans les interventions d'apprentissage médiatisé et dans l'interprétation de la performance du sujet.

Trois supports sont utilisés. Toute personne accueillie dans les ATELEC bénéficie de trois supports ou moyens d'analyse, afin de remédier aux difficultés constatées.

a) - L'évaluation dynamique

Il s'agit d'un ensemble d'opérations (différentes d'une situation de test) servant à mesurer les potentialités d'un sujet mais surtout la démarche mise en oeuvre pour arriver à un résultat, la médiation fournissant des éclaircissements et valorisant le travail réalisé.

b) - Les outils de remédiation cognitive. (Programme d'Enrichissement Instrumental- ACTIVOLOG)

Il s'agit d'un ensemble d'instruments thématiques (organisation, latéralisation, perception analytique, comparaisons, classifications, etc...) pour développer telle ou telle fonction cognitive déficiente (prise d'informations par exemple) ou telle opération mentale (déduction).

Ces exercices progressifs, jamais répétitifs, nécessitent chaque fois une modification dans la manière de traiter les questions posées.

L'idée maîtresse n'est pas d'enseigner mais de donner des possibilités de développer ses propres structures d'apprentissage, ses propres modes de pensée.

c) - modifier l'environnement

Il importe de rendre l'environnement de l'apprenant stimulateur, facilitateur d'expression. En effet, il convient de développer les liens entre une situation connue et une nouvelle situation par transposition.

4.6 : Quelques réflexions sur l'évaluation

La difficulté principale rencontrée se situe au niveau de l'évaluation. Évaluer, oui mais évaluer quoi ? Ce qui nous intéresse dans les remédiations cognitives, c'est la méthode de compréhension : comment sont elles devenues objet d'appropriation ? Comment entrer dans une tâche pour sa résolution ? Comment, devant une situation problème, les

vertu de la loi du droit d'auteur.

personnes réagissent - elles ? C'est là, pour nous, le coeur de l'évaluation.

Or, nous nous sommes heurtés, en dehors du changement comportemental de certains apprenants, à la nature de l'amplitude du changement (il ou elle ne sait toujours pas lire, écrire, compter) alors que nous constations paradoxalement une modification en terme de curiosité intellectuelle, de plaisir à réussir, de recherche de nouveauté, de possibilité de décentration, d'efficience.

Il nous faut insister sur le fait que ce qui nous intéresse, c'est d'évaluer le plus précisément possible les obstacles que rencontrent les personnes, afin d'y remédier. En d'autres termes, dans quelle mesure rendre adéquates les fonctions cognitives et l'intervention nécessaire à la modifiabilité ? Notons à ce propos combien il nous est difficile d'expliquer qu'un changement apparemment insignifiant est pour nous qualitativement très important, dénotant ainsi une autre orientation du comportement cognitif.

D'une manière générale, il ressort certains changements :

- quant aux fonctions cognitives, les personnes sont capables de rassembler les informations nécessaires (INPUT) afin d'élaborer une tâche de base, d'analyser la situation problème, de faire appel à des processus abstraits de pensée et d'appliquer une stratégie de résolution de tâche (OUTPUT)
- quant aux opérations mentales correspondant à la dotation des pré-requis pour la résolution des tâches, nous avons relevé des capacités d'apprentissage insoupçonnées et les acquisitions suivantes : pensée analytique, permutation, déduction, induction, classification, raisonnement hypothético-déductif.
- En ce qui concerne, l'efficience caricaturalement exprimée par la combinaison rapidité - précision, il s'agit d'un indicateur intéressant en fonction de la médiation à investir et de la définition des tâches. C'est un des éléments prépondérants de l'interaction sujet- médiateur, pour déceler les difficultés rencontrées.

Globalement, l'adéquation motivation-efficience a été souvent vérifiée aussi bien que les données pondérables (rapidité précision), qu'impondérables et subjectives par les degrés d'effort engagés pour la réalisation de la tâche et l'obtention d'une satisfaction de la réussite de l'exercice.

Les difficultés rencontrées

Si l'application de ce programme démontre indubitablement une évolution des bénéficiaires et de leur envie d'apprendre, il n'en demeure pas moins un certain nombre de difficultés.

La première est liée à certaines acquisitions ou conduites, à leur non stabilisation avec une résistance des fonctionnements cognitifs antérieurs qui resurgissent lors de situations nouvelles, alors qu'il semblait y avoir eu remédiation.

Les autres difficultés principales rencontrées relèvent d'une non-flexibilité ou adaptabilité, c'est-à-dire que certains apprentissages deviennent redondants et applicables à toute situation.

vertu de la loi du droit d'auteur.

A l'inverse, des procédures d'apprentissage transposables sur des principes de généralisation ne sont pas exploitées, les apprenants ayant tendance à se limiter au champ particulier de la tâche.

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence la connotation personnelle de certains apprenants se considérant comme "inéducables". De ce point de vue, nous avons donc été amenés à tenter d'inverser cette conception et à insister sur les possibilités de remédiation aux déficiences cognitives constatées. Nous avons été souvent confrontés aux difficultés prétendues des personnes, alors qu'elles faisaient preuve de capacités cognitives importantes et qu'il convenait de renverser les représentations concernant les conditions de vie en insistant sur les obsevations positives.

En résumé, là encore, plus que les acquis scolaires, nous nous sommes attaché aux processus et capacités de changement. Les résultats obtenus montrent, à l'évidence, des avancées significatives mais qui ne peuvent être retenues comme définitivement stables. Malgré ces fragilités, nous avons noté la formation d'habitudes, le contrôle de l'impulsivité, des comportements de planification et d'analyse abstraite, démonstration, s'il en était besoin, de la prévalence du processus sur le cont

4.7 Bilan de cette expérience

L'expérimentation des ateliers de lecture écriture calcul a concerné plus de 400 personnes pendant ces quelques années (juin 1989 à mai 1994 sur l'ensemble du département). C'est donc un programme qui a été mis en place avec des interventions concernant des groupes de 4 à 5 personnes, l'idée étant de substituer au déficit des capacités d'apprentissage l'hypothèse de possibilités de modifiabilité et d'acquisitions nouvelles. Il s'agissait donc de placer les bénéficiaires de l'action dans des conditions d'apprentissage différentes de celles habituellement connues, en leur donnant tous les pré-requis utiles à la résolution des tâches et en ayant comme souci permanent de les faire réussir.

Le but recherché était de permettre aux apprenants de repérer, d'analyser les raisons de leurs réussites et de leurs échecs par les processus d'interaction qui entrent dans la résolution des problèmes. Il importait également de créer la motivation des personnes en leur rendant les tâches accessibles, attrayantes ; même si elles apparaissaient difficiles, elles l'étaient tout autant pour le formateur, ce qui supposait que l'apprenant et le médiateur cherchaient et réussissaient ensemble. Il s'agissait en fait de modifier la perception que les personnes avaient d'elles-mêmes, de les aider à passer de l'état de récepteur, passif, à celui d'acteur, de leur changement, en influant ainsi sur les conduites d'échecs antérieurs, de les rendre demanderesses de savoir en travaillant sur la notion d'obstacle, c'est à dire en identifiant les difficultés rencontrées et, à partir de celles-ci, d'articuler les savoirs à s'approprier, qui donnent sens pour lever ces obstacles. Il convenait donc de rendre l'apprenant constructeur de savoir, de l'amener à analyser, comparer, formuler des hypothèses et les vérifier, en le sensibilisant à la démarche, aux processus, et non au résultat.

Leur apprendre à apprendre, les rendre stratèges de leur savoir, les aider à identifier

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

les démarches plus efficaces pour elles, retrouver le plaisir de la réussite, tels furent les enseignements essentiels que nous avons voulu apporter à ceux qui ont suivi les ateliers de lecture écriture calcul. De plus, pour les parents qui souhaitaient mieux accompagner leurs enfants dans leur scolarité, même s'ils en sont encore au B-A BA, il est important pour ceux-ci de voir l'intérêt des premiers à l'égard du travail scolaire. Des parents qui se remettent à apprendre sont un véritable moteur dans la famille.

Il y a des personnes qui, depuis deux ans, ont changé de comportement, d'attitude physique, qui osent s'ouvrir, prendre la parole, donner une opinion, plaisanter avec les autres " élèves ". Pour exemple, cette dame laotienne qui fréquente ATELEC depuis trois ans maintenant, peut communiquer. Parallèlement à cela, elle a plus confiance en elle, prend des initiatives, s'organise seule devant une consigne. Petit à petit, elle a façonné ses acquis et s'en sert. Elle est allée lentement, à son rythme, elle a pris conscience de sa valeur, a intégré des apprentissages en élaborant des relations sociales et se dirige vers une réalisation effective et réussie.

Il y aussi les irréductibles ! Madame E vient régulièrement, et avec plaisir. Le travail d'évaluation de début d'année fait apparaître des capacités certaines. Cependant, elle montre un comportement "éclaté", peu autonome, avec des moments de coupure ou d'euphorie. D'importants problèmes familiaux la préoccupent et, pour l'instant, nous observons une déstructuration dans l'apprentissage comme des blancs, des vides, des éléments morcelées. Elle continue à s'exprimer dans sa langue, même si personne ne la comprend (ni les autres ni nous...).Très attachante, elle se met constamment en situation d'infantilisation. L'évaluation de fin d'année vient confirmer tout ceci : elle a régressé.

Ces deux exemples expliquent qu'il y a beaucoup de paramètres qui entrent en jeu et de nombreux événements gravitent autour de l'apprentissage même. Si l'objectif est d'apprendre à lire, écrire, compter, il reste qu'un travail de formation ne peut être authentique si l'on ne prend pas en considération toute la problématique de la personne.

Positiver, encourager, motiver, accompagner, revaloriser, donner un sens, c'est toute la méthode de travail des ATELEC avec, comme postulat, " la prévalence du processus sur le contenu". Quelques réflexions glanées au cours des évaluations finales refléteront bien mieux la dynamique suscitée par ATELEC.

- Cette femme du Cap Vert, de 34 ans, a commencé avec nous en alphabétisation, il y a trois ans. Elle se "débrouillait" oralement, mais ne savait ni lire ni écrire. Elle a passé cette année son permis de conduire. Elle a eu le code du premier coup et passe la conduite sous peu. "C'est depuis que je viens à ATELEC", dit-elle "avant, je croyais que je n'étais pas capable ".
- Aussi chez cet homme en France depuis 15 ans, venant surtout à ATELEC pour apprendre à écrire. "Maintenant ça va mieux dans la vie, au travail aussi. On a besoin d'apprendre" répète-t-il avec insistance. "A la maison, on travaille tous ensemble autour de la table avec les enfants... aujourd'hui, j'ai confiance en moi ".
- Une autre femme de 47 ans en alphabétisation, jamais scolarisée, a lu d'une façon surprenante lors de l'évaluation finale. Elle avait déjà fait inscrire son gendre en cours d'année et a amené sa fille le dernier jour pour son inscription à la rentrée prochaine.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

“ça fait boule de neige en famille. C’est formidable ! “

- Une jeune femme maghrébine était rayonnante le jour où elle nous a expliqué qu’elle venait pour la première fois de remplir un chèque pour payer son loyer. Auparavant, c’était son propriétaire qui le faisait pour elle. Elle s’est sentie soudain moins dépendante.

“ Quand je lui ai donné le chèque, ça l’a surpris. J’étais fière de moi “. “ C’est bien de pouvoir se débrouiller toute seule “.

- Pour une femme turque, ATELEC est un temps pour elle, pour apprendre. Elle est mère de six enfants et son mari est malade. “ Quand je viens à ATELEC, je suis bien. C’est mon bol d’air !“

Il faut aussi savoir accepter l’éventuel refus que peuvent manifester certains, au bout des deux premières séances le plus souvent. On ne les revoit pas, sans explication. Ils ne sont généralement pas prêts à bouleverser des mécanismes de défense bien stabilisés, qui les protègent des autres. On a vu, revenir au cours de ces trois années de fonctionnement, des personnes une fois, deux fois, trois fois, jusqu’à ce que ce soit la bonne. Nous répétons avec insistance que chacun est libre de quitter le groupe quand il le souhaite. Cette souplesse est indispensable à un public qui a souvent connu l’échec et tente une ultime démarche pour essayer “d’apprendre“.

Les ATELEC s’adressaient en 1989 à une population adulte dans un quartier de Bourg en Bresse, sous forme d’un atelier permanent, gratuit et sans rémunération pour les stagiaires avec, comme support pédagogique essentiel, la remédiation cognitive et la théorie de la modifiabilité structurelle (apprendre à apprendre).

Devant le succès enregistré, un atelier s’est ouvert à Bourg en Bresse dans un autre quartier (1990) puis à Oyonnax, sur la Côtière Lyonnaise (1991) : Miribel, St Maurice de Beynost, Montluel et à Arbent (1992).

En 1994, tous ces ateliers étaient pleins. 169 personnes (54 à Bourg en Bresse, 54 sur le Côtière, 61 à Oyonnax) ont suivi les cours durant l’année scolaire 1992/1993 et, en 1993/1994, on été refusées des inscriptions (environ 60). Le besoin est donc démontré. Il fallait, maintenant, trouver un “repreneur” de droit commun, car il n’est pas dans la mission de la Prévention Spécialisée de pérenniser ce type d’action.

Pour certaines personnes inscrites aux ATELEC depuis trois ans, il nous a semblé important de trouver d'autres solutions, afin qu’elles poursuivent leur évolution dynamique. Un groupe de travailleurs sociaux a réfléchi à cette question en termes d’insertion sociale et professionnelle, mais également de relais de droit commun possible. ATELEC devrait être un réel tremplin à l’intégration sociale et professionnelle du public reçu. Cependant, il apparaît particulièrement nécessaire que ce stade de “tremplin” puisse être relayé par des structures intermédiaires favorisant et renforçant ce processus. Devant le constat que les relais de droit commun n’étaient pas repreneurs, nous avons donc tenté, dans la mesure du possible, de travailler dans ce sens, en créant un réseau d’échanges réciproques de savoirs (RERS), que nous allons maintenant étudier.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre 5 : EXPÉRIENCE DE MISE EN PLACE D'UN RÉSEAU D'ECHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (RERS)

" Si nous avons chacun un oeuf et que nous les échangeons, nous avons chacun un oeuf. Si nous avons chacun une idée et que nous les échangeons, nous avons chacun deux idées . " Proverbe chinois

Nous avons présenté, auparavant, diverses actions mises en place et développées dans le cadre de notre action de prévention spécialisée. Ces actions, tant individuelles que collectives, visaient l'insertion scolaire des enfants, des jeunes les plus "marginalisés" et des adultes. La spécificité de cette pratique repose sur une intervention en milieu ouvert, dans un rapport de proximité avec les jeunes et leurs familles, rencontrés dans le quotidien : dans les cafés, les quartiers ou au centre ville.

Les accompagnements pour leur permettre de s'inscrire dans des projets de vie nous mettent en lien avec les différentes structures sanitaires et sociales locales, les équipements, les institutions, les multiples professionnels présents sur le terrain, les élus, avec qui nous sommes en contact direct. Nous constatons toujours, néanmoins, la difficulté de l'émergence de relais dans un cadre de droit commun, bien que nos actions soient reconnues. Notre travail avec des associations de quartiers et d'habitants favorise un élargissement de l'action à l'environnement social. Ce cadre de travail permet une connaissance de l'ensemble de la population ainsi que du tissu associatif. Le repérage des dysfonctionnements, tant des individus que des institutions, nous permet d'analyser les problématiques sociales.

Nous assistons ainsi, depuis plusieurs années, à des mutations importantes. Le développement du chômage précarise les familles et fait apparaître de nouvelles formes "d'exclusion" dans les domaines du logement, de la santé, de l'éducation. La reconnaissance sociale qui passait par la valeur du travail n'est plus possible.

Les conséquences sont : un repli sur soi, un renoncement à participer à la vie sociale, un désengagement par rapport à la construction de projets individuels, une absence d'implication dans les écoles et les équipements socioculturels de proximité.

La désignation de quartiers dans lesquels se concentrent des communautés culturelles diverses, rencontrant les mêmes types de problèmes sociaux, psychologiques, économiques, "stigmatise" les habitants, cloisonne les espaces de vie.

Nous constatons une difficulté de plus en plus importante, de la part du système scolaire, des services sociaux et des institutions, à apporter des réponses adaptées face à la massification et à la complexification des problèmes. Cette difficulté se conjugue avec "l'apathie" des usagers, qui ne se projettent plus dans l'avenir et deviennent des "utilisateurs" voire des "consommateurs" de prestations, d'aides sociales ou d'activités. La multiplication et la superposition des dispositifs mis en place sont en décalage avec la

vertu de la loi du droit d'auteur.

réalité vécue et les besoins de la population.

Notre pratique quotidienne, dans le cadre de la Prévention Spécialisée, nous a permis de repérer le potentiel existant de la population, en terme de richesses culturelles et de ressources personnelles. La mise en place de fêtes de quartier, le développement d'activités (AEPS, ATELEC) qui tiennent compte de leurs préoccupations et de leur rythme révèlent des capacités de mobilisation individuelle et collective. A partir de ces différents constats, nous avons souhaité aller plus loin et nous nous sommes interrogé sur l'opportunité de créer une action nouvelle.

Notre objectif est de développer un accompagnement collectif, qui favorise la promotion des personnes et une ouverture sur l'ensemble de la ville.

Comment redynamiser des populations en rupture avec elles-mêmes et leur environnement autour de projets de vie individuels et collectifs, pour leur permettre de s'impliquer davantage ou de se réimpliquer en tant que citoyens et non comme assistés, dans la vie du quartier, dans la Cité ? Comment contribuer à favoriser l'expression et la prise de parole de la population, et à optimiser l'amélioration des capacités de reconnaissance mutuelle et d'échanges entre les différents groupes sociaux et culturels ? Comment consolider les liens familiaux et de voisinage, d'amitiés et revitaliser des réseaux de solidarité ?

Un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) se crée, à la fois, à partir d'un potentiel en ressources humaines et d'actions déjà réalisées. Elle procède d'une démarche de dynamisation de la vie sociale. Il s'agit de mettre en relation les personnes à travers la transmission de leurs savoirs, savoir-faire, expériences de vie ; d'instaurer des relations de parité interactives, transversales, positives entre les participants ; de mettre en mouvement l'environnement.

Cette expérience nous donne l'occasion de prendre en compte la dégradation du tissu social. Elle nous amène à envisager l'hypothèse suivante :

En donnant aux personnes "fragilisées", la possibilité de développer leurs potentialités, et en réunifiant le tissu social dans la ville, le RERS contribue à restaurer une pratique de la Citoyenneté.

Nous n'évoquerons pas à nouveau le cadre de travail qui nous amène à envisager des pratiques de réseau. Ces dernières, s'inscrivant dans le domaine de la prévention spécialisée, permettent de réaffirmer les valeurs défendues par le mouvement associatif et issues de l'Education Populaire. Elles ouvrent une voie aux pratiques actuelles. Elle sont à la croisée de deux modes d'intervention : la relation individuelle et le travail de type collectif. L'exploitation des outils théoriques et pratiques tend à faire ressortir les conditions qui permettent d'introduire les personnes dans des logiques de citoyenneté active. A travers l'émergence d'une parole collective, le développement des solidarités, l'accès au savoir, la découverte de son pouvoir possible sur les choses, le développement personnel et les relations sociales s'inter-pénètrent pour produire un autre type de relation sociale, qui se trouve à l'intersection des formes de prise en charge traditionnelles.

Après avoir présenté l'origine et la notion de réseau ainsi que sa mise en place nous aborderons, le projet pédagogique lié à cette action, et puis nous essaierons de voir en

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

quoi un Réseau est porteur de citoyenneté. A partir d'un échantillon représentatif des participants, nous avons analysé les effets produits par les transmissions de savoirs sur les personnes (niveau individuel) et dans l'environnement (niveau collectif). Nous avons procédé à un recueil de données à partir de l'élaboration d'une grille de lecture, pour mettre en évidence des critères qui permettent l'interprétation des transformations.

Les évolutions quantitative et géographique sont des indicateurs significatifs pour repérer les incidences du RERS sur la restauration du lien social. Nous avons exploité les propos des participants-acteurs sur leur propre cheminement, leur discours exprima plus ou moins les pratiques, les opinions, les représentations. Nous avons recueilli les témoignages, au jour le jour, dans un journal de bord et à travers la réalisation d'un montage vidéo qui présente le Réseau. Nous avons fait le choix d'en citer quelques-uns mot à mot, de façon à préserver la "fraîcheur" et l'authenticité de leurs expériences vécues. Toutes fois nous savons que les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs ou généralisables, le propos de cette réflexion étant la recherche de nouvelles pistes.

5.1 : Historique

Le projet est rattaché à un mouvement beaucoup plus vaste, qui dépasse, aujourd'hui, nos frontières, pour s'étendre à la Belgique et à la Suisse. En France, la fondatrice de cette expérience est une institutrice, Claire Héber-Suffrin, qui s'est appuyée sur une expérience d'échanges de savoirs à l'intérieur de l'école. Son arrivée dans la ville nouvelle d'Evry, en 1980, l'incite à s'intéresser à la mise en place d'un RERS à l'échelle d'un quartier. Les problèmes de communication repérés, l'isolement de certaines personnes ainsi que la " fragilité " du tissu social lui semble nécessiter la mise en place d'une action novatrice et dynamisante.

Son action se développe. En 1991, elle est reconnue par la Municipalité, qui soutient le groupe porteur. 200 personnes environ participent, aujourd'hui, au Réseau d'Evry. Depuis 1984, une mise en association s'est constituée. Le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs est né (MRERS). Il a pour rôle la coordination nationale, l'information auprès de différents partenaires, l'aide au "démarrage" et au développement des RERS, l'organisation de colloques, la mise en place de formations à l'animation des Réseaux, de groupes de travail et de recherche, avec des personnalités intervenant dans le domaine des sciences humaines.

5.2 : Qu'est ce qu'un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS)

5.2.1 - Le RERS est un projet pédagogique et social

La conception du Réseau chez Claire Hébert-Suffrin est que tout individu est considéré comme porteur de savoirs, quels que soient son niveau scolaire, sa formation professionnelle, son milieu social, son origine culturelle, son âge ou son appartenance géographique. Il met en relation des individus qui souhaitent acquérir des connaissances

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

et des personnes qui proposent de les transmettre. Le mot “savoir” recouvre des savoirs, des savoir-faire et des expériences de vie. Parmi ceux-ci, il n’existe pas de hiérarchie, dans la mesure où tous ont une utilité sociale et peuvent être transmis. Cette action, bien qu’informelle au départ, exige une rigueur importante d’ordre méthodologique, afin que les principes qui la fondent soient respectés et l’organisation efficiente.

1) - La philosophie à travers les postulats de base et les principes

Les postulats de base du projet sont les suivants :

- chacun sait quelque chose,
- chacun peut aider l’autre à apprendre,
- transmettre son savoir est valorisant,
- transmettre son savoir permet de s’inscrire ou de se réinscrire dans une dynamique de formation,
- le Réseau permet de mettre chacun en situation de réussite.

L’élaboration d’une Charte des RERS a permis de poser les principes à partir desquels ce projet existe ([37]) qui sont :

- La libre adhésion des individus qui peuvent participer au Réseau et en sortir à tout moment et qui restent libres d’entrer dans des rôles, des fonctions, des formations diversifiées et choisies,
- l’absence de fonctionnement institutionnalisé, démarche informelle,
- l’absence de circulation d’argent (seuls les savoirs circulent),
- l’absence de condition d’admission (habitation, carte d’adhérent...),
- la réciprocité des échanges : chaque personne est offreuse et demandeuse de savoirs, ce qui favorise la parité,
- les échanges se font individuellement ou en groupe, chez soi ou dans des lieux de proximité tels que les équipements et locaux collectifs.

La pédagogie utilisée permet de considérer chacun comme porteur de savoir, de travailler en réseau à plusieurs niveaux, en allant chercher ailleurs ce que l’on ne sait pas ou ce dont on a besoin (participants, ressources locales en personnes, équipements), et de développer un rapport entre l’individuel et le collectif. Elle représente un facteur d’intégration pour les personnes en situation d’insertion.

2) - Fonctionnement du RERS

Le groupe d’animation

Le groupe d’animation, constitué au départ du projet, assure le suivi de la vie du Réseau. Toute personne intéressée peut en faire partie à partir du moment où elle

[37] Cf. Annexe 2

vertu de la loi du droit d'auteur.

participe aux échanges : bénévoles, professionnels, élus, habitants de quartier. Cette instance se fixe un certain nombre de tâches nécessaires au fonctionnement du Réseau : telles que l'élaboration d'outils d'information, de communication, de diffusion et l' organisation des échanges. La diversité et la nature des outils mis en place varient, selon les réseaux. Différents moyens peuvent être utilisés pour " visibiliser ", à l'intérieur et à l'extérieur, les transmissions.

Tout d'abord, il nous parait important de définir la structure du Réseau, afin de pouvoir en mesurer les effets. Elle dépend de l'origine du projet. Il fonctionne sans structure juridique, avec une association support ou sans - à partir d'un groupe porteur - habitants, en Association Loi 1901 ou pas. Ce choix est fait en regard des risques de "récupération" ou "d'utilisation" dont il pourrait faire l'objet par rapport à l'origine des financements, ce positionnement peut être discutable mais vise à éviter tout détournement des objectifs.

Il s'avère essentiel pour l'animateur(trice) de bien définir dés le départ les enjeux du projet, l'environnement dans lequel il va évoluer et son origine, de mesurer les effets en terme de développement et de besoins en financement ainsi que la volonté de chacun par rapport à l'organisation et le degré d'investissement possible. Le but, pour les participants, est de garder la maîtrise du projet pédagogique dans le respect des principes.

Le Réseau crée des synergies à un niveau local. Il favorise un brassage de population par la rencontre d'individus d'âges, de cultures, de milieux sociaux différents. Les dimensions qu'il recouvre sont multiples, tant celui-ci représente une réalité complexe : Formation - Animation - Insertion - Apprentissage - Relations sociales...

5.2.2 : Un relais indispensable mais difficile : les partenaires du projet

Le RERS se construit à partir des ressources repérées localement en termes de moyens humains, financiers, matériels. Faire connaître le projet pédagogique et social à tous les partenaires facilite sa mise en place et son développement à plus long terme. Par ailleurs, repérer les personnes-ressources susceptibles de s'inscrire dans cette philosophie en la transmettant à d'autres, est un préalable.

Ces partenaires, connus et sollicités, sont les équipements de proximité, les travailleurs sociaux, les élus, le tissu associatif, les institutions scolaires, sanitaires et sociales. D'autre part, les bénéficiaires du RERS doivent savoir utiliser leurs propres ressources relationnelles. Chaque personne-ressource intéressée par le projet, dans chaque institution ou groupement intervient différemment par exemple en mettant à disposition des locaux et/ou de matériel, ou encore en livrant des informations... C'est aussi par l'intermédiaire du bouche à oreille, en parlant du projet autour de soi... que l'idée se développe dans différents milieux, auprès d'autres individus, sur d'autres lieux et suscite des intérêts et valorise la démarche. Recenser ces ressources et solliciter les partenaires permet de structurer une action au départ informelle, de dynamiser le tissu social. Plus nombreux et diversifiés sont les acteurs, plus l'information circule, et plus les réseaux de chacun fonctionnent pour faire croître le nombre de participants : le RERS trouve ainsi les conditions matérielles à un bon fonctionnement.

vertu de la loi du droit d'auteur.

5.2.3 : Les pratiques de Réseau permettent d'allier l'individuel et le collectif

Les pratiques de réseau visent à proposer un accompagnement collectif, dans le souci de promouvoir les personnes. Étymologiquement, l'origine latine de "réseau" évoque le filet, l'entrelac, le tissage, d'où l'enchevêtrement de la complexité du vivant. (Encyclopédie Universalis).

L'Ecole de Chicago privilégie comme domaine d'étude l'écologie urbaine ([38]) ; elle pense le Réseau comme outil spécifique, pour essayer de voir comment utiliser les capacités des individus, leurs ressources ; comprendre les dysfonctionnements des institutions, les marges de manoeuvre possibles, l'organisation des rapports sociaux et ce qu'ils produisent chez les individus. C'est la possibilité de créer ensemble, de remettre en marche un processus de créativité, d'adaptation. Cette notion renvoie à la prise en compte de la ville comme un ensemble structuré d'individus inter-communicants, une inter-activité des personnes entre elles et leur environnement. Ce qui se trame, ce qui s'organise est en quelque sorte le maillage, qui génére une interdépendance des plus enrichissantes. Le réseau a une fonction de création et de restauration du lien social. celui-ci étant ce qui unit les personnes entre elles. Il peut s'analyser comme le résultat de la constitution de relations d'entraide et de promotion mutuelle des individus qui s'y engagent. ([39])

Pour les travailleurs sociaux, cette pratique de réseau est novatrice dans les rapports que nous entretenons avec nous-mêmes, avec les autres "usagers", les professionnels et les élus. Le réseau assistantiel constitue, en effet, plus un cadre de survie et de dépendance qu'une démarche de dynamisation des réseaux primaires existant dans le quotidien des personnes. Cette politique du "vivre ensemble", s'inscrit dans le champ de la citoyenneté. Ce concept de "mise en lien" contribue à diversifier les formes "d'auto-prise en charge" proposées à la population.

5.3 : Mise en place et développement du RERS

5.3.1 : Évolution de l'action menée sur un quartier et prise en compte de l'environnement social

Le service de Prévention Spécialisée choisit, dans un quartier caractérisé de "sensible", d'induire un projet de développement social. Il s'agit d'aider les habitants, dans un contexte de "dégradation", à se mobiliser à partir de l'examen objectif des problèmes qui se posent dans la cité : actes délictuels de la part des jeunes, problèmes de cohabitation inter-ethniques, cadre de vie dégradé, habitat précaire. Il faut donc tout mettre en oeuvre pour qu'ils trouvent l'énergie nécessaire au renversement de ces situations, en favorisant

[38] période clé : 1920-1930 - Dictionnaire de sociologie - Ed. Armand Colin - Coll. Cursus - p. 25

[39] Extrait de : "Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale" - Gustave-Nicolas FISCHER - Dunod/Presses de l'Université de Montréal -p. 25

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

une prise de responsabilité, et en rétablissant ainsi la puissance sociale de leur communauté.

Nous avons réfléchi, en partenariat, à un projet collectif, dans le souci d'associer les habitants et d'induire une dynamique autre que les logiques d'organisation traditionnelle qui ne peuvent être les leurs, car celles-ci ne leur donnent pas le temps de s'adapter. Notre conception est de promouvoir une action à partir des immeubles du quartier et de leurs habitants.

1) - Présentation de la commune et du quartier

La commune est située à l'extrême sud-ouest du département de l'Ain. La ville de Lyon est distante de 13 kilomètres. Quartier récent, et ancienne cité de transit construite en 1970, le quartier pourrait être considéré comme un hameau séparé du centre de la ville par une zone occupée par un Collège d'Enseignement Secondaire et un supermarché. Environ 1 200 personnes vivent dans cette cité, réparties dans 260 logements, qui sont la propriété de l'OPAC de l'Ain. On recense, à l'époque, (données INSEE 1982) 255 familles. Près de 50 % de la population est d'origine étrangère. L'implantation, dans le quartier, d'un foyer accueillant des demandeurs d'asile favorise l'existence de populations en situation d'insertion.

Préalablement à l'émergence d'un projet de développement social, on constatait :

- une absence de mobilité des individus,
- une fragmentation des groupes autour d'antagonismes et de conflits quotidiens,
- une représentation du quartier, par ses habitants, dévalorisée et globalisante,
- une image de marque très péjorative sur le reste de la commune,
- une absence de communication positive entre les différentes ethnies.

Le développement important de la commune pose avec acuité la question de l'avenir du quartier. D'où la nécessité de créer un groupe de réflexion composé de tous les partenaires politiques et sociaux de la commune, afin d'élaborer avec les associations de quartier et les habitants un projet cohérent. Participent à ce collectif : la Municipalité, l'Office public d'HLM, la Caisse d'Allocations Familiales de l'Ain (CAF), les associations de quartier, ainsi que l'ADSEA. Le financement est assuré par le Fond d'Action Sociale, la CAF et la Mairie. Quand aux locaux, ce sont des mètres-carrés sociaux appartenant à l'Office d'HLM de l'Ain (OPAC).

2) - Une démarche de développement social à travers la création d'un équipement

Ainsi, en 1987, une opération Habitat Vie Sociale (HVS) est réalisée. Elle permet une réhabilitation du bâti et débouche sur la construction d'une Maison de Quartier. Cet équipement obtient, en 1991, un agrément Centre Social de la CAF.

Durant toute la phase préparatoire, une mise à plat des problèmes et un recensement des besoins sociaux sont réalisés. Au terme de ce long travail d'élaboration, l'idée d'un

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Centre Social s'impose, tant le quartier répond à cet objectif qui conduisait à une action s'adressant à toute la population et, particulièrement, aux plus défavorisés (fonction d'accueil des jeunes, réseau constitué autour des forces vives regroupant tous les partenaires, personnel diplômé). Cet équipement devient un lieu d'animation de la vie sociale à travers la mise en place d'actions diversifiées : atelier petite enfance, club de jeunes, activités d'économie sociale et familiale, sportives, Fête de Quartier...

Le financement d'un poste de Coordinateur n'étant pas initialement prévu , un éducateur du service de prévention est mis à disposition de l'association gestionnaire, avec pour objectif de démontrer la viabilité du projet, sur une période de deux ans. Cette responsabilité nous permet d'induire une démarche dans laquelle les habitants sont acteurs. Cet engagement se prolonge pendant une année, face aux difficultés rencontrées pour embaucher un Directeur. L'originalité du Centre Social réside dans la gestion confiée au Comité de Gestion et d'Animation des Locaux Socio-Educatifs : structure de type association Loi 1901. Le Conseil d'Administration regroupe tous les partenaires publics et privés impliqués dans l'opération HVS, qui ont une action éducative dans le quartier. L'Association des locataires y occupe une place prépondérante. Le bureau du Conseil d'Administration se compose majoritairement d'habitants.

L'existence du Centre Social repose sur trois idées simples :

- mettre en commun les moyens des acteurs sociaux, en ayant comme objectif la prise en compte de l'ensemble des familles, sans discrimination ethnique, culturelle ou sociale ;
- promouvoir une action localisée dans une perspective de développement social d'un quartier par la participation maximale de la population ;
- permettre l'expression des attentes de toutes les franges de la population : enfants, adolescents, adultes et adultes âgée.

Notre engagement, comme coordinateur, durant cette période de mise en place de l'équipement, favorise la recherche et la réalisation d'une action innovante pour favoriser l'intégration des individus "en marge" et créer des ponts entre les populations, dans la ville. Sensibilisés aux actions novatrices, nous nous intéressons aux RERS en participant à des rencontres organisées sur ce thème. A partir de notre expérience d'animation à l'intérieur du Centre Social, nous nous engageons dés le début du projet avec un groupe d'habitants.

3) - Le RERS comme outil de dynamisation de la vie sociale

Les objectifs visés à travers l'élaboration de cet outil de dynamisation de la vie sociale sont les suivants :

- valoriser les potentialités repérées des communautés en présence sur le quartier
- permettre à chaque personne en situation d'insertion de vivre des expérience positives et d'accéder à la connaissance de son environnement,
- développer dans le quartier, en lien avec l'extérieur, des échanges fondés sur la

vertu de la loi du droit d'auteur.

reconnaissance mutuelle,

- rétablir un réseau de communication pluri-générationnel et inter-éthnique, qui permette aux différents milieux sociaux de se rencontrer,
- développer une nouvelle forme de participation, en réponse à des besoins d'appartenance à une collectivité.
- renforcer les réseaux informels et le partenariat local.

L'action se construit, dans un premier temps, d'une manière informelle, à partir d'échanges au sein du groupe d'animation constitué avec des personnes-ressources du quartier et du centre ville. L'idée est d'évoluer vers une mise en association pour favoriser un processus d'autogestion.

5.3.2.: Le rôle de l'animateur

1) - Agent "catalyseur "

L'animateur impulse la démarche. Cette première étape consiste à constituer le groupe d'animation avec des personnes intéressées par l'idée. Nous avons structuré le projet en utilisant des outils communiqués aux membres pour qu'ils s'organisent et intègrent la démarche. Une réflexion est essentielle pour construire des "fondations" durables.

Il s'agit de définir la place de chacun et le partage des responsabilités dans un système de parité. Nous dégageons les éléments suivants, à partir des questionnements que soulève la démarche :

Bénévoles	Professionnels
Intérêt	Intérêt
Rôle, place dans l'équipe	Dimension de notre engagement
Moyens, temps	Comment voyons-nous notre rôle ?
Comment nous sentons-nous dans l'équipe ?	Quels moyens temps/finance/pouvoir ? vis-à-vis de notre institution/association
Quelles liberté/contraintes/position défendons-nous ?	
Comment nous sentons-nous dans l'équipe ?	
plaisir - avantages dus à notre situation - difficultés ?	

Il n'est pas possible, pour l'animateur, de participer au RERS, de mobiliser les membres, sans un engagement personnel. Nous mettons nous-mêmes en application les principes que nous défendons auprès des participants, en formulant des offres et demandes de savoirs, dans des situations effectives d'échanges. Les convictions personnelles qui animent le professionnel impliqué dans l'action doivent être en lien avec l'éthique du projet, pour que sa mise en place et son développement soient réalisables.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2) La médiation

Nous avons un rôle de médiateur à travers le repérage des savoirs et les mises en relation.

- Le repérage des savoirs :

Nous aidons les personnes à repérer et à exprimer leurs savoirs. Cette étape de prise de conscience se fait généralement lors de la première rencontre ou, si cela s'avère nécessaire, en leur laissant le temps de cheminer au contact des participants.

Cette démarche de définition du SAVOIR permet :

- de repérer les potentialités des individus en terme, de : SAVOIR - AVOIR - ETRE,
- de faire s'exprimer des savoirs non reconnus comme tels,
- de valoriser des "nouveaux savoirs" mis en circulation : originalité, rareté,
- d'aider l'autre à acquérir ces savoirs, et à les transmettre.

Elle est un outil par rapport à un public repéré à travers ses difficultés, dans la mesure où nous proposons des situations dans lesquelles chacun se reconnaît porteur de savoirs. Elle permet également de dédramatiser l'acte d'apprentissage.

Il est primordial de préserver le droit à l'erreur, le tâtonnement, dans la construction de la démarche pédagogique. Ce sont les conditions à partir desquelles ceux qui se pensaient incapables vont se "débloquer".

Le " décorticage " des savoirs permet de mettre à jour ce qu'ils recouvrent :

- des savoir-faire,
- des savoirs : c'est à dire des connaissances théoriques
- des savoir-être
- un savoir de vie : se connaître

L'acquisition d'un savoir se réalise sur la base :

- d'un déclencheur : la motivation
- de l'inné,
- de l'acquis
- du plaisir
- de pré-dispositions

- Les mises en relation entre les offreurs et les demandeurs :

Cette étape demande l'intervention des éléments suivants :

1. le relationnel

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

2. le fonctionnel : comment peut fonctionner la mise en relation pour favoriser la transmission du savoir
3. le matériel : les documents utilisés
4. le spirituel : éthique, philosophie, esprit de travail à comprendre et à intégrer
5. le repérage de ce qui se passe Avant - Pendant - Après la mise en relation

La mise en relation doit permettre de réunir toutes les conditions nécessaires à la réalisation d'un échange de qualité. Elle garantit la "mise en situation de réussite" des personnes en échange.

Les transmissions de savoirs s'organisent donc selon les étapes suivantes :

- 1° Repérage des savoirs formulés ou non avec les personnes ; Recherche de moyens pour les faire s'exprimer
- 2° Préciser le degré de maîtrise du savoir: ce qu'il peut transmettre (de son savoir) ? ; ce qu'il veut transmettre (de son savoir) ?
- 3° Proposition de rencontre entre offreur(s)/demandeur(s) individuellement ou collectivement suivant leur souhait
- 4° Mise en relation avec l'accord des personnes pour échanger suivant les étapes suivantes :

- Définition des conditions de l'échange :

lieu, fréquence, rencontres, contenu exact, moyens nécessaires matériels et pédagogiques, à partir des personnes elles-mêmes, des réseaux relationnels de chacun, des autres membres, en sollicitant l'environnement.

Nous apportons notre aide dans le choix d'une méthode ou recherchons les réponses :

- à l'intérieur du groupe d'animation qui puise dans ses propres savoirs, savoir-faire ou expériences de vie,
- autour de soi, dans son entourage : famille, enseignants, associations.

Visibilité de l'échange à travers l'utilisation de fiches d'échange.

Cette étape se réalise sous la forme proposée d'un bilan à l'issue de la première rencontre :

Qui aboutit à un essai, une continuation ou une cessation. Cette dernière n'est jamais un échec, dans la mesure où les possibilités sont signifiées dès le départ : une incompatibilité d'humeur entre les personnes est toujours possible ou le contenu ne correspond pas ou plus aux attentes.

- 5° Suivi des mises en contact pour connaître le degré de satisfaction des personnes par des contacts ponctuels, pour savoir où en est l'échange
- 6° Évaluation en équipe pour repérer les échanges en cours, ce qui va et ce qui ne va

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

pas, ce que l'on peut améliorer.

La mise en relation est un temps à privilégier. Bien comprendre ce qui se joue dans cette démarche et ne pas perdre de vue le suivi des échanges réalisés, détermine la fiabilité pédagogique du projet et la qualité des relations sociales développées, d'où la nécéssité de "doser" l'animation du groupe entre la réflexion : t(ravail de fond) ; et la mise en situation : (l'action). Faire régulièrement le point sur les mises en relation et le suivi constitue le point fort du travail effectué. Nous nous portons garants de l'investissement de chaque membre dans ce processus.

5.3.3 : fonctionnement du réseau

1) - Moyens financiers, matériels et pédagogiques

Le centre social du quartier met à disposition des moyens matériels : prêt de locaux, prêt de matériel, fournitures de bureau et permanences téléphoniques.

Le Centre Socioculturel du centre-ville prend en charge la réalisation de la publicité et un certain nombre de photocopies, la mise à disposition de locaux pour les échanges, la diffusion d'informations auprès des usagers de l'équipement. Le Centre Social d'une commune voisine nous propose le même soutien. Cependant, après différentes difficultés liées à l'autonomie des participants, ces équipements se désinvestiront au fur et à mesure de cette dynamique.

En 1994, le Réseau s'installe dans un local du service de prévention en centre ville, mis à disposition par l'ADSEA. Cette nouvelle démarche répond au souhait des participants de sortir du quartier et de s'installer dans un endroit fixe, "identifié" par l'ensemble de la population, accessible à tous le plus souvent possible, pour améliorer l'accueil, faciliter l'organisation, investir un lieu "propre". Ce sont les participants qui prennent en charge l'organisation des manifestations collectives. Ce qui permet de compenser la participation financière des équipements qui ne participent plus. Ces rencontres représentent les points de repère à partir desquels va émerger un sentiment d'appartenance à une communauté plus vaste. Elles rythment la vie du Réseau et favorisent son extension.

Les moyens pédagogiques nécessaires à la réalisation d'échanges de qualité et à un fonctionnement efficace de l'action sont :

- Un travail de réflexion à l'intérieur du groupe d'animation à travers des rencontres mensuelles,
- Une sollicitation de l'environnement : enseignants, associations... et des réseaux relationnels de chaque participant : méthodes, matériel, transport...,
- Une organisation de journées de formation sur des thèmes proposés par des membres du groupe.
- Des journées inter-réseaux qui permettent la mise en place de groupes de travail sur des thèmes variés : Réseau et école, Réseau et travail social, Réseau et tourisme, Réseau et santé...

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous comptabilisons, à chaque fin d'année, les coûts. Cette réalisation a pour but de " visibiliser " les besoins du RERS et l'origine des soutiens. Elle procède d'une démarche de "conscientisation" pour les participants.

2) - Le groupe d'animation

Le groupe d'animation s'organise à partir des tâches suivantes :

- élaborer et mettre à jour les outils de fonctionnement par une centralisation des offres et des demandes de savoirs dans un fichier, liste détaillée des savoirs en circulation, plaquettes et affiches réalisées pour présenter le projet aux destinataires : élus, participants potentiels, personnes-relais,
- animer une permanence une fois par semaine au local Réseau,
- mettre en relation les personnes,
- faire en sorte que le demandeur soit en position d'offre et inversement pour la personne qui reçoit.
- organiser des manifestations collectives ouvertes à tous,
- participer à des rencontres inter-réseaux dans le département, la région.

Le développement du projet dépend de la manière dont se structure le groupe, à travers la répartition du travail. La prise de responsabilité de chacun favorise l'appropriation du projet. Ces tâches ne sont pas hiérarchisables. Chacune d'entre elles a une importance et permet d'assurer la vie du Réseau. L'animatrice veille à cette répartition, favorise la prise de responsabilité et de parole, transmet son savoir sur les RERS pour permettre aux participants de prendre des relais et incite les membres à participer à des formations Réseau. L'équipe est un lieu d'information, de rencontre, d'accueil et de convivialité, d'écoute ; de régulation des conflits, de travail et de décision, d'actions, de formation continue, d'auto-évaluation et d'évaluation du Projet.

5.4 : Parcours des participants dans le projet

5.4.1: Méthode

Nous avons rassemblé, un échantillon de 10 personnes ayant à l'origine un degré d'intégration sociale, économique, culturelle faible et différent à leur arrivée dans le Réseau. Ces critéres furent retenus parce qu'ils sont représentatifs de ce qui se passe dans le projet, puis nous nous sommes attachés à repérer les changements chez les participants. L'échantillon déterminé ainsi se compose de sept femmes et trois hommes, âgés de 24 à 70 ans. Deux ont entre 20 et 30 ans, quatre entre 30 et 40 ans et quatre entre 60 et 70 ans. six sont de nationalité française et quatre d'origine étrangère. Ces personnes ont des origines géographiques variées, qui dépassent le cadre de la commune : centre ville, quartiers, commune de proximité.

Nous avons élaboré une grille de lecture ([40]) pour repérer leur cheminement dès leur

vertu de la loi du droit d'auteur.

arrivée, jusqu'à leur départ du RERS. Cette étude a été réalisée, à partir des informations recueillies d'une manière informelle, pour ne pas trahir par des questionnements directs l'éthique du Réseau et éviter ainsi une nouvelle "stigmatisation" ; à partir du discours de la personne elle-même et de ceux qui la connaissent dans son entourage (retours) : travailleur social, voisin, amis, famille ; ainsi que de notre interprétation en fonction de la connaissance que nous avons des personnes ; de l'observation-participante.

De l'interprétation dépend la capacité de décoder, à travers l'écoute, la relation, les difficultés éventuelles des personnes (le pourquoi), les besoins exprimés et " non exprimés " (le non-dit). L'exploitation de cette grille de lecture révèle un certain nombre de critères pris en compte pour analyser les transformations individuelles (la personne) et collectives (l'environnement). Ces critères sont : la prise de parole ou de responsabilité, les initiatives, le degré de participation aux échanges, l'accès aux savoirs, les différents niveaux de changements : dans le groupe d'animation, dans le Réseau, dans les rencontres collectives et en dehors du Réseau.

5.4.2 : Analyse et commentaires de données

1) Arrivée dans le Réseau

Les personnes sont sans activité professionnelle, en pré-retraite ou bénéficiaires de prestations sociales. L'une d'elles est étudiante. Elles ont un degré différent d'intégration dans la commune. Pour quatre d'entre elles, la participation à la vie sociale se concrétise pour des actions de bénévolat au sein d'associations locales qui s'inscrivent par une "démarche humanitaire". Les liens sociaux - de voisinage et d'amitié - sont nombreux. Les autres ont vécu plusieurs situations d'échecs familial, professionnel, scolaire... Les relations sociales de quartier, de voisinage sont présentées négativement ; soit parce qu'elles se sentent "exclues" ou se sont mises en rupture (conflit), soit parce qu'on leur renvoie une image "stigmatisante" (relations de quartier). Deux personnes sont en rupture complète avec la famille depuis de nombreuses années et leur implication dans les structures locales est inexistante. Elles sont entrées dans un processus de prise en charge par différents services sociaux (démarches administratives, de soins, tutelle, placement ou suivi enfants, bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion : RMI). Pour ces six personnes, nous pouvons noter un repli sur elles-mêmes.

Quel que soit le degré d'intégration dans la ville, il est important de noter qu'il existe, pour tous, un cloisonnement géographique et social au départ. Chacun méconnaissait certains espaces de vie, dans sa ville. Les relations que chacun entretient se développent dans le milieu de vie socio-culturel auquel les personnes appartiennent et sont identifiées. Lorsque des liaisons s'instaurent, elles existent le plus souvent à travers une relation d'aide.

2) L'origine de la connaissance du projet

Celle-ci nous fournit des indications importantes sur la nature des circuits d'information

[40] Cf. Annexe 3

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

(comment la personne a eu connaissance de ce Réseau). Nous pouvons repérer la manière dont le projet se transmet, circule et se développe.

Les personnes viennent par l'intermédiaire du bouche à oreille. Elles ont eu connaissance du Réseau par l'assistante sociale de secteur, l'équipe de Prévention Spécialisée ou un ami déjà impliqué dans la démarche. Une personne est entrée dans le Réseau après avoir réalisé un article pour la presse locale.

Les motivations sont variées. Elles sont liées :

- au désir de rompre l'isolement,
- au souhait de partager une expérience de vie,
- à la nécessité d'entreprendre une formation professionnelle ou de remise à niveau,
- à la curiosité : découverte d'un projet nouveau,
- à une opportunité : sollicitation de bénévoles proposant du soutien scolaire sur la commune pour répondre à ce type de demande à l'intérieur du Réseau.

Toutefois, quelle que soit la nature de leurs motivations, les personnes arrivent en vue "d'essayer" une démarche nouvelle, non institutionnelle, sans condition d'admission, extérieur à tout dispositif social, dont on peut partir à tout moment.

3) Constatations des changements

Au regard des échanges et de la participation de chacun, nous constatons les évolutions suivantes :

- Le passage de l'individuel au collectif :

D'une expérience d'apprentissage dans une relation duale, nous notons une participation importante à des groupes d'échanges collectifs : groupe santé, randonnée pédestre, soutien scolaire, échange Bible-Coran, implication dans le groupe d'animation lui même. Cette demande répond au désir des personnes de " profiter " de la richesse du projet pour diversifier leur réseau relationnel, entrer en lien en dehors de leur lieu d'habitation et de leur milieu, confronter des idées, des expériences de vie. Les groupes se sont constitués à partir de préoccupations ou d'intérêts communs, du désir de découvrir et partager ensemble une même passion, de répondre à la demande insatisfaite d'un groupe dans d'autres lieux :

- ELISE présente un montage de diapositives sur la Roumanie à des élèves du Collège.
- JACQUES expose son intérêt pour les aqueducs romains à travers une réalisation audio-visuelle au Centre Socioculturel de Miribel et à des élèves du Collège.

Il s'agit de "profiter" du Réseau pour se mettre en lien avec d'autres que l'on n'a pas l'occasion de rencontrer ailleurs ou avec qui les relations seraient différentes dans d'autres circonstances.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Expérimentation de la réciprocité et de la parité :

A partir d'une demande de savoir ou d'une offre unique, les personnes expriment des demandes et offres nouvelles. Elles expérimentent, à plus ou moins long terme, la réciprocité. Cette évolution est liée à l'intérêt suscité pour la démarche de circulation des ressources humaines ; la découverte du potentiel existant dans le projet ; la première mise en pratique, dans un échange, d'une démarche d'apprentissage vécue comme positive. Il s'agit de la découverte du champ du " possible ", d'une "nouveauté " à explorer.

- Le repérage de ses savoirs et la formulation de demandes :

L'attitude du "Je ne sais rien" concernant les personnes en situation d'insertion a évolué vers l'expression de savoir-faire, et/ou expériences de vie enfouis ou non repérés comme ressources personnelles à exploiter. Parallèlement, là où l'expression de leurs manques était difficile pour certains, parce que vécue comme dévalorisante, puisque renforçant le sentiment d'échec et l'image négative de soi, nous constatons l'entrée dans une démarche d'apprentissage. A travers la transmission, les personnes se découvrent "capables de ...". L'acquisition d'un nouveau savoir est moins vécue comme un manque à combler que comme la possibilité de développer ses capacités pour avancer. Les participants, habituellement dans une relation d'aide, de par leur implication dans le tissu social, expriment des demandes qui les placent dans une situation de parité avec l'autre (repéré à travers un " stigmate " social). Cette évolution correspond à la conscience que l'on ne sait pas tout et que l'on peut apprendre tout au long de sa vie et enrichir ses connaissances. Accepter d'apprendre de l'autre, c'est faire preuve d'humilité, en le reconnaissant non plus à travers sa souffrance ou sa fragilité (désignées alors comme une fatalité qui rend les situations immuables) mais capable de changement. C'est savoir "voir" à travers l'autre, aller au-delà de "l'image", du "paraître" dans un esprit de curiosité et un souci de "comprendre". De là découle l'accès à la connaissance de soi et des autres, expérimentée dans un aller-retour permanent.

ELISE : " Viennent aux randonnées des personnes de tous milieux, de toutes classes sociales. C'est très important, le mélange des personnes qui sont bien placées et qui sont un petit peu, dans leur vie, parce qu'elles travaillent dans une institution ou dans une administration, les guides pour les autres. Elles deviennent, dans le Réseau, le contraire ; et les personnes, qui viennent à l'administration comme demandeuses, sont, maintenant, des personnes qui offrent. Et c'est très bon."

- Participation accrue dans le projet à travers les échanges et la prise de responsabilité :

  - Multiplication et diversification des échanges : les personnes, en restant dans le Réseau, expérimentent chacune plusieurs situations d'échanges, dont les contenus se diversifient en fonction de leurs besoins du moment et de leurs motivations. Les offres et demandes de savoirs permettent de développer la convivialité (apprendre à cuisiner un plat, apprendre à jouer aux cartes ; accéder à plus d'autonomie ; réaliser un budget, connaître ses droits ; enrichir sa vision du monde ; échanger sur le plan culturel, partager des expériences de vie). Nous

vertu de la loi du droit d'auteur.

notons une participation accrue.

– Prise de responsabilités : le cheminement des acteurs dans les échanges suscite leur adhésion au groupe d'animation. Cette démarche correspond au désir de prendre des responsabilités dans le projet. Il est important de repérer, paradoxalement, que les personnes qui ont à l'origine, des difficultés à entrer en lien avec d'autres (crainte, peur du jugement, repli sur soi, dévalorisation), s'inscrivent dans cette démarche lorsqu'elles reprennent confiance en elles et en les autres. L'implication dans les manifestations et rencontres collectives, ainsi que la diffusion du projet par l'intermédiaire du bouche à oreille témoignent d'un intérêt croissant pour la démarche.

Le Réseau modifie la demande de consommation et d'assistance en terme de responsabilité de prise de pouvoir sur les choses, de participation.

4) Réflexion sur la pédagogie

Au-delà de la transmission et de l'acquisition d'un savoir, des groupes d'échanges se constituent sur les méthodes d'apprentissage. Des personnes participent à cette réflexion dans les domaines suivants : soutien scolaire, apprentissage du Français à des personnes d'origine étrangère, traitement de texte. Cette démarche a vu le jour à partir de la mise en lien de participants offrant le même savoir. Ils souhaitent être " conseillés " dans la construction de la transmission et/ou diversifier leurs outils, adapter leurs méthodes aux demandeurs. Des rencontres mensuelles leur permettent d'échanger des outils ; de "puiser" des compétences à l'intérieur du projet auprès d'autres participants, des membres du groupe d'animation, du réseau relationnel de chacun, et à l'extérieur, grâce à la sollicitation de personnes ressources : professionnels, bénévoles, connaissances personnelles ; de discuter des difficultés rencontrées, des transformations positives ; enfin de construire avec les enfants des situations dans lesquelles ils vivent la réciprocité.

IRENE : "Le Réseau est une formule, pour l'apprentissage, où je me sens bien parce que je suis obligée de rechercher des choses, de ressortir des livres que j'ai chez moi. Intellectuellement, c'est enrichissant. On est obligé de se poser des questions, de décortiquer les choses et, finalement, cela oblige à une gymnastique d'esprit. Cela permet aussi de faire connaître à d'autres ce qu'on aime. C'est intéressant de partager quelque chose. Si par hasard, ça accroche ; alors l'autre personne aime aussi."

5) Le savoir fait médiation

Afin que des personnes différentes entrent en relation, le savoir en tant que médiateur représente un objet précis, qui évite une implication affective trop forte, insurmontable pour certains, entre les participants et pour l'animatrice. L'échange de savoir permet d'entrer dans la communication.

· Les relations dans le Réseau

vertu de la loi du droit d'auteur.

Les relations sont positivées. Les échanges sont l'occasion d'amitiés nouvelles, qui se concrétisent par des rencontres en dehors du Réseau. Cette évolution est particulièrement significative pour les personnes qui souffrent de leur isolement. Elles trouvent l'occasion "d'oser" sortir du quartier, parce que reconnues ; d'entrer en contact avec d'autres qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Les relations nouvelles permettent de surmonter des obstacles.

CHANTAL obtient un Contrat Emploi Solidarité dans sa commune de résidence.

"Depuis que je suis dans le Réseau, je rencontre un tas de gens qui me reconnaissent et me disent bonjour. Je me sens moins seule." IRENE : "Ma participation au Réseau me force à sortir un peu de ma coquille, à m'intéresser aux autres." JACQUES : "J'ai trouvé une ouverture. Je suis moins renfermé. J'ai trouvé de quoi donner, de quoi recevoir ; et j'ai eu des témoignages vraiment amicaux des réseaux, qui m'ont touché."

Certaines relations vont en s'améliorant. Les personnes se découvrent sous un autre jour. Elles apprennent à se connaître à travers l'échange ; partagent un intérêt commun pour le Réseau ; prennent conscience de leur complémentarité possible, de l'importance de confronter leurs idées et opinions, même si l'on n'est pas d'accord ainsi que de l'efficacité de la solidarité dans le développement du Réseau. Chacun se retrouve dans des rôles différents, tour à tour enseignant et enseigné. L'expérimentation de la parité et de la réciprocité favorise un rééquilibrage des statuts entre les personnes "stigmatisées" et "socialement intégrées".

MARTYNE : "Je partage des choses avec des personnes que je n'osais pas affronter ."

Nous notons la transformation des représentations. Cette évolution est rendue possible parce que les personnes sont dans une position de rencontre et d'ouverture. Elle modifie les " clichés " et " présupposés " de départ. Chacun " donne à voir " un autre aspect de lui-même.

Jean-claude : " Là où il y avait des barrières, elles n'y sont plus ."

Plus les personnes s'approprient l'esprit "réseau", plus elles ont la spontanéité et le souci d'associer, dans certaines démarches qui les concernent, des personnes qui en étaient exclues. Ceux qui offrent le soutien scolaire associent les parents à leur démarche et établissent un lien avec l'école.

Elise développe la randonnée pédestre en favorisant la venue de parents accompagnés de leurs enfants, qui n'avaient pas l'habitude de sortir en famille.

- Les liens avec la famille :

Des personnes renouent ou améliorent des liens avec des membres de leur famille, en reprenant contact après des années de rupture ou en partageant une expérience avec eux dans le projet. La reprise de confiance en soi, la remise en question, la réciprocité, favorisent la communication, la démarche " d'aller vers ".

Elise : " Depuis que je suis dans le Réseau, je prends du recul par rapport à mes problèmes de communication avec mon mari. Je me sens mieux dans ma tête. Nos relations se sont améliorées."

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

· L'implication dans le tissu social

Les relations entre les personnes connues des services sociaux et les professionnels se modifient, s'améliorent. Pour certains, la revendication de leur participation au Réseau répond au désir de renvoyer une image différente, plus positive d'eux-mêmes et de faire reconnaître leur capacité à s'impliquer dans une démarche choisie dont ils ont la maîtrise. De leur côté, les travailleurs sociaux, soit qu'ils aient eux-mêmes participé au projet, soit qu'ils s'intéressent à la démarche, repèrent des ressources en dynamisme et en prises de paroles par rapport à ce que les " usagers " de leurs services vivent, une "modifiabilité" des comportements allant dans le sens d'une prise en charge de soi.

Marie-Christine (assistante sociale) : "En tant que professionnelle, les Réseaux présentent, pour moi, une sorte de bulle d'oxygène... Les gens en situation d'isolement, à qui je parle du réseau, deviennent acteurs de leur propre vie. Ils montrent qu'ils ont tous un potentiel en dynamisme et quelque chose à transmettre."

Pour l'ensemble des personnes, les liens avec les équipements, associations, institutions locales se créent ou se développent en termes de connaissance, communication, fréquentation. L'implication dans le Réseau permet à certains participants de connaître le fonctionnement des structures locales et de participer à des activités extérieures. Le projet est comme un tremplin qui facilite l'intégration dans des lieux plus "institutionnalisés". Ceux qui ont une bonne maîtrise de leur environnement contribuent au développement du réseau, à travers leur démarche de le "faire connaître". Au-delà de la "consommation" de services et/ou prestations proposées sur les communes, ils se situent en tant qu'acteurs du Réseau, deviennent des interlocuteurs privilégiés pour le défendre et trouver de nouveaux appuis.

Iréne utilise ses antécédents dans le milieu de la Presse locale pour diffuser des articles sur le Réseau. Elle s'occupe, avec Louisette, du lien avec les équipements concernant le prêt de locaux pour les échanges. Cette dernière anime le groupe " Soutien scolaire " en lien avec l'école.

· Vers une prise en charge de soi

Le passage dans le Réseau favorise la remobilisation autour de projets personnels. La participation au groupe d'animation contribue à une évolution positive vers une prise en charge de soi. Les personnes expérimentent des situations nouvelles, des rôles différents, dans un lieu qui réunit les conditions nécessaires à la prise de risque : climat de confiance, absence de jugement, respect des personnes et de leur rythme, suppression de la notion de rentabilité, tâtonnements possibles, libres choix. Elles ne se sentent pas en danger. L'implication évolue vers plus de prise de responsabilités et d'initiatives. Tous expérimentent la rédaction, la communication, l'écoute. Les tâches se diversifient en fonction des souhaits et des capacités de chacun : d'administratives - réalisations des comptes rendus, mises à jour des fichiers - ces tâches évoluent vers la prise en charge de l'aménagement du local, les mises en relation entre offreurs et demandeurs, la création d'outils de valorisation et de transmission du projet : présentation des échanges sous forme de panneaux-photos, dessins, écrits, constitution d'un press-book.. ;

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

développement des liens avec d'autres réseaux au niveau départemental et régional : participation aux rencontres inter-réseaux sur des thèmes, colloques, prise de contact avec le Réseau santé de Lyon Croix-Rousse dans le 4 ème arrondissement et aide au démarrage des réseaux de Bellegarde et Montluel daxns l'Ain.

Ces expériences vécues comme positives induisent des demandes de formation dans le groupe d'animation : participation à une journée de travail sur les mises en relation et/ou stage de formation à l'animation des réseaux. C'est un lieu qui favorise la prise de parole, l'émergence et la visibilité des capacités créatrices. La place prise par les participants révèle le désir de participer à la construction du Réseau. Un sentiment d'appartenance se développe parce que chacun se sent respecté dans son individualité. A partir de ceux qui arrivent au Réseau avec un sentiment d'échec et peu d'espoir en l'avenir, l'expérimentation de la prise en charge de soi dans des situations diversifiées et multiples leur permet de retrouver du sens à leurs actes, l'énergie nécessaire pour résoudre certaines difficultés. Des démarches sont entreprises dans les domaines du logement, de la santé, de la formation professionnelle, du travail, de l'organisation du quotidien, de l'administratif et de l'éducation des enfants.

Jean-Claude quitte temporairement le réseau pour concrétiser une démarche de soins jusque-là négligée. Suite à son investissement pour régulariser sa situation administrative auprès des ASSEDIC, des droits liés à une situation antérieure à l'attribution du RMI sont récupérés. Cette situation suscite de sa part une demande de gestion du budget. Son implication dans le groupe d'animation l'amène à s'intéresser au stage de formation Réseau (organisé par la Coordination Régionale) dont il souhaite négocier le financement dans le cadre de son contrat d'insertion (RMI).

Le passage dans le réseau, s'il contribue à favoriser ce changement positif, trouve sa force dans une complémentarité avec d'autres accompagnements, effectués par les travailleurs sociaux en lien avec les personnes en situation d'insertion.

Ce désir d'autonomie reste fragile pour des personnes qui doivent remonter la pente de l'échec. Les indicateurs de changement positif, à un moment donné, dans les histoires de vie, ne sont pourtant pas à négliger. Ils ont le mérite de révéler que les situations ne sont pas figées et immuables.

6) La durée du cheminement des participants dans le Réseau

Cette durée varie d'un an à cinq ans. Lorsque la décision de participer au Réseau intervient, les personnes avaient connaissance de celui-ci depuis 6 mois à 3 ans. Elles ont pu venir, repartir, en accepter la démarche, avant d'en saisir l'intérêt ou l'opportunité. Celles qui ont quitté temporairement la ville ont poursuivi les échanges. La présence des participants dans le réseau s'entrecoupe de périodes de retrait pour des raisons personnelles diverses : manque de disponibilité, démarche de soins, fragilité affective.

Cette réalité révèle le degré d'attachement au projet. C'est parce qu'ils se sentent libres d'aller et venir, en fonction de leur disponibilité, pour prendre ce qui leur est nécessaire à un moment donné, reconnus dans ce qu'ils sont, que cet aller-retour se maintient. Le respect des rythmes différents, du temps dont chacun a besoin pour cheminer permet "de faire avec" et non pas "à la place de", condition nécessaire à des

vertu de la loi du droit d'auteur.

transformations positives.

Mohamed : " Les gens du Réseau se sentent libres, décontractés. Ils font ce qu'ils veulent. Par exemple, nous nous entendons nous-mêmes sur la question du temps et du lieu pour les échanges. Nous nous sentons tranquilles, nous nous sentons libres." ([41]) Elise : "Pour rencontrer des idées, des cultures, des personnes différentes et s'enrichir à leur contact, si vous êtes accueillant, curieux, une seule adresse, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs." ([42]) Martyne : "Le réseau m'a permis de rencontrer des gens sympathiques, d'apprendre le traitement de textes, la sténo, et en échange j'offre mes savoirs. Donc faites comme moi, venez au réseau d'échanges réciproques de savoirs pour faire connaître vos idées, à bientôt." ([43]) Jean-Claude : "Donner des idées, se rencontrer, apprendre et échanger nos savoirs avec ceux qui sont dans notre quartier et d'ailleurs, cela me motive beaucoup. Le contact et partager ses propres connaissances à l'autre est important. J'apprends à mieux me connaître et voir mes limites de mes connaissances. Ainsi, je regarde autrement les gens, la société. Avec le réseau tout est différent d'avant." 26 septembre 96 ([44])

5.4.3 : Indicateurs de développement du projet

Le développement quantitatif - nombre de participants, communes concernées - et qualitatif - évolution des échanges, liens inter-réseaux - représente un indicateur pour repérer l'impact du réseau sur les personnes et dans le tissu social. De l'idée à la concrétisation de l'action, une évolution constante et significative s'opère. Le RERS s'enrichit en nombre de participants, en implications et prises de responsabilités des personnes dans l'organisation et le fonctionnement, ainsi que géographiquement. La démarche répond à une demande de "mieux-être" individuel et de "mieux-vivre" ensemble, dans la ville.

Trois photographies du Réseau réalisées à des moments-clefs illustrent ce développe-ment : naissance du projet en 1993 ; le retour de stage de formation à l'animation des Réseaux en 1994 ; installation du groupe d'animation dans des locaux propres en 1996. ([45]) Cette réalisation fournit des données quantitatives et les caractéristiques des participants. Elle n'a pas pour but la classification et "l'identification" des personnes. Elle permet de repérer l'évolution du réseau à long terme et présente la richesse du projet à travers la diversité des participants, en inter-communication à travers des échanges effectifs.

L'équipe d'animation, constituée, au départ, d'habitants et de personnes ayant un

[41] ***témoignages recueillies au cours de différents entretiens***

[42] ***témoignages recueillies au cours de différents entretiens***

[43] ***témoignages recueillies au cours de différents entretiens***

[44] ***témoignages recueillies au cours de différents entretiens***

[45] Cf. Annexe 4

vertu de la loi du droit d'auteur.

intérêt professionnel - assistante sociale, animatrices, éducateurs - s'étoffe, se structure. L'implication des habitants est significative. L'animatrice représente, à ce jour, la seule qui ait un intérêt professionnel dans l'action. L'arrivée de personnes nouvelles permet au groupe de se ressourcer. La participation de certains depuis le début du réseau contribue à l'existence d'une mémoire collective. Cet équilibre conditionne le processus de développement. Si le Réseau connaît des périodes de sommeil à travers la diminution des échanges, le renouvellement permanent de la population l'enrichit et favorise son extension géographique.

Le RERS suscite des intérêts sur le département. Le bouche-à-oreille fonctionne. C'est par l'intermédiaire de contacts professionnels divers que l'idée se propage, fait son chemin. Les participants qui changent de ville en parlent autour d'eux. Sollicités pour le présenter dans différents lieux, nos déplacements ont permis l'émergence de projets similaires en d'autres lieux. Nous entretenons des échanges sur les difficultés et les potentialités respectives et confrontons nos idées sur le fonctionnement de chaque Réseau. Ces indicateurs de développement traduisent à la fois la richesse humaine mise en mouvement et la complexité d'un système qui dessaisit progressivement le professionnel du projet en impliquant les participants dans une démarche de citoyenneté active.

Edmont : " Faire de quelqu'un un " assisté ", c'est penser qu'il n'a rien à donner, qu'il n'a plus qu'à recevoir. Le Réseau nous permet de penser que tout le monde est porteur d'un savoir et qu'il peut le transmettre ; qu'il y a plus en lui que ce qu'il semble contenir pour le moment."

Peut-être touchons nous là, la question de la citoyenneté et le sens d'une action réellement sociale, d'une part, et, d'autre part, la compatibilité et les limites de la portée de la commande sociale et politique.

Chapitre 6 : BILAN DES DIFFERENTES EXPERIENCES EDUCATIVES ET SOCIALES

- En ce qui concerne l'Action Éducative Périscolaire

Notre principale difficulté, dans un premier temps, fut de faire comprendre, tant aux parents qu'aux instituteurs, que notre objectif n'était pas de lutter contre l'échec scolaire en offrant du soutien scolaire. Ce serait tromper tout le monde, enfants, parents et instituteurs, que de le leur laisser penser. Néanmoins, il a subsisté longtemps dans l'esprit de beaucoup de monde que ce travail n'était pas sérieux et qu'il serait préférable que les enfants travaillent à leurs devoirs. (qui, d'ailleurs, précisons-le, sont interdits en classe primaire). Pourtant, avec le temps, des progrès scolaires ont été constatés par les instituteurs :

Les enfants ont ressenti l'intérêt que nous leur portions et ont manifesté une envie de réussir. Ils se sont montrés beaucoup plus intéressés et demandeurs envers leur

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

instituteur. Une interaction a, semble-t-il, eu lieu ; leur motivation a permis à l'enseignant d'adopter une attitude plus positive face à eux. On peut également envisager que l'inscription des parents dans cette dynamique a eu des effets démultiplicateurs dans les progrès constatés. Il était intéressant de les placer dans des situations et des cadres différents, sous des regards différents. Ceux-ci ne réagissaient pas de la même façon et n'avaient pas les mêmes comportements ; était-ce l'effet Pygmalion ?

Les résultats (tous terrains confondus) furent révélateurs. Ils se sont toutefois révélés plus positifs pour les enfants du CP (maturité, stabilité, désir de faire, de réussir) que de ceux de CM2 ou de 6 ème, chez qui les mécanismes d'échec sont, certainement déja bien installés. Les effets furent plus observables chez les premiers que chez les derniers : Les plus jeunes souffraient moins dans les classes que leurs grands frères (6 ème), qui étaient déjà confrontés aux marquages des difficultés scolaires. Enfin, même si nous avons rencontré des enfants en difficultés scolaires, malgré une intelligence constatée au travers des moyens pédagogiques utilisés : jeux, utilisation de l'ordinateur, théâtre etc ... . nous avons pu vérifier qu'il n'y avait que peu de réelles difficultés d'ordre cognitif.

Ce constat, pose la question de savoir la raison pour laquelle de nombreux d'enfants issus de quartiers défavorisés se retrouvent dans des sections spécialisées, où ils n'ont strictement rien à y faire. Il semble qu'il ne faille pas confondre difficultés scolaires et celles d'ordre purement cognitif.

Le manque d'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et leur large délégation aux instituteurs et aux éducateurs, peuvent également être analysés comme une perte de pouvoir ; le concept de déparentification nous semble être un élément important. Nous pensons, d'autre part, que cette analyse peut également s'appliquer à des familles françaises non issues de l'immigration. Cette notion de déparentification doit donc être prise en compte de façon élargie. Cependant, cela dépasse l'unique compétence de l'Education Nationale et la réalité de ce concept nous amènera ultérieurement à interroger le rôle et le positionnement de l'Action Sociale devant cette réalité.

Enfin, en amont de cette expérience, nous avons rencontré les instituteurs, pour leur faire part de notre projet d'action et de les y associer. Bien qu'ils l'aient trouvé fort intéressant, nous avons eu le sentiment que ce projet était vécu par eux comme la bonne action que le système scolaire ne leur permettait pas. Aussitôt, ils ont situé leur participation dans le repérage (qui avait, de fait, valeur de marquage ou de stigmate) des enfants difficiles qui n'étaient pas obligatoirement en échec. Ils ont également volontiers participé à la fête de quartier. Mais, au delà, nous n'avons pas vu d'avancée significative dans la synergie École, Quartier, Famille sur laquelle nous comptions.

Seul l'enseignant ZEP est venu régulièrement, en dehors de son temps de classe, à nos réunions de travail. Il nous semble que les instituteurs n'y croyaient pas beaucoup, et voulaient uniquement s'assurer que nous ne faisions que de l'animation et non de la pédagogie, comme si nous opérions une incursion dans un domaine réservé. Les corporatismes et la notion de territoire restent encore puissants. Face à cette attitude hermétique, nous ressentions une sorte de gêne à constater que ce soient des éducateurs qui se posent des questions d'ordre pédagogique concernant la réussite

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

scolaire des enfants, en niant que l'échec scolaire soit une fatalité.

- L'action éducative de scolarisation des enfants du voyage :

Cette action et l'application du P.E.I. au sein de l'école, bien que difficile à réaliser, démontrent indubitablement une évolution des enfants, leur envie d'apprendre. Il n'en demeure pas moins un certain nombre de difficultés :

- La première a trait, pour certaines acquisitions ou conduites, à leur non stabilisation, avec une résistance des fonctionnements cognitifs antérieurs qui resurgissent lors de situations nouvelles, alors qu'il semblait y avoir eu remédiation.
- Les autres difficultés principales rencontrées relèvent d'une non flexibilité ou adaptabilité, c'est-à-dire que certains apprentissages deviennent redondants et applicables à toute situation. A l'inverse, des procédures d'apprentissage transposables dans une généralisation ne sont pas exploitées, les enfants ayant tendance à se limiter au champ particulier de la tâche.
- Résultats

La majorité d'entre eux a réalisé des progrès (impression de mieux savoir, abord plus facile de l'écriture, sentiment de mieux être, déblocage, désir d'apprendre). D'autres ont le sentiment d'avancées peu sensibles (irrégularité, stagnation, défaitisme). Par ailleurs, il est à noter que certains, sans évolution scolaire significative, figuraient parmi "les plus performants" dans le cadre du P.E.I. Ce qui nous amènera à nous poser la question des critères de l'évaluation. Nous avons été souvent confrontés aux difficultés prétendues des enfants, alors qu'ils faisaient preuve de capacités cognitives importantes et qu'il convenait de renverser les "a priori" par leurs réelles capacités à apprendre en insistant sur les observations positives.

En résumé, plus que les acquis scolaires, nous nous sommes attachés aux processus d'éducabilité et aux capacités de changement. Les résultats obtenus montrent, à l'évidence, des avancées significatives mais qui ne peuvent être retenues comme définitivement stables. Malgré ces fragilités, nous avons noté la formation d'habitudes, le contrôle de l'impulsivité, des comportements de planification et d'analyse abstraite, démonstration, s'il en était besoin, de la prévalence du processus sur le contenu.

Nos projets n'étaient pas basés sur la polémique et le jugement mais sur l'ouverture et le partenariat or ils ont souvent été ressentis comme une intrusion dans une chasse gardée. Cela pourrait nous laisser croire que l'école a des raisons de se refermer sur elle-même et de penser que nous la remettons en cause.

Des deux actions sociales que sont les ATELEC et Le RERS, nous pouvons retenir :

Les ATELEC ont été conçus en vue de redonner de la puissance sociale aux parents, tout en favorisant ainsi la socialisation des enfants. Leur besoin et leur pertinence étant démontrés, la question qui s'imposait à nous était l'avenir de cette action. En effet, à l'exception de Bourg en Bresse, où le concours de la C.A.F. était important par le détachement conséquent de conseillères en économie sociale et familiale et d'un animateur, fruit d'un réel partenariat, sur les autres secteurs la Sauvegarde a toujours

vertu de la loi du droit d'auteur.

supporté seule la coordination pédagogique et la gestion financière du personnel. La question qui se posait était de savoir s'il était de la mission de la Sauvegarde et, plus particulièrement, du service de prévention spécialisée de gérer ces ateliers, compte tenu de sa spécificité d'Aide Sociale à l'Enfance, alors que la majorité des bénéficiaires des ATELEC sont âgés de plus de 30 ans. Comment trouver une possibilité de transfert de cette activité, une assurance de financement, sans remettre en cause chaque année la reconduction de l'action et surtout comment stabiliser le personnel, confronté à la succession de contrats à durée déterminée après des périodes de chômage de trois mois ?

Différentes hypothèses avaient été envisagées en 1994. L'une résidait dans le transfert de la gestion des ATELEC à une association départementale qui aurait été impulsée par la C.A.F à savoir, l'association de gestion d'actions d'insertion sociale (AGIS). Le conseil d'administration de la C.A.F, avait préféré à une solution départementale la constitution de deux AGIS, l'une à Bourg, l'autre à Oyonnax plus en phase avec la politique développée par les centres sociaux et les conventionnements avec les municipalités concernées. De ce fait, par manque d'unité pédagogique et financière et ne pouvant prendre en compte le problème spécifique de la Côtière, la solution AGIS a été écartée ; la Sauvegarde s'est donc trouvée contrainte, par obligation morale vis à vis des bénéficiaires, de reconduire une année encore les ATELEC (année scolaire 1992/1993).

Toutefois, et pour préparer la transition, après expression de tous les financeurs concernés, ressortaient les possibilités suivantes :

1. révision de la position de la C.A.F. sur la gestion d'AGIS par la fédération des deux associations existantes et intégration de l'ATELEC de la Côtière.
2. Demande à la Sauvegarde de la création d'une nouvelle unité de formation indépendante des autres services existants.
3. Création d'une association spécifique ATELEC.

Après différentes concertations, une solution médiane a finalement été trouvée, la C.A.F. gérera par le biais de son service social les ATELEC pour l'année scolaire 1993/1994, garantissant ainsi l'unité pédagogique, le personnel étant employé par une association "ad hoc", afin de fédérer l'ensemble des financements. Malheureusement, le temps nous a permis de constater que cette action était redevenue une action sociale classique, plus proche de l'alphabétisation.

Cette autre action sociale que représente la mise en place d'un Réseau d'Echanges Réciproque de Savoirs (RERS) fut pour nous une démarche de laboratoire, où s'analyse de façon continue ce qui se passe à l'intérieur de l'action menée avec les participants ; la capacité du système à se développer et perdurer ; les problèmes rencontrés notamment avec les partenaires institutionnels, qui ne semblaient pas apprécier cette autonomie soudaine, qui soustrayait un public à un quelconque contrôle, ne pouvaient plus intégrer ce dernier dans un comptage pour valider leur propre légitimité. La justification, le bien-fondé de l'action et l'évolution des objectifs leurs échappaient. Cette nouvelle démarche d'action sociale interroge, de manière permanente, les promoteurs du projet

vertu de la loi du droit d'auteur.

sur les convictions profondes ayant suscité son investigation, le passage de “l’utopie" à la réalité. Cette démarche, en mettant les participants en position d’acteurs responsables du devenir du projet, agents de transformation pour eux-mêmes et dans le groupe, introduit une logique d’accés à la citoyenneté.

Ainsi, les notions de puissance sociale et de citoyenneté recouvrent, à la fois, la conscience d’être citoyen, c’est-à-dire responsable de ce qui se passe dans sa vie, et les rapports entretenus avec les autres dans son environnement, (on n’est pas citoyen sans concitoyens). Il n’y a pas de citoyenneté sans lien social. En ce qui concerne notre champ d’intervention, prendre en compte cette approche face à la problématique de “l’exclusion” nous permet de nous intéresser au rôle et à la place de l’individu comme acteur à part entière, dans son quartier, dans sa ville ; en référence à la définition du citoyen présentée par Aristote, c’est-à-dire l’habitant qui “appartient” à la “Cité”. Etre citoyen, au sens où nous l’entendons, sous-tend de “se reconnaître” dans une vie collective et d’avoir la certitude “reconnue” de pouvoir agir pour déterminer sa vie.

Cette Citoyenneté-là ne se décrète pas mais se construit au jour le jour, dans différents lieux de la vie quotidienne : l’école, le quartier, les institutions qui concourent à la vie de la Cité. Nous avons essayé, au travers de cette expérience, de voir les effets produits par le passage dans le réseau, en termes de prise en charge de soi et de relations sociales. L’analyse de situations concrètes a permis de révéler ces transformations et de rendre possible une construction théorique.

Conclusion

“Quand on perd son “identité” en tant que citoyen libre, on est bien près de la perdre en tant qu’individu. C’est une frustration qui plonge les gens dans l’inaction totale... C’est grave quand un peuple renonce à sa citoyenneté ou quand l’habitant d’une grande ville, quoi qu’il puisse désirer faire, manque de moyens de participer. Ce citoyen s’enfonce dans une apathie toujours plus profonde, dans l'anonymat, la dépersonnalisation. Il en vient à dépendre de plus en plus des pouvoirs publics : alors le sens civique se sclérose”. ([46])

Aborder la question de la Citoyenneté introduit deux débats. L’un renvoie à la thématique de la nationalité, l’autre met l’accent sur l’accés au savoir et l’inscription des individus dans le tissu socio-économique et institutionnel local et national. Au sens large du terme, tel que le définit A.Touraine (2), c’est le droit d’appartenir à une communauté qui se définit par des droits, des garanties et des différences reconnues.

La Citoyenneté est la même partout mais se trouve dans des champs d’application divers : quartier, ville, pays, l’espace public restant le lieu où elle s’exerce. Est citoyen celui qui jouit de ses droits à l’éducation, au logement, à la santé, à l’expression, à la participation aux prises de décision qui le concernent, comme cela est défini dans la “Déclaration Universelle des Droits de l’Homme”.

[46] ***Manuel de l’animateur social - Saul Alinsky - Paris-Ed. du Seuil - Coll. Points, Série Politique - 250 p. : p. 135***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Nous avons donc développé deux types d'actions concernant l'accés au savoir, tant en direction des enfants et des jeunes que des adultes, ces derniers ayant vécu eux-mêmes un échec scolaire comme social et culturel. Ces actions, ces méthodes, originales et créatives, soulignent que le système éducatif, avec sa pédagogie unilatérale aujourd'hui prédominante, est inadaptée à de nombreux individus, tant enfants qu'adultes. L'échec scolaire non seulement n'est pas une fatalité mais paraît ne représenter qu'un symptôme d'inadéquation ; entre l'enfant et l'école, entre l'enfant et la famille et, bien souvent, en corollaire, entre la famille et l'école.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

TROISIEME PARTIE. ECHEC SCOLAIRE ET DISCRIMINATION SOCIALE, SYSTEME EDUCATIF ET ENJEUX SOCIAUX

“ Qu’il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance ; et qu’il juge du profit qu’il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie “. Montaigne

Introduction

Cette troisième partie ce justifie, tant les constats que nous avons pu effectuer au cours de nos diverses actions éducatives et sociales nous incitent à réfléchir sur les finalités de l’éducation et sur notre système scolaire. Ce dernier représente le premier lieu de reproduction et de répétition de l’échec social, avec l’échec scolaire qu’il génère. Difficultés sociales et réussite scolaire sont-elles fatalement et inexorablement opposées ? Nous souhaiterions, pour tenter de le savoir, évoquer d’abord, la constante difficulté que les gens les plus modestes ont toujours rencontrée à travers le temps pour accéder au

vertu de la loi du droit d'auteur.

savoir. C'est à partir de cette réalité que nous mettrons en relief, tout comme pour la pauvreté, la manière dont ce système participe à la répétition historique et sociale des conditions d'accés à l'instruction des populations défavorisées.

Traiter du système éducatif et de notion d'éducation, des finalités et missions de l'école, suppose également d'interroger la notion d'éducation du point de vue de la philosophie. Nous aborderons ensuite, la mission de l'Ecole et ses finalités, puis nous nous intéresserons à un défi d'aujourd'hui : l'échec scolaire, nous ferons tout d'abord une approche de ce concept, puis nous en étudierons les différentes facettes, afin d'en dégager les déterminants envisageables. Enfin, nous traiterons de la discrimination sociale au sein de notre système éducatif ainsi que de l'importance de l'ouverture de l'école sur l'extérieur.

CHAPITRE 1 : DE LA NECESSITE DE L'EDUCATION DU PEUPLE A L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE

" Ouvrir une école, c'est fermer une prison " Victor Hugo

1.1 Les prémices de l'éducation du peuple

L'éducation du peuple s'est surtout développée à partir de la fin du XVIII ème siècle et de façon relativement plus importante au cours du XIX ème siècle, avec Jean Macé (1815-1894), qui a fondé en 1866 la Ligue de l'enseignement, qui devint le fer de lance de l'éducation populaire. Cependant, la préoccupation de l'éducation est bien plus ancienne et nous retrouvons l'existence de différentes idées et actions, qui remontent très loin dans le temps. Ainsi, Platon préconisait dans "les lois" une éducation " que chacun doit toujours faire au cours de sa vie selon son pouvoir ", dans également dans le "Théetête" le précepte "Connais-toi, toi-même", pour acquérir sa propre autonomie. Les Romains voyaient déjà en l'école un instrument de pouvoir ; ainsi, ils créèrent des écoles municipales où l'on parlait latin. Cette disposition avait pour but d'interdire les écoles celtes des druides, considérées comme le ferment des révoltes populaires. Les écoles religieuses se développèrent sous Charlemagne. L'avènement de l'écriture fut consacré à la fin du XV ème siècle, l'ère Gutenberg avec la prolifération de l'imprimé. Celle-ci induit une nécessité d'alphabétisation et de promotion du livre, nouveau moyen de communication des idées et d'instruction.

Avec la Renaissance souffle également un vent d'idées nouvelles en matière de connaissances et de conceptions éducatives. Ainsi, Rabelais désire forger à la fois le corps, l'esprit et le caractère de Gargantua ; Montaigne insiste sur la sociabilité, la curiosité et la réflexion. A l'insécurité matérielle, liée aux conditions de vie que nous avons évoquées précédemment, vient s'ajouter le doute et l'insécurité spirituelle.

Cependant, la masse est soumise au pouvoir et l'Eglise enseigne que toutes les épreuves sur terre sont le prix à payer pour sauver son âme. Elle est la maîtresse toute

vertu de la loi du droit d'auteur.

puissante de la justice et de l'enseignement, se veut encore présente dans la pensée philosophique tout comme dans le pouvoir politique par le rôle que ses membres exercent, à tous les niveaux de la société.

L'Eglise est, ne l'oublions pas, depuis le début du XV ème siècle le plus puissant et le plus riche des féodaux. L'Eglise est la détentrice d'une vérité émanant de Dieu, seule vérité reconnue. La Réforme protestante puis la contre-réforme ou réforme catholique ont remis en cause l'Eglise et l'homme. Celui-ci qui auparavant ressentait le monde plus qu'il ne l'expliquait, se prend à chercher à le comprendre ; ainsi des lois évolueront en fonction des connaissances nouvelles. La nature se verra bousculée par la révolution de Copernic, puis les découvertes de Galilée. L'Eglise se rigidifiera et celui qui s'opposera par une pensée autre que la sienne, se trouvera hors la loi. Ainsi, Galilée dut se rétracter devant l'Inquisition. Face à ce durcissement, face au peuple qui souffre dans le doute et qui ne comprend pas ses abus, des voix réclameront une piété renouvelée, pour trouver un réconfort transmis par l'Ecole et L'Eglise. De nouveaux ordres couvrent tout le pays : Récollets, Jésuites, Capucins, organisent la reconquête religieuse des régions passées au Protestantisme. La majorité des communautés créées est féminine : Carmélites, Ursulines, Visitandines, etc... La concurrence entre Protestants et Catholiques issue des guerres de religion, aura eu au moins un effet bénéfique, celui de faciliter l'accés aux savoirs élémentaires : lire, écrire (avec l'essor de l'imprimerie). Les protestant prônent la lecture de la Bible. Ainsi Luther insistait auprès des magistrats allemands : " Il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants". L'Ecole restera néanmoins l'apanage d'une minorité favorisée par le rang social, auquel peu de filles auront accès car l'Eglise interdit la mixité. Molière se moquera d'ailleurs dans les "femmes savantes", d'une préciosité qui n'est plus en vogue et tourne en dérision l'éxcès c'est-à-dire le pédantisme, la cuistrerie. Il est en faveur de l'éducation des jeunes filles. Les congrégations féminines ouvrent au XVII ème siècle des écoles gratuites pour les pauvres. les Visitandines fondées en 1610 par François de Sales et Jeanne de Chantal, les Ursulines qui se proposent pour but principal et fin d'instruire les petites filles connaissent un essor remarquable : 65 couvents en 1620 et 300 en 1789.

Un courant venant d'Italie appelé les "humanistes" s'exprimera, parmi les penseurs de cette période, nous en retiendrons principalement un qui influença une pédagogie nouvelle.

Le tchèque Coménius ([47]) de son vrai nom Jan Amos Komensky , pédagogue du XVII ème siècle (1592-1670) considéré comme le Galilée de l'éducation, aux théories très modernes, associait déjà à l'éducation, l'idée d'intégration, de continuité : (former un homme complet) et également d'universalité : (former tous les hommes). C'est en 1657 à Amsterdam que parait l'édition intégrale en latin de son oeuvre maîtresse : L'Opéra Didactita, (La Grande Didactique) achevée en 1638.

Oeuvre dans laquelle il fait part de son ambition de créer une science de l'éducation. L'éducation étant pour lui, " le chemin de la lumière " seule capable de faire une humanité

[47] Jan Amos COMENIUS (1592-1670) Olivier Cauly, Coménius, Paris, Le félin 1995.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

pacifique. ([48])

En parallèle de ces conceptions, d'autres réalisations concrètes ont vu le jour :

- Les écoles des pauvres et Charles Démia (1637-1689)
- Les écoles dominicales, fondées par Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) pour apprentis et ouvriers. A partir de 1678, il renonce à la carrière que pouvait lui promettre son rang, pour se consacrer à la scolarisation gratuite des pauvres.
- Les formations professionnelles assurées par le compagnonnage,
- La littérature de colportage.

Nous retiendrons les écoles des pauvres fondées par Charles Démia qui cherchent à favoriser l'accès au savoir des enfants les plus démunis qui sont aussi à l'origine des écoles dominicales de Jean Baptiste de La Salle. Charles Démia natif de Bourg-en-Bresse puis domicilié à Lyon, mérite qu'on le cite, non par chauvinisme régional mais pour reconnaître à cet homme oublié les actions entreprises. Egalement, l'oeuvre de Jean Baptiste de La Salle, issu d'une famille de notables rémois, il sacrifie une carrière pleine d'avenir pour se consacrer uniquement à la scolarisation gratuite des plus pauvres. A Paris, puis à Rouen, il installe en 1705, le séminaire des maîtres de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Sa pensée pédagogique sera réunie dans : La conduite des écoles chrétiennes (1720). Uniquement implantés dans le milieu urbain, les "frères ignorantins" sont présents dans la moitié nord de la France, dans la vallée du Rhône, le Dauphiné, la Provence ainsi que le Languedoc.

En 1779, cet Institut dirige 32000 élèves dans 410 classes. L'école des fréres dispense une pédagogie initiée par les colléges d'humanités. La taille des établissements, fonctionnant avec au moins trois maîtres voire plus, favorise la création de classes de niveau dans lesquelles il est possible d'utiliser les mêmes livres ce qui permet de dispenser un enseignement simultané aux élèves. Le groupe d'enfants devient une classe. Cette pédagogie influencera la forme scolaire des siécles suivants. La France connut donc en 1709, le premier essai de cours pour les indigents, à l'initiative de Jean-Baptiste de la Salle ([49]).et de Monseigneur de la Chétardie (Curé de Saint-Sulpice). En 1783, Philipon de la Madeleine proposait l'institution de cours publics, qui étaient en fait les embryons de nos cours actuels pour adultes.

La lutte contre l'hérésie semble s'apaiser et la peur diminue dans le peuple. Ni le roi, ni son administration, ne paraissent favorables à l'instruction des paysans. Certains des propagandistes (et non les moindres) du siècle des Lumières aveuglés par leur élitisme ne voient pas l'utilité d'instruire le peuple. Ainsi, La Chatolais, dans son "Essai d'éducation nationale " soutenait que : - " Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations " ([50]).Voltaire souscrit par un

[48] Jan Amos COMENIUS (1592-1670) Olivier Cauly, Coménius, Paris, Le félin 1995.

[49] La France à l'école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 15, 16, 20, 21, 22.

[50] La France à l'école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 15, 16, 20, 21, 22.

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

courrier : “Je vous remercie de proscrire l’étude chez les laboureurs” ([51]).

Rousseau, tout en valorisant chez l’homme du peuple la proximité de la nature, assignait à l’éducation de protéger l’enfant de la civilisation en laissant à sa nature la possibilité de s’épanouir librement. Cependant, il semblerait qu’il ait eu un avis ambigu à propos de l’instruction en disant également: - “ N’instruisez pas l’enfant du villageois car il ne lui convient pas d’être instruit “. ([52]) Néanmoins, d’autres illustres penseurs, dont Diderot, le pus progressiste des philosophes ne partagent pas ce point de vue méprisant. Turgot estime : - “ Qu’un paysan a les mêmes organes qu’un homme né dans une ville “ et que “ le travail du corps ne les occupe pas assez, dans le premier âge, pour qu’on ne puisse avoir le temps de les instruire dans beaucoup de choses “. ([53])

Le bas clergé, proche du peuple, défendait également l’utilité de l’instruction. Ainsi, les curés de l’archiprêtré de Vézelay, en 1769, écrivaient ceci à leur évêque :“ Il n’est pas possible de former de vrais adorateurs de Dieu, de fidèles sujets du roi, de bons citoyens, sans le secours de l’instruction”.([54]) Notons, quelques pourcentages intéressants, à la fin du XVIII siècle, 37 % des Français sont capables de signer leur acte de mariage, contre 21% au 17 ème siècle. Nous voyons que les efforts des partisans de l’éducation populaire sont récompensés. Cependant, l’accès aux savoirs les plus élémentaires est encore très inégalement réparti. La moitié nord de la France possède un taux moyen d’alphabétisation de 60 %, le reste du pays de 20 %. Dans la France des villes et des campagnes les moins pauvres et les moins isolés sont les plus alphabétisés : nous retrouvons là, la permanence de la confrontation du peuple et de l’élite.

Les artisans de l’Encyclopédie ont eu un impact important sur les projets révolutionnaires. L’un d’eux, représentant l’esprit encyclopédiste au sein du mouvement révolutionnaire, Antoine CARITAT, Marquis de Condorcet (1743-1794), mathématicien, économiste, né à Ribemont, fut président de l’assemblée législative. Il s’empoisonna sous la Terreur pour échapper à l’échafaud. Son rapport fut le premier projet global d'un programme d’éducation nationale s’adressant à tous les âges. Pour Condorcet un devoir de justice s’impose et celui-ci passe obligatoirement par l’instruction nationale qui permet : “ d’établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l’égalité politique reconnue par la loi “. Il l’a définie comme devant être indépendante du politique, du religieux et gratuite, tout comme continue et universelle.

Ce fut la fin du XVIII ème siècle qui eut une grande importance et une grande influence sur l’éducation des XIX ème et XX ème siècles. La Révolution posa le principe de la responsabilité de l’Etat en matière d’éducation. Napoléon réduisit son champ et privilégia l’enseignement secondaire et supérieur, en créant les lycées en 1802, l’Université impériale en 1806, Saint-Cyr et l’Ecole normale de Paris en 1808 et négligea

[51] La France à l’école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 15, 16, 20, 21, 22.

[52] La France à l’école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 15, 16, 20, 21, 22.

[53] La France à l’école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 15, 16, 20, 21, 22.

[54] La France à l’école, Yves Gaulupeau, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992, p 22.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'éducation du peuple et des filles.

Cependant, au cours de la période napoléonienne, les industriels commencent à se préoccuper des questions de formation et d'enseignement. Ils fondent deux sociétés qui ont joué un rôle important pour l'évolution de l'éducation populaire. Ce sont : "La société d'encouragement pour l'industrie nationale," créée en 1801, et, surtout," La société pour l'instruction élémentaire ". Cette seconde se propose de développer en France une expérience nouvelle expérimentée en Angleterre :

" L'enseignement mutuel ". Il nous parait intéressant de présenter cette expérience car nous retrouvons là une ressemblance pédagogique avec certaines actions menées actuellement avec des enfants issus de quartiers sensibles. Jusque là, on rencontrait dans l'enseignement élémentaire essentiellement deux méthodes utilisées sur le faible pourcentage d'enfants scolarisés : la méthode individuelle et simultanée. Dans ces deux méthodes, le seul détenteur du savoir était le maître. L'enseignement mutuel, novateur dans sa pédagogie privilégiait les connaissances de l'enfant et utilisait les capacités d'un enfant plus agé pour transmettre ses connaissances aux plus jeunes.

Joseph HAMEL définit cette nouvelle méthode ainsi :

"Le principe fondamental de cette méthode consiste ... dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins et c'est ainsi que l'instruction est simultanée, puisque tous avancent graduellement, quel que soit d'ailleurs le nombre d'élèves". ([55])

La fin du 18 ème siècle et le 19 ème siècle connurent de grands changements technologiques et industriels, la formation des individus se devait également d'évoluer, et ceci pour différentes raisons d'ordre économique, social et politique. L'instruction devait être un moyen pour enrayer la petite délinquance, l'inadaptation sociale, et également pour développer la morale, afin d'accéder à un nouveau statut social. Le Baron Dupin en 1826 s'adressait en ces termes aux chefs d'industrie et au conservatoire des Arts et Métiers : - "Dès qu'un établissement d'industrie est un peu considérable, soit qu'il exige un matériel de grande valeur, soit qu'il exige un personnel nombreux d'ouvriers, de manoeuvres, de porteurs, de gardiens, ...,"

Il faut des chefs, des sous-chefs d'ouvrage, d'inspection, de comptabilité. Ces chefs, ces sous-chefs doivent tous savoir lire, écrire, et compter pour tenir note des ordres, des commandes qu'ils reçoivent et qu'ils transmettent, des distributions, des recettes, des paiements et des simples laissez-passer dont ils sont chargés ".([56]) L'enseignement mutuel a tout d'abord été un élément de réflexion sur l'enseignement. L'histoire de l'éducation ne pourrait s'étudier sans y faire référence. Ses promoteurs, les animateurs de la société pour l'instruction élémentaire, ont multiplié les créations : salle d'asile (école maternelle), école du soir, bibliothèques, établissements féminins, cours d'adultes, cours pour la formation des maîtres. Enfin, l'enseignement mutuel fut précurseur en matière de

[55] ***Joseph HAMEL , L'enseignement mutuel , 1818 , p . 1,2 in Histoire mondiale de l'éducation, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, Tome 3, de 1815 à 1945, PUF. 350 p.***

[56] Journal d'éducation, t. 19, 1826-1828, p. 108 et 109 in Histoire mondiale de l'éducation, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, Tome 3, de 1815 à 1945, PUF. 350 p.

vertu de la loi du droit d'auteur.

formation pour adultes, appelée plus tard, la formation permanente. L'enseignement mutuel, répondant aux données matérialistes de l'époque, subit de violentes attaques de la part de l'Eglise qui, vu son succès, eut tendance à considérer cet enseignement comme un concurrent important.

Le Préfet de la Seine fait ouvrir, en 1821, deux écoles pour les ouvriers adultes. Un journal périodique animé par les membres de " La société pour l'instruction élémentaire " informe régulièrement ses lecteurs sur le développement de cette forme d'enseignement, c'est le journal d'éducation. Dès 1822, trois autres cours pour adultes ouvrent leurs portes. A Paris, le nombre de cours pour adultes passe de six en 1828 avec 238 élèves, à vingt trois en 1834 avec 1280 élèves. Dans ces cours d'adultes, l'enseignement dispensé recouvre surtout des cours de dessin et d'instruction primaire. Ces cours étaient jugés favorables au perfectionnement professionnel et au maintien de la paix sociale. La majeure partie de ces cours est administrée par la ville de Paris. En province, ces cours d'adultes sont organisés par les industriels eux-mêmes. Dans les houillères d'Aniche, on ouvre en 1827 une école pour 400 ouvriers et 200 de leurs enfants, à Munster, les écoles du soir accueillent 300 enfants travaillant dans les fabriques. Près de Tenasson, dans les usines du lardin, 75 élèves adultes et enfants sont inscrits à l'école du dimanche. En 1828 , la société d'instruction élémentaire du Rhône ouvrait à Lyon des cours du soir et du dimanche pour enfants et adultes suivant le mode mutuel.

Ces différents organismes ouvrant des cours pour enfants et adultes convergent sur l'idée pédagogique de l'enseignement mutuel. Ainsi la Société pour l'instruction élémentaire estime que :

"Pour un but utile et tout à fait moral, la jeunesse est réunie dans divers lieux pendant les deux heures de la journée les plus faciles à l'exigence des passions et les plus inquiétantes pour les pères de familles".

En 1820, il y avait 1300 écoles mutuelles. Cependant les Catholiques inquiets du développement de cette méthode pédagogique d'origine anglaise et protestante et en contestaient la valeur en lui opposant la méthode "simultanée" des Frères des écoles chrétiennes dans laquelle la notion de réciprocité n'existait pas étant donné que seul le maître détient le savoir. Une intense polémique qui se transforme en conflits scolaires oppose les partisans de ces deux méthodes. Les écoles mutuelles déclinent au profit des écoles congrégationistes qui se multiplient. C'est en 1830 que l'Etat décide de développer les cours pour adultes au niveau national.

Au début du XIX ème siècle la journée était si longue que " vivre pour l'ouvrier, c'est ne pas mourir" ([57]). En 1830 la durée hebdomadaire du travail était de 75 heures. En 1874, l'âge requis pour travailler en usine est 12 ans. Revenons en 1830 : Guizot, à la tête du ministère de l'instruction publique, recense un taux important d'illettrés. 57 % des conscrits ne savent ni lire, ni écrire en 1827. Pour enrayer cette évolution négative, Guizot propose une loi qui est adoptée le 28.06.1833 prévoyant l'importance de l'enseignement post-scolaire.

" Il doit exister au delà des écoles primaires, pour les jeunes gens ou pour les

[57] Docteur GUEPIN , Histoire mondiale de l'éducation, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, Tome 3, de 1815 à 1945, PUF. 350 p.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

hommes faits qui n'ont pu en profitée, des établissements spéciaux où la génération laborieuse déjà engagée dans la vie active puisse recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance, je veux parler des classes d'adultes ".

La loi Guizot représente une injonction aux municipalités de construire et d'entretenir une école dans chaque commune. Ainsi, le nombre d'écoles passe de 30 000 en 1829 à 63 000 en 1848. Cette loi est considérée comme une des meilleures portant sur l'enseignement primaire.

Elle permit à l'enseignement de prendre ses distances et son indépendance par rapport aux autorités religieuses. Les écoles se multiplièrent en 1830 : 2791 nouvelles communes avaient un instituteur. Alors que les écoles se développent, dans le même temps et dans le même esprit charitable des dames patronnesses, Mme de Pastoret, en 1825, a réuni dans une salle appelée salle d'asile (sans doute pour éviter un exil) quatre vingt enfants. Grâce à certains notables, l'ancêtre de l'école maternelle était née. En 1836, il existe une centaine de salles d'asile. Cette croissance du nombre de ces salles gérées sans aucun contrôle, nécessita de lui donner un cadre. Ce fut le 22 décembre 1839 qu'une ordonnance définit les salles d'asile comme "des établissements charitables où les jeunes enfants peuvent recevoir une surveillance matérielle et la première éducation que leur âge réclame".

En 1828, inspirée par un voyage outre-manche, Mme de Pastoret ouvre avec beaucoup de difficultés, une crèche à Paris avec 12 enfants. Cette initiative sera reprise en 1844 par F. Marbeau, adjoint au maire du 1er arrondissement de Paris. En 1879, 172 crèches fonctionnent dont une trentaine à Paris.

Une telle évolution suppose une intervention grandissante de l'Etat, c'est-à- dire une laïcisation progressive de l'éducation. Cependant, la loi Guizot conserve l'instruction religieuse tout comme elle autorise les écoles privées. La loi Falloux du 15 mai 1850 permet aux congrégations l'ouverture sans autorisation, d'écoles privées ou libres d'enseigner, le contrôle étant limité aux seules conditions d'hygiène.

Les Républicains manifesteront leur inquiétude quant à l'importance prise dans l'enseignement par les congrégations nées à la faveur de la loi Falloux. L'instruction des classes populaires commença à inquiéter. Guizot le faisait remarquer en 1847 : "L'invasion des classes pauvres par l'instruction est un élément qui doit miner la société dans ses fondements ". C'est la 3 ème République qui organisera réellement l'enseignement primaire (lois Jules Ferry et Paul Bert) .

CHAPITRE 2 : L'EDUCATION NATIONALE : DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE A NOS JOURS

Comme nous l'avons vu au cours de la période 1789-1850, l'éducation populaire a été expérimentée, 1848 fut pour elle une relance. Elle s'est également structurée en 1867 avec la ligue de l'enseignement. Des idées républicaines la poussèrent et les événements sanglants de 1848 accélérèrent sa maturité. Il fallut attendre 1874 pour que la loi fixe l'âge

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

minimum d'embauche dans les usines à 12 ans. La prise de conscience du mouvement social, l'éducation des adultes et la forte personnalité de Jules FERRY permettront une importante évolution : l'instruction primaire obligatoire.

2.1 l'instruction primaire obligatoire et gratuite

Cette obligation constitue, un devoir pour les familles d'instruire leurs enfants et pour l'Etat qui a la charge de mettre en oeuvre des moyens pour y remédier tels que la création d'une école dans chaque commune, la gratuité de l'enseignement dispensé et la laïcité qui assure la neutralité de l'enseignement public et laisse ainsi l'éducation religieuse à la famille ou au clergé. Toutes ces dispositions font l'objet de plusieurs lois celle du 16 juin 1881 pour la gratuité de l'enseignement primaire, du 21 mars 1882 pour l'organisation d'un enseignement primaire public pour les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans, l'enseignement religieux sera facultatif et organisé en dehors des établissements scolaires ; le 30 octobre 1886 : la loi Goblet laïcise le personnel enseignant ; enfin celle du 9 juillet 1889 donnera à l'Etat la charge du traitement des maîtres, qui deviennent ainsi fonctionnaires. En 1905, le 9 décembre, une loi instaure la séparation de l'Eglise et de l'Etat. L'Eglise se sentant dépossédée, engage la guerre scolaire, qui ne s'interrompra qu'avec la 1ère guerre mondiale de 1914. Les programmes établis entre 1882 et 1887 en sciences physiques et naturelles, en histoire géographie sont dans l'esprit des lois Guizot et Duruy. Ils seront utilisés jusqu'en 1923, date où il sembla opportun de les simplifier tout en coordonnant davantage les différentes disciplines.

Cependant, l'obsession du certificat d'études, sacrement civil important, poussait les auteurs de manuels scolaires et les enseignants à faire " ingurgiter " de nombreuses connaissances, et ainsi à risquer de faire de cette première formation un diplôme élitiste pour l'époque.

La France reste un pays rural, les parents, des paysans souvent analphabètes, ne comprenaient pas toujours l'utilité de l'Ecole. Celle-ci enlevait des bras à la ferme. Comme elle était facteur de cohésion nationale, et demandait aux petits Basques, Bretons ou Auvergnats d'abandonner leur patois au profit de la langue française, les parents de ces enfants ont pu craindre une destitution de leur autorité et de leur culture. L'Ecole est également un vecteur de conservatisme social : elle enseigne les valeurs inhérentes au citoyen, à l'homme, au soldat et au travailleur sans inciter à une véritable ascension sociale. En 1884, 74 000 écoles existent avec 120 000 maîtres. Beaucoup de classes fonctionnent avec un seul maître pour toutes les classes d'âge. Malgré tout, l'enseignement, en se banalisant, a permis d'accroître la durée de la scolarisation obligatoire et de faire reculer l'illettrisme : l'interrogation des conscrits permet d'avoir des données sur l'illettrisme de ces derniers. Les illettrés complets sont 58% en 1827, 38% en 1845, 20% en 1868, 15% en 1880. En 1906, les rudiments de l'instruction semblent acquis par les neuf dixièmes des hommes et femmes.

2.2 Développement de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire verra une extension importante après 1879 : 40 000 élèves

vertu de la loi du droit d'auteur.

en 1814, 100 000 en 1850, 300 000 en 1914. Les efforts importants en direction de l'école primaire, ont incité le développement de l'enseignement secondaire. Napoléon Bonaparte (1769-1821), a la volonté de donner à la France un système éducatif qui s'adapte aux transformations de la société et qui assure la formation des serviteurs dont l'état a besoin. Les lycées furent créés en 1802, l'Université impériale entre 1806 et 1808. Ces créations assurent ainsi à l'Etat le contrôle sur l'enseignement. C'est en 1852 que se mettront en place les deux filières moderne et classique qui conduisent toutes deux à un baccalauréat. La circulaire du 30 octobre 1865 incitera les communes à créer des cours d'enseignement secondaire. La 3 ème République par la loi Camille Sée du 31 décembre 1880 instituera un enseignement secondaire féminin. La scolarité de l'enseignement secondaire était malgré tout payante. La guerre de 1914 - 1918 viendra perturber cette évolution. Ce sont 35000 instituteurs qui seront mobilisés, parmi lesquels 8700 ne reviendront jamais. Ce qui eut eu pour conséquence la féminisation du corps enseignant.

Un groupe d'anciens combattants universitaires prit position en 1918 pour un seul système d'école, c'est à dire pour la fin des deux écoles, celle de la bourgeoisie et celle du peuple. Il faudra attendre, en 1924, la victoire du Cartel des Gauches pour que des réformes significatives voient le jour. En juin 1924, le président du Conseil, Edouard Herriot, déclarait: "La démocratie ne sera complètement fondée que lorsque l'accession à l'enseignement secondaire sera déterminée non par la fortune des parents, mais, comme il convient, par le mérite des enfants".

La gratuité est instaurée progressivement en classe de sixième en 1930, en 1931 pour la cinquième et en 1932 pour la quatrième. Mais, redoutant un afflux massif d'élèves, une sélection est mise en place à partir de compositions écrites corrigées par des jurys d'examen. L'obligation scolaire est portée à 14 ans.

Le régime de Vichy, en 1941 refuse la gratuité à partir de la seconde et décide que les collèges dispenseront l'enseignement moderne et les lycées l'enseignement classique. La sélection basée sur les origines sociales est pratiquée.

2.3 L'école de l'après guerre à nos jours

un vent de réforme souffle :

Le plan Langevin-Wallon affirmait le droit à l'éducation et préconisait une autre conception de l'éducation :

- Prolongation de la scolarité obligatoire et prise en charge par l'Ecole.
- Formation professionnelle à partir de 15 ans.
- Instauration d'un cycle d'orientation permettant, avec un tronc commun, des orientations ultérieures.
- Les études gratuites sont sanctionnées par un diplôme (brevet ou baccalauréat.)
- La formation des maîtres concerne instituteurs et professeurs.
- Les études supérieures sont structurées en trois stades, le dernier étant le doctorat.

vertu de la loi du droit d'auteur.

"Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales ou ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture. L'introduction de la " justice à l'école ", par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale , mais par la capacité à remplir la fonction." ([58])

Les circonstances politiques ne permirent pas l'application du plan Langevin - Wallon. Cependant, ce plan a incité à diverses décisions dont toutes ne seront pas heureuses :

- Dans la fin des années 50 : la réforme Berthoin allonge la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans.
- Dans les années 60 : la réforme Fouchet, regroupe tous les enfants du premier cycle du second degré dans un établissement unique : le collège d'enseignement secondaire ou CES .
- Dans les années 70 : La réforme Haby de 1975 instaure le collège unique.

Le secondaire témoigne de la démocratisation de l'enseignement (160 000 élèves à la fin du siècle dernier, 500 000 en 1945 et 4,5 millions en 1994). L'Education Nationale se retrouve confrontée à l'enseignement de masse !

2.4 : Notre système éducatif face à la réalité sociale

L'éducation est présente ; elle est aujourd'hui en pleine évolution. Depuis la crise de 1973, il semble que l'histoire ait encore des volontés de répétition. Nous retrouvons là une configuration sociale qui semble avoir quelques similitudes avec des périodes antérieures. La restructuration inévitable a fait ressurgir de nouveaux drames : inadaptations sociales, illettrisme, échecs scolaires, inadéquations entre certaines formations, apparition de nouvelles technologies et complexification du marché de l'emploi , le chômage, la délinquance, le racisme et l'exclusion.

En 1874, des lois considérées à l'époque comme sociales fixaient l'âge minimum d'embauche des enfants dans les usines à 12 ans. Aujourd'hui, on est déjà considéré professionnellement vieux à 45 ans, alors que l'espérance de vie augmente d'année en année. Dans l'expression " fin de droit " il est significatif de constater un glissement du "droit au travail" qui à son tour est remplacé euphémiquement par le "droit à une activité". En 1990, on entend parler de prolongement de la scolarité jusqu'à 18 ans (déjà préconisé dans le plan Langevin Wallon, mais pour des raisons peut être plus visionnaires quant à l'avenir) tout en ayant pour objectifs 80 % de bacheliers. Ces déclarations d'intention semblent très circonstanciées. Dans ce contexte des années 90, que représente l'Education Nationale ?

[58] ***1947. Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement, Paris, PUF, 1964, 298 p***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

2.4.1 : L'Education Nationale aujourd'hui

- 14 010 500 élèves et étudiants, 457 810 bacheliers dont 186 175 bacs techniques et professionnels (63 % de la classe d'âge sort du système scolaire en 1993 avec le niveau du baccalauréat), 2 074 591 étudiants en 1994- 1995.
- Environ 1.155.800 fonctionnaires dont 770.436 enseignants dans 67.654 établissements dont 59.918 écoles , 7 .589 collèges et lycées ,76 universités .

c'est également : ([59])

- 54 langues étrangères enseignées (obligatoires ou facultatives).
- 51 séries ou options du baccalauréat .
- 50 brevets d'études professionnelles (BEP) .
- 270 certificats d'aptitude professionnelle (CAP) .
- 100 brevets de technicien supérieur (BTS) .
- 2 400 000 candidats aux examens du secondaire chaque année .

et c'est encore :

Un budget de 348,5 Milliards de Francs, qui représente environ 18,6 % du budget de l'Etat et environ 7 % du produit intérieur brut (PIB) .

L'accés de la plus grande partie d'une classe d'âge à un enseignement autrefois réservé à l'élite sélectionnée pose aujourd'hui d'important problèmes de contenus, de méthodes et de conception de la mission de l'Education Nationale. Dans l'analyse de cette réalité, l'Ecole rencontre énormément de difficultés. Elle a un programme et sa mission semble être uniquement de dispenser un savoir à des élèves, sans réellement se préoccuper de leur donner les moyens de maîtriser ce savoir, de pouvoir le transférer dans la réalité de la vie, donc d'agir avec ce savoir, ce qui nous paraît essentiel pour rester maître de son destin. Le problème n'est pas, à notre avis, de savoir si l'Ecole apprend bien aujourd'hui aux enfants et aux jeunes les mêmes connaissances qu'à leurs grands-parents, mais de savoir si ces enseignements leur permettront d'agir, de vivre et d'être heureux dans le 21 ème siècle qui sera le leur.

L'accés d'un plus grand nombre à la scolarité produit-elle un abaissement du niveau de formation ? Cela n'est nullement prouvé car les critéres retenus pour valider une réponse négative n'apparaissent pas toujours trés probants. De plus, il semble que cette préoccupation ne date pas d'aujourd'hui : " Nous devons avouer que nous avons quelquefois reçu des lettres ou des réclamations d'individus pourvus de ce grade (le baccalauréat) et dont le style et l'orthographe offraient la preuve d'une honteuse ignorance." (Cuvier, président de la Comission d'instruction publique, 1820.).([60]) Cependant, il est indéniable que la massification a entrainé une selection, qui semble-t-il,

[59] Source : Ministère de l'Education Nationale.

[60] Le niveau monte, Christian Baudelot, Roger Establet, collection Points Actuels, Editions du Seuil, 1990.

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

est plus rigoureuse. Aujourd'hui, certains hussards de la République dénoncent ce qu'ils ressentent comme une imposture de l'école : au nom d'une mission d'éducation, elle semble oublier son devoir d'instruction. Il nous semble, là encore, un vieux démon reprend vie : la sélection par l'échec. La perspective d'amener quatre jeunes sur cinq au niveau bac. nous semble être une bonne intention. Cependant, cette dernière mesure, ne semble pas exempte d'effets pervers quant à l'orientation des éléves, enfin une autre question subsiste, qu'adviendra-t-il du cinquième ? Nous évoquions précédemment la notion de sélection par l'échec et non par la réussite. Cela suppose qu'il n'y ait qu'une norme de la réussite et que, pour réussir, il faille s'y plier. Ainsi, la différence n'est pas reconnue et, de fait, non autorisée. Pourtant cette différence est à l'origine de l'échec social car si le potentiel d'intelligence existe, il n'est pas pour autant exploité dans notre système éducatif où cette aptitude n'est ni stimulée, ni sollicitée et ainsi non récupérée, ce potentiel ne pourra donc que rarement se développer. C'est dire l'importance d'une pédagogie de la réussite qui prendra en compte la différence, qui n'acceptera pas les méthodes uniques qui ne conviendront qu'à certains. N'est ce pas également la mission de l'Ecole ?

Les repères historiques que nous avons évoqué, nous ont montré que la pauvreté et l'exclusion étaient souvent au centre du triangle : instruction, économie et pouvoir. Nous avons pu également constater que l'éducation avait une histoire mouvementée à la hauteur de ses enjeux. Il semble que de tout temps elle ait cristallisée les tensions de la société : de la fin du Moyen Age à la Renaissance, puis de la Révolution Française à 1848, de la loi Falloux à l'instruction obligatoire, de mai 1968 à la loi Savary de 1984, puis ces dernières années avec le projet de réforme de la loi Falloux de 1993 et enfin la violence qui se développe en son sein. Cette réalité du système scolaire semble directement liée au statut et à l'échec social et accentue les clivages sociaux. Notre système éducatif semble encore aujourd'hui, répéter et reproduire la discrimination sociale. Il semble que, s'il doit y avoir un nouveau rapport au savoir, il doit y avoir également un nouveau rapport au pouvoir.

Que l'enfant sente qu'il puisse agir sur ce qu'il apprend, il se sentira d'autant plus concerné s'il a des prises sur ce qu'il fait. De cette manière, même s'il y a échec social, le système éducatif pourrait être un relais pour développer et solliciter le potentiel d'intelligence latent des jeunes. Handicap social et réussite scolaire ne seront plus, alors, antinomiques. Autant de maux qui demandent encore des solutions et une réelle volonté du corps social dans son ensemble : l'Education Populaire, l'Action Sociale et la Prévention Spécialisée tentent de trouver et de fournir des réponses comme celles que nous avons présentées préalablement :

- Action de réhabilitation ou développement social des quartiers avec diverses actions sociales : cours pour adultes.
- Action en direction du logement etc ....
- Mise en place d'actions diverses : action éducative périscolaire, scolarisation des plus marginalisés et démunis.

Ces actions sociales sont mises en place avec ce qu'elles comportent comme risque de

vertu de la loi du droit d'auteur.

marginalisation et de ghettoïsation de ceux qui cherchent à s'en sortir car, pour la plupart, elles ne sont pas réalisées dans le cadre qui devrait être le leur, à savoir celui du droit commun. La prévention spécialisée après démonstration faite, doit sollciter les acteurs de l'enseignement car nous considérons l'école comme un des premiers intervenants permettant l'intégration dans notre organisation sociale. C'est donc, bien entendu, le système éducatif qu'il y a lieu de questionner également sur la disqualification sociale qu'il engendre. Quels sont les enjeux, finalités et conséquences de son fonctionnement ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre.

CHAPITRE 3 : APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'EDUCATION

3.1 Qu'est-ce-que l'éducation ?

Le mot a subi l'influence de plusieurs étymons. En premier lieu, le verbe latin "educare" signifie élever des plantes ou des animaux et par extension, s'occuper des enfants. Une autre interprétation nous propose également "educere" : action de mettre dehors, faire sortir, si celle-ci ressemble à la méthode moderne anglo-saxonne d'animation de réunions : le "brainstorming". Enfin, elle peut aussi faire référence à une méthode employée pour canaliser les élèves turbulents ou également renvoyer à la notion d'autonomie. Éducation vient du latin "educatio", action de former, d'instruire. voire de transmettre les bons usages d'une société ; être bien éduqué c'est connaître les régles du savoir vivre par opposition à manquer d'éducation. Cela fait appel à une notion du 19 ème siècle : le savoir vivre, qui renvoie également à une notion de classe sociale, notamment la classe dominante, avec ses valeurs, ses normes ou rites d'appartenance. Nous connaissons également, le mot anglais "éducation". Il correspond à l'institution, système scolaire, ou universitaire : il s'agit bien de l'action d'instruire. Cependant, des différentes acceptions du terme éducation, subsiste une question : une personne bien éduquée ou bien élevée est-elle instruite et, de ce fait, est- elle formée ? Afin de tenter une réponse, nous envisagerons de reprendre des synonymes du verbe éduquer : élever, instruire ou enseigner et former .

Élever, c'est bien souvent faire de la prose sans le savoir ! C'est l'éducation minimale de base dispensée au sein de la famille ; elle est spontanée, voire instinctive: parler à l'enfant qui apprend ainsi le langage et la communication avec les autres, jouer avec lui, afin de l'amener à se repérer dans l'espace et développer la conscience qu'il a de lui même et des autres, prodiguer de la tendresse, ce sont des actes éminemment éducatifs. Lui apprendre à se nourrir, provoquer le mimétisme à travers différents actes de la vie quotidienne : hygiène, comportement, respect, etc ...font partie de l'éducation qu'il reçoit dés son plus jeune âge. Élever n'est pas dresser car l'éducateur respecte l'ambition, suscite la curiosité et exalte le sentiment de vivre. Cette étape est primordiale pour l'enfant.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Comme enseigner est un acte beaucoup plus intentionnel, la loi autorise les parents à donner cette instruction durant le primaire. En réalité, hormis le fait de maîtriser les matiéres à enseigner, il n'est pas inné d'avoir le sens de la pédagogie. Élever et enseigner, bien que complémentaires, sont deux notions distinctes. Pour des raisons de patience, d'anxiété ou de conceptions archaïques de l'enseignement de la part des parents, il n'est pas, dans la majorité des cas, souhaitable que ceux-ci le dispensent à leurs enfants. A trop vouloir atteindre certains objectifs, qui sont le plus souvent d'ordre emblématique pour les parents, on obtient souvent l'inverse du résultat escompté en sus des blocages. L'enseignement se déroule donc le plus souvent au sein d'une institution. Cet acte d'enseigner suppose des finalités, des objectifs et des méthodes (que nous verrons par la suite).

Former est une notion très à la mode : dispositifs de formation, stage de formation, formation continue etc ... comme si celle d'enseigner ne suffisait plus, renvoyant à l'enseignement un sentiment d'échec. Estimant que formation et enseignement recouvrent deux réalités différentes, il ne nous parait pas opportun de les opposer. Nous tenterons une définition en comparaison avec les deux premiers synonymes proposés. La formation est une notion qui fait référence à la permanence (formation permanente) puisqu'on devrait pouvoir se former sur la durée d'une vie. Elle peut également correspondre à des actions de recyclage. Mais elle renvoie aussi à la notion de fonction sociale : elle peut être professionnelle, sportive, technique, militaire, universitaire etc... Est ce une forme d'enseignement ? Cette différence suggère un rapport d'exclusion : "on enseigne à quelqu'un", ici, l'objet de l'enseignement est l'élève, "on forme à quelque chose" ; l'objet visé n'est plus la personne mais la fonction sociale.

Nous voyons donc que les trois termes s'opposent car ils ne portent pas sur le même objet. La très grande spécialisation que requiert la technologie moderne, comporte un risque d'éclatement de l'éducation. Le fait d'opposer ces trois termes les met également en position de complémentarité ; cependant, cela ne nous permet pas de les regrouper sous une définition unique. Nous rechercherons donc ce qu'ils peuvent avoir en commun.

Quoi qu'il en soit, être élevé, recevoir un enseignement ou être formé, c'est acquérir un savoir qui, semble-t-il, unifie ces trois actions. Celui qui détient un savoir progresse et se dépasse, c'est-à-dire développe les possibilités que chaque être possède au fond de lui même. Ce savoir, on l'obtient tout au long de sa vie d'homme et nous apprend à grandir en homme. Ainsi, si nous souhaitons affiner notre approche de l'éducation, il nous semble impossible de ne pas nous interroger sur ce que recouvre la notion "d'homme", avec l'incontournable questionnement : est-on homme par nature ou par culture ?

3.2 Par nature ou par culture ?

Est-on homme par nature ou le devient-on par culture ? Cette question a toujours été d'actualité. En quoi l'homme est-il différent de l'animal ? La pensée, la parole, les sciences, la technique, les arts, représentent cette différence. L'homme a tout appris contrairement à l'animal, qui possède dans son bagage génétique l'instinct, qui est inné et non acquis. L'être humain, d'après l'anthropologie, serait un animal inachevé, notamment par ses connexions nerveuses (synapses), ce qui le rendrait extrêmement vulnérable car

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

il aurait tout à apprendre, à la différence de l'animal, qui est rapidement indépendant. Cet handicap pour l'être humain constituerait en fait la clef de son évolution. Cette faiblesse de l'enfant implique la nécessité de le protéger et de lui donner une éducation durant plusieurs années. Cette réalité incite donc le petit d'homme à se défendre davantage que l'animal pour sa survie. Prenons pour exemple le cas des enfants sauvages, élevés en compagnie d'animaux ; la nature humaine hors de l'éducation parait bien limitée et d'ailleurs, dans la plupart des cas, il semble qu'ils n'aient pas survécu très longtemps dans le monde des hommes. L'humain doit donc sa survie à la vie en société. Certains philosophes, dont les sophistes, réfutaient purement et simplement la notion de nature humaine. Le 18 ème siècle, siècle des Lumières, nous "éclaire" avec l'empirisme qui affirme que l'expérience fait l'homme, Helvetius dans son traité, "De l'homme et de son éducation" disait : "Si je démontrais, que l'homme n'est vraiment que le produit de son éducation, j'aurais sans doute révélé une grande vérité aux nations". ([61]) L'éducation serait la somme des expériences que la vie nous procure naturellement et de l'instruction donnée intentionnellement. Cette éducation ne serait donc concevable que dans le groupe humain. Ainsi, si le parti est pris de penser que tout est éducation, à quelles fins celle-ci est -elle dispensée ?

CHAPITRE 4 : LA MISSION DE L'ECOLE : QUELLES FINALITES ? QUELS SAVOIRS TRANSMETTRE ?

4.1 : Quelles sont les finalités de l'Ecole ?

Depuis Jules Ferry, les finalités de l'Ecole étaient à la fois éthiques et politiques. Comme nous l'avons vu précédemment, la volonté d'instauration d'une Ecole primaire laïque, gratuite correspondait à une volonté d'instruction du peuple.

"Il faut que la démocratie choisisse, sous peine de mort ; il faut choisir citoyens : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise." ([62])

L'ambition de Jules Ferry était de former des citoyens instruits et responsables, et non de dispenser des formations professionnelles adaptant à l'emploi. Il semble que l'Ecole d'aujourd'hui mérite d'être encore interrogée sur cette question et soit en difficulté sur la réponse à donner.

La révolution technologique que nous connaissons actuellement a pour effet immédiat de faire apparaître un important décalage entre le niveau technologique et le déficit en personnes capables de le maîtriser. La conséquence en est que les emplois non

[61] Histoire mondiale de l'éducation, de 1515 à 1815, le mouvement des idées pédagogiques au 17 ème et 18 ème siècles, Vol 2, Gaston Mialaret et Jean Vial, Édition PUF.

[62] ***Jules Ferry, Discours de la salle Molière, 1870.***

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

ou peu qualifiés se précarisent et que nous devons évoluer vers une qualification de plus en plus importante. Antoine PROST dans une “Tribune libre“ remarquait ceci : “La prolongation de la formation est devenue, pour les Français, la clef de l’avenir collectif et individuel. Alors que, quelques années plus tôt, ils en décriaient l’efficacité économique et sociale, ils se sont mis de nouveau à charger l’enseignement d’espoirs multiples.”

Or, paradoxalement, la crise dépasse nos frontières, et une société en difficulté économique, en récession et en proie au chômage a encore plus besoin de travailleurs compétents de haut niveau. En période de crise, l’économie se doit d’être très performante, donc réservera les meilleures places aux personnes les plus formées.

Un rapport émanant de L’OCDE pose très clairement ce problème :

“ L’enseignement doit développer les diverses compétences qu’exigent les économies modernes ; mais par là-même il constitue un si puissant moyen de sélection sociale, que contrairement au but recherché d’une plus grande égalité sociale, il risque en fait de la renforcer .“ ([63])

Les finalités de l’éducation sont aujourd’hui multiples et chacune recouvre un ou des objectifs ; ainsi, tel psychologue pourra dire qu’il faut éduquer les enfants de telle façon afin de ne pas les traumatiser, un autre, théologien ou philosophe, aura un avis différent. Un économiste pensera que l’école doit répondre essentiellement aux besoins économiques de la société afin de permettre aux jeunes de trouver du travail. Cependant ce qui n’est pas toujours dit explicitement, ce sont les enjeux et les finalités de ces derniers. Par conséquent, le choix des finalités est rendu encore plus difficile et hasardeux. Chacun cherche donc, sinon à imposer, tout du moins à proposer certaines finalités éducatives.

L’Education Nationale ne déroge pas à cette règle, puisqu’aucun de ses choix n’est réellement neutre :

- Cours magistral ou pratique individualisée en fonction des élèves.
- Travail en atelier avec projet.
- Classes hétérogènes ou homogènes.
- Savoirs enseignés, avec ou sans souci pédagogique.
- Devoirs à la maison.

Tout est parti pris à l’Ecole, chaque enseignant affiche ainsi sa conception de la culture, du savoir, de sa transmission et de sa portée. En somme toute société engendre inéluctablement des structures pédagogiques à son image. Celles-ci seront plus ou moins souples, voire peut-être rigides ; cependant ces écoles et ces structures pédagogiques sont dépendantes avec, pour mission, d’adapter l’individu à son milieu.

L’école primaire a, semble-t-il, une finalité simple : apprendre à lire, écrire, compter. (Rappelons ici que 5% des enfants qui font l’expérience d’un échec massif au CP atteindront la classe de terminale) Cette période se termine à l’âge de 10, 11 ans.

[63] ***L’enseignement dans la société moderne, Organisation de Coopération et de Développement Économique. (OCDE), 1985.***

vertu de la loi du droit d'auteur.

Le collège entre 11 et 16 ans (âge de la fin de scolarité obligatoire), est un passage beaucoup plus flou dans ses finalités. Il semble pris entre deux conceptions qui s'opposent :

- Pour la premiére, c'est un lieu approprié pour compléter l'enseignement général et apporter à tous les connaissances de base indispensables à chacun afin de réussir son insertion dans la société (maîtrise de l'environnement immédiat de l'individu, notions nécessaires pour appréhender la vie sociale, politique ou économique).
- Pour la seconde, le collège est "pour tous" mais anticipe les orientations possibles au lycée en créant des filières pour définir "la" fiplière suivie définitivement jusqu'au lycée, un collège qui reconnaît, peut-être démagogiquement, "la différence". Dune part, cette configuration suppose de savoir, si l'on peut faire réellement, l'économie du contenu du premier type et, d'autre part, si la maturité de jeunes ayant entre 11 et 16 ans (période d'instabilité due à l'adolescence) est suffisante pour s'engager ainsi dans une orientation qui pourrait jouer le rôle "d'oeillère" ne permettant, ni l'ouverture, ni la découverte d'autres horizons. Nous pensons que ce type de fonctionnement risque de générer l'échec scolaire, qui ne sera ensuite traité que par l'exclusion.

Enfin, le lycée semble avoir des finalités beaucoup plus explicites : découvrir une discipline ou domaine professionnel dans lequel le jeune s'orientera, aussi bien dans des études théoriques que professionnellement. Cependant, une questiont reste en suspens : cette démarche ne serait-elle pas la résultante de la sélection opérée auparavant au collège ?

L'Ecole a donc pour finalité d'être un lieu qui favorise l'acquisition d'un savoir indispensable pour vivre dans une société donnée. Cependant, il nous parait important de souligner que notre système éducatif n'a pas suivi l'évolution technologique de notre société, car il n'a pas les moyens d'aller aussi vite.

Ce décalage a pour résultat immédiat qu'un nombre important de jeunes, arrivant en fin de scolarité obligatoire, n'ont pas une maîtrise suffisante de leur environnement pour s'insérer socialement. Nous prendrons également en compte que ceux-ci, profondément marqués par un important sentiment d'échec, ne fréquenteront vraisemblablement par les stages, les cours du soir ou les formations proposées par la formation continue. Ainsi, ils viendront grossir le nombre des exclus, déjà fortement touchés par le chômage.

L'enjeu des finalités de l'école est important et sa réussite ne se mesurera pas uniquement de façon quantitative par une augmentation du nombre de jeunes accédant au lycée ou un taux de réussite au baccalauréat. Il se vérifiera surtout par une capacité à enseigner autrement le savoir, en développant également les compétences dites transversales (qui dote l'élève d'une capacité à se servir de ses connaissances, à les transposer dans un autre domaine).

4.2 : Quels savoirs transmettre ?

Dans la présentation de l'expérience de scolarisation des enfants du voyage, l'idée force que nous soutenons est d'apprendre à apprendre, en faisant la démonstration de la

vertu de la loi du droit d'auteur.

prévalance du processus sur le contenu. Nous donnons donc la priorité aux apprentissages “méthodologiques et logiques”, au détriment des apprentissages strictement disciplinaires. C’est ainsi qu’apparaît une certaine ambiguïté concernant les savoirs.

Dans l’approche de cette réalité, l’Ecole rencontre énormément de difficultés. Elle a un programme et sa mission semble être uniquement de dispenser un savoir à des élèves, sans réellement se préoccuper de leur donner les moyens de le maîtriser, de connaître ce à quoi il pourra être utile, de pouvoir le transférer dans la réalité de la vie, donc d’agir avec lui, ce qui nous parait essentiel pour ne pas subir les événements. L’école reste dans un conservatisme froid. Ainsi, elle parait être dans un isolat qui se protège de la société environnante en délivrant un savoir clos, dans un univers très fermé, coupé du reste du monde. Comment ne pas voir la distorsion qui existe entre l’école et le monde environnant auquel on est censé préparer les enfants ? Dans ce contexte, il n’est pas étonnant de lire :

“ - Une enquête effectuée au début de l’année 1992 auprès d’un échantillon de quatre cents élèves de troisième montre que plus des deux tiers d’entre-eux ne peuvent accéder à plus du quart des articles d’un quotidien régional ... ce qui veut dire, en d’autres termes, qu’à la fin de la classe qui marque aujourd’hui, de fait, la fin de la scolarité obligatoire, moins de 25 % de l’information qui constitue l’environnement immédiat des jeunes peut être compris et intégré ”. “ Cela signifie aussi que, si nos élèves de troisième savent lire, ils ne savent guère déchiffrer le monde qui les entoure “. ([64])

L’éducation est une interrogation. L’école est un lieu qui doit permettre des hypothèses, des réponses. Nous le répétons, elle doit susciter le désir d’apprendre, la volonté de savoir, donner le goût d’apprendre, apprendre à réfléchir, donner une méthode pour acquérir le savoir et l’actualiser.

Cette notion de savoir recouvre plusieurs aspects, complémentaires qui, à nos yeux, ne sont pas obligatoirement opposés : méthodologiques, savoirs disciplinaires, transférabilité, maîtrise de ce savoir, et pédagogie. Il faut cependant noter que la transmission du ou des savoirs ne s’effectue pas uniquement à l’Ecole, il y a également une transmission familiale du savoir à valoriser. C’est ce que nous avons souhaité favoriser par les deux actions sociales ATELEC et RERS mises en place dans un souci de complémentarité d’actions, en donnant une place aux parents afin, de les réintégrer dans leur rôle face à l’éducation de leurs enfants et face à l'Ecole.

4.2.1 : l’aspect méthodologique

Antoine de la Garanderie dans un ouvrage intitulé “ Tous les enfants peuvent réussir “ ([65]) affirme qu’un enseignement méthodologique participe à l’acquisition de méthodes de travail qui pourront enrayer l’échec scolaire. Il parle également de gestion mentale,

[64] ***Philippe Meirieu et Michel Develay, Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous. Édition ESF, Collection pédagogies, P 81, 82.***

[65] Antoine de la Garanderie, “Tous les enfants peuvent réussir“, Le Centurion, Paris,1988.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

c'est-à-dire de gestion des images visuelles ou auditives que l'enfant utilise.

L'hétérogénéité des élèves, la rapidité des évolutions technologiques, la volonté d'enrayer l'échec scolaire impliquent un contexte où les savoirs disciplinaires évoluent très rapidement, changent et sont vite dépassés. Il y a donc lieu de travailler la capacité d'adaptation en regard de cette nouvelle réalité. Cela suppose aujourd'hui que l'on réfléchisse et privilégie l'aspect méthodologique de la transmission du savoir par rapport à la discipline enseignée et que les notions d'adaptabilité et de capacité commencent à être prises en compte.

Nous pourrons alors parler successivement de capacités méthodologiques (objectifs identiques à atteindre dans différentes disciplines), de compétences transversales (relatives aux attitudes de l'enfant face à la construction des pré-requis indispensables : notion de temps et d'espace) ; viendront ensuite les compétences relatives aux savoirs disciplinaires.

4.2.2 : Savoirs disciplinaires et maîtrise de ce savoir

Après avoir constaté la rapidité avec laquelle les savoirs évoluaient, donc l'importance d'une démarche méthodologique qui viserait une constante capacité d'adaptation, la question de la nécessité d'enseigner des savoirs disciplinaires se pose. Une fois la méthode acquise, celle-ci peut être transposée dans d'autres disciplines. Il nous semble également qu'il faille de la matière, qu'elle soit disciplinaire ou éloignée des contenus disciplinaires purs, pour donner l'entraînement nécessaire, comme une gymnastique matinale qui évite au corps d'être "rouillé". Cet entraînement permettra ainsi la maîtrise des réflexes intellectuels (comme un sportif possède la maîtrise de son corps) et une certaine souplesse intellectuelle. Il est intéressant de noter que différentes disciplines peuvent solliciter la même opération cognitive, favorisant la capacité de transférabilité des connaissances à d'autres domaines, non obligatoirement disciplinaires. Enfin, il semble nécessaire de ne pas avoir une analyse manichéenne, qui opposerait irrémédiablement méthodologie et savoirs disciplinaires.

Néanmoins, il est important de préciser que le rapport aux savoirs n'est pas uniquement un rapport intellectuel ; d'autres paramètres entrent en interaction ; ainsi, les dimensions psycho-sociologiques et sociales sont des pistes à ne pas négliger. Pierre Bourdieu estime que le rapport aux savoirs est, pour certaines classes sociales, un moyen de se distinguer, en montrant uniquement qu'elle savent et elles n'apprennent donc que pour cela. ([66])

En conséquence, nous ne soutiendrons nullement une démarche qui tendrait à privilégier uniquement la méthodologie, - celle-ci étant simplement, à nos yeux, une première étape des composants d'une pédagogie dynamique dénuée de tout fatalisme -, dans la mesure où nous croyons au contraire dans les possibilités d'évolution des structures mentales et dans l'influence de différents facteurs d'ordres social, économique et culturel.

[66] BOURDIEU Pierre, La distinction, critique sociale du jugement, Paris, Éditions de Minuit, 1985.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Chapitre 5 : DÉFI D'AUJOURD'HUI : L'ÉCHEC SCOLAIRE

" Ce qui est tragique dans la vie des hommes, c'est moins leurs souffrances que leurs échecs." Thomas CARLYLE.

Lorsque la question de l'échec scolaire est évoquée, les réponses invoquées sont spontanément toujours les mêmes : principalement, ce sont les origines socio-économico-culturelles, l'immigration, les dégradations des moeurs, les familles mono-parentales ou éclatées, la perte des valeurs, les classes surchargées, etc... . Bien souvent, ces différentes assertions ne reposent sur aucune étude fondatrice réelle, mais sont uniquement le fruit d'un renvoi de l'échec aux autres, "l'enfer, c'est les autres" ([67]).

Ainsi, l'expression échec scolaire devient très galvaudée, appoximative. De ces différentes hypothèses, aucune n'a le monopole de la vérité et, comme Guy AVANZINI ([68]), nous ne nous ferons point le défenseur de l'une ou l'autre. Néanmoins, nous n'adhérerons pas à une théorie qui tendrait à conclure que les explications données précédemment entraîneraient inéluctablement l'échec scolaire, sans prendre en compte les interactions inévitables dues à d'autres déterminants.

Afin d'avoir une approche plus fine de ce phénomène, il nous est apparu intéressant de mettre en lumière ce concept d'échec scolaire .

5.1 : Le concept d'échec scolaire

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de distinguer, comme Philippe MEIRIEU, l'échec de la difficulté scolaire, car ils ne recouvrent pas la même réalité. Le premier fait référence à un mal plus profond et nécessite une pédagogie spécifique à mettre en place, alors que le second conduit à une aide plus ponctuelle. En outre, on confond trop souvent, car cela est plus arrangeant, la déficience intellectuelle avec le déficit pédagogique. Nier cette distinction revient à faire revivre, un processus de pathologisation de l'échec scolaire datant de la pédagogie normative de la III ème République, à l'enfant qui, mettant en échec l'apprentissage scolaire ne peut qu'être anormal.

Plus communément, la notion d'échec scolaire se retrouve au sein de deux analyses :

- L'une fait apparaître une difficulté d'ordre purement cognitif : l'enfant ne maîtrise pas les pré-requis et n'intégre pas les processus d'apprentissage.
- L'autre invoque une difficulté d'ordre "environnemental" : (difficultés d'ordre médical,

[67] Jean Paul SARTRE."Huis clos".

[68] Guy AVANZINI. "Introduction aux sciences de l'éducation". Privas. Collection Pédagogie. Toulouse. 1976 remis à jour 1987.

vertu de la loi du droit d'auteur.

inadaptation sociale ou scolaire, exclusion, conflit familial et tout événement ou situation susceptible d'enrayer l'épanouissement de la personnalité de l'enfant).

Cependant, il n'existe pas de définition-type de ce concept que nous qualifierons de "concept à tiroir". En fait, il est étroitement lié au système éducatif, à ses objectifs et à son évaluation. Nous essayerons donc d'en sérier les différents aspects :

- il est relatif à des difficultés d'acquisition des connaissances ou à des difficultés d'adaptation à l'école.
- il est stigmatisé par les mauvaises notes, le redoublement, le comportement, le retard cumulatif.
- il est le résultat d'une situation en cours ou en fin d'apprentissage.
- il peut être massif et permanent, ou ponctuel et partiel, avec des variantes suivant l'âge
- il peut être jugé inéluctable, dramatique, irréversible, ou, au contraire, non fatal, donc avec une possibilité d'y remédier.

Il s'agit en fait d'un double concept, qui correspond soit, à un état de fait visible, par exemple : un enfant qui rencontre de grandes difficultés d'ordre cognitif dans l'apprentissage de la lecture serait prédestiné à l'échec scolaire donc social, soit invisible et donc, une déduction fataliste : l'échec social implique l'échec scolaire .

La distinction entre ce qui est visible et ce qui ne l'est pas rend l'analyse et la recherche très ambiguës. Les différents indicateurs prouvent à l'évidence que ce phénomène n'est ni simple ni homogène dans l'observation et donc, a fortiori, dans la solution ou les solutions à envisager. L'échec scolaire relève de plusieurs définitions et indicateurs, suivant la façon dont il est envisagé : par rapport à l'individu, au système éducatif ou au coût économique au sein même de la société :

- En ce qui concerne l'élève :

La définition est alors globale, individuelle : elle concerne en premier lieu des comportements et des caractéristiques d'ordres médical, cognitif, psycho-sociologique ou culturel, repérables dans le champ scolaire, mais également en dehors de celui-ci. L'échec social de la famille, renvoie au côté symptomatique et amplificateur de l'échec scolaire lien logique d'un mal être de l'enfant. L'école en est alors le lieu privilégié d'expression. Cette approche sera surtout le fait des psychologues, pédagogues, travailleurs sociaux, sociologues et médecins.

- Pour le système scolaire :

La notion d'échec scolaire renvoie l'institution scolaire à son propre fonctionnement. Le système éducatif est là en cause par son incapacité à s'adapter, à cerner de nouveaux objectifs de formation en fonction des nouvelles données, tant sociologiques qu'économiques. Le manque de formation des enseignants, entre autres, explique qu'ils sont, ignorants de ces nouvelles exigences pour répondre à ces nouvelles exigences.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Cela peut également résulter de l'inertie d'un système unique, rigide et clos en grande difficulté, pour cerner la mesure de la réalité extérieure. C'est là le point de vue des pédagogues, de certains enseignants, de sociologues, travailleurs sociaux, des responsables politiques et parfois du secteur économique.

- Pour la société dans son ensemble

C'est la réalité socioculturelle, économique et l'appareil de formation qui ne sont plus en phase avec l'évolution de notre société et, par conséquent, ne répondent plus que partiellement à ses besoins. C'est également le coût humain, économique et social qui est en jeu. A l'heure actuelle, toutes ces données constituent le champ de prospection des sociologues, des philosophes, des économistes, des politiques et également de certains pédagogues et chercheurs en sciences de l'Education.

Afin d'aller plus loin dans notre analyse, nous tenterons maintenant de procéder à une classification des déterminants de l'échec scolaire. Nous en retiendrons deux types : individuels et institutionnels.

5.2. Les déterminants individuels et socio-économiques de l'échec scolaire

5.2 1 : Les facteurs constitutionnels ou annexes

Ces facteurs sont bien souvent oubliés dans les tentatives d'explication de l'échec scolaire. Il est cependant important de bien voir, de bien entendre et de bien parler. Ces trois fonctions conditionnent également le niveau psychomoteur, perceptif. Ce sont les conditions premières d'un apprentissage correct de la lecture et du langage. Les troubles auditifs et les difficultés d'élocution nécessitant l'intervention d'un orthophoniste, existent et un enfant sur cinq souffre de déficiences visuelle. Il est à noter, également, des phénomènes de malnutrition, heureusement peu répandus. Des exemples existent cependant, dans le nord de la France, zone très sinistrée tant sur le plan social, qu'économique et, dans une moindre mesure, sur tout le territoire. Cette réalité fait apparaître que des enfants n'ont pas les moyens d'aller à la cantine et déambulaient dans les rues à l'heure du déjeuner et deviennent sujets à des malaises. Par ailleurs, ils ont, un développement physique perturbé. Leur comportement en est altéré et leur scolarité perturbée comme le constatent les enseignants : inattention, manque de concentration, dissipation durant les cours, états dépressifs, anxiété, céphalées, somnolences etc ... qui ne favorisent nullement l'apprentissage.

Des soirées entières passées devant la télévision, des couchers tardifs, un mauvais sommeil, le non-respect des rythmes biologiques sont aussi préjudiciables au bon développement physique et intellectuel des enfants. Plusieurs études ont montré l'importance de ces rythmes dans les phénomènes de vigilance, d'éveil, de mémoire et de stress. ([69])

[69] Hubert MONTAGNER : Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, Paris, Édition Stock, Laure nce Pernoud.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Les ruptures dans le déroulement de la scolarité dues, au déménagement, donc les changements d'école, d'instituteur, de camarades peuvent être générateurs de troubles et de déséquilibres. Les enfants fragiles et en difficulté sont encore plus sensibles à ces perturbations.

5.2.2 : Les facteurs psycho-affectifs, l'approche de la psychologie et de la psychanalyse

Les facteurs psycho-affectifs

La dimension affective est un élément important, qui ne peut être nié. Le refus de la frustration, la défaillance de l'apprentissage de règles stables et justes paraissent les causes fondamentales d'une "dissociabilité" possible. Si cela est vrai globalement pour toutes les formes d'inadaptation sociale, cela l'est donc aussi pour l'inadaptation scolaire. Il convient de rappeler une nouvelle fois qu'il n'est pas toujours possible de lier inadaptation scolaire et crise d'adolescence ; celle-ci a ses composantes psychologiques propres. L'acceptation de la frustration et l'apprentissage des règles sont au contraire caractéristiques du développement des très jeunes enfants (entre 2 et 5 ans). L'apparition de ces difficultés est donc liée à :

- L'absence de la mère ou du père, sans figure substitutive,
- La carence de l'un d'entre eux,
- La dissociation Père-Mère,
- La dissociation Famille-Société, qui peut, elle aussi, avoir des conséquences sur le développement de l'enfant.

Nous pensons en particulier aux familles rejetées, pour lesquelles le monde extérieur sera synonyme de danger, d'agression (des jeunes habitants dans une cité à mauvaise réputation diront rarement habiter dans telle rue, à tel numéro). Ils ont de surcroît une grande difficulté à sortir de cette cité "protectrice".

Les carences affectives

Volontairement, nous n'avons pas souhaité citer les carences affectives de prime abord, car nous ne désirons pas sombrer dans l'image sociale d'Epinal misérabiliste : "mon père est alcoolique et ma mère se prostitue" !

Cette situation, bien souvent, est étroitement liée à une situation sociale précaire (paupérisation). Cependant, les carences affectives sont une réalité, valable aussi bien dans le 16 ème arrondissement parisien que dans le 6 ème lyonnais qui ne représentent nullement une composante de milieux défavorisés, où l'amour donné aux enfants est aussi bien réparti que dans toutes les catégories sociales. Néanmoins, il est à noter que, dans les milieux favorisés, des "amortisseurs" existent, ce dont les enfants de milieux défavorisés ne bénéficient pas. Certains vivent en pleine carence affective dans un milieu familial très déstructuré : mères seules, sans image paternelle structurante ou avec un beau-père (beaucoup de conflits), scènes de ménage, alcoolisme, femmes battues,

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

enfants battus, etc ... La somme de ces situations les rend instables et irritables. En outre, ils rencontrent beaucoup de difficultés avec le monde adulte, notamment scolaire, ce qui les rend défaitistes et compromet leur projection dans l'avenir.

L'approche psychanalytique

Tout désir d'apprentissage est sous-tendu par la curiosité, par le désir de comprendre le monde environnant. Freud, en considérant la vie intellectuelle, parle de l'inhibition en tant qu'expression d'une limitation fonctionnelle du MOI, de blocage dans la capacité à penser, qui peut aboutir à la débilité. L'inhibition scolaire marque l'élève, aussi bien dans ses comportements intellectuels que dans ses comportements sociaux. L'élève souffre et se comporte de telle façon qu'il se retrouve isolé socialement, sans copains, ce qui renforce encore son exclusion.

La psychologie indique que, d'une façon souvent très régulière, les enfants en situation d'échec scolaire présentent des comportements psychopathiques. Comme nous l'avons évoqué précédemment, leur première perception du monde, passe par l'Ecole. C'est la raison pour laquelle, Ils ne peuvent vivre celle-ci que comme un lieu d'angoisse, d'agression et de combats constants. Cela induit souvent un comportement de défense vis à vis de tout le monde, qui se traduit par un climat d'agressivité soit verbale (insultes, injures) soit physique (bagarres, coups de couteau, vandalisme etc...). Cette réalité entraîne chez les jeunes un difficile rapport à la loi et leurs actes ont en conséquence une signification antisociale. Les psychologues analysent fréquemment ces comportements en termes de sentiment d'abandon dans la période de petite enfance. Ces tendances psychopathiques sont analysées par WINNICOT : pour lui, l'enfant dans son histoire doit prendre conscience du fait qu'il n'a pas créé ses parents et que cette désillusion doit être vécue dans la petite enfance. L'enfant psychopathe, du fait de l'absence de ses parents, est par conséquent dans l'impossibilité de vivre cette illusion de création parentale. Il ne pourra donc vivre cette désillusion ; il restera dans sa toute- puissance et ainsi rien ne pourra jamais l'atteindre.

L'élève psychopathe ou caractériel souffre d'un dysfonctionnement du moi. Les psychologues se posent la question de savoir, comment un enfant qui dépense une telle énergie pour installer une si lourde stratégie comportementale d'échec peut réussir à l'école. Cela leur semble une gageure. Ils expliquent donc l'échec scolaire par un grave dysfonctionnement mental, qui représente un obstacle à l'apprentissage.

Les théories psychanalytiques puisent leurs sources dans des dysfonctionnements affectifs dont l'origine archaïque se trouve dans la relation père, mère, enfant. C'est donc auprès de cette source que nous trouverons une interprétation possible de l'échec rencontré face à l'apprentissage. Ces théories mettent également en évidence, la notion de symbolisation. Il est à noter que l'école fait souvent appel aux symboles : phonétiques, graphiques, mathématiques, etc ... L'absence de symbolisation ou d'aptitude à les utiliser trouverait son origine dans une difficulté de représentation paternelle. Il serait intéressant de mener une recherche (peut être future) qui mette en parallèle l'échec partiel en mathématiques, le rapport des mots et des symboles (enlever, soustraire, diviser, ôter, multiplier) et les conflits oedipiens au sein de la famille. LACAN analyse dans ce travail de

vertu de la loi du droit d'auteur.

représentation, de substitution, l'importance du symbole en tant que métaphorisation du désir. Le symbole est le mot, le mot est en quelque sorte le meurtrier de l'objet, puisqu'il le remplace et le rend abstrait. Si l'enfant n'a pu opérer cette "navette" entre le symbolique et l'objet, la conséquence sera la prééminence d'une pensée aux mécanismes primaires.

Françoise DOLTO pensait que : " - Tout apprentissage répond à un désir de la part de celui qui veut acquérir une connaissance et la psychanalyse nous a enseigné que ce désir peut se manifester par des pulsions. " [70]). Elle développe ainsi deux concepts, celui de pulsions actives et celui de pulsions passives.

Selon son analyse, une explication possible de l'échec scolaire résiderait dans le fait que notre système scolaire ne prendrait en compte que l'une de ces pulsions : la pulsion active. Or " - certains enfants ne peuvent pas ou pas encore répondre par ce mode de libido , que l'on veut leur voir exprimer, et paraissent ainsi des enfants retardés " ([71]). Il semble que " - les raisons, les motivations d'un être humain-enfant sont, jusqu'à la fin de la résolution oedipienne, surtout des raisons émotionnelles et affectives." ([72])

Françoise DOLTO émettait l'hypothèse suivante : après la résolution oedipienne, les motivations deviennent beaucoup plus raisonnées, l'enfant a intégré l'acceptation de l'interdit de l'inceste et a pris conscience qu'il doit vivre ses amours ailleurs. Cette réalité nécessite des moyens extérieurs. Ainsi, il entrevoit mieux pour lui les finalités liées à l'apprentissage et les moyens d'autonomie qui en découlent. Si l'apprentissage didactique intervient trop tôt dans sa vie, il ne pourra lui donner une finalité et n'aura donc aucun intérêt à apprendre, voilà une nouvelle porte ouverte à l'échec scolaire.

C'était, paraît-il, le cas d'Albert EINSTEIN, qui ne refusait pas l'école, il y était heureux mais n'y faisait rien, si ce n'est rêver, au grand désespoir de ses instituteurs. Blaise PASCAL (roseau pensant), qui étudia à dix-huit ans le problème du "vide", rencontra aussi des difficultés à remplir son esprit avec ses "pulsions passives". Il fut exclu de l'école, qui ne supportait plus ses "pulsions actives désordonnées". Son père, devant cette triste réalité, devint par obligation son précepteur et eut beaucoup de mal à accepter les "pulsions passives" de son génie de fils.

5.2.3 : Les facteurs socio-économiques et socio-culturels

Les facteurs socio-économiques

Nous ne proposerons pas d'en faire une étude détaillée, mais de les énumerer, afin de repérer les causes socio-économiques qui font obstacle à la réussite scolaire.

Ces causes sont : la rupture de l'équilibre familial, souvent liée à des conditions de vie ou de travail difficiles, les inégalités sociales, notamment les conditions de logement : logement exigu, sans lieu privilégié pour permettre l'étude dans le calme, (souvent la

[70] Françoise DOLTO . "L'échec scolaire, essais sur l'éducation", Paris, Ergo Press. 1989 Page 13.

[71] Ibid Page 14

[72] Ibid Page 15.

vertu de la loi du droit d'auteur.

pièce principale sert également de chambre la nuit), le chômage des parents, la paupérisation qui ne permet pas le regard sur l'extérieur et favorise le repli et l'insuffisance de formation professionnelle et de reconnaissance des parents. Tous ces éléments sont inévitablement déterminants.

Les facteurs socioculturels

Le déracinement et la transplantation amplifient des conceptions culturelles totalement différentes (religion, moeurs, sensibilité) et constituent des obstacles importants qui ne favorisent pas l'adaptation sociale. La famille et l'institution scolaire ont en commun les enfants ; les parents n'ont pas le pouvoir dans l'école ni sur l'école mais lui reconnaissent un rôle important. C'est un lieu de connaissances et de socialisation. Néanmoins, la famille et l'Ecole étant soumises à des régles différentes, force est de constater la coexistence de deux éducations :

- L'éducation familiale qui s'appuie sur la tradition.
- L'éducation scolaire qui s'appuie sur l'acculturation.

Bien que les parents aient le désir de voir réussir leurs enfants, la scolarisation crée une distance entre parents et école, des réserves subsistent car elles reposent sur :

- La fuite de la culture originelle.
- Les parents vivent une insécurité, menace de l'extérieur.
- Repli des parents, qui voient leurs valeurs et leur culture dévalorisées.

(notons que les mêmes types de problèmes ont été rencontrés dans nos campagnes quand la langue française a été imposée au détriment des patois régionaux et des cultures qu'ils véhiculaient).

Le danger est que l'enfant devienne juge et parti car il est investi d'un rôle d'intermédiaire entre la culture d'origine et la culture du pays d'accueil ou de résidence (car la notion d'accueil, dans beaucoup de cas perd considérablement de son sens). Cette "déparentification" est invalidante par rapport à l'enfant et au groupe social. L'image du père est dévalorisée. Cela aggrave considérablement les problèmes de communication entre parents et enfants. Le phénomène atteint son paroxysme quand l'enfant arrive à l'âge de l'adolescence et prend conscience de la différence entre les deux styles de cultures : ce qui modifie l'image de la famille, celle du pèr

{e, celle de la mère. Les valeurs morales du jeune entrent alors en conflit avec cette autre culture qui est devenue également la sienne et qui, en même temps, le rejette. Un choix difficile, voire impossible, doit se faire ; l'enfant a honte de son échec ; l'école est un groupe d'appartenance qui représente l'accès au savoir et implique une remise en cause présentant un risque de coupure. Le problème se décline alors en terme de loyauté. Symboliquement, l'enfant se sent l'objet d'un dilemme entre sa réussite scolaire et le lien avec ses parents. Un intense sentiment de trahison peut alors se développer. Une forte pression existe, de la part de ses parents, pour qu'il ne renie pas sa nationalité et à travers elle, eux-mêmes. Cependant il est largement imprégné de culture française et ne

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

peut envisager de repartir dans un pays inconnu, celui de ses parents, où il aura également de grandes difficultés pour se faire accepter et s'intégrer, car là-bas c'est aussi un immigré.

Il nous semble également important de nous intéresser aux rôles des membres de la famille, notamment ceux du père et de la mère, sur leur reconnaissance au sein de la famille. Le rôle et le statut de chacun évolue et change suivant le mode et les habitudes culturelles du lieu où l'on s'implante. Il semblerait donc que l'évolution de notre société laisse des individus à la traîne. (Que ce soit le résultat de l'immigration ou de l'exode rural, cette réalité se vérifie aussi bien pour les familles immigrées, gens du voyage, couches sociales en voie de paupérisation ou Français du quart monde.)

Les hommes subissent une perte importante et irréparable du statut puissant et identificatoire qu'ils avaient dans une société traditionnelle. Dans notre société, ils ont parfois, une position de second ordre, qui n'a rien de comparable avec celle qu'ils avaient, si modeste soit-elle, auparavant. Désormais ils apparaissent souvent aux yeux de leurs enfants avec une image de père défaillant, qui ne maîtrise pas la langue ou l'écriture, l'image de l'immigré, sans qualification, le voleur d'emploi ou au chômage, attiré par le jeu, y trouvant un hypothétique moyen de s'en sortir, parfois alcoolique, divorcé qui ne voit plus ses enfants, (50% des enfants ne voit plus le parent qui n'a pas la garde) etc... tout cela touche également à des valeurs religieuses, morales et symboliques.

Nous retrouvons là un système où les hommes sont perdants : leur image de père est détruite et dévalorisée ; elle ne peut permettre une identification de l'enfant. Dans les cours d'école, les enfants ont besoin de penser leurs pères comme des héros. Ce sont la rue, le groupe et les grands frères qui ont pris ce relais identificatoire.

S'il n'y a plus de père, si ce dernier est tué symboliquement, il ne reste donc que des "frères", issus de la même génération, sans référence, qui ne sont pas toujours des exemples. Bien souvent, ils sont mis sur le devant de la scène dans des systèmes d'animation pensés d'en haut, afin de tempérer certains terrains où la " loi " ne vient plus. Saisissant l'opportunité d'un emploi précaire en rêvant à un illusoire CDI, ils sont souvent utilisés sans pouvoir affirmer leur pouvoir, et sont perçus parfois comme des traîtres, ce qui de plus renforce l'invalidation des pères. Parfois, ce sont les "frères musulmans" et l'intégrisme.

FREUD a analysé ce phénomène dans la "horde primitive". Il a mis en évidence le rôle important du chef de meute : c'est lui qui distribue la nourriture, qui choisit les femelles et fait la loi. S'il disparaît sans qu'aucun autre mâle ne le remplace, les jeunes s'entre-déchirent. Nous retrouvons d'énormes similitudes avec les jeunes que nous rencontrons quotidiennement. Nous ne pouvons plus parler de bandes comme nous l'entendions au temps des "Blousons noirs". Aujourd'hui, les jeunes ne sont "pas aussi structurés en bandes", il n'y a plus réellement de chefs, et les bandes sont constituées sur des alliances "mercantiles" et opportunes, elles sont éphémères et peuvent se défaire le lendemain dans la plus simple inimitié.

Ces jeunes se considèrent comme les enfants de mauvais parents ; aussi est-il dans leur logique de se sentir obligés de devenir de mauvais enfants. Bien souvent, ils nous disent vouloir faire le même métier que nous, car c'est la seule image d'identification

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

positive qu'ils ont. Nous sommes l'autre. Si le postulat de départ de toute action éducative et sociale est que les parents sont incompétents ou démissionnaires, il est catastrophique de suppléer à leur défaillance au détriment d'un accompagnement et d'un recentrage. Il nous semble urgent de réhabiliter tout d'abord ces hommes dans leur dignité pour eux, puis aux yeux de leurs enfants, afin que ceux-ci aient envie également, de retrouver une identification positive. C'est le but visé par les actions sociales développées et présentées précédemment.

Pour les femmes, la situation est différente. On peut raisonnablement penser que, dans beaucoup de cultures (que ce soit dans nos campagnes ou dans le pourtour méditerranéen) leur rôle était relativement comparable (avec des nuances dans l'évolution et dans le temps). Elles disposaient de la même sphère prépondérante à l'intérieur de la maison et dans l'éducation des enfants. Cependant, il semblerait qu'elles soient moins perdantes, dans leur "indépendance" au sein de notre société, elles participent plus facilement à la vie sociale (cours d'économie sociale et familiale, cuisine, couture, rencontres diverses, associations, alphabétisation, etc ...) et s'émancipent. Il serait donc permis de penser que cet état de fait influe sur certaines observations faites auparavant (surprotection des enfants par les mères qui invalident encore les pères, investissement dans la scolarité plus important pour les filles que pour les garçons).

Cependant, lorsque nous évoquons les facteurs culturels, nous entendons bien ne pas limiter ceux-ci aux seuls problèmes d'acculturation que rencontrent les populations immigrées. Nous prenons également en compte les carences culturelles qui frappent Français et immigrés qui atteind son paroxysme avec l'illettrisme. Si l'analphabétisation reste un phénomène marginal, l'illettrisme, quant à lui, touche plus d'un adulte sur cinq. Précisément 2,2 millions de personnes soit 6,3% de la population adulte, rencontrent de très sérieuses difficultés pour lire et écrire. Ces personnes sont incapables de lire une offre d'emploi, de rédiger un curriculum-vitae ou une simple lettre manuscrite.

3,3 millions de personnes (10,3%), quant à elles, maîtrisent mal la lecture seule. Dans le public jeune, on constate une remontée de l'illettrisme ; ce sont les 18/24 ans qui sont les plus nombreux (10,6%) contre 8,4% pour les 35/45 ans ([73]) .

En 1986, le Ministère de la Défense, rappelait que sur 420.000 appelés, 30.000 soit 7,14 % rencontrent des difficultés pour lire et écrire : on ne peut que déplorer l'ampleur de ce phénomène, un siècle après l'instauration de l'Ecole obligatoire. L'Ecole porte sa part de responsabilités, dans la mesure où trop d'élèves en sont sortis sans maîtriser la lecture et l'écriture. Il faut néanmoins préciser que beaucoup n'ont plus eu l'occasion d'utiliser couramment ensuite la lecture et l'écriture ; il s'agit alors d'analphabétisation de retour due à l'irrégularité de ces deux pratiques. Ce n'est plus une critique formulée à l'encontre seulement de l'Education Nationale, mais de la politique culturelle globale.

Bien qu'il ne faille pas confondre intelligence et instruction, dans notre société moderne pour espérer survivre, déchiffrer les signes et les lettres ne suffit plus. Dans les moindres actes de la vie quotidienne il faut être capable de comprendre, d'analyser des

[73] La délinquance en France. Études de Henri MICHAUD. Notes et études documentaires n° 4465. La documentation française, 31 Quai Voltaire 750O7 PARIS.

vertu de la loi du droit d'auteur.

informations extérieures et de les traiter. Malgré le développement de notre société audio-visuelle, informatique et hyper-technicienne, l'écrit possède toujours une place prépondérante dans notre vie, (que peut faire un individu ne maîtrisant pas l'écrit, quand il se retrouve dans la gare souterraine de Paris "Gare du Nord" et qu'il désire prendre le RER ? Ce sera très difficile et angoissant pour lui).

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, c'est quotidiennement que nous voyons des jeunes ne pas oser se déplacer à Lyon pour trouver un emploi car ils se sentent perdus et sans repères. Ainsi, si l'on additionne le nombre des individus confrontés aux problèmes d'illettrisme, nous risquons de faire considérablement augmenter les données statistiques. Cela suffit cependant à interpeller l'Education Nationale, car nous voyons encore, que des enfants arrivent en sixième ne sachant à peine lire.

Qu'en sera-t-il lorsqu'il faudra lancer une action d'urgence contre ce nouveau mal qui nous guette ? le pire peut arriver avec : l'inculture !... Ces constatations à prendre sérieusement en compte impliquent obligatoirement l'exclusion si rien n'est fait pour y remédier.

5.2.4 : Les facteurs concernant l'environnement éducatif

Etre issu d'un milieu socialement défavorisé n'entraîne pas inexorablement un échec futur. De même, le fait d'être né dans un milieu socialement élevé ne garantit nullement la réussite cependant ce sont d'autres problématiques qui entrent en jeu. Cherchant à faire ressortir les points communs entre des élèves d'une même classe de terminale, E. Esperet ([74]) , dans ses travaux, a mis en avant que, en dehors de toute origine sociale, les familles où l'on réussit ont toutes en commun les points suivants :

- Une attitude positive envers le système scolaire et une connaissance de ce dernier .
- Une attitude valorisante face au langage correct.
- Une attitude non fataliste.

A l'inverse, des difficultés sont constatées dans les familles où l'on note :

- Un désintérêt pour les activités intellectuelles (manque de curiosité intellectuelle, environnement ne favorisant pas la lecture, absence de discussions qui puissent susciter cette curiosité, laxisme, laisser-aller dans l'expression) .
- Un fatalisme face au chômage induisant que de toute façon c'est maintenant un passage obligatoire pour un jeune qui commence sa vie professionnelle.
- Une attitude passive devant les événements considérant ceux-ci comme étant le "destin", (comme l'expriment certaines courants musicaux : le rap).
- Un goût prononcé pour les jeux de hasard.

Certains parents, nous l'avons vu, vivent l'école comme un lieu qui les dévalorise par rapport à leur propre culture, parce qu'elle induit un autre système culturel et d'autres

[74] Eric ESPERET. Langage et origine sociale des élèves, Berne, Peter Lang, 1979

vertu de la loi du droit d'auteur.

valeurs. ils ne peuvent se retrouver à travers elle (Connaissances, valeurs différentes, non prise en compte du mode de vie de l'enfant , élitisme...). Aussi ne peuvent ils pas s'investir dans la réussite scolaire de leur enfant.

Celui-ci ne se sent pas soutenu, dans sa scolarité, par ses parents. Nous sommes là dans la dynamique du principe de désir et de plaisir (cela se vérifie surtout pour les garçons, les filles investissant beaucoup plus dans leur formation).

L'attitude des parents dans la réussite ou dans l'échec scolaire des enfants est un facteur important que nous avons pu observer dans nos expériences de prévention spécialisée. Toute stratégie de prévention ou de remédiation doit obligatoirement associer les parents, qu'ils soient analphabètes ou très cultivés. Ils ont un rôle déterminant pour la motivation de leurs enfants. Sans motivation, tout progrès est difficilement envisageable. Pourquoi ce rôle est-il sous-estimé par le système scolaire ? Comme nous l'avons déjà noté, auparavant il n'était pas dans la tradition d'associer les parents aux travaux de l'école car ceux-ci, des paysans, souvent analphabètes, ne comprenaient pas toujours son utilité. Puisque l'Ecole privait d'une main d'oeuvre.

Il n'est toujours pas dans la tradition de les considérer comme des partenaires éducatifs car le rôle de l'enseignant, qui n'a plus le même statut, est discuté. On assiste aujourd'hui à une multitude de références éducatives et à des rapports de rivalité ou de crainte et de méfiance entre les parents et les enseignants. Les parents peuvent être à la fois des "usagers" (l'on retrouve ici la notion de délégation de pouvoir et de déparentification) ou des "concurrents" (s'ils ont un niveau socioculturel au moins égal, si ce n'est plus élevé que l'enseignant) ou enfin des "emmerdeurs ou des alliés" ([75]). Il est difficile d'entrevoir une collaboration dans cet état d'esprit et les enfants sont sensibles à ces sentiments. Ces constatations, parmi d'autres, révèlent une incompréhension entre les différents partenaires.

Cependant, la réussite d'un enfant dépend également du regard que porte son enseignant sur lui et de la considération qu'il a de son travail. Nous citerons ici R. Rosenthal et L. Jacobson : " Par la communication de son espérance, le maître modifie la conception que l'enfant a de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa maniére d'apprendre et ses aptitudes." ([76])

5.3 : Les déterminants institutionnels de l'échec scolaire

Nous avons vu précédemment, que tout système génére de l'exclusion, le système scolaire ne faillit pas à cette règle. L'Ecole de la République, en voulant endiguer les inégalités, a adopté un processus unique et uniforme très normatif, qui a eu pour effet pervers de nier les différences réelles entre les individus. Égalité des chances et égalitarisme ne vont pas de pair ; rappelons nous, à ce propos, ce que disait Aristote : - "Une loi égale n'est pas nécessairement équitable" ([77]). L'égalité des chances est un

[75] "Forum", le Monde de l'Education, N°264, novembre 1998, p 25 à 29.

[76] Pygmalion à l'école, Éditions Casterman, Paris, Tournai, 1972.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

grand principe démocratique à défendre ; l'égalitarisme rime avec le monolithisme, qui n'est pas garant du dynamisme et de la diversité que doit offrir la démocratie.

Des classes trop hétérogènes ou trop homogènes, des rythmes d'apprentissage très rigides, encore une fois, ne reconnaissent pas la différence entre les élèves. Des disciplines enseignées sans souci de pédagogie, l'élève qui apprend mécaniquement sans avoir compris le sens de la leçon pourra être trés bien évalué si les critères d'évaluation ne prennent en compte que les savoirs et non pas les savoir-faire. D'autres déterminants nécessitent d'être pris en compte : des classes aux effectifs surchargés, les rythmes scolaires irrégulier et parfois effréné et la quantité non négligeable de devoirs à la maison donnés souvent irréguliérement et sans coordination entre les enseignants.

5.3.1 La norme dans le système éducatif

Depuis un siècle et demi, avec les lois de Jules FERRY, un processus unique s'est mis en place : un effort très important de normalisation. On a homogénéisé, égalisé. Les patois ont été pourchassés et les petits Martiniquais ou Antillais ont appris que leurs ancêtres étaient les Gaulois. Les raisons de cet état de fait, ont très certainement des origines historiques et politiques. Arrêtons-nous un instant sur cette citation de ROBESPIERRE :

"Ainsi, depuis cinq ans jusqu'à douze, tout ce qui doit composer la République sera jeté dans un moule républicain. Là, traités tous également, nourris également, vêtus également, enseignés également, l'égalité sera pour les jeunes élèves, non une spécieuse théorie mais une pratique continuellement effective." ([78])

Au lendemain de le Révolution, dans le contexte socio-politique de l'époque, la nécessité d'une grande union nationale était impérative, et ce, au détriment de tout particularisme. De plus, il existe une tradition séculaire d'omniprésence de l'Etat et de son centralisme qui, depuis, n'a eu de cesse, toutes tendances politiques confondues, de chercher à "améliorer" le système égalitariste. La philanthropie n'est pas toujours à l'origine de cette démarche : pour certains, celle-ci correspond à des convictions humanistes, tandis que pour d'autres le but recherché n'est que d'éviter le désordre social. A cela s'ajoute encore une lourde administration centrale. Depuis ROBESPIERRE, l'image du "moule unique" perdure mais il semble que la réalité actuelle appelle à le casser, pour prendre en compte les élèves et leurs différences : ceci afin que l'enseignement s'adapte aux diverses particularités ainsi qu'aux nouvelles données de notre temps, qu'elles soient sociales, culturelles ou économiques.

5.3.2 : L'aspect homogène ou hétérogène de la classe

Référons-nous, pour aborder cet aspect, à la notion "d'école compréhensive", ou compréhensive school ([79]), qui est un concept anglais de l'école. Celle-ci accueille tous les enfants avec leurs différences. Cette école se base sur une idée égalitaire par laquelle

[77] " Éthique à Nicomaque ", Livre 5, Chapitre 10.

[78] Citation de Robespierre in L'échec à l'école, échec de l'école. Ouvrage coordonné par B. Pierre IMBERT, Neuchâtel et Paris 1992 p 11.

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

tous les élèves ont des chances égales. En effet, cet enseignement est centré sur l'élève et s'adapte très bien à l'hétérogénéité au sein de la même classe. A celle-ci s'oppose la classe homogène, qui est, de fait, beaucoup plus aisée à gérer et où l'enseignement y est plus facile.

C'est un grand débat, à la fois idéologique et pédagogique. Certains pensent que cette hétérogénéité donne lieu à des échecs par les inégalités qu'elle révèle et qu'elle renforce. A l'inverse, d'autres estiment qu'une classe homogène pose également des problèmes à plus long terme, car elle serait à l'origine des différences qui peuvent être source de ségrégation et d'exclusion. En fait, le changement est très difficile à opérer car, dans ce domaine, les traditions sont pesantes et les systèmes varient suivant les pays. Nous distinguerons deux types d'enseignement : L'enseignement de type magistral et celui de type tutoral.

- Le premier prend en compte une classe et donc parie sur l'homogénéité. Pour que cet enseignement réussisse, il y a deux solutions : soit les filières opèrent un tri parmi les élèves en fonction de leur niveau, comme cela se passe en Allemagne et au Luxembourg ; soit le redoublement élimine les élèves en différant leur passage dans la classe supérieure ; c'est le cas de la France. Suivant la sensibilité, les filières créent une ségrégation mais l'enfant avance dans sa scolarité ; le redoublement, qui n'est peut-être dû qu'à un échec partiel dans une discipline, fera perdre du temps dans la scolarité de l'enfant dans d'autres domaines et pourra générer un échec plus massif, bien que souvent ce soit toute l'équipe enseignante qui s'accorde à faire redoubler un élève.
- Le second est centré sur l'enfant ; il est pratiqué au Danemark et dans le Royaume-Uni. Il suppose l'hétérogénéité des élèves. L'enseignant ne prend pas en compte une classe mais des individus. Ce système ne permet aucune comparaison ni émulation et comporte le risque de n'offrir aucun repère à l'enfant ; son salut sera dans la qualité de l'interaction qui existe entre l'enseignant et lui.

Cette petite étude comparative entre les deux types d'enseignement, nous permet de dire avec humour que nous sommes loin de faire l'Europe de l'enseignement.

Plus sérieusement, cette distinction nous inspire trois réflexions ; aucun de ces deux systèmes n'est vraiment satisfaisant, et réalisable en France dans de bonnes conditions compte tenu du sureffectif des classes qui interdit d'envisager un enseignement de type tutoral. En revanche, un enseignement de type magistral, avec des classes à lourd effectif, doit obligatoirement se situer entre l'enseignement et l'instruction, et non avoir la prétention de faire de l'éducatif, au risque d'un énorme gâchis.

Les latins disaient : "la vertu est au milieu". Fort de cette expression, il nous semble que la prise en compte des élèves en difficulté serait favorisée par un enseignement alternant cours magistraux et tutorat dans des classes à moindre effectif Cette organisation devrait pouvoir optimiser les deux types d'enseignement tout en limitant leurs

[79] In la démocratisation de l'éducation, Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 (de 1945 à nos jours) Gaston MIALARET-Jean VIAL, Édition PUF 1981.

vertu de la loi du droit d'auteur.

défauts.

5.3.3 : Des rythmes d'apprentissage très rigides

Nous pouvons constater entre les enfants d'une même famille des différences d'attitude par rapport aux apprentissages. Au sein d'une classe de Cours Préparatoire, il peut y avoir une amplitude d'âge d'1an moins 1 jour : ainsi peuvent se retrouver dans la même classe des enfants ayant entre 6 et 7 ans. La norme est d'apprendre les mêmes choses dans le même temps. Philippe PERRENOUD au cours d'une enquête sur l'excellence scolaire ([80]), décrit une matinée à l'école primaire. Selon lui, ce déroulement enseigne que les enfants doivent "accepter de construire un losange de 8 h à 8 h 30, répondre à des questions sur un texte de 8 h 30 à 9 h 05, chanter de 9 h 05 à 9 h 20, prendre ensuite une récréation, faire une recherche sur les homonymes de 9 h 40 à 10 h 10, faire ensuite 10 minutes de calcul mental puis 30 minutes de lecture suivie". Le bon élève sera celui qui acceptera ces changements constants. Le jeune rencontrant des difficultés ou qui sera en échec n'aura certainement pas cette souplesse.

Imposer à tous le même temps pour acquérir les mêmes savoirs implique que l'on ne reconnaisse pas les différences objectives existant entre eux, ainsi que la diversité. Certes, l'organisation de la classe est plus facile, (nous ne pouvons que parler d'organisation car la pédagogie semble absente de cette démarche unitaire) mais, quant au résultat, c'est certainement mettre en échec les plus lents, les plus distraits (qui n'appartiennent pas toujours aux classes sociales les plus défavorisées mais qui, du fait de leur environnement théoriquement plus favorable, pourront combler cette lenteur avec un soutien et un vécu différent au sein de la famille). Il est à noter, cependant, que ceux qui ne bénéficient pas de cet environnement sont doublement pénalisés car ils n'ont personne à la maison pour les aider. Ils se retrouvent donc seuls devant l'apprentissage et aussi l'échec. Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture intervient un élément important, la maturité de l'enfant. L'instruction est obligatoire à partir de 6 ans ; il n'est cependant pas obligatoire pour un enfant de savoir lire à la fin du CP, sa maturité ne lui permettant pas forcément d'atteindre cet objectif fixé, par le duo Parents/École qui est là, pour une fois, complice.

5.3.4 : Des disciplines enseignées sans souci de pédagogie

Il s'agit là du fait de favoriser la discipline enseignée au détriment de la pédagogie employée pour transmettre le savoir disciplinaire. Ici encore, se pose le problème du système de formation qui agit indépendamment, sans prendre en compte ceux à qui s'adresse l'enseignement, (les élèves). En dehors des incidences (orientation par l'échec) que cette démarche peut entraîner, nous voyons là une situation qui privilégie la discipline enseignée, au détriment de l'apprenant. Ainsi, le professeur de philosophie sera un philosophe, celui de mathématiques un mathématicien. Cela, en soi, ne peut qu'être positif, voire un gage de connaissances approfondies dans la matière. Le problème réside uniquement dans le fait que l'enseignement est dispensé, comme si le public était déjà spécialiste en la matière.

[80] P. PERRENOUD, La fabrication de l'exellence scolaire, Paris-Genève, Droz, 1984.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous avons dans notre pratique professionnelle un rapport privilégié avec les jeunes et, bien souvent, nous avons aidé certains, (des jeunes issus des quartiers sensibles, qui ont réussi à passer les mailles du filet scolaire, il y en a !...) pour leur dissertation de philosophie. Nous sommes effaré de constater qu'ils n'ont, en début d'année scolaire, aucune référence d'auteur, aucune bibliographie pour travailler, aucune méthode de travail. Et ce constat ne concerne pas uniquement la philosophie, mais également d'autres disciplines. Nous trouverons là aussi, peut être une explication relative à l'échec.

Transmettre le savoir avec pédagogie est source de satisfaction tant pour les élèves qui intègrent mieux ce savoir que pour l'enseignant qui saura les y intéresser. Les deux se renvoient alors, par ce processus de communication du savoir, des images positives et valorisantes.

5.3.5 : Des exigences cognitives ne reposant que sur des savoirs et non des savoir-faire

Dans un pays de tradition centraliste comme le nôtre, l'échec et la réussite scolaire sont reconnus par deux systèmes d'évaluation, basés sur la récitation et la reproduction d'un savoir : les examens et les concours. Ce savoir est indispensable comme base fondatrice, mais il ne peut en aucun cas constituer un savoir-faire qui demandera de plus en plus de réactualisation. Il semble qu'une méthodologie de travail qui permette l'adaptabilité à de nouveaux savoirs, soit indispensable.

5.3.6 : Autres déterminants institutionnels

1) L'importance du nombre des éléves dans la classe

Il est généralement admis que des effectifs importants puissent générer une baisse de niveau dans les classes et tendent à augmenter l'échec scolaire. Cependant les enjeux pédagogiques se mesurent aux enjeux économiques. Il est évident que le système cherche à réduire ses coûts alors que l'enseignant souhaiterait exercer dans une classe moins surchargée. Néanmoins, les arguments des enseignants ne seront vrais qu'à la seule condition, qu'ils soient valables pédagogiquement et que eux mêmes soient motivés par l'intérêt des enfants (notamment de ceux qui réclament une attention particulière). En effet, si l'enseignement est dispensé sur le mode magistral, l'argumentation d'un effectif lourd ne tiendra pas et renverra uniquement l'enseignant à son confort personnel de travail. En revanche, si l'enseignant change de pratique pédagogique, pour travailler d'une façon plus individualisée, il semble indispensable que l'effectif de sa classe soit en rapport avec le type de travail envisagé.

En résumé, réduire les effectifs des classes sans changer les pratiques pédagogiques, ne serait qu'un leurre. A l'inverse, cette opportunité est à considérer pour pratiquer un enseignement plus individualisé. Indubitablement cet enseignement possède des chances de réussite et de valorisation tant pour l'élève que pour l'enseignant.

2) Les rythmes scolaires

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

De nombreuses études existent en ce domaine. Des psychologues, des médecins s'intéressent à ce problème, sans être toujours d'accord sur les bons rythmes. Il semble qu'il y ait consensus sur le fait que le matin soit le moment le plus rentable pour tous les apprentissages. Si l'on compare avec d'autres pays, la France est le pays qui dispense le moins de journées de travail (175) mais avec des journées plus chargées, notamment avec des après-midi plus longs. Ce système semble contraire à un enseignement efficace puisque des études indiquent que le moment le plus propice est le matin. Rappelons ici, l'étude du professeur Hubert MONTAGNER sur Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. C'est un déterminant de la difficulté ponctuelle qui peut, bien sûr, évoluer en échec scolaire. Cependant, les avis varient suivant les intérêts de chacun, des enseignants, des familles qui recherchent un plus grand confort ou qui sont démissionnaires et voient en la télévision, une des meilleures baby-sitters, ou encore les lobbies du tourisme dont l'unique préoccupation est le rendement optimale de leurs équipements durant les vacances scolaires ce qui explique l'influence qu'ils ont dans l'organisation de celles-ci. Les enfants et leur intérêt sont rapidement oubliés.

3) Les devoirs à la maison à l'école primaire

Les devoirs à la maison sont interdits à l'école primaire (BO de septembre 1986). Il est bien clair que nous ne prônons ni le laxisme, ni la démission des parents. Nous défendons tout simplement le fait que les enfants puissent travailler et faire leurs devoirs efficacement au sein de la classe, avec un instituteur qui puisse réellement les accompagner dans l'acquisition des savoirs et dans l'organisation méthodologique de ces apprentissages. Les classes de CM2 et 6 ème représentent un important point de rupture. Ainsi, cet apprentissage nous semble primordiale pour assurer l'autonomie des enfants, dans la réalisation et l'organisation méthodique de leur travail scolaire afin de préparer leur entrée au collège. L'école ne doit pas déléguer ce qui est du domaine de sa responsabilité et sa mission première. Si ce travail méthodologique est fait correctement en primaire, il est vraisemblable que l'invariant que représente l'environnement social, verra ses effets limités.

Les devoirs à la maison constituent également, l'une des plus grandes inégalités visibles. Dans la seconde partie de notre recherche, où nous présentons l'expérience d'AEPS, nous mentionnons notre scepticisme quant au soutien scolaire et à la réalisation de devoirs faits à la maison pour la raison suivante : nous pensons que cela ne peut que renforcer la dynamique d'échec parce que ce type d'activité favorise la reproduction du schéma de l'école. Après 6 heures de classe, les enfants ont besoin d'autre chose et il parait illusoire de penser enrayer l'échec scolaire en poursuivant dans cette voie. Une action qui se veut éducative ne peut cautionner cette erreur.

Tous ces éléments, jouent inévitablement un rôle. Soyons pragmatique et considérons qu'en dehors de toute notion de niveau socio-culturel, de démission de certains parents, de problèmes culturels, s'ajoute également, et ce dans tous milieux confondus, la non disponibilité des parents, pour raisons professionnelles (lorsque les parents rentrent à 19 heures, voire 20 heures où lorsqu'ils travaillent de nuit, il n'est plus temps de s'occuper des devoirs car, nous l'avons relevé précédemment, les rythmes des enfants doivent être respectés). Si l'on pense indispensable, dans l'intérêt de ceux-ci

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

qu'ils soient couchés à 20 h 30, 1 h 30 ne nous semble pas de trop pour la vie de famille. Nous ne pouvons invoquer les dysfonctionnements familiaux sans rappeler cette réalité. Les réalités présentées précédemment sont à prendre en considération. Les inégalités sociales prennent ici toute leur ampleur. C'est ainsi qu'un enfant qui n'aura personne pour le soutenir et l'aider, risquera de s'enfoncer dans la difficulté scolaire et, quand celle-ci aura produit tous ses effets, dans l'échec scolaire irréversible.

4) La pathologisation de l'échec scolaire

Comme nous l'évoquions au début de notre précédent chapitre, il semble également qu'une répétition de la pathologisation de l'échec scolaire fasse résurgence. En effet, 10 % de l'effectif global des sections SEGPA ne devrait pas s'y trouver. L'Inspection Générale de l'Education Nationale le souligne dans l'un de ses rapports : " Comme il est devenu de plus en plus difficile de caractériser le public, surtout depuis qu'il est avéré que le quotient intellectuel pris comme norme stabilisée n'était pas valide, le terme spécialisé a été compris comme à part. Puisqu'il y a des places non occupées, on y a fait rentrer d'autres enfants en difficultés." ([81]) Un courant de médicalisation de l'échec scolaire semble préoccuper les responsables de l'Education nationale. En effet dans un texte issu du bulletin officiel de novembre 98, La ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire incite les enseignants à : " identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté, notamment les problèmes de santé et de maltraitance, les conflits familiaux, les situations de pauvreté." ([82]) Cependant, le repérage de l'inappétence scolaire ou l'identification de troubles neurologiques ne nécessiteront pas les mêmes actions que la découverte de la dyslexie. A noter, durant ce même mois dans XXI ème siècle, la revue officielle du ministère de l'Education Nationale, révèle au sujet de la dyslexie, que celle-ci touche environ entre 8 à 10 % des enfants scolarisés et en conséquence cette revue préconise un dépistage dès la petite section de maternelle.

Certes, les déterminants individuels et familiaux ont leur place dans le phénomène d'échec scolaire. Cependant, l'étude des déterminants institutionnels de l'échec scolaire que nous avons menée au cours de cette partie, nous a permis de mettre en relief un certain nombre de facteurs qui nous semblent dignes d'intérêt pour une meilleure approche de cette réalité. Enfin, de plus, il semble que les éléments concernant les déterminants institutionnels de l'échec scolaire s'ajoutent et renforcent la discrimination sociale et géographique existant au sein de notre système éducatif.

Chapitre 6 : NOTRE SYSTEME ÉDUCATIF ET LA DISCRIMINATION SOCIALE ET GÉOGRAPHIQUE

[81] XXI éme siécle, revue du Ministére de l'Education Nationale, novembre 1998.

[82] BOEN de novembre 1998.

vertu de la loi du droit d'auteur.

6.1 : la discrimination sociale

Les années 60 ont marqué la fin de l'école primaire en tant qu'enseignement unique ; on la considère maintenant comme étant le lieu des "premiers savoirs" c'est à dire (lire, écrire, compter). Aujourd'hui, tous les élèves vont au collège. Cependant, des enfants échouent toujours dans ce système, les difficultés commencent dès la maternelle où un enfant sur quatre ne prend jamais la parole, ce qui est considéré comme un épiphénomène pour certains, néanmoins, c'est ainsi que peut s'installe insidieusement l'échec. Ainsi, c'est entre 20 et 25 % des enfants qui sont dans une situation à risque selon Gérard Chauveau, chercheur à l'INRP (Institut Nationale de la Recherche Pédagogique). Le redoublement de la classe de CP est souvent très handicapant pour la poursuite des études ([83]). Ainsi, dans les années 80, pour les élèves des quartiers sensibles ou socialement défavorisés, le redoublement du CP était deux fois plus important que pour ceux issus des couches appelées, classes "moyennes" et cinq fois plus que pour ceux des couches dites "favorisées". Suivant les statistiques ministérielles, les "milieux défavorisés" définis en termes de catégories socio-professionnelles par les ouvriers et les inactifs (notamment chômeurs de longue durée) représentent quatre enfants sur dix ([84]). Cet engrenage va se vérifier et s'amplifier tout au long de la scolarité obligatoire. Le collège unique a toujours laissé penser qu'il déplaçait les inégalités sociales et l'échec scolaire de l'école vers les portes du lycée. En sixième, 80 % des enfants qui ne maîtrisent pas correctement la lecture sont issus des classes défavorisées et, par voie de conséquence, bien souvent, des quartiers socialement sensibles. Nous voyons également poindre les conséquences d'une politique du logement ayant pour résultat la création de ghettos. En quatrième, le mal a continué son oeuvre, 39 % des enfants de même condition sociale ont disparu du processus général.

Nous les retrouvons "orientés" dans des classes où ils attendent avec impatience l'âge de fin de scolarité obligatoire (16 ans) classes de CPA, SEGPA (Classes de préparation à l'apprentissage) classe de SES (Section d'éducation spécialisée pour enfants handicapés). Le "profil type" devant lequel les enseignants sont souvent démunis et qui motive cette orientation est : l'inattention, des lacunes importantes dans l'expression orale et écrite ou faible capacité à se concentrer, un âge avancé, un désintérêt pour ce qui est scolaire, et bien souvent, un comportement agressif ou, au contraire, une apathie totale. Ces "orientations" reposent le plus souvent sur ces aspects comportementaux d'élèves qui perturbent la classe et réagissent à un système dont ils se sentent exclus ou qui les rejettent. Ce ne sont donc pas obligatoirement des difficultés d'apprentissage qui motivent ces placements dans ces structures spécialisées. Les conséquences en sont souvent catastrophiques, pour ces enfants majoritairement issus de milieux socialement défavorisés et dont les parents ont une plus grande perméabilité aux décisions d'orientation. Les enfants, issus de l'immigration, n'échappent pas à cette triste réalité et payent un lourd tribut. D'autres travaux ([85]) font apparaître que, si 27 % de jeunes

[83] Claude Siebel, "Genèses et conséquences de l'échec scolaire", Revue française de pédagogie , n° 67 Avril-Juin 1984 .

[84] Source : Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) Ministère de l'Education Nationale.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Français ont des retards dans l'enseignement primaire, ce sont 49 % des jeunes étrangers. Cette enquête mentionne également que l'on retrouve dans des proportions anormales ces mêmes jeunes dans l'enseignement spécialisé. Ainsi, pendant ces dix années de scolarité obligatoire, l'échec scolaire semble étroitement lié au statut social. Certes, des facteurs liés, à la psychologie de l'enfant, à ses aptitudes cognitives individuelles ou à son environnement socioculturel et familial ont à voir dans ce gâchis intellectuel. Mais il n'en reste pas moins vrai que le statut social et les inégalités de fait qu'il engendre restent un critère déterminant dans l'explication de ce phénomène d'échec face à une école, qui, dans son discours égalitariste, nie les différences. Pour preuve, la très lente mise en place des cycles à l'école primaire. Ces cycles dont on parle depuis maintenant dix ans, ne toucheraient partiellement qu'une petite moitié des écoles primaires françaises, sans compter le très faible investissement du ministère tant en moyens qu'en enseignants.

Ces cycles ont pourtant leur justification : ils permettent à l'instituteur de s'adapter plus facilement aux différents rythmes de l'enfant tout en régulant, l'apprentissage de certaines notions sur plusieurs années. Il existe inévitablement un marquage des élèves en difficulté. La première année d'école maternelle, la classe de CP, celle de sixième, sont des points de rupture presque irréversibles. Si un enfant ne maîtrise pas la lecture au cours de la moitié du CP, il y a de fortes probabilités pour qu'il ne rattrape jamais ce retard, ce qui risque d'entraîner un redoublement à l'école primaire qui altérera ses chances de passer le baccalauréat. Ainsi pour les 15 % d'élèves ayant des difficultés basiques et qui sont, malgré tout passés en sixième, aucune remédiation n'aura eu lieu avant l'entrée au collège qui ne fera qu'amplifier cet échec. Rappelons que, sur les 25 % d'élèves ainsi repérés, moins de deux sur dix arriveront en seconde générale ou technologique. Sur les 30 % d'élèves qui n'entrent pas au lycée, 10 % vont redoubler leur troisième et 20 % iront en brevet d'études professionnelles (BEP). Une étude faite sur dix années, montre une très forte augmentation des interruptions d'études avant la fin d'un cycle : 10 % des élèves en BEP et en première année de CAP quittent leur scolarité ([86]). Le collège sera donc la dernière étape avant de libérer les jeunes de 16 ans que l'obligation scolaire ne retient plus, quand ceux-ci ne sont pas déscolarisés avant et envoyés en pré-apprentissage parfois à l'issue de la sixième (ils sont plus de 4000 de moins de 16 ans dans ce cas de figure) ou encore à qui l'on propose, lorsque qu'aucun collège ne les accepte, des inscriptions au Cned (Centre national d'enseignement à distance) ce qui symboliquement veut tout dire. A cela, il ne faut pas oublier d'ajouter ceux que l'Education Nationale n'arrive pas à scolariser comme par exemple les enfants du voyage que nous avons évoqués dans le cadre des actions de remédiation menées en leur faveur. Nous retrouvons également 34000 élèves "décrocheurs" en seconde et en première de lycée ([87]). Si l'éviction ne s'est pas faite au cours des dix premières années, s'ajouteront au processus de sélection de la classe de seconde, la multiplication et la hiérarchisation des filières, donc des types de baccalauréats et à terme des cursus

[85] Henri Bastide, les enfants d'immigrés et l'enseignement français, Paris, PUF, 1982.

[86] "Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège", de Sylvain Broccolichi, Éducation et formation n° 48, DEP/MEN, Paris, décembre 1996.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

universitaires.

L'illusion d'une égalité des chances pour tous à l'Ecole, en apparence lieu de neutralité, reste bien ancrée dans les mentalités alors que si l'on considére les travaux de Pierre BOURDIEU et de Jean-Claude PASSERON ([88]), l'Ecole est indubitablement le premier lieu de reproduction sociale. Dans un rapport pour le Commissariat du plan, Antoine PROST, a étudié notre système éducatif entre 1950 et 1980. D'après son analyse des trois filières initiales envisageables (Philosophie, Mathématiques élémentaires et Sciences expérimentales jusqu'en 1965) à la trentaine possibles aujourd'hui, la diversification des filières :

"a préservé le caractère bourgeois des filières d'enseignement général. La démocratisation enregistrée au niveau de l'ensemble des secondes est trompeuse ; elle s'explique dans une très large mesure par le développement de l'enseignement technique long ; s'il y a en effet plus d'enfants d'ouvriers dans le second cycle long, ils sont surtout dans les sections F (industrie) et G (gestion)". ([89])

Il existe également une hiérarchie entre les bacs généraux, la section S dont la sélection se fait uniquement par les mathématiques, puis la section L où le choix se fait en fonction d'un profil plus littéraire, enfin la filiére ES qui regroupent les éléves qui ne manifestent pas d'aptitude trés prononcée ni en littérature ni en mathématique. Viennent ensuite, les filières technologiques :

- STI : Sciences et technologies industrielles.
- STL : Sciences et techniques de laboratoire.
- STT : Sciences et technologies tertiaires.
- SMS : Sciences médico-sociales.

Ainsi, statistiquement, 38 % des enfants d'ouvriers et de personnels de services qui entrent en seconde suivent une filière technologique et 20 % s'inscrivent en section STT.

A l'inverse 30 % des enfants de cadres supérieurs et de professions libérales se retrouvent en section S et seulement 10 % en filière technique.

A cette réalité s'ajoute un certain sexisme ; ainsi, en terminale S, les deux tiers sont des garçons, 81% des filles sont dans les séries L et 63 % dans les séries tertiaires en terminales STT, alors que les filles réussissent trés bien dans les troisièmes cycles universitaires et les grands concours.([90]) Il semble que l'orientation soit "orientée": - "Avec des appréciations comparables en mathématiques, les garçons préparant un

[87] Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse, dirigé par Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, Lyon, La bouture/chronique sociale, 1998.

[88] La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON , Paris, Les Éditions de Minuit, 1973.

[89] Antoine PROST, La politique de démocratisation de l'enseignement. Essai d'évaluation (1950,1980), Rapport pour le Commissariat général du plan, Avril 1985.

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

baccalauréat général sont bien plus souvent orientés en première S puis en terminale S que les filles“ ([91]).

Enfin, il est à noter que la majorité des étudiants qui abandonnent en premier cycle universitaire sont issus de filières techniques. Les répercussions sur l'enseignement supérieur sont mécaniquement évidentes.

En résumé, les chances d'obtenir un bac quel qu'il soit, sont minimes chez les enfants d'ouvriers qualifiés (24 %), médiocres chez ceux d'employés (37 %). A l'inverse, elles sont beaucoup plus importantes chez les enfants de cadres (75 %) et d'enseignants (79 %). Chaque année, 110.000 jeunes quittent leur scolarité dès que le système éducatif le leur permet à l'âge de 16 ans et ce, sans aucun diplôme, ni qualification. Avec tous ceux qui sortent du lycée d'enseignement professionnel sans avoir obtenu leur CAP ou BEP (environ 90, 000), nous nous trouvons face à 200.000 exclus de toutes formations. Et ce ne sont pas les stages existants, (sans réel intérêt si ce n'est celui de faire réduire les statistiques du chômage ou de profiter à quelques organismes peu scrupuleux dans un intéressant marché de la formation) ([92]) qui pourront compenser des années d'échec dans le système scolaire.

6.2 : La discrimination géographique

Enfin, après la discrimination sociale, un élément complémentaire de celle-ci.mérite d'être évoqué. La qualité de l'enseignement peut varier d'un quartier à l'autre, d'une ville ou d'une région à l'autre. Les inégalités locales et régionales existent et suivant ces paramètres les taux de scolarisation sont très inégaux. Antoine PROST le met en évidence dans son rapport sur les lycées :

- “ à résultats scolaires identiques, il est plus difficile d'entrer en seconde à Vesoul qu'à Tarbes. Où sont donc la justice et l'égalité des chances ? Où est plus simplement, l'égalité des jeunes Français devant le service public de l'Education Nationale? “ ([93])

L'égalité des chances, en fonction des aptitudes est donc un vain mot, un leurre. 37 % d'une génération obtient le bac dans la région Midi-Pyrénées, 35 % en région parisienne. A l'inverse 26 % en Haute-Normandie et en Picardie.

D'une façon purement mécanique, il n'est donc pas étonnant de retrouver 23 % des jeunes Toulousains de 18 à 25 ans en formation supérieure et seulement 9 % en Picardie (région du Nord fortement touchée par le chômage) ou encore 10 % dans le Poitou. D'aucuns n'hésiteront certainement pas à s'appuyer sur ces chiffres recouvrant la réalité,

[90] Source: repères et références statistiques, Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Education Nationale.

[91] Marie DURU, "La fausse réussite scolaire des filles", Le Monde de l'éducation, Juillet-Août 1990.

[92] Nouvel Observateur N° 1476, 18 au 24 Février 1993, Formation, SOS Stages Bidon p 102, 103, Jean-Yves Guérin.

[93] Antoine PROST, Les lycées et leurs études au seuil du XXI ème siècle, Ministère de l'éducation nationale, service d'information, Décembre 1983.

vertu de la loi du droit d'auteur.

pour étayer une thèse génétique de l'intelligence des individus dans les différentes régions qu'ils soient du Nord ou du Sud. Par analogie, nous noterons que le taux d'alphabétisation en France aux XVII ème et XVIII ème siècles était fluctuant suivant l'histoire économique et politique de ces régions, de même les discriminations géographiques et sociales sont encore présentes dans la réussite scolaire à l'aube de notre XXI ème siècle. Les difficultés financières rencontrées par un jeune bachelier qu'il soit citadin ou issu de milieu rural, peuvent constituer un obstacle supplémentaire : en effet, si celui-ci, au vu de son dossier, du nombre pléthorique de candidatures lors de son inscription ou tout simplement du choix de la matière enseignée ne peut s'inscrire dans l'Université ou l'IUT le plus proche de son domicile, le voilà contraint à s'exiler avec le coût financier que cela implique.

Aujourd'hui, 20 % des enfants soit 1 enfant sur 5 qui sont de futurs adultes, arrivent encore aujourd'hui en sixième sans maîtriser les quatre opérations de base et sans comprendre la signification du texte qu'ils lisent. Un jeune, qui à l'issue de sa scolarité obligatoire ne maîtrise pas ces connaissances de base, est inexorablement exclu de notre organisation sociale. 80 % de bacheliers en l'an 2000, avec des bacs prestigieux et "des sous-bacs", cet objectif, n'est-il pas un leurre ? En 1999, 61 % d'une classe d'âge est titulaire du baccalauréat et 68 % arrivent en terminale ou à un niveau (IV) préparant à un diplôme équivalent. C'est donc bien 32 % d'une génération qui n'a ni le bac, ni même le niveau. Il est consternant, que ces jeunes exclus du système de formation ne soient pas reconnus dans leur potentiel d'éducabilité et de modifiabilité, et sortent ainsi, avec un niveau de culture générale qui ne correspondant pas au niveau que requiert la vie dans notre société actuelle. Notre système éducatif rencontre aujourd'hui, des difficultés pour remplir sa mission première : apprendre à lire, à écrire, à compter à tous et donner le minimum de culture générale pour évoluer, se former et s'intégrer. Certains enseignants préfèrent analyser cette situation d'échec comme une fatalité inéluctable, un déterminisme social voire un Darwinisme social, une logique de reproduction des classes sociales ([94]). D'autres, environ la moitié, pensent que l'Education Nationale est "une institution incapable de s'adapter aux exigences nouvelles" ([95]). N'est-ce pas là, " l'arbre qui cache la forêt " ? en dissimulant les finalités d'une éducation ou d'un système scolaire à deux vitesses comme d'autres domaines : Justice, Social, Santé, etc.. ?

- " A chacun selon son mérite et ses aptitudes " ([96]) ce voeu pieux est loin d'être réalisé et nous risquons de l'atteindre difficilement car il devient urgent maintenant, de se pencher sur les phénomènes d'exclusion et de marginalisation qui engendrent la très médiatique "violence à l'école". Il semble que l'institution scolaire soit obligée aujourd'hui, de repenser son fonctionnement en opérant son ouverture face à la réalité sociale des élèves tout en accompagnant la formation des enseignants. C'est de cet aspet d'ouverture et de partenariat que nous traiterons dans notre prochain chapitre.

[94] BOURDIEU / PASSERON : La reproduction, Paris, Editions de minuit, 1973.

[95] "Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège", de Sylvain Broccolichi, Éducation et formation n° 48, DEP/MEN, Paris, décembre 1996

[96] Plan Langevin-Vallon.

vertu de la loi du droit d'auteur.

CHAPITRE 7 : DE L'IMPORTANCE POUR L'ECOLE DE POUVOIR S'OUVRIR SUR L'EXTERIEUR ET DE TRAVAILLER EN COMPLEMENTARITE AVEC D'AUTRES ACTEURS

Mantes-la-Jolie, les quartiers nord de Marseille, les Minguettes, Vaulx-en-Velin, ne sont plus les paisibles villages d'antan, ce sont des cités-dortoirs, des banlieues, des îlots sensibles ghettoïsés, avec un taux de chômage important et sa cohorte de conséquences : paupérisation des familles, délinquance, drogue etc...

Dans les écoles, un quart des enfants les plus démunis sont en perdition.Une totale méconnaissance voire incompréhension règnent entre maîtres et élèves. Il existe un déphasage culturel complet des premiers sur la connaissance de ce que vivent les seconds dans leur milieu social. Souvent face à ces enfants, ces jeunes en révolte, les enseignants les plus chevronnés ont déserté et nous retrouvons à leur place de simples maîtres auxiliaires, jeunes et sans aucune expérience, aidés de quelques emplois-jeunes sans aucune formation. Ils sont là pour combler les postes manquants, pour pallier le manque d'effectifs et ceci, sans formation aucune, dans les endroits les plus exposés et les plus sensibles.

7.1 : La formation des enseignants

La formation des enseignants devient nécessaire ; cependant, celle-ci n'a pas jusqu'à maintenant apporté les éléments de réponse face aux nouvelles données socio-économiques et culturelles : selon les enseignants eux-mêmes, une part infime de la formation est réservée à la formation pédagogique et, quand celle-ci est dispensée, elle ne porte que sur "des recettes" ou des acquisitions de techniques pratiques à utiliser immédiatement. Aucune réflexion de fond ne vient constituer la base nécessaire à toute action éducative. A cet état de fait la seule résistance que nous trouvons est celle à tout changement, d'où le profond malaise face à un public en attente de réponses qui ne lui seront jamais fournies. Cette situation de rupture peut être analysée en termes de carence de formation adaptée, nous entendons bien sûr par là, une véritable formation et non les ersatz évoqués ci-avant. Il nous paraît essentiel que l'accent soit mis sur la pédagogie car, s'il est hors de question d'abandonner les contenus disciplinaires et la didactique, il faut parallèlement créer les conditions favorables à leur transmission.

La vocation n'est plus. Pratiquement, un quart des candidats enseignants, sont sans profession (27,2 %) ([97]). A la fin des années 80, on parlait de crise du recrutement des enseignants, cependant, la crise économique et le chômage ont poussé un nombre

[97] Le monde de l'éducation, Avril 1989.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

croissant d'étudiants à choisir la sécurité de l'emploi liée à un poste de fonctionnaire. Dans cette situation de recrutement, la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), a été conçue dans le but de répondre à ce besoin d'adaptation de la formation des enseignants. Malheureusement, il semble que les IUFM n'aient pas bien pris la mesure de la réalité sociale, des nouveaux publics et notamment de ceux en difficulté.

Néanmoins, aujourd'hui, avec le retour de la croissance, il semblerait que les étudiants prennent des orientations à plus fortes rémunérations. Quelques vocations subsistent encore et selon un principe de répétition, les enseignants admis au concours d'entrée, qui sont pour la plupart d'anciens bons élèves, reçoivent leurs formation par d'autres premiers de la classe pour enseigner à leur tour aux premiers rangs. Par ailleurs, en prévision d'un départ massif d'enseignants à la retraite et pour faire face à la pénurie possible, le ministére a quand même rappelé les candidats malheureux au concours d'entrée et devant l'urgence, nous pouvons raisonnablement penser que ceux-ci seront rapidement affectés dans les lieux les plus sinistrés avec le minimum de formation.

7.2 : La nécessaire ouverture vers un vrai travail partenarial

L'Ecole considère globalement les enfants en fonction des apprentissages à réaliser, sans prendre en compte les réalités de leur vécu et de leur environnement. Elle ne se remet pas en cause sur les conditions et processus d'apprentissage. Or nous considérons que les enfants doivent avoir du pouvoir sur leur savoir et être acteurs dans les processus d'apprentissage. Malheureusement, les enseignants qui souhaitent innover pédagogiquement sont souvent en situation difficile, voire marginale, devant la résistance au changement imposée par l'institution et par les enseignants qui s'en protègent. Le milieu populaire bien souvent, cautionne cet immobilisme en réclamant une Ecole traditionnelle, se rassurant sur la valeur pédagogique de l'enseignant en fonction de la masse de devoirs que ce dernier donne, comme un malade estime et évalue la compétence de son médecin traitant à la longueur de son ordonnance. Ce comportement semble être le résultat d'une croyance : la promotion sociale ne peut que passer par l'Ecole et uniquement par elle. Cette croyance est très certainement une des raisons de l'opposition du milieu populaire à toute innovation pédagogique et transformation de l'institution scolaire. Cependant, il nous paraît particulièrement déresponsabilisant pour les autres partenaires de l'école, (parents, intervenants dans les quartiers : travailleurs sociaux, animateurs, etc ...), de penser que celle-ci est en position de monopole éducatif.

Les ZEP (Zones d'Education Prioritaires) ont pu être un début de réponse au désenclavement des quartiers populaires. Elles pouvaient donner naissance à une nouvelle forme de pensée, la reconnaissance des différences en fonction de l'environnement social ou socio-culturel, la participation de tous les partenaires sociaux (parents, enseignants, travailleurs sociaux, animateurs de quartiers, associations, élus locaux, etc...). La création de ces ZEP répondait à plusieurs enjeux importants :

- La notion de priorité, c'est dans ces quartiers reconnus comme étant les plus défavorisés qu'une décision d'intervention a été prise.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

- L'acceptation de la réalité d'une Ecole qui ne reconnait pas les différences.
- La mise en place d'un projet éducatif.

Les ZEP ont favorisés la participation de tous les partenaires sociaux sur une même zone géographique. Elles ont permis de tenter d'harmoniser les impératifs des éternels programmes avec une nouvelle démarche pédagogique et éducative. Les compétences et les difficultés de l'enfant ont pu être reconnues et prises en compte. A noter que les ZEP ont été parfois de véritables laboratoires pédagogiques. Enfin, ce dispositif a également permis de faire surgir la nécessité de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires.

Cette réalisation semblait prometteuse bien que les réalités de fonctionnement aient été souvent décevantes. Certains responsables d'établissements ont vu dans ce dispositif un marquage négatif de leur établissement et ont refusé d'être classés en ZEP. D'autres n'ont vu qu'une manne financière sans se préoccuper d'un quelconque projet éducatif. Des blocages de certaines administrations sont venus également freiner la mise en place des actions, les rencontres et contacts avec les autres partenaires sociaux ont été très inégalement développés et ont parfois dégénérés en conflits (voir en annexe les courriers échangés entre le service de prévention spécialisée de la Sauvegarde de l'Enfance, la directrice de l'école Maternelle où nous avons mis en place l'expérience de scolarisation des enfants du voyage avec le PEI présentée précédemment et l'Inspection Académique.) ([98]) La ZEP Zone d'Education Prioritaire : celle-ci peut laisser rêveur lorsque l'on voit la réalité. Oserions-nous penser qu'en matière d'éducation l'on puisse délaisser certaines zones pour aller dans d'autres, que certains auront jugées prioritaires en argumentant d'une démarche de discrimination positive ? Quelles sont les vraies motivations : tenter d'éteindre le feu ou bien essayer de réfléchir sur ses origines ? La réponse à cette question pourrait constituer également la preuve que la connaissance et l'instruction sont des régulateurs sociaux très puissants. Ainsi, suivant les événements ou le contexte économique et social, on permettra ou non la connaissance (pour répondre au besoin de la technologie, mais pas obligatoirement pour l'épanouissement personnel). Si nous regrettons ce manque d'utilisation d'opportunités nouvelles, nous désirons néanmoins préciser que nous ne considérons nullement cette "nécessaire ouverture de l'école" au partenariat local, comme un grand fourre-tout dans lequel on ferait tout rentrer.

Ainsi, la volonté d'associer étroitement les ZEP aux DSQ, (Développement social des quartiers) ne semble pas correspondre à la réalité, car cette démarche comporte à notre sens deux effets pervers : tout d'abord, celui d'augmenter le nombre d'intervenants autour de la table qui n'ont absolument pas les mêmes domaines de compétences et les mêmes enjeux et d'autre part, de créer une importante confusion dans les rôles de chacun c'est-à-dire de malmener les identités professionnelles en les rendant floues.

Nous rejoignons totalement Philippe MEIRIEU et Michel DEVELAY :

"Nous croyons, d'ailleurs, qu'il serait plus utile, pour le moment, que chacun des partenaires de l'éducation des jeunes assume sa spécificité et l'assume jusqu'au bout, plutôt que de tenter d'empiéter sur le terrain des autres ou de remettre aux

[98] Cf. Annexe 5

vertu de la loi du droit d'auteur.

autres une partie de ses prérogatives. Ainsi puisque les enseignants sont des spécialistes de l'apprentissage, il leur revient d'aider chaque élève à travailler efficacement dans toutes les disciplines ; leur tâche ne peut donc se réduire à la distribution d'informations dont le "travail à la maison" permettrait seul l'assimilation ; ce n'est que dans la mesure où les enseignants accompliront véritablement leur tâche qu'ils pourront demander aux parents d'exercer la leur et de ne pas venir empiétier sur leur domaine." ([99])

Enfin, la notion de partenariat suppose de s'interroger sur son objet avant même la mise en place d'actions communes. Dans le cas contraire, celles-ci risquent de générer les effets inverses de ceux souhaités. L'école doit, malgré l'apport extérieur, garder son identité de lieu d'apprentissage. Une dérive possible peut éloigner encore plus les enfants de la réussite scolaire. Il en résulte que l'élément central reste toujours le corps enseignant et sa formation face aux nouvelles données socio-économiques. C'est grâce à cet apport extérieur, qu'un partenaire pourra être efficace.

Dans le cadre de la Prévention Spécialisée, nous sommes quotidiennement en contact avec une culture populaire, qui ne semble pas être reconnue par l'Ecole. Cependant, les enfants voient autour d'eux des adultes qui ont un savoir-faire pratique, comme nous l'avons montré avec les RERS. Les savoirs sont utilisables car ils vont immédiatement servir à une destination précise. Dans ce contexte, ces enfants sont imprégnés de cette culture car faire c'est acquérir des connaissances et s'approprier le savoir. Cela signifie que tout ne s'apprend pas à l'école mais également que, lorsque l'on y apprend quelque chose sans voir les finalités, quand on ne comprend pas comment le transférer dans le réel, il existe un risque de blocage. Aussi serait-il souhaitable que s'effectue un rapprochement entre l'Ecole, les familles, les acteurs de terrain et les quartiers sensibles. Dans ce contexte, la formation des enseignants devrait également être adaptée à ces nouvelles données.

La pédagogie, souvent critiquée, semble être considérée comme une préoccupation de joyeux intellectuels utopistes, en dehors de la réalité et incrédules face à la fatalité. Le fait qu'ils s'intéressent à la question de l'échec et de réussite scolaire des enfants les rend immédiatement suspects. Peut-être retrouvons-nous là une réaction de protection des classes sociales dominantes ou moyennes ? Rappelons que 50% des instituteurs et 70% des professeurs sont issus de classes moyennes ou supérieures. ([100]) En effet, ces pédagogues dérangent car ils remettent en cause d'ancestraux fonctionnements. Ainsi, ils sont déstabilisants pour ceux qui ferment les yeux en voulant croire que l'égalité, décrétée, bien souvent utilisée comme un bouclier, ne fait en réalité que renforcer les handicaps socioculturels et, par là-même, les échecs scolaires massifs. Ainsi, les partisans de la thèse égalitariste adoptent également une attitude corporatiste et protectionniste, tout en se réfugiant en toute bonne conscience derrière une analyse des faits qui conçoit ce phénomène comme une répétition inéluctable de la reproduction sociale. Certes, nous souscrivons partiellement à cette analyse, il existe bien une notion de reproduction sociale, cependant, il n'est pas concevable aujourd'hui que l'institution

[99] ***Emile reviens vite... ils sont devenus fous. Philippe Meirieu et Michel Develay, Edition ESF, Collection pédagogies, p190.***

[100] Origine sociale des instituteurs et des professeurs. Source : Enquête INSEE. Formation-Qualification professionnelle 1985.

vertu de la loi du droit d'auteur.

scolaire utilise cet argument comme unique explication de l'échec scolaire.

Cette contreverse constitue le point de départ d'une réflexion sur le caractére inéluctable ou non de ce phénomème et sur les moyens d'adapter les pratiques et la pédagogie à cette réalité. Nous avons la prétention ou l'utopie de penser que l'école doit être un lieu de prise en compte de la réalité sociale et non un lieu de reproduction sociale, de discrimination sociale, d'amplification et de pérennisation des inégalités sociales.

Auparavant, le système éducatif était réparti d'un côté en une école élémentaire laïque réservée au peuple, qui enseignait les apprentissages élémentaires avec pour seule pédagogie la répétition et de l'autre côté, un enseignement secondaire long, celui des lycées réservé à l'élite sociale, où l'on enseignait les Humanités. Entre les deux systèmes existait une grande étanchéité. Ce mode de fonctionnement reposait sur une forte sélection sociale : le prix des études a longtemps été dissuasif pour les classes pauvres et l'on peut considérer que ce système a perduré jusqu'à la fin des années 50 avec une primauté de la sélection sociale sur la sélection scolaire. Le lycée et l'université étaient de fait à l'abri des problèmes sociaux puisque les jeunes confrontés aux difficultés sociales ne pouvaient pas y entrer.

Aujourd'hui, avec la massification de l'accés à l'école, celle-ci ne peut plus être considérée comme un lieu à part de la vie sociale. Elle ne peut plus éviter les problèmes de la jeunesse, de l'emploi et de la formation. La massification scolaire, si elle a permis l'accés aux enseignements secondaires au plus grand nombre et, dans une proportion moindre, au supérieur, ne permet pas de dire que cela a entraîné une disparition de la sélection. C'est un changement de processus de sélection que celle-ci a opéré ; en effet, l'accés des études n'est plus seulement réservé à l'élite sociale (bien qu'il faille relativiser cela en ce qui concerne l'enseignement supérieur, (on trouve aujourd'hui un certain nombre d'étudiants dont les revenus se situent en dessous du seuil de pauvreté) où un nombre important d'étudiants ne dépasse pas le 1er cycle universitaire, la sélection ne se fait donc plus uniquement en amont de l'accés aux études mais également au sein même du système. Ainsi, avec le jeu des filières, les différences entre les établissements, il existe des mécanismes implicites ou explicites de sélection. Si tous les élèves vont au collège, ils ne sont pas tous dans les mêmes collèges.

Il n'y a rien de commun entre les 3 bacs généraux (eux, mêmes étant hiérarchisés) et la trentaine de bacs professionnels proposés. Cette diversification, comme nous l'avons vue précédemment, s'opére suivant une logique subtile de sélection, induisant fortement les opportunités scolaires et sociales des élèves. La massification, pensée comme la "démocratisation absolue" du système scolaire, si elle a permis à un nombre plus important d'élèves issus de couches sociales défavorisées d'accéder aux enseignements, n'est néanmoins que relative, car la répartition des élèves dans les différentes filières semble reproduire et répéter les situations antérieures au sein même du système. Ainsi, nous retrouvons les Héritiers ([101]) dans les classes ou filières les plus prestigieuses. La massification a donc eu au contraire pour effet non pas de supprimer la sélection mais de renforcer la compétition scolaire tout au long de la scolarité, en rendant les places encore

[101] Les Héritiers, les étudiants et la culture, le sens commun, Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON , Paris, Éditions de minuit, 189 p.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

plus chères.

Avec cette massification, le nouveau public accueilli s'est diversifié car il est culturellement et socialement moins homogène que le public traditionnel du monde scolaire. Le monde enseignant est interrogé dans son ensemble sur le contenu et sur sa capacité de transmission, car les attentes réciproques du public et des enseignants ne sont plus ni dans la même culture scolaire, ni dans les mêmes motivations et dans la même époque que celle qui mettait en présence les Héritiers et les enseignants. L'Education Nationale semble répondre à cette question par la démotivation de ces nouveaux publics (ce qui laisse augurer de sa capacité de remise en cause et de communication.) Cette motivation se pose en terme d'adaptabilité au système, car ces nouveaux publics résistent aux disciplines et se heurtent à une "destabilisation pédagogique" qui leur demande d'être moins scolaires et plus autonomes dans une école qui toujours suivi un modèle d'enseignement très scolaire et magistral. Ce nouveau positionnement déstabilise à son tour les enseignants, aux routines pédagogiques les plus ancrées.

Les nouveaux élèves ne sont plus les anciens héritiers à qui les enseignants avaient l'habitude d'enseigner. Il semble qu'il y ait un déficit de communication entre les enseignants et les élèves. N'est-ce-pas également le système qui devrait s'adapter à son nouveau public en lui redonnant de nouvelles motivations ? car, malgré les études, mêmes supérieures pour certains, la voie n'est pas toute tracée. D'autre part, les élèves qui se retrouvent dans les filières les moins prestigieuses ne voient pas obligatoirement l'utilité sociale dans leurs études.

Cette massification a eu également une autre conséquence sur la valeur sociale des diplômes ; en effet, celle-ci est, par un effet mécanique, tirée vers le haut. Aujourd'hui, pour l'obtention d'une place sociale comparable à celle d'autrefois, voire inférieure, il est nécessaire de poursuivre des études de plus en plus longues. Cela n'est pas à la portée de tout le monde. Si une part des exclus de ce système se résigne et accepte passivement cette réalité, d'autres entrent en conflit.

La violence scolaire

C'est là, nous semble-t-il, le sens de la violence à l'école ; cette violence scolaire ne semble pas pouvoir être réduite à la violence sociale des quartiers qui, elle, est l'expression d'un mal de vivre, d'un malaise social. La violence scolaire est une interrogation du système ; elle représente le refus d'une école qui stigmatise l'échec social et s'en fait l'écho en représentant le lieu de la répétition de cet échec. Cette violence est l'expression du désarroi de ces élèves à qui l'on renvoie quotidiennement leur incapacité. Ils sont comme piégés dans un système obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, sans avoir la possibilité de s'en sortir honorablement. Ces jeunes choisissent de s'opposer à l'Ecole. Ils défendent ainsi une dignité contre un système qui les invalide en leur faisant perdre leur propre estime de soi, sans leur permettre de sortir de l'échec social. Cependant, il est à noter que nous ne saurions réduire cette révolte à une simple violence dénuée de sens. Les différentes manifestations des lycéens contre certaines mesures ont rappelé à l'opinion publique et aux responsables politiques qu'ils voulaient tout simplement pouvoir étudier dans de bonnes conditions. Bien souvent, ces mouvements sont partis des lycées

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

de banlieues ou des premiers cycles universitaires de province.

L'école est donc également déstabilisée par ce nouveau public qui l'interroge non seulement sur sa capacité de transmission, mais également sur sa capacité et sa volonté d'insertion sociale.

Conclusion

Au cours de cette troisième partie, nous avons souhaité faire un retour dans l'histoire de l'éducation des plus défavorisés car il nous semblait important de mettre en lumiére la notion récurrente de la difficulté de l'accés au savoir des plus démunis. Nous avons également étudier le concept d'échec scolaire en développant différentes hypothèses pour tenter une explication de cet échec, en nous intéressant successivement aux déterminants individuels et socio-économiques puis aux déterminants institutionnels. Les premiers ont longtemps été considérés comme l'unique cause de l'échec scolaire des enfants et, de ce fait, étaient traités de la même façon que les problèmes qui en sont soi-disant à l'origine. Des soutiens scolaires après la classe ont été mis en place avec, pour résultat, bien souvent, de contribuer à aggraver l'échec qui se perpétuait même après la classe, cela sans jamais interroger l'Ecole car c'était une dynamique d'action sociale qui prévalait en direction d'un public défavorisé. Un jeune qui, après des années de scolarité obligatoire, ne maîtrise pas les connaissances de base, est souvent exclu de l'organisation sociale. Ainsi, l'Ecole n'est pour lui que la caisse de résonance de son échec global. Son "avenir" est au mieux dans les emplois précaires non qualifiés. Ce constat ne peut rester sans interrogation.

L'histoire et la réalité économique nous rappellent que ceux qui n'ont pu apprendre le minimum à l'école, représentent pour notre société un coût social et économique de plus en plus lourd. Il semble que le problème du rapport entre les quartiers sensibles et l'enseignement se pose en termes de praxis pédagogique. Ainsi, chacun devrait être acteur dans cette nouvelle démarche ; cela suppose également que l'enseignant ait des moyens pour assurer le changement de son approche pédagogique. Le système éducatif pourrait, ainsi, élargir son champ de vision et améliorer son approche socio-culturelle et politique. Cela suppose qu'il ait une bonne connaissance des milieux défavorisése et qu'il puisse explorer les richesses dont ils disposent. Pour cela, il ne nous semble pas handicapant de prendre du temps sur le programme imposé pour effectuer ce travail de connaissance qui consisterait par exemple à développer des liens avec les parents, les associations locales, les structures existantes et à créer des réseaux d'informations et d'échanges, afin de connaître le potentiel d'un milieu dont on a peur par ignorance et qui réagit en conséquence.

Il est cependant de la responsabilité du politique et de l'institution de promouvoir ce type de projet et de formation pour rapprocher le quartier de l'école. Ainsi, les enseignants pourraient avoir une vision plus juste et une relation plus vraie avec les enfants des milieux défavorisés ; celle-ci ne sera plus sous-tendue par une imagerie de la fatalité ou un effet pygmalion négatif qui voue inexorablement à l'échec l'enfant et le jeune de ces

vertu de la loi du droit d'auteur.

quartiers.

Aujourd'hui, devant la réalité que représentent les déterminants individuels, il semble judicieux de prendre en compte les déterminants institutionnels qui, eux, sont des variantes pédagogiques sur lesquelles une action est possible. Cela nécessite inévitablement une remise en cause de notre conception de la transmission des savoirs. Nous avons vu, au travers des actions de Prévention Spécialisée présentées, que différentes méthodes pédagogiques, notamment le PEI, postulent l'éducabilité et traduisent bien le pari que nous avons pris, c'est-à-dire de renoncer à tout fatalisme en matière d'éducation. Au cours de cette partie, nous avons également tenté de faire apparaître que notre système éducatif ne pouvait se satisfaire de la seule hypothèse de la fatalité de l'échec scolaire induit par l'échec social. Cependant ce système, de par son fonctionnement, ses rigidités, qui ne prennent pas en compte d'autres approches pédagogiques et son corporatisme représente un lieu de reproduction de l'échec social. Il semble que cette obstination puisse conforter la notion de répétition, tant historique que sociale.

Cependant, ces manques et résistances deviennent très vite l'objet de différentes questions et, bien qu'il ne faille les poser que dans le registre pédagogique, il semble qu'elles puissent l'être également dans l'ordre de la conception politique de la société et d'une action sociale en direction du savoir. En effet, malgré le nombre important de sociologues, de chercheurs, d'enseignants, de pédagogues, de psycho-sociologues et d'éducateurs divers qui se sont interessés à ces différentes questions en proposant des rapports qui n'ont jamais été pris en compte, on pourrait raisonnablement penser que l'enjeu puisse être ailleurs ; rappelons-nous une époque où l'instruction du peuple était vécue comme dangereuse pour la classe dominante : "classes laborieuses, classes dangereuses".

Il semble que notre société ainsi que notre système scolaire ne disposent plus des moyens de régulation "naturels" que nous rapprochions de ceux de la théorie de Darwin. Pour cela, elle doit en inventer d'autres. Lévi-Strauss fait apparaître ce type de fonctionnement, notamment quand il oppose les sociétés froides au sociétés chaudes, ces premières existant sans mécanismes d'exclusion ; en revanche, les secondes, qui fonctionnent sur la différence de potentiel, ont besoin de générer de l'exclusion pour exister.

Donc, quand une société, arrive à annuler les effets d'un certain type de sélection tels que les bouleversements sociaux qui ont suivi la Révolution Française, qui a détroné le pouvoir de droit divin et abolit les priviléges, ou encore les progrès de la médecine, qui ont permis d'enrayer la mortalité infantile, il semble qu'il lui faille mettre en place d'autres systèmes de sélection. L'accès au savoir, l'échec scolaire et l'échec social, que nous avons pris comme support pour illustrer notre thèse, semblent pouvoir faire partie de ces nouveaux moyens pour remplacer les effets d'autres types de sélection. L'échec scolaire est associé à l'idée que, du fait que l'on donne les mêmes chances à tous, ceux qui n'en profitent pas sont les uniques responsables de leur échec, tant scolaire que social. Ainsi aujourd'hui éducation et action sociale sont intimement liées. Nous traiterons donc, dans notre dernière partie, de l'Action Sociale et de la Prévention Spécialisée, ainsi que de l'inter-action entre elles et la commande sociale et politique.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

QUATRIEME PARTIE. ACTION SOCIALE, PREVENTION SPECIALISEE, ET COMMANDE SOCIALE ET POLITIQUE

Introduction

Nous avons, précédemment, fait ressortir, au travers d'expériences réalisées dans le cadre d'actions de Prévention Spécialisée, le lien qu'il pouvait y avoir entre échec scolaire, système scolaire et échec social, ainsi que les remédiations possibles permettant l'accès au savoir. De même, nous tenterons de montrer l'importance d'une réelle action sociale développant la notion de puissance sociale, dont nous pensons qu'elle est de nature à favoriser l'adaptation et la citoyenneté.

Malheureusement, nous avons aussi constaté que, ces expériences éducatives et sociales étaient souvent marginales et éphémères dans le temps, car rarement reprises dans le cadre du droit commun. Nous avons émis l'idée que, au delà de la notion de reproduction sociale, nous pouvions envisager celle de répétition historique de la disqualification sociale. Cela nous conduit, dans cette dernière partie, à nous poser la question du rapport entre les enjeux de l'Action Sociale et la commande sociale et

vertu de la loi du droit d'auteur.

politique. Cette question nous amènera à interroger les notions de cohésion sociale, d'exclusion, d'accès au savoir, de pratiques sociales et de positionnement des travailleurs sociaux.

Cette réflexion visera donc à comprendre également ce que recouvre ce nouveau malaise social que nous appelons l'exclusion, et ce dans toutes ses acceptions, en l'envisageant comme une psychopathologie sociale comprenant le politique et le corps social dans son ensemble comme les membres de la même famille dont sont issus ces exclus. Enfin, ces différents éclairages nous permettront d'envisager la question de la compatibilité ou de la collusion entre action éducative et sociale et commande sociale et politique.

Chapitre 1 : UN OBSERVATOIRE DES DYSFONCTIONNEMENTS SOCIAUX

Notre pratique sur le terrain ainsi que la réflexion continue dont elle fait l'objet en regard des actions entreprises nous permettent divers constats ou hypothèses :

- L'exclusion a pris le pas de la pauvreté et ne peut plus être analysée comme une seule insuffisance de revenus. Il s'agit également d'un processus de détérioration des liens sociaux, positionnant "en dehors" et entraînant un gâchis humain. Elle peut être envisagée, en dehors de l'alibi de la crise économique qui semble s'éloigner avec le retour de la croissance, comme l'action d'un groupe dominant sur un autre groupe, dominé et intégré, visant ainsi le maintien de sa cohésion en dominant et en excluant.
- Il semble qu'au travers de la notion d'impuissance sociale et des processus de marginalisation présentés en première partie, ainsi que de la déparentification évoquée dans notre étude de l'échec scolaire, l'on puisse envisager d'interroger le rôle de l'Action Sociale ainsi que l'acte social dans sa capacité à créer les conditions permettant la puissance sociale.

1.1 Les questions sociales liées à l'inadaptation et à l'exclusion

La question de l'inadaptation sociale s'est imposée dès la naissance des groupes humains et des sociétés. Les troubadours, sorciers, hérétiques, malades mentaux, etc ... représentaient également les exclus et les marginaux d'une époque appelée le Moyen Age. Puis, la pauvreté a renvoyé à des réponses de charité et de bienfaisance, avec l'intervention des institutions religieuses au XVII ème siècle. Toutefois, ces exclus demeuraient dans leur état de pauvreté, et il n'était pas question d'envisager un quelconque renversement de situation. Gardons, néanmoins un regard critique sur les motivations de cet altruisme, et réfléchissons de façon objective sur les possibles origines obscures de cette philanthropie, qui ne nous laissent que peu d'illusions, sauf à croire en quelques humanistes résistant aux différents pouvoirs en place.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans les sociétés dites traditionnelles, les invalides, ceux qui ne pouvaient subvenir à leurs besoins fondamentaux, étaient pris en charge par le clan, la tribu. Cela reste vrai, dans certaines régions du monde, dans les sociétés qui fonctionnent encore de nos jours de façon traditionnelle, (coutumière, pourrait-on dire, avec les précautions d'usage à prendre avec ce type de généralisation). On évoque le terme d'invalides connus. Progressivement, à mesure que la société se transforme, que ses membres sont dans des liens sociaux plus étendus, plus globaux, et sur un mode plus marchand, l'invalide devient moins proche, moins connu. C'est, approximativement à partir du Moyen-Age, que nous voyons apparaître cette notion d'invalides inconnus, c'est à dire non référés à une famille élargie, un clan, une tribu, qui sont pris en charge de façon charitable. Dans le même temps, la société rurale, pour différentes raisons, ne peut absorber toute la main-d'oeuvre disponible, d'où l'émergence, jusqu'à nos jours, d'un certain nombre de personnes qui n'ont plus de place, des "surnuméraires", comme le dit Robert Castel. Ces derniers sont en trop sur le marché du travail, et mènent une vie d'errants (perçus comme dangereux, donc à exclure), de vagabonds, souvent assimilés à des brigands, appelés aujourd'hui SDF ou exclus.

On retrouve ces deux catégories d'inadaptés, de marginaux, les invalides inconnus et les brigands, de façon récurrente, tout au long de l'évolution de notre civilisation jusqu'à nos jours.

La Civilisation Industrielle

" La société du XIXè siècle résista inconsciemment à tout ce qui cherchait à faire d'elle un simple appendice au marché. Aucune économie de marché n'était concevable qui ne comportât pas un marché du travail ; mais la création d'un tel marché, en particulier dans la civilisation rurale de l'Angleterre, n'exigeait rien de moins que la destruction massive de l'édifice traditionnel de la société ". ([102])

Cette grande transformation évoquée par Karl Polanyi fut, au XIXè siècle, la naissance de la société industrielle. Celle-ci, d'un point de vue économique, absorba la plupart des "surnuméraires" de la société agricole, en cassant son système de régulation production/démographie .

" En attendant , ce fut en fonction du problème de la pauvreté que l'on se mit à explorer le sens de la vie dans une société complexe. L'entrée de l'économie politique dans le domaine de l'universel eut lieu selon deux perspectives opposées : celle du progrès et de la perfectibilité, et celle du déterminisme et de la damnation. De même, sa traduction dans la pratique se fit dans deux directions opposées : suivant le principe de l'harmonie et de l'autorégulation, et suivant celui de la concurrence et du conflit. Ces contradictions contenaient en germe le libéralisme économique et le concept de classe ". ([103])

Ces prolétaires, de plus en plus nombreux, puisque la grande machine avait besoin de plus en plus de monde, furent ressentis comme potentiellement dangereux.

[102] ***Karl Polanyi , la grande transformation, p 113.***

[103] ***Karl Polanyi, id, p 123.***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

" Les Barbares habitaient dans les angles tranchants des cités exilées au large du Business... " . ([104])

Le prolétariat pouvait se comprendre, s'appréhender suivant une dynamique comme telle : Masse/Précarité/Misère/Danger. Autour de 1850, la Grande Industrie a besoin d'ouvriers réguliers, formés, qualifiés, pour répondre à la concurrence, à la compétition. La classe ouvrière, dans le même temps, s'organise à travers le politique et le syndical.

"On oublie, parce qu'on a toujours vécu dans cette société..., qu'aussi loin que l'on remonte dans le temps, le salariat a toujours été une condition indigne et misérable, pratiquement la pire des conditions... Je n'ai pas le temps de décrire dans le détail comment le salariat est sorti de cette indignité, c'est un long processus qui s'affirme d'ailleurs à partir de la deuxième moitié du XXè siècle. Il se développe au fur et à mesure du développement de l'industrialisation, de la modernisation, de l'urbanisation... il se généralise, il s'installe. Il s'agit alors de le consolider, car si cela n'est pas fait, on risque de voir se développer, au coeur même de la société, ces situations porteuses de violence qui ont été décrites au début du XIXè siècle sous le nom de paupérisme, cet état de misère matérielle et morale des ouvriers des premières concentrations industrielles". ([105])

Cette tension, cette lutte des classes, entre la bourgeoisie comme classe possédante, dominante, et la classe ouvrière qui s'organise, caractérisent la question sociale, à travers les premières lois sociales (IIIè République), qui construisent le Droit du Travail. Ces lois sociales organisent le salariat, le statut salarial.

Progressivement, les lois sociales organisent aussi l'Assurantiel, et la Mutualisation des risques. Le Salariat passe de l'insécurité sociale à la sécurité sociale. On voit bien comment la question sociale vient réguler ce qui bouscule et déstabilise le système économique. Par le biais de l'impôt, l'Etat va prendre en charge l'inadaptation, ce que l'on peut appeler l'Assistantiel subira une laïcisation (a contrario, ou en complément du caritatif religieux, du charitable des siècles précédents), une étatisation (entre autres dans le domaine économique) et une professionnalisation (de l'Assistantiel). Cette démarche assistancielle marque l'affirmation de l'institutionnalisation du Travail Social déjà entrepris avec la création du corps des assistantes sociales pour résoudre les difficultés sociales apparues à la fin de la guerre de 14-18. En 1922, naissent les premiers regroupements professionnels avec l'association des travailleuses sociales puis le diplôme d'assistant de service social est créée en 1932. Nous voyons donc, que cette profession est née juste après la guerre meurtrière de 1914-1918. Sa vocation était l'assistance aux familles en difficulté, beaucoup d'hommes étant morts au cours de cette guerre. Les assistants de service social sont, aujourd'hui environ 34000. Deux autres professions, qui constituent ce que nous appellerons le noyau dur des travailleurs sociaux, trouvent leur place dans le contexte historique, économique et politique. Nous verrons successivement les dates auxquelles elles sont apparues répondant aux difficultés qui se posaient à ce moment là : Les éducateurs spécialisés, profession née en 1945 juste après les bouleversements de la seconde guerre mondiale, initialement crée en majeur partie pour une action envers

[104] ***Bernard Lavilliers, les barbares.***

[105] ***Robert Castel, Les métamorphoses de la question sociale, in fractures du lien social, p11, Paris, Fayard, 1995.***

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

l'enfance et l'adolescence inadaptée. A la fin de la guerre, des progrès techniques ont vu le jour ainsi qu'un nouveau type de consommation. Dans ce contexte de nouveautés, de liberté face aux frustrations connues, de nouveaux comportements se sont affirmés (fugue, violence, vol, etc...) comme un défi au monde. La réponse des éducateurs spécialisés était essentiellement individuelle, avec une formation très orientée sur la psychologie clinique. Ils sont aujourd'hui, environ 20000. Enfin, les animateurs socio-éducatifs sont arrivés. C'est la profession la plus récente des trois, née en 1970 deux années après 1968, période de crise différente de la guerre ayant opéré un tournant dans la société. L'action visée par l'animation socio-éducative est orientée vers différents publics, de groupes, la formation dispensée prend en compte la psychologie sociale, la sociologie et également la gestion.

Cette formation semble s'inscrire dans l'évolution de l'Action Sociale, du développement social et de la nouvelle politique de la ville qui, dans le même temps, semble impulser ce qu'il est convenu d'appeler les nouveaux métiers, avec la création des emplois-jeunes, aides-éducateurs, médiateurs, etc...

Les trois professions citées précédemment ont en commun d'avoir vu le jour à la suite d'événements qui appelaient des réponses urgentes. Aujourd'hui, elles doivent sortir de leur verticalité historique et de leur cloisonnement, pour s'orienter vers une transversalité, sans pour cela former une profession unique, mais en mettant leur spécificité au service de la même cause. Le travail social s'est complexifié, l'action éducative également. Les intervenants sociaux sont ainsi obligés d'acquérir une qualification plus étendue et plus précise. Il leur faut, en même temps, coopérer sur le terrain, collaborer avec d'autres acteurs de la vie éducative, économique et politique et élaborer une stratégie de travail social. La formation dispensée aux travailleurs sociaux se doit d'évoluer face à la réalité, et modifier ses projets et son contenu. Ainsi, la question sociale, le handicap, l'inadaptation sont traités par le travail social, avec une courbe en apogée de 1945 à 1975, durant les fameuses "trente glorieuses". Cependant, avec la crise économique qui s'est installée depuis 73 et dont la fin, annoncée avec le retour de la croissance, ne permet pas de voir la résorption de la fracture sociale, une question revient : à quoi répond l'Action Sociale ?

La notion de "déviant" a fortement évolué depuis le XVII ème siècle. Il semble que, quels que soient la période historique ou le type de société, il y aura des déviants, donc des exclus : ils sont sécrétés par le fonctionnement même des groupes sociaux. Notre société produit de la pauvreté en même temps que des marchandises. L'Ecole, nous l'avons vu, semble jouer un rôle essentiel dans cette mise à l'écart, l'absence de diplôme, la sortie précoce du système scolaire sont associés bien souvent à d'autres indicateurs : difficultés de socialisation, appartenance à un quartier dit difficile, nom caractéristique, etc... . Ainsi, la machine à exclure des "inclus" se met en marche de façon souvent inexorable. Cette production de pauvreté passera par l'accès ou non à l'emploi ; tous ne pourront accéder à un emploi fixe. Le fait d'être au chômage depuis longtemps entraîne une suspicion d'autant plus importante. Cela va de l'incapable au faux chômeur fainéant, qui veut profiter d'un système dont il est surtout victime.

Il semble donc que toute société, pour constituer sa cohésion, mette en place un certain nombre de valeurs sociales : la norme sociale. Le système scolaire, que nous

vertu de la loi du droit d'auteur.

avons retenu comme moyen d'approche, et l'échec scolaire qu'il génère, ne fonctionnent-t-ils pas sur le même mode ? Les déviants, c'est à dire ceux qui se situent à l'extérieur de cette norme sociale, soit dans leur scolarité, soit économiquement, soit au niveau des moeurs, soit encore sur le plan idéologique, sont englobés dans des systèmes d'enfermement ([106]). Ce phénomène, renforcé dans nos sociétés modernes par son développement même, donne de moins en moins de sens à la contestation, au conflit et à la différence (autrefois le " fou du village " était intégré). Cependant, nous pouvons observer qu'il existe différentes formes de conduites qui sont des normes admises par une société donnée. La déviance évoluera donc avec les normes de la société. L'action sociale est le produit d'une histoire qui illustre le regard posé par la société sur une population considérée déviante, marginale, dangereuse ou inadaptée. C'est l'action de St Vincent de Paul qui a provoqué les premières réponses aux populations défavorisées dans une période trouble de L'Eglise. Il substituait au concept d'abandon et de répression l'idée centrale d'aide et d'assistance.

La norme de la "zone" est celle d'un fatalisme nuancé par cet espoir de la chance, d'où l'importance du jeu (loto, tac au tac, millionnaire, poker etc ...). Il serait néanmoins trop rapide de conclure à l'opposition irrémédiable entre deux systèmes de valeurs, sauf si l'on considère que l'opposition repose sur l'articulation de ces deux systèmes antinomiques. En effet, l'exclu, ne rêve que de vivre dans la société, intégré dans la norme sociale, même et surtout si l'origine de son prestige vient d'ailleurs. C'est le mythe de Jean VALJEAN dans les Misérables, de Victor HUGO, qui se perpétue : ce bagnard condamné, qui se rachète en devenant "un homme de bien", tout en ayant conservé des attitudes et des comportements qui révèlent son ancienne personnalité. D'ailleurs, la force des "Misérables" est sans doute cette reconnaissance des classes populaires dans ce personnage, contraint par la malchance et son destin, à perpétuer une lutte sans fin entre le "Monde de la rue" et le "Monde des notables".

C'est également dans cette articulation que l'on peut voir que déviance ne signifie pas pour autant désordre : il y a là bien des éléments constructifs d'un ordre, ce que nous remarquons à travers les événements des Minguettes, de la Courneuve et d'ailleurs qui ont abouti à une sensibilisation aux problèmes des banlieues à travers la mise en place d'un ministère de la ville. Bien entendu, il convient de faire une distinction entre la déviance de la rue et la contestation politique, encore que souvent l'une n'aille pas sans l'autre, ainsi que l'ont montré les événements de Mai 1968. C'est parfois dans la déviance que naissent de nouvelles lois, telle "la loi WEIL de 1974" ; il n'y a pas si longtemps que l'interruption volontaire de grossesse était un délit. Face aux déviants mineurs, la société oscille entre la répression et l'assistance (ou l'intégration). Cette répartition est cependant complexe : la limite entre le mineur en danger moral et le mineur en danger de délinquance, voire le mineur délinquant, reste très floue. Dans le cas de l'adolescenjce, une période de la vie où l'être est en rébellion, le problème reste entier.

L'ordre social devrait alors résider dans l'adaptation et la tolérance de la société à ces mouvements contestataires, tout en les entendant. Bien sûr, il n'est pas question de faire ici l'apologie de la déviance ; qui est rarement constructive. Toutefois, l'acte posé devrait

[106] Cf Michel FOUCAULT," histoire de la folie à l'âge classique". Paris, Édition Gallimard, 1975.

vertu de la loi du droit d'auteur.

interroger et permettre de comprendre les mécanismes qui le provoquent. Ces multiples tentatives ne sont-elles pas des moyens d'adaptation et d'intégration que l'on pourrait qualifier de négatifs ? Ne sont-elles pas des signaux d'appel de la part de ceux qui veulent être entendus et reconnus socialement ?

Les causes de ces actes se trouvent bien souvent dans une logique extrême, mais inversée, du système normalisé. Prenons un exemple : la conception et la justification morale du vol dans les magasins se trouvent parfois dans le système même du commerce. D'un certain point de vue moral, on pourrait dire que le commerce est pervers en soi, (voir ce qui oppose aujourd'hui les producteurs de fruits et légumes aux grandes surfaces). Les bénéfices sur les produits, pris par les chaînes d'intermédiaires, sont bien établis au détriment des consommateurs et des producteurs. Sur le même produit, les prix varient suivant ces derniers ; c'est ce qui fait que certains délinquants estiment rétablir un équilibre en rompant la chaîne légale de distribution et en organisant un véritable marché noir du neuf et de l'occasion (Robin des bois ou Mandrin sonttoujours représentés comme étant de bons garçons !). Il n'y a là qu'une forme extrême et délictueuse des récriminations des braves gens à l'encontre des intermédiaires, "qui ne font rien et qui empochent tout".

1.2 - L'volution d'un phénomène multidimensionnel : "l'exclusion"

La pauvreté, comme nous l'avons vu, a de tout temps existé ; ce retour au XIX ème siècle rappelle Dickens, Hugo ou encore Zola. Cependant, au delà de ces notions de pauvreté, de caste prolétaire, de cancre, de celui qui se définit comme s'entêtant dans le dénuement et ne fait rien pour sortir de cette condition malheureuse ou, pire encore, de déviant ou de marginal, s'ajoute aujourd'hui une représentation nouvelle et des plus réductrices, à savoir celle de l'individu "en trop", du surnuméraire, évoqué précédemment, qui n'a plus aucune valeur sociale et que l'on met "en dehors".

Ce n'est même plus un ouvrier porteur de projet révolutionnaire mais un être qui, pour emprunter un terme plus durement économique, n'est même plus "exploitable". C'est un non citoyen, tombé de la communauté humaine, qui fait peur tant par ses attitudes que parce qu'on craint de partager un jour son destin. C'est la réalité de l'exclusion qui apparaît comme un phénomène multidimensionnel puisqu'elle touche différents domaines de la vie des individus, en rupture, à un moment donné, avec le tissu social. C'est cette multidimensionnalité qui amène à devoir inventer des pratiques sociales permettant la prise en compte de la personne dans sa globalité.

En première ligne, auprès des populations les plus en difficulté, nous notons, depuis quelques années, une dégradation de leurs conditions de vie, ainsi que l'augmentation du nombre de personnes qui ne participent plus à la vie sociale, notamment les jeunes entre 16 et 25 ans (soit 50 % des SDF) qui se retrouvent dans une sorte de "no man's land" entre la fin de la scolarité obligatoire et l'âge requis pour obtenir le RMI.

Cette évolution se concrétise par une difficulté d'obtention de leurs droits dans différents domaines : le logement, l'emploi, la santé, la vie sociale et civique, l'éducation, ainsi que l'accès au savoir et à la culture. Les problèmes d'ordres social, familial,

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

psychologique, économique, le cadre de vie dégradé semblent se concentrer dans les quartiers, bien qu'il y ait parfois, des articles relatant des actes de délinquance de fils de bonnes familles. Ces populations font face à des situations de précarité importantes. Les plus jeunes manifestent leur souffrance psychique par un repli sur eux mêmes, sur leur groupe d'appartenance d'adolescents ou de jeunes adultes, et rompent ainsi tout contact avec le monde des adultes, qu'ils refusent.

Même s'ils survivent dans cette situation de précarité très destructurante, un événement ponctuel supplémentaire (tension dans la famille, divorce, déficit de lien social, rupture inattendue du contrat d'intérim etc...), une nouvelle fragilité peut les emmener dans une spirale dont personne ne connait l'issue. Chez certains, cela peut entraîner une incapacité à entretenir des liens affectifs stables, des dépressions latentes, un développement des conduites à risques (absorption de produits toxiques ou autres) voire des conduites suicidaires. La délinquance peut être interprété comme un comportement d'appel, afin que la loi, tant symbolique que républicaine, se manifeste. Le plus fréquemment, elle conduit à un comportement d'auto-exclusion dont les symptômes d'ordre plus réactionnel que structurel dissimulant grandement la souffrance psychique. Ces délinquants n'expriment pas de demandes de soins psychologiques. La seule partie visible de l'ice-berg, ou la seule que l'on veuille bien voir, n'appelle bien souvent qu'un traitement social en vue du maintien de la paix sociale.

Le nombre important de jeunes en souffrance psychique en fait un véritable phénomène de santé publique, car cela touche tous les milieux sociaux. Cependant, il existe des frontières très étanches entre les différents champs sociaux, éducatifs et sanitaires. Leurs professionnels manquent parfois de formation pour comprendre l'expression de cette souffrance et les institutions se renvoient la compétence du traitement ; ainsi, les psychiatres et les enseignants, estiment que ce problème relève de la seule compétence des travailleurs sociaux car il est uniquement social et ne les concerne donc pas. Au-delà de ces querelles corporatistes et sans vouloir "psychiatriser la pauvreté et l'exclusion" il nous semble essentiel, aujourd'hui, de prendre en compte ce fléau d'une manière globale en mettant en synergie l'Education Nationale, les services sociaux et sanitaires. La psychiatrie a, semble-t-il, mission de répondre à un besoin de soin qui ne relève pas uniquement du social et sanitaire ; il parait également souhaitable que l'ensemble de la médecine, (et non pas uniquement la psychiatrie) s'ouvre aux circuits sociaux et éducatifs pour imaginer un suivi ambulatoire des jeunes dans l'incapacité de suivre seuls un traitement régulier. Cette proposition nous semble de nature à offrir une issue favorable et concomitante aux problèmes psychiques et sociaux.

L'exclusion suppose d'une part, la victimisation et la mise à l'écart des individus des circuits sociaux, culturels et économiques et d'autre part la pression du fonctionnement collectif qui exige d'être dans la norme, en entretenant des projets assimilables, en conformité avec l'ordre établi. Toutefois, il serait insuffisant de réduire le problème social sans prendre en compte les conséquences psychologiques sur les personnes.

Cette réalité, comme nous l'analysons en traitant de l'adaptation, de l'inadaptation sociale, de l'impuissance sociale et des processus de marginalisation, se traduit souvent par des conduites paradoxales, qui "justifient" parfois le rejet. Elles opposent le désir d'être mieux, de s'insérer dans la société, et la fragilité affective qui constitue un frein à

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

une mobilisation personnelle. “L’exclusion” est une réalité complexe, dans laquelle il faut distinguer la pauvreté, qui est un état de manque financier et matériel, et la souffrance sociale, qui correspond à un processus de “désocialisation”. Cette dimension est plus difficile à cerner, car elle fait partie de “l’incommunicable”. Notre sensibilité professionnelle nous commande d’être vigilant et de faire la distinction entre la demande formulée, objective, réelle en termes d’aide et d’assistance matérielle, et la demande non formulée, le “non-dit”, le besoin de reconnaissance, de mieux-être. Pour nous, l’exclusion est un processus, et non un état. Si la première demande est entendue et prise en compte sans qu’aucun travail relationnel permettant aux personnes de se restructurer positivement soit engagé, elle risque de fonctionner comme masque de la “normalité”, en cachant la vraie souffrance psychologique.

L’identification au groupe ne remplit plus sa fonction “socialisante”. A l’origine de la naissance des “cités”, le territoire, l’appartenance sociale, culturelle et/ou géographique était un passage permettant le renforcement de l’identité de chacun. Cette étape s’est inscrite dans un mouvement d’identification, de construction de ses repères dans une société d’accueil. Or, au regard de la précarisation financière des familles, du chômage, des difficultés de cohabitation entre les différentes communautés en présence, nous constatons qu’elles sont devenues, aujourd’hui, un lieu de repli sur soi et d’enfermement. Cependant, ce lieu influe très fortement, et quelle que soit l’histoire personnelle de chacun, sur l’identité sociale de chaque individu, notamment des jeunes.

Chaque groupe est défini et, par conséquent, chacun de ses membres, par son appartenance à un quartier. Il y a donc des quartiers de bon standing, souvent au centre de la ville, et les fameux cercles concentriques, qui s’organisent autour de ce dernier avec un effet de force centrifuge qui semble projeter à l’extérieur ceux qui n’y ont pas ou plus leur place. Nous retrouvons là ceux qui sont frappés par un déficit de savoirs et de position sociale, donc qui ont le moins de pouvoir d’influence sur le débat commun et dont l’image est disqualifante.

Le groupe ne permet plus aux individus de trouver la sécurité dont ils ont besoin pour s’impliquer plus généralement dans d’autres lieux et d’autres situations : participer à la vie de son quartier, à des activités sociales, culturelles, sportives, comprendre le fonctionnement de sa ville, effectuer des démarches personnelles par rapport à sa santé, à son logement, sa formation, etc... Vu l’image négative qu’elle véhicule à l’extérieur et pour ses habitants, l’identification au quartier constitue souvent un frein à toute ouverture sur l’extérieur. “Je vais vers ceux qui me ressemblent et qui ne vont pas pointer mes manques.”

Les jeunes adultes qui ont cumulé les situations d’échec scolaire, professionnel, un problème d’identité culturelle, des rapports difficiles avec la famille, l’isolement, et dont certains se trouvent sans solution par rapport à l’emploi et au logement depuis de nombreuses années sont entrés dans une phase de déprime, voire de désespoir, qui les rend attachés à leur quartier, lieu de “survie” où ils en commun la concentration des mêmes “galères”, de la même histoire sur un même lieu, des mêmes sentiments d’échec et d’impuissance. Ce repère “identifiant”, les condamne désormais à l’échec et devient donc aliénant, les empêche de se remettre en question et de se projeter dans l’avenir. C’est pourtant à travers l’autre, différent de par son origine, son milieu, sa manière de voir

vertu de la loi du droit d'auteur.

le monde, que l'on peut réinterroger ce que l'on est, ce vers quoi l'on veut tendre. Ils sont désormais dans l'impossibilité de se dégager de la réalité qu'ils vivent sur leur lieu d'habitation, dans leur groupe d'appartenance, alors que cette démarche est nécessaire pour les construire individuellement. Aujourd'hui, leur histoire et leur situation communes sont vécues comme une fatalité. Ce processus contribue au renforcement de la "ghéttoïsation".

Mal-être et absence d'espoir

Cette absence d'espoir et de confiance en l'avenir peut expliquer en partie le mal-être des populations qui ne voient plus le sens de la vie. Parler de mal-être, c'est aussi pointer le manque de communication, avec d'autres, extérieurs au quartier. Il s'agirait de réapprendre à communiquer, dans et en dehors de la cité car pour se reconnaître soi-même, il faut être reconnu par les autres. Or cette absence de reconnaissance et d'image positive de soi est invalidante et ne permet pas un minimum d'ambition nécessaire pour participer avec les autres.

Lorsque les individus ne sont plus capables de se voir les uns les autres, de se reconnaître comme utiles socialement, lorsqu'ils souffrent de l'indifférence, de la solitude, et sont en proie au désespoir, cela se traduit par un repli sur soi, un manque de confiance en la vie. Cette souffrance est difficile à prendre en compte dans une société qui se considère et se parle en termes de compétition, de rivalité, de pouvoir à différents niveaux, de consommation et de capacité à consommer. Ce constat renvoie à la complexité de l'être humain dans sa dimension psychologique. Le besoin de vivre avec les autres, d'être reconnu socialement, dans sa dignité, est un facteur à prendre en compte dans nos objectifs.

Crise des valeurs, valeurs de crises et absence de re-pères

Dans le public que nous approchons, les jeunes générations rencontrées aujourd'hui sont durement touchées par une autre réalité. Avec le chômage, nombre de pères ont perdu leur emploi. Les frères aînés ne travaillent pas non plus ou n'ont jamais réussi à trouver un emploi stable. C'est la Loi du père qui se trouve remise en question. Ce phénomène transforme les repères des jeunes, censés être les acteurs de demain et les fragilise. La "seconde génération", pour employer une expression lexicalisée du langage commun qui "racialise" ceux qu'elle identifie, vit des problèmes d'identité importants, liés à leur double appartenance. Le cloisonnement culturel actuel dans la ville, les sentiments de rejet renforcent les représentations négatives et renvoient à un schéma déterministe dans lequel la culture sert d'écran à un vrai travail d'intégration.

Le travail et les moyens de consommer sont devenus inaccessibles à une partie de la population. Spectateurs d'une société de consommation et d'abondance, à travers les médias et certaines pratiques sociales et/ou culturelles, les jeunes vivent le mythe de l'accès à l'argent facile ; cette situation devient source de frustrations et de révolte. Ils sont renvoyés à une réalité d'inaccessible opulence, au lieu d'une recherche de développement personnel durable dans le travail et la dignité. L'idée que l'intégration passerait par la consommation a ses limites. Elle ne peut répondre seule aux besoins de

vertu de la loi du droit d'auteur.

la population. Les individus n'apprennent plus à faire eux-mêmes ou à être eux-mêmes. Ils n'accordent de la valeur qu'à ce qui est fabriqué, consommé, jeté. Ils ont appris à instrumentaliser les institutions. En paraphrasant Jacques LACAN qui disait : "On devient ce qu'on est ", le raisonnement "on est ce qu'on a" devient dangereux et aliénant.

"La conséquence immédiate de la prolifération des objets de consommation est, en effet, la fragmentation individualiste du corps social : là où il y avait échange social, il y a désormais consommation privée, rétraction individualiste, atomisation des êtres. L'univers des objets et du bien-être fonctionne comme machine de dissémination sociale, de repli sur la sphère du privé." ([107])

Le travail étant toujours une valeur forte mais de plus en plus précaire, il est difficile d'y trouver une identification. Ne pouvant s'investir dans aucun autre domaine de la vie sociale, les plus démunis s'enferment dans une attente qui ne pourra être satisfaite durablement. Ils restent dans la spirale de l'échec. Ce sentiment se trouve renforcé par les réponses proposées en terme d'emploi précaire ou par l'aide apporté par le travail social. Ils se démobilisent, évacuent les possibilités de surmonter les obstacles, justifient l'absence d'investissement dans d'autres projets au regard d'une recherche d'emploi souvent abandonnée ou devenue infructueuse, ceci, faute d'énergie, de confiance en soi, mais aussi de capacité à se remettre en question par manque de qualification ou d'acquisitions scolaires, par manque de mobilité et par manque de reconnaissance de leur environnement institutionnel, de leur réalité socio-économique.

1.3- Existence d'un potentiel humain non mis en valeur

Nous tenons ici à apporter une précision quant à la notion d'exclusion. En effet, il semble que le même vocable recouvre deux réalités à la fois : d'une part, les individus nommés SDF et, d'autre part, les habitants de quartiers dits difficiles, qui ne sont pas, ou pas encore à la rue ; il semble que le terme de "désaffiliation", dont parle Robert Castel, soit plus approprié et recouvre une autre dimension, celle du contrôle social. A ne vouloir voir à travers ces situations, qu'une crise d'intégration sociale, l'Action Sociale se condamne à rencontrer une difficulté majeure dans son analyse des faits, celle du caractére assistantiel des différents dispositifs qui ne doit pas faire taire la parole des habitants et leurs revendications. Les réponses sont données avant que les questions ne soient entendues et les limites du traitement du symptôme semblent être atteintes. Il n'est plus possible de nier que ces retours assistantiels ne peuvent pas traiter les questions de dignité, d'autonomie personnelle et de reconnaissance politique des citoyens dans la cité. Les réponses semblent dire : nous avons la solution, mais quel est le problème ?

Comment et sur quelle représentation politique doit-on s'appuyer, alors que la politique de la ville ne peut prendre appui sur la reconnaissance et la mobilisation des habitants ? Comment ces individus, jeunes et adultes, oubliés, peuvent-ils apprendre à gérer et intégrer ces réponses pour en faire quelque chose de positif ? Dans ce contexte, il ne s'agit pas pour nous d'assister mais de revaloriser l'humain et de penser l'échec

[107] ***Gille LIPOVESTKY, Espace privé, espace public à l'âge post-moderne, in Citoyenneté et urbanité, Paris, Ed. Esprit 1991, p. 106 Gille LIPOVESTKY, Espace privé, espace public à l'âge post-moderne, in Citoyenneté et urbanité, Paris, Ed. Esprit 1991, p. 106***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

social face à l'insuffisance des multiples réponses ou solutions apportées en termes d'emploi, de logement, d'écoute, d'enseignement ou d'accés au savoir et à la culture, etc... Repérer le rapport entre ces réponses et la spécificité de la personne est tout aussi important. En effet, le chômage a doublé depuis 1981 et, bien que la croissance actuelle semble favoriser le retour à l'emploi pour certains, on ne peut raisonnablement penser que ces millions de chômeurs, auxquels s'ajoutent les autres situations précaires, soit en réalité environ cinq millions d'individus, puissent correspondre à une augmentation (spectaculaire) du nombre des fainéants ou d'inadaptés sociaux à intégrer. Nous ne pouvons pas envisager ce déficit d'intégration sans le penser comme conséquence de choix économiques, sociaux et politiques.

Ces conditions ne favorisent nullement une véritable intégration, voire y font obstacle, en générant de la "désintégration" et c'est là peut être que nous devons interroger la notion de cohésion sociale.

Notre expérience, dans la mise en place d'actions qui font appel aux ressources des individus, telles que celles que nous avons présentées, prouve l'existence d'un potentiel humain. La capacité des individus à faire partager leur aptitude au savoir et leurs savoir-faire, le dynamisme dont ils font preuve, la possibilité pour des populations, différentes ou non, de faire ensemble, l'instant d'une manifestation, la preuve de leur clairvoyance sur leur situation, leur capacité à ne pas être dupes révèlent l'existence d'une richesse.

L'aménagement géographique et l'appropriation par chacun de son espace de vie privée et publique en vue de préserver son intimité et son identité ("préserver le peu qu'il nous reste") ; le troc des savoirs entre voisins et l'échange ponctuel de services afin de pallier la précarité financière ; l'économie parallèle qui se développe, la "débrouillardise" des adolescents et jeunes adultes pour tenter de "survivre", ne pas rester ou se retrouver "dans la rue", leur capacité à saisir des opportunités, montrent qu'il existe encore une faculté d'adaptation, un souffle d'énergie.

Cette réalité n'est pas suffisamment prise en compte et valorisée ; tout au contraire, plutôt que de l'écouter et de l'entendre, on l'étouffe. Elle est considérée uniquement comme révélatrice d'attitudes de "déviance", tant les représentations tendent à véhiculer une image "stigmatisante" des quartiers. La résistance (terme souvent utilisé dans le cadre psychanalytique mais aussi dans les périodes de guerre, d'insurrection ou de changement) signifie qu'il y a encore de la vie, l'espoir d'une transformation possible suivant l'utilisation faite du potentiel humain. Cependant, les réponses envisagées, en une combinaison de multiples dispositifs d'assistanat rendus nécessaire par l'apparente résignation de la population qui se sent très loin des décisions prises pour elle d'en haut, ont pour effet de générer l'effet inverse de celui qui est théoriquement escompté, à savoir de ne pas laisser de place à l'autonomie et à la reconnaissance de la parole des individus, les maintenant ainsi dans l'impuissance sociale.

L'efficacité des mesures prises serait, semble-t-il, plus pertinente, si la priorité était donnée à la réflexion et à la construction d'instances de réelle représentation des individus et à la mise en place d'une vraie démocratie locale dans les quartiers où la confrontation et le conflit pourraient avoir une réelle tribune. La confrontation, le conflit,

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

permettent à chacun de se repérer, de trouver ses points d'ancrage, de se situer par rapport à l'environnement, l'entourage, les événements et de prendre ses responsabilités. Se confronter à l'autre, c'est aussi se confronter à des règles, à des lois que chacun n'a pas forcément intériorisées, comprises ou acceptées. C'est aussi faire vivre le principe de la démocratie. L'opposition permet la remise en question, de part et d'autre, nécessaire à l'évolution des comportements, des situations et de la réalité sociale. N'est-ce pas également la question que posent les jeunes en occupant l'espace public déserté par l'adulte ? Ne serait-ce pas une possibilité de redonner aux adultes une puissance sociale qui leur permettrait d'agir ? Dominique Bondu dit à ce propos : " Le conflit est donc un moment possible de l'exercice de la médiation sociale auprès des jeunes, dans la mesure où la présence agissante de l'adulte se joue de prime abord comme l'irruption d'une altérité qui vient boulverser l'ordre du même, de l'entre-soi des jeunes. Mais, précisément, cette perturbation est à même de produire des effets de socialisation." ([108])

Dans des lieux où des communautés culturelles d'origines diverses se côtoient, la question de l'identité se pose en référence à une société devenue plurielle. Elle interroge les relations entre le groupe d'accueil et les différents groupes d'appartenance. Parler d'inter-relations entre eux, plutôt que des caractéristiques de chaque culture, "dépassionne" le débat. Cette réalité peut aussi se vivre comme une somme de nouveautés afin d'enrichir notre propre culture. Ce point de vue inter-culturel semble plus pertinent, à notre avis, car elle évite une utilisation de la culture à des fins "stigmatisantes" et démagogiques, qui ne font qu'alimenter les peurs, les sentiments de haine, les attitudes de rejet ,et empêchent ainsi l'accès à la connaissance mutuelle, la rencontre des personnes. Identifier les initiatives individuelles, l'originalité des communautés, pour les valoriser et les mettre en mouvement, cela modifie l'image négative fortement médiatisée à l'extérieur qui cloisonne les espaces de vie.

Repérer les ressources à exploiter pour les "canaliser" et les transformer en énergie positive ; favoriser la consolidation des réseaux de solidarité informels, l'ancrage des familles ; contribuer à renforcer les capacités de prise en charge individuelle et collective sont autant de possibilités qui doivent requestionner l'Action Sociale et ses acteurs sur les logiques de l'exclusion, ([109]) en terme de place ou de non place pour certains individus au sein de notre société, au-delà de la seule explication économique et financière liée à une crise entraînant la paupérisation des populations.

Chapitre 2 : A LA CROISÉE DE L'ACCES AU SAVOIR, DE LA CITOYENNETÉ, PREVENTION SPECIALISEE ET COMMANDE SOCIALE ET POLITIQUE

[108] Dominique Bondu, Nouvelles pratiques de médiation sociale, Paris, ESF, p121

[109] Les logiques de l'exclusion, Norbert ELIAS, Paris, 1997, Edition Fayard.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2.1 Un désengagement des institutions face à la complexification des problèmes sociaux

Face à ces constats, les professionnels de l'éducation, que nous soyons enseignants ou travailleurs sociaux, sont de plus en plus démunis pour répondre à la souffrance des individus, à la violence à l'école, aux demandes de reconnaissance sociale qui émanent des quartiers. Nous cautionnons, avec, pour alibi avouable (souvent des raisons budgétaires), des dispositifs et des pratiques qui sont parfois inadaptés aux problèmes à résoudre et qui, par conséquent, ne gênèrent que des effets inverses de ceux qu'on escomptait.

Si l'on veut réellement restaurer un lien social, le malaise des travailleurs sociaux n'est-il pas leur impossibilité ou leur incapacité à rappeler aux sujets et aux responsables politiques que ce n'est pas tant le fait d'être démunis qui est problématique. Mais l'énorme mensonge collectif qui laisse croire que l'acte social est uniquement possible par le seul fait de combler ce manque par une réponse strictement financiére. Il ne semble pas pertinent de ne considérer les réponses apportées qu'en terme de "réhabilitations", ou d'"assistanat" car celles-ci sont souvent vécues comme humiliantes pour les populations. En effet, sauf à penser le sujet en dehors de tout lien social, l'Action Sociale, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, le maintient dans une aliénation exempte de toute démarche d'écoute, faite de pitié, de charité, de don, donc de dépendance, car cela renvoie toujours le sujet à la dette, tout en sachant que nul ne peut être sauvé que par soi même. Il paraît important de rappeler que les violences constatées et médiatisées à outrance n'ont pas pour raison d'être les inégalités ou la pauvreté, mais le sentiment d'indignité et d'injustice. En effet, les émeutes que nous connaissons dans nos banlieues quant celles-ci ne sont pas des alibi pour se confronter aux forces de l'ordre, ont souvent pour origine un problème lié à la dignité et à la reconnaissance. Cette réalité révèle le manque de cohérence entre le discours "médiatique" sur la nécessité d'intégrer les "exclus" et le renforcement de réponses qui génèrent l'"exclusion".

La massification et la complexification des problèmes sociaux rendent plus difficile l'élaboration de solutions qui permettent aux populations de trouver des réponses aux difficultés qu'elles rencontrent. De plus, nous assistons à un désengagement des institutions. Elles tendent à colmater les brèches et à apporter des réponses sur le court terme. Les interlocuteurs possibles se font rares. Le travail en réseau devient difficile. Ce désengagement apparaît à travers une distanciation, une incapacité à se positionner, une non prise en compte, voire une rupture qui existe entre les structures locales et une partie de la population. Ces structures ne proposent bien souvent que des programmes et non des projets. Les "usagers" ont compris le fonctionnement de nos institutions d'aide sociale. Ils tentent, en renvoyant l'image que l'on attend d'eux (image misérabiliste de ce qu'ils n'ont pas ou de ce qu'ils ne font pas), "d'utiliser" les services sociaux, les équipements, les dispositifs, pour trouver des réponses qui, le plus souvent, apportent seulement un "pansement supplémentaire" face aux nouveaux problèmes : échec scolaire, chômage structurel, toxicomanie, problèmes des cités, loisirs, nouveaux fléaux tels que le SIDA, population sans domicile fixe, Revenu Minimum d'Insertion, etc... Ce

vertu de la loi du droit d'auteur.

processus renvoie à la notion ”d’assistanat”, dont on parle tant actuellement sans que soient donnés, paradoxalement, les moyens matériels, financiers, pédagogiques et que soit instauré un climat de confiance ainsi que la possibilité d’intervenir différemment. Si les personnes ont intériorisé des sentiments d’inutilité sociale, d’injustice, comment pourraient-elles encore prendre la parole ou agir pour construire ? C’est là qu’il devient impératif : “ de penser le changement et non de changer le pansement”. ([110])

“Quand on perd son “identité” en tant que citoyen libre, on est bien près de la perdre en tant qu’individu. C’est une frustration qui plonge les gens dans l’inaction totale...

C’est grave quand un peuple renonce à sa citoyenneté ou quand l’habitant d’une grande ville, quoi qu’il puisse désirer faire, manque de moyens de participer. Ce citoyen s’enfonce dans une apathie toujours plus profonde, dans l’anonymat, la dépersonnalisation. Il en vient à dépendre de plus en plus des pouvoirs publics : alors le sens civique se sclérose. ([111])

Les politiques locales, parfois, au travers d’équipements de proximité ou de dispositifs, tendent à développer des pratiques, soit excluantes, en ne prenant pas en compte des individus considérés comme “déviants”, soit “d’achat”, en suscitant et satisfaisant, sans projet à long terme, ces demandes pour prévenir les explosions sociales et acheter ainsi la paix sociale.

Ces dernières, traitées seules, sont insuffisantes dans la mesure où :

- Elles annulent tout désir de s’investir dans des projets à long terme nécessitant plus de contraintes : départ du quartier d’appartenance, investissement dans un réel projet, remise en question individuelle... Au contraire, ne plus subir pour être acteur est fondamental !
- Elles tendent à réduire le projet de vie de chacun à l’obtention d’un travail, ce qui paraît décalé, car le chômage, malgré une situation qui s’améliore, semble devenir pour certains un phénomène structurel et endémique, pour lequel les réponses traditionnelles sont peu opérantes. Cette réalité gomme, ainsi, d’autres besoins fondamentaux en termes d’appartenance, de reconnaissance, d’accès à un mieux-être, à la construction de soi pour s’insérer socialement en tant que citoyen acteur de sa propre vie et dans la société : participation à la vie sociale, implication dans des projets individuels et collectifs, accès à la connaissance et à un emploi, développement des relations sociales. Ainsi n’être qu’un consommateur ne suffit pas pour être citoyen.

2.2 : De la notion d’usager à la notion de citoyen

Nous assistons, à l’heure actuelle, à un développement et à une valorisation de la démarche humanitaire ; fortement médiatisée, celle-ci, sans nul doute, a son utilité, mais

[110] Pierre DAC.

[111] Manuel de l’animateur social - Saul Alinsky - Ed. du Seuil - Coll. Points, Série Politique - 250 p. : p. 135.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

elle ne reconnaît l'individu qu'à travers sa souffrance et "institutionnalise" la solidarité. Elle pose le problème de la dégradation du tissu social essentiellement en termes économiques, les considérant comme l'effet de la crise de l'emploi, et place les phénomènes d'exclusion sous le signe de la fatalité. Or cette analyse est faussée dans la mesure où elle annule la singularité individuelle, les cas concrets n'existants plus, et oublie que les personnes sans domicile fixe, les bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion, les salariés en Contrat Emploi Solidarité... sont avant tout des personnes à part entière, qui portent une histoire particulière, construite à partir d'événements personnels.

La démarche des travailleurs sociaux doit se définir par des méthodes, des savoir-faire professionnels diversifiés. Ces pratiques devraient introduire l'individu dans sa dimension politique et viser la dignité de l'homme ainsi que la restauration de la citoyenneté. Elles devraient également avoir pour but de sortir des logiques assistancielles et d'associer toutes les franges de la population à la vie de la Cité. Complémentairement aux formes de prise en charge traditionnelles, le secteur associatif représente un espace privilégié d'expression de conflits, de revendications et de propositions, d'innovation sociale possible, dans la mesure où il permet aux individus de s'organiser pour défendre leurs droits ou mettre en commun leurs forces, leurs convictions au profit d'autres personnes, dans un intérêt collectif. Il suscite la confrontation des idées nécessaire à toute évolution sociale. Il a, ainsi, un rôle à jouer par rapport à la question de la citoyenneté.

Dans un contexte où le "paraître" tend à prendre la place de "l'être", où l'image tend à remplacer la réflexion, c'est à travers une évolution de l'individu vers plus de responsabilité que l'on peut rendre la société plus solidaire.

" Dans un monde en changement, il faut avoir conscience que le point d'appui le plus solide est l'individu (le sujet au sens sociologique). Ce qui devient important, c'est la volonté de chaque personne de faire de sa vie, une vie personnelle (concept de différenciation). Concevoir la démocratie comme la gestion collective de l'individuation." ([112])

Potentialiser l'existant dans la société civile, à travers des pratiques d'accès au savoir qui tendent à restaurer la citoyenneté des individus, c'est une démarche qui permet de lutter plus efficacement contre "l'exclusion", de trouver de nouvelles pistes de réflexion pour affronter les problèmes contemporains. La nouvelle réalité technologique et économique démontre qu'il faut de moins en moins de travail humain pour produire de plus en plus de biens et de services. Nous assistons encore, malgré le retour incertain de la croissance et d'importants bénéfices pour de grandes entreprises, à des licenciements massifs. La mondialisation de l'économie et les technologies nouvelles ont un impact considérable sur les transformations sociales. Cette évolution entraîne l'expulsion de millions d'individus du champ de la citoyenneté, faute de pouvoir penser une autre logique de participation et de contribution individuelle à la construction de la vie sociale. La réponse en termes d'emploi dans les secteurs traditionnels n'est pas suffisante. La valeur du travail, comme nous l'entendons, ne paraît plus pouvoir être le principe organisateur. Il semble qu'il faille

[112] ***Intervention d'Alain Touraine. Journées d'études de l'AFSEA : "Avoir 20 ans en 2001" . mai 1994 . Paris.***

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

envisager une société dans laquelle le plein emploi n'existerait plus. Parallèlement, différentes actions rendent visibles l'existence des savoirs "inutilisés", des expériences de vie diversifiées, des activités de proximité qui favorisent l'épanouissement personnel et le développement de la solidarité dans la ville. Cette réalité introduit de nouvelles formes d'organisation sociale. Elles révèlent des approches possibles de développement économique fondées sur nos propres connaissances.

Les pratiques que nous avons présentées nous semblent être de nature à proposer et à favoriser d'autres types de fonctionnement que les organisations traditionnelles, pyramidales et hiérarchisées, que nous rencontrons dans le monde du travail et au sein des institutions ; notamment en regard de la répartition des pouvoirs, des savoirs, des compétences. Ces types d'organisation ne favorisent ni l'expression de la créativité, ni le sens des initiatives pas plus que la circulation d'idées nouvelles. L'intérêt de la démarche "réseau" est d'ouvrir un espace de création collective et de production d'une pensée transversale possible sur ce que les participants vivent dans leur quotidien, dans la Cité.

" Pour aller vite, je dirai que la fonction essentielle des structures pyramidales était de produire et de reproduire de l'obéissance. Par la force des choses, les structures en réseau se mettent discrètement mais sûrement en place pour favoriser l'intelligence, l'initiative, la réactivité aux opportunités et la coopération." ([113])

Ces nouvelles formes d'organisation sociale devraient permettre une citoyenneté active ainsi que la circulation des idées et la connaissance des expérimentations qui allient le social à l'économique.

2.3 Qu'est ce qu'une citoyenneté active ?

Le terme Citoyenneté est aujourd'hui employé à tort et à travers, notamment en période électoral, au risque de lui ôter toute sa valeur et sa force. C'est la raison pour laquelle, au-delà d'une conception plus générale, nous parlerons d'une "citoyenneté active" , qui renvoie à l'exercice de la citoyenneté dans des situations précises. Elle traduit la capacité des personnes à se prendre ou se reprendre en charge individuellement ; collectivement, à renouer des liens avec les autres et l'environnement dans lequel elles vivent. Le concept de "sujet", développé par A. Touraine, exprime cette idée :

"Etre Sujet signifie avoir la volonté d'être acteur, c'est-à-dire de modifier son environnement plutôt que d'être déterminé par lui". ([114])

Sujet : (n.m.) cause, raison, motif. Personne considérée par rapport à ses actes. Le sujet n'est-il à considérer que par rapport à ce qui le fait agir, comme cause de son comportement ?

Sujet : (adj.) soumis, astreint. Etre le sujet de, être sujet à ; le sujet envisagé comme le lieu et le temps d'une soumission, à un ordre symbolique, humain.

[113] Bernard JONDEAU, Journées d'études : Les pratiques de réseaux - Actes des rencontres des 29 et 60/06/90 à Lyon - p. 73

[114] A. Touraine - Le retour de l'acteur, 1984, Paris, Edition Fayard, p 349, Mouvement 3.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Subjectif : qui se rapporte au sujet pensant, par opposition à l'objectif, qui se rapporte à l'objet pensé. Le sujet renvoie à l'opposition sujet/objet ; le sujet comme être connaissant par opposition à l'objet comme être connu.

Si l'on s'intéresse de plus près à l'étymologie du mot "sujet", un historique de ce mot éclaire ses différents sens.Tout d'abord, le sujet est renvoyé à une notion d'assujettissement et de soumission.comme dans l'expression : "les sujets du Roi". Puis le terme va évoluer et désigner une chose qui possède une nature propre. Parallèlement, il va aussi représenter un être humain, objet d'expérience, puis un être humain autonome, capable d'action. Pour Kant, le sujet est un être pensant, considéré comme le lieu de la connaissance. Nous parlons également de sujet de droit (à savoir celui qui possède la maîtrise de ce dernier) Ainsi, la notion de sujet oscille toujours entre existence et expérimentation, entre libre arbitre et manipulation.

D'un point de vue plus sociologique, la nuance est plus clairement explicite. Le sujet s'oppose à l'objet. Le sujet est toujours un être humain, alors que l'objet est ce sur quoi l'on agit ou intervient. Cependant, dans la réalité de la pratique quotidienne, nous revoyons poindre les possibilités de confusion ; ainsi, le public peut être sujet à divers problèmes et objet de toute notre attention. La distinction sociologique montre que ces individus en souffrance sociale sont objet de soin, dans le sens où le soin s'applique à eux ; ainsi, nous verrons un public objet d'éducation, d'animation, etc...

Nous observons également l'engrenage qui se produit car plus un sujet est objet d'action, moins il est sujet en tant que tel dans cette réalité. Ainsi, nous découvrons que, si nous ne pouvons rendre sujet un être de par notre action, en revanche nous pouvons lui interdire de l'être. Une rupture peut donc rapidement se s'opérer entre le discours, l'objet de l'action, et l'action elle-même. Ainsi, nous constatons aisément que la prise en charge de l'individu radicalise la situation en rendant objet le sujet. Nous voyons donc là, que les limites d'une action visant l'autonomie sont atteintes. En effet, qu'est-ce-qui permet de valider que l'intervention ne vient pas limiter la capacité de l'autre à être sujet ? A quel moment ne nous substituons-nous-pas au sujet, à sa capacité de dire, de penser et de faire ? En quoi lui interdit-on d'être un citoyen actif et reconnu ?

Etre un individu, un sujet, c'est exister comme unité, comme l'expression du JE SUIS : je suis en vie, je suis moi-même. C'est se reconnaître comme sujet appartenant à une communauté humaine et reconnu par les autres comme tel. C'est trouver sa dignité, être conscient de sa valeur, de ses capacités à être et à agir pour soi, pour les autres, être relié au monde, en somme, c'est une prise de conscience.

Sur la scène locale, vivre une citoyenneté "active", c'est mettre en pratique sa citoyenneté ; redonner un sens à sa vie ; agir dans son quotidien ; refaire des démarches au niveau professionnel et familial ; connaître ses droits ; avoir les moyens de faire des choix, de participer à la vie de son quartier, de s'intégrer dans le tissu social, de recréer ou développer des relations de voisinage, d'amitiés et de reprendre du pouvoir sur les choses. "Pouvoir" signifie, au sens positif du terme, être capable mentalement, physiquement et moralement d'agir.

- de saisir un problème ou une difficulté,

vertu de la loi du droit d'auteur.

- de manifester ou de s'impliquer dans une action ou une démarche conduisant à sa marge de pouvoir,
- d'avoir une prise de conscience de ce pouvoir,
- d'avoir le souci de mieux penser les problèmes et de se fixer de nouveaux buts.

2.4 - Citoyenneté, accès au savoir et logique de solidarité

Le partage du savoir est une des activités où cette solidarité prend du sens. Les actions de mise en réseau ont permis de passer de l'individuel au collectif, de donner de soi dans l'intérêt d'un plus grand nombre. La rencontre d'individus différents de par leurs origines sociales, culturelles et géographiques, qui n'auraient peut-être jamais eu l'occasion de se connaître permet aux participants de se découvrir des intérêts communs, de confronter leurs idées, de profiter de leurs expériences de vie diversifiées et d'élargir leur perception du monde. Par là même chacun fait l'apprentissage d'un milieu, de relations avec des personnes dont les conditions de vie et de reconnaissance sociale sont autres.

Des échanges culturels se développent avec la participation d'individus et de familles d'origines diverses ce qui génère un climat de tolérance et de compréhension mutuelle atténuant les clivages. Il devient possible de se former mutuellement à la connaissance de l'autre dans le respect de chacun, à travers des échanges sur ce qui nous fait différents, mais également sur ce qui nous rassemble. Solidarité "pratiquée" à travers le partage de valeurs, d'intérêts communs pour des groupes socio-culturels qui étaient en état d'ignorance réciproque.

L'émergence et le développement de relations inter-personnelles, positivées, d'apports réciproques limitent l'usage discrétionnaire du pouvoir de l'un sur l'autre. Dans cette logique de réseau, le pouvoir de chacun se renforce. Les hiérarchies liées aux savoirs entre les générations, les cultures, les milieux sociaux disparaissent. Chacun devient personne-ressource. Les individus se relient les uns aux autres dans un espace géographique illimité, pour un temps défini par eux. Cette démarche, dans une société de plus en plus individualiste, où le "chacun pour soi" tend à prévaloir, nous paraît importante dans la mesure où elle permet de recréer ou de dynamiser la vie sociale avec les parents, les amis, le voisinage et l'intérêt collectif, de développer la convivialité et le sentiment d'appartenance à une communauté humaine unie et partageant le désir de "vivre mieux" ensemble. Ces manifestations collectives font prendre conscience aux personnes de la force qu'elles représentent pour travailler à la circulation des savoirs et au développement de la vie sociale.

Les participants concrétisent des idées nouvelles et "donnent à voir" des richesses contenues à "l'intérieur de soi". Cette construction collective permet une mise en mouvement de multiples énergies d'information, de communication, de production, de réflexion et l'utilisation de toutes les ressources humaines de la ville, que certains découvrent et que d'autres perçoivent différemment. Chacun s'auto-construit en participant à la construction des autres. Cette capacité collective de création s'éloigne des chemins balisés, dans la mesure elle n'est pas soumise à des résultats immédiats, la rentabilité stérilisant les sources d'innovation. Elle est de l'ordre de la liberté, plutôt que de

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

la conformité. Elle ne laisse pas les choses en l'état, mais tisse des fils éparpillés dans la cité. Tous les individus n'ayant pas les mêmes chances d'accéder au savoir, et la réalité contribuant à renforcer l'exclusion sociale, la formation réciproque des personnes, l'acquisition de nouvelles connaissances, sont des moyens efficaces de vivre une véritable citoyenneté. Le savoir sur soi-même est la prise de conscience et l'exploitation de ses propres capacités : processus qui permet le développement de l'estime de soi et des autres. Le savoir sur les autres ; c'est se doter de clés de lecture pour comprendre, lutter contre la méconnaissance. Pour Edgar Morin, le mot savoir recouvre trois sens :

" Le premier est celui de l'information et il est clair que celui qui dispose d'informations correctes dispose d'une supériorité sur celui qui n'en dispose pas. Le deuxième sens est celui de la connaissance, laquelle organise les informations. Mais les connaissances trop compartimentées ne parviennent pas à cette pertinence dont parlait Pascal : il faut connaître les parties pour connaître le tout, mais il faut aussi connaître le tout pour connaître les parties. Or, nous sommes dans une période où toute connaissance particulière ne prend sens que si elle est située dans son contexte planétaire. Le troisième sens du mot savoir concerne l'intelligence, la conscience ou même la sagesse. L'intelligence est l'art de lier les connaissances de façon pertinente. Or, le savoir triomphant d'aujourd'hui est souvent un savoir myope, mutilé, sans réflexion et sans boussole." ([115])

La diversification des savoirs et l'accès à des savoirs sociologiques favorisent l'autonomie dans la connaissance du fonctionnement des institutions, de ses droits civiques et sociaux et de sa propre ville : savoir se déplacer, s'orienter.. Ces apprentissages passent par la découverte et l'utilisation de nouveaux outils d'information, de communication, de diffusion, d'exploitation, d'analyse à travers les livres, la vidéo, l'écriture, la parole, l'informatique, qui diversifient les rapports au monde. L'accès à ces savoirs et outils permet de prendre du recul par rapport à ses difficultés, facilite la recherche de solutions pour surmonter les obstacles et contribue à une meilleure prise en charge de soi, dans la vie.

Dans une société où les Savoirs ne sont reconnus et n'ont valeur qu'à partir du moment où ils sont sanctionnés par un diplôme et font l'objet d'une hiérarchisation, leur accès confère à ceux qui en sont détenteurs un certain pouvoir de penser et d'agir dans la société, dans l'intérêt d'autrui. Ce schéma de pensée exclut des canaux d'apprentissage non traditionnels, autres que l'école, l'université, les centres de formation, etc... Il contribue à cloisonner les savoirs et compétences, bloque les conditions d'accès du plus grand nombre à la connaissance. La possibilité de choisir des apprentissages à tous les âges de la vie, en fonction de motivations personnelles ou professionnelles, de trouver des lieux qui permettent un libre accès à des savoirs diversifiés, favorise le développement de l'initiative individuelle, la prise de responsabilité, l'expression de la créativité et, par là même, la liberté.

Différentes expériences concrétisent cette approche

Michel Authier et Pierre Lévy inaugurent un nouveau système éducatif à travers les "Arbres de connaissance". Inventés en Europe il y a quelques années, ils permettent la

[115] ***"Le savoir, clé du pouvoir ?" Extrait du journal "Le Monde Diplomatique" - 3 janvier 1994.***

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

mise en place d'une messagerie favorisant le repérage de ses propres connaissances et de toutes les compétences enregistrées au moyen d'images par l'outil informatique. Cette organisation nouvelle offre à tous, à chaque moment de l'existence, l'accès aux ressources existantes, fournit la possibilité aux individus de partager leurs connaissances, permet aux porteurs d'idées nouvelles de se faire connaître de l'opinion publique et de se faire entendre. Cette utilisation innovante de l'informatique révolutionne nos modes de pensée par rapport à l'apprentissage et au type de relations sociales qu'elle instaure. Cette démarche transposable dans différents environnements, notamment celui de l'Action Sociale est adaptable à un nombre de situations et de milieux très diversifiés. Elle contribue à la "démocratisation" de l'apprentissage. ([116])

Les transmissions de savoirs permettent une "mise en capacité de..". Des notions de citoyenneté sont ainsi réactivées à travers :

1° Une réflexion sur soi, sur les choses, sur son entourage, sur le monde. Penser, c'est développer son esprit critique ; dominer l'émotion ; analyser ; trouver du sens ; se remettre en question ; prendre du recul par rapport aux situations, aux événements, aux discours et comprendre les enjeux de la société et ses aspirations propres dans une réalité sociale maîtrisée et non subie.

2° Une Prise de parole : Parler, c'est exprimer des opinions, donner son avis et pouvoir négocier.

3° Un Passage dans l'action : Agir, c'est faire des choix, poser des actes en connaissance de cause et évaluer ceux-ci.

"L'utilisation" des services sociaux ou d'autres systèmes de prise en charge plus traditionnels, crée un rapport de dépendance alors que cette conception d'accés au savoir répond au besoin d'action et de reconnaissance sociale des personnes. Elles ne sont pas entendues du côté du "stigmate", mais du côté de la parole. Elles deviennent "personnes-ressources" et se trouvent ainsi sur un pied d'égalité avec l'autre. Elles passent de la "plainte" à la prise en charge de leur "plainte". C'est pourquoi, ce type d'action permet d'intégrer de nouvelles formes de sociabilité et de se "ré-affilier".

Cette conception de l'homme oppose les principes de respect du rythme des individus à celui de rentabilité sociale ; objectif à long terme/règlement dans l'urgence ; capitalisation des savoirs/hiérarchisation ; formation d'acteurs plutôt que de consommateurs ; intégrer au lieu de normaliser.

" Le principal capital de tout pays, ce sont les hommes." Nelson Mandéla

Le thème de la citoyenneté est au centre de la réflexion de nombreuses associations et le moteur de leur prise de position dans le champ politique. Partout, des initiatives de terrain émergent. L'intérêt de notre démarche professionnelle est d'inscrire notre pratique dans un débat sur les enjeux de pratiques sociales fondées sur la citoyenneté active de toute la population. Nous croyons à la restauration de la citoyenneté comme réponse à l'exclusion, non pas pour "rendre les gens utiles" malgré eux, mais pour favoriser la mise en pratique de la citoyenneté et poser les bases d'une réelle prise de pouvoir des populations sur elles mêmes.

[116] M. Authier, P. Lévy, Les arbres de connaissances, Paris, la Découverte, Coll.Essais, p 173, 1993.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2.5: Prévention Spécialisée et commande sociale et politique.

C'est dans notre implication personnelle et professionnelle que nous agissons. C'est en devenant nous-même acteur que nous transformons le cadre de notre travail en "dispositif" instituant de la citoyenneté.

2.5.1 : Etre à l'intérieur de l'action

De la nécessité pour le professionnel de se désapproprier de son pouvoir. Travailler avec les personnes les plus démunies, c'est prendre chacun à son niveau avec ses difficultés, son histoire, sa capacité à se modifier, sa culture et sa spécificité et l'accompagner dans sa prise de responsabilité. La "prise de risque" qu'implique une action novatrice se fait collectivement. Nous entraînons les individus dans une aventure humaine en ayant pour objectif qu'ils s'approprient la démarche et prennent en charge l'organisation à plus long terme. Nous restons garants, le temps de son implication, et de par notre intérêt professionnel, des objectifs jusqu'à ce que les participants soient en capacité de prendre le relais. C'est avant tout un état d'esprit dans lequel nous acceptons de donner de ce que nous sommes (être, faire, penser) et de recevoir en sachant écouter plutôt qu'entendre et percevoir plutôt que de voir sans pour autant proposer de réponse immédiate. Si nous concevons la vie comme un continuel processus de devenir, nous considérons tout être humain comme s'inscrivant dans ce même processus de changement possible. C'est cette croyance en l'autre, notre confiance et notre compréhension qui transparaissent dans notre relation aux participants ; qui favorisent un processus de devenir. Il ne suffit pas de dire aux personnes qu'elles peuvent changer si nous ne sommes pas intimement persuadés de cette possibilité. Elles sont en capacité de repérer cette authenticité. Carl Rogers (1902) est un auteur qui a contribué à la naissance et à l'évolution de la psychologie humaniste. Il est considéré comme le fondateur du mouvement pour le développement humain. Il défend l'idée selon laquelle la nature fondamentale de l'être humain, quand il fonctionne librement, est constructive et digne de confiance. Lorsque nous réussissons à le libérer de ses attitudes de défense, il peut s'ouvrir à l'éventail de ses propres besoins, comme aux exigences du milieu et de la société, pour mieux s'adapter.

2.5.2 : De la notion d'aide à la notion d'autonomie

Etre dans cette démarche de rencontre avec l'autre, en l'acceptant tel qu'il est, représente une condition nécessaire pour susciter une autre demande, dynamiser, mettre en mouvement, rendre du pouvoir aux personnes.

Coller à la réalité sociale, c'est avoir conscience que tout projet se construit à partir de soi. Cela participe d'une démarche inverse de celle à laquelle les personnes en situation d'insertion sont habituées ; à savoir définir leur but en fonction des propositions et/ou des solutions toutes prêtes qu'elles trouvent dans les institutions ou administrations qu'elles fréquentent. Situations qui empêchent le choix donc qui créent un état de mal-être et un sentiment d'insécurité démotivants et porteurs d'échec ("rien ne dépend de moi, tout

vertu de la loi du droit d'auteur.

m'échappe"). Nous pensons que les personnes doivent définir elles-mêmes un but en fonction de leurs besoins, leurs aspirations et leurs capacités. Elle redeviennent des interlocutrices à part entière.

Le professionnel doit "se mettre en capacité" de sortir de son propre cadre de référence, de se détacher de ses propres modèles de pensée et points d'ancrage, maîtriser ses propres désirs par rapport à l'autre. Comment pourrait-on faire le bien de l'autre à sa place ?

Ce sont les participants qui nous apprennent la modestie par rapport aux actes que nous posons. Ils nous permettent de relativiser notre statut, notre fonction. C'est ce qui donne une plus-value d'efficacité à notre intervention, favorise notre capacité à créer. Nous devons nous déposséder du pouvoir que nous confère notre position professionnelle en transmettant aux participants certains de nos savoir-faire.

Maintenir des situations de gestion de la misère, de plainte, c'est entretenir des rapports de pouvoir et ête dans le contrôle. Accompagner les individus dans une démarche, dans un projet, dans une prise de parole, les aider à grandir, à découvrir leurs capacités, réapprendre à les utiliser, c'est à l'inverse, leur permettre de poser des actes concrets et de s'exprimer sur les prises de décision qui les concernent. De telles pratiques sous-tendent de faire accepter aux partenaires sociaux, financiers et politiques, l'absence d'effets immédiats quantitatifs à travers des statistiques, dossiers ou fichiers.

Il s'agit de faire reconnaître l'intérêt d'un travail relationnel évaluable qualitativement, sur le long terme, à partir de la prise de conscience des participants de leur propre cheminement. C'est aussi reconnaître que les personnes sont en capacité de s'exprimer et de maîtriser ce qu'elles vivent.

2.5.3 : L'action de la Prévention Spécialisée révèle des dichotomies

La Prévention Spécialisée met en évidence des contradictions. En fonction du point de vue auquel l'on se situe, les conditions favorables à son développement (reconnaissance des besoins de l'homme en termes d'accomplissement de soi, d'appartenance), apparaissent comme des freins à une idéologie dominante (en référence à une conception purement économique du développement humain et des sociétés modernes). L'inscription dans le long terme et le décloisonnement géographique - quartiers "ghéttoïsés"/centre ville - conditionnent la "viabilité" et la "fiabilité" de l'Action Sociale. Ces conditions nécessitent une prise en compte qui va à l'encontre des tendances actuelles de gestion de l'urbanisme et du social.

Un travail en profondeur, sur un objectif à long terme, peut transformer les situations de dégradation individuelle en participation durable. Comment est-il possible à des personnes qui ont cumulé, depuis plusieurs années, des situations d'échec dans les différents domaines de la vie (familiale, scolaire, professionnelle, etc..), "de remonter la pente" en quelques mois ? Car seule la multiplication de situations de réussite et de regards positifs portés sur eux contribuera à revaloriser leur image, à leur faire reprendre confiance en eux et à leur faire retrouver leur dignité. Plus les personnes sont en situation de fragilité, "d'écrasement", plus le temps à leur consacrer est long. On ne transforme pas trente ans d'histoire en six mois, un an !...

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Cet accompagnement trouvera une autre force, s'il est relayé en dehors de la Prévention Spécialisée, dans le quotidien des personnes : milieu familial, monde du travail, administrations, institutions, avec une modification des représentations. Un autre regard est un soutien important et catalyseur de multiples transformations en enrayant certains "blocages" psychologiques et sociaux. C'est au bout de cinq années de fonctionnement que certaines évolutions s'opérent et se repèrent, aussi bien auprés des personnes cumulant des "handicaps sociaux", fortement "stigmatisées", pour qui les travailleurs sociaux ont épuisé toutes les solutions d'aide, que pour la mise en oeuvre d'une mobilisation collective.

2.5.4 lien social et espaces de plus en plus cloisonnés socialement, économiquement, culturellement.

Le décloisonnement entre quartiers périphériques "stigmatisés" et centre-ville conditionne la rencontre de populations différentes. Cet objectif peut être atteint s'il est accompagné d'une volonté politique de rapprochement et de "brassage" de la population ou de mixité sociale à l'intérieur de la Cité, en concertation avec tous les partenaires sociaux. Il est possible de faire évoluer les mentalités de part et d'autre, si l'aménagement urbanistique de la ville rompt avec les schémas traditionnels.

Or, les évolutions actuelles ne laissent pas présager de nouvelles orientations. Il existe une contradiction entre le constat et le discours sur les effets néfastes d'une "ghéttoïsation" et la poursuite actuelle, dans les grandes ville, d'une politique qui réhabilite les centres et éloigne les "indésirables" à la périphérie.

"Autour d'un centre qui représente le lieu du pouvoir, on organise des cercles concentriques successifs et un système d'exclusion progressif vers des cercles de plus en plus éloignés selon des rituels spécifiquement organisés " ([117])

Les traces de cette organisation humaine se retrouvent dans les romans utopiques d'Huxley "Le Meilleur des Mondes" et d'Orwell "1984" ou encore dans la bande dessinée d'anticipation représentée en autre par Enki Bilal (les "Humanoïdes Associés") et décrivent des utopies concentrationnaires. La réalité est-elle en voie de dépasser la fiction ? Les dispositifs (Habitat, Vie Sociale, Développement Social des Quartiers ou Urbain, Conventions Villes..) mis en place par la Délégation Inter-Ministérielle à la Ville, perdent de leur contenu. Alors qu'il s'agissait de refuser la ville à deux vitesses, la lourdeur des systèmes et leur utilisation ne permettent pas le décloisonnement et la diversification de la population. Ce processus a endigué la montée des difficultés, mais les différents dispositifs se sont superposés sans qu'il y ait toujours concertation et, notamment, prise en compte du savoir-faire et de la capacité d'analyse des acteurs de terrain.

La politique de la ville est en lien avec la conception de la société globale. Ces actions spécifiques ne créent pas les conditions nécessaires pour favoriser des passerelles avec le reste de la ville, il s'agit, pour l'instant de prévenir les explosions, de gérer les difficultés tout en refusant le conflit. Cette approche renvoie au contrôle social, à une réponse palliative, alors que l'intégration s'ancre dans un sentiment d'appartenance à

[117] ***Ph. Meirieu - "Éducation et action sociale aujourd'hui, un même enjeu,citoyenneté et exclusion" - Extrait du Colloque : Les raisons d'agir - mai 1993 - p. 20)***

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

travers le lien social. Un rapport, réalisé par une équipe de sociologues, “Banlieuscopies”, fait état de dysfonctionnements. Il dresse un état des lieux des espaces cloisonnés et diagnostique les risques d’explosion, le souhait des auteurs étant que ces analyses puissent être utiles à la connaissance, à l’action publique et à la mobilisation des habitants de ces lieux où se joue l’avenir des rapports sociaux. Il semble que cette équipe de sociologues ne soit pas plus entendue que tous ceux qui ont écrit des réflexions pertinentes concernant la démarche et l’instrumentalisation du social.

Les quartiers “sensibles” sont désignés comme l’unique lieu de fixation de crises où se concentrent les peurs de l’avenir, du chômage et le sentiment d’insécurité. Les différences socio-culturelles, sont mises en évidence sans que soient créés des points de rencontres possibles permettant la connaissance des uns et des autres, l’analyse et la compréhension des causes réelles de ces dysfonctionnements. Ces pratiques sociales tendent à renforcer le sentiment “d’anormalité” des populations et à accroître une attitude de rejet, de la part du reste de la population qui les identifie comme source de tous les maux.

Nous sommes, ainsi, en prise directe avec les effets de telles pratiques. Ils se matérialisent, à travers l’occupation par les jeunes de l’espace public déserté par les adultes, leurs parents qui se retrouvent dans l’impuissance sociale, ainsi que la violence et l’exigence du “toujours plus” de ceux qui sont les plus en rupture avec le tissu social. Mis hors de la réalité de la vie par rapport au fait ”d’agir” pour “avoir”, ils sont écartelés entre opter pour une attitude consumériste face à ce qui leur est proposé pour répondre au plaisir immédiat, et la prise de conscience de l’absence de réponses durables pour construire des projets de vie à long terme.

Au travers de nos actions, nous avons pu renvoyer une autre image de ces jeunes en faisant émerger et en valorisant leurs potentialités, la richesse qu’ils peuvent représenter et en montrant qu’il est possible d’oeuvrer autrement, à partir d’une volonté réelle de “désenclavement”. La politique de la ville, à travers l’élaboration de réponses nouvelles, pourrait endiguer le fossé entre les citoyens “intégrés” et les “sous-citoyens” relégués dans des zones géographiques excentrées et réservées aux laissés-pour- compte. Cependant, face à la réalité qui nous dit le contraire et au delà des discours, il reste à penser les réels enjeux du travail social.

CHAPITRE 3 : QUELS SONT LES ENJEUX DU TRAVAIL SOCIAL ?

3.1 : Un décalage entre “ discours” et dispositifs mis en place

3.1.1 - Réponses institutionnelles et besoins des individus

L’idée de partenariat local, développée depuis la décentralisation par la politique de la

vertu de la loi du droit d'auteur.

ville, est évoquée comme une nécessité. Elle devrait permettre, à travers la mise en commun des spécificités professionnelles, de nos analyses respectives du terrain et de nos moyens, d'avancer plus efficacement dans la prise en compte des populations. C'est dans le "faire ensemble" qu'il est possible d'imaginer des réponses nouvelles, plus adaptées aux problématiques rencontrées et de participer à la construction d'un projet global sur les communes tenant compte de toutes ses composantes. C'est être "force de propositions" auprès de nos institutions respectives et des décideurs politiques avec qui nous sommes en lien. Cependant, cette idée de partenariat est mise à mal depuis quelques années face à la lourdeur des dispositifs institués et à l'absence de consultation et de cohérence entre les différents acteurs sociaux.

Nous sommes sollicités pour faire fonctionner des dispositifs pensés d'en haut. C'est-à-dire pour "faire rentrer" des catégories de personnes à l'intérieur de ceux-ci pour les canaliser et exercer ainsi un contrôle social, plutôt que de partir de l'endroit où en sont les individus et élaborer avec eux des réponses en fonction de leur fragilité et de leur rythme. Les institutions tendent toujours plus du côté de la norme et de la conformité. Écouter l'originalité, la spécificité des personnes, innover, c'est une démarche qui se raréfie. La rigidité et le cloisonnement des institutions s'opposent à la souplesse des actions qui tendraient à s'adapter aux problématiques des individus. Cette logique est synonyme d'incertitude et de risques, mais aussi de diminution des coûts sur les plans humain et financier, à long terme.

C'est à partir des personnes qu'il faut mettre en place des démarches, et non pas l'inverse. Tendre à les "caser" dans des dispositifs en décalage avec leurs rythmes, leurs capacités à un moment "T" et leurs limites, s'avère inefficace.

L'absence forte de la réalisation de certains besoins autres que la consommation explique le mal-être, la souffrance, la marginalisation, la difficulté des individus à s'inscrire dans un processus de vie ou de cheminement constructif, positif, porteur de changement. La théorie de la motivation d'Abraham MASLOW définit ces différents besoins. La hiérarchisation qu'il propose a sans doute ses limites. Toutefois, cette théorie nous permet de repérer que c'est à partir du degré de satisfaction de ces besoins que se structurent les personnes.([118]) Or ceux-ci sont de moins en moins pris en compte dans les réponses institutionnelles et les dispositifs.

Ce constat renvoie aux enjeux du travail social aujourd'hui ; depuis les lois de décentralisation, notamment celle du 22 juillet 1983, le transfert des compétences a donné le relais aux départements pour l'organisation de l'action sociale. Ainsi, le Conseil Général vote les budgets et a en charge l'organisation des services médico-sociaux. De plus, il a toute latitude pour créer des prestations et/ou de décider les conditions d'attribution des aides légales voire d'en augmenter le montant. Devant la part importante des budgets sociaux, la majorité des départements ont privilégié des critères purement gestionnaires. La qualité de proposition d'action sociale a été rapidement convertie en divers arguments électoraux, tant au niveau départemental que communal. Paradoxalement, ce saupoudrage de sommes importantes dispersées dans une dynamique d'assistanat et d'achat illusoire de paix sociale (malgré les rigueurs

[118] Cf. Annexe 6

vertu de la loi du droit d'auteur.

budgétaires invoquées) ne connaîtra aucun “retour sur investissement”.

Il semble bien que ce soit la paix sociale à court terme plutôt que la souffrance individuelle et l’étiolement des liens sociaux, moins visibles, qui conditionne la mise en oeuvre de moyens et de réponses. Nous sommes confrontés, dans le même temps, à l’heure où l’on parle beaucoup d’évaluation de l’action sociale, à la difficulté de faire reconnaître et légitimer nos pratiques. Notre connaissance du terrain n’est ni reconnue (diagnostic et analyse de la réalité sociale, émergence de propositions, évaluation), ni suffisamment prise en compte dans l’élaboration d’un projet social global. Etre considérés comme des conseillers techniques dans le domaine de l’action sociale, par rapport à notre fonction particulière, plutôt que comme des exécutants instrumentalisés aux ordres de pouvoirs locaux, serait plus efficace.

Il semblerait qu’il y ait confusion et tentation, de la part du politique, de substituer au “contrôle”, en terme d’évaluation des actions, la notion de “prise de contrôle”. Bien évident, ce constat nous amène à nous interroger également sur notre capacité à communiquer la valeur et le sens de notre travail, sens qui reste néanmoins étroitement liée à la conception que les décideurs en ont et à et à la considération qu’ils lui accordent dans la mesure où nos enjeux respectifs divergent parfois.

3.2 : Le travail social, enjeu de socialité et paradoxes

Certes, les différences entre les catégories que nous nommons “les exclus” ne sont pas les mêmes pour St Vincent de Paul et pour Lenoir. Pour le premier, et, surtout avant lui, les pauvres ont une place dans la société, celle d’être un jour “les heureux qui verront Dieu”. De ce point de vue, St Vincent tente, d’une part de modifier la situation des pauvres sur terre, sans tenir compte du “futur meilleur promis” et d’autre part, de faire l’éducation des riches afin de les sensibiliser à la condition de pauvre. De même, le pouvoir royal sous St Vincent, n’est pas assimilable au pouvoir démocratique d'aujourd’hui bien que les décideurs dans les deux cas, aient la possibilité pour les d’apporter des réponses.

Depuis, des structures d’assistance se sont développées et l’Etat a inscrit dans la loi des dispositions particulières à l’égard de ces populations : il s’agit de décrets concernant l’aide sociale, principalement, pour ce qui nous concerne : l’aide sociale à l’enfance. Cependant, une question se pose : l’Etat, de par son fonctionnement, et les collectivités territoriales (depuis la décentralisation) n’ont-ils pas une tendance à vouloir gérer l’urgence sociale et, par conséquent, à englober les exclus dans la société en niant qu’ils en soient exclus et, de ce fait, à les considérer comme tels, en leur donnant droit à certaines prestations sans, pour cela, avoir pour projet de les rendre autonomes en vue d’une réelle intégration ?

Il nous semble qu’il convient de placer le travail social au coeur des paradoxes, non pas tout simplement pour formuler des questions rhétoriques, mais pour tenir compte des effets pervers des mesures prises jusqu’ici. Il semblerait que le travail social atteigne souvent des objectifs détournés de son objet. Demandons-nous, par exemple, si le versement des prestations RMI sans être accompagné d’un réel travail de reconnaissance et d’insertion sociale, est efficace du point de vue d’une vraie intégration

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

et, de ce fait, évite des suivis répétitifs et inopérants ? Posons nous également la question de l'efficience d'une action sociale qui suit, parfois depuis trois générations, la même famille. En fait, rien ne permet de mesurer la validité de la proposition de départ : tout repose sur la bonne conscience ou l'illusion des décideurs, donc des "payeurs" , qui ont pouvoir sur la question sociale.

Nous pourrions multiplier les exemples, mais nous souhaiterions plutôt développer ce que nous considérons comme les paradoxes fondamentaux dans lesquels s'inscrit le travail social aujourd'hui.

1er paradoxe : Ou de l'identité de l'image sociale à l'image de l'être

L'identité de la personne s'organise à partir de deux éléments historiques et d'un élément d'actualité : le territoire d'où l'on est issu, où les ancêtres ont fait souche; l'héritage qu'ils nous ont laissé (héritage psychologique, culturel ou social), et dont c'est l'utilisation qui permet à la personne de vivre en harmonie avec elle-même, mais sous le regard du groupe social qui unifie ces trois composantes, forgeant un miroir dans lequel la personne se reconnaît. Cette notion de miroir représente ce que nous appelons l'image sociale et constitue l'essentiel du statut des personnes. Que viennent à se briser un ou plusieurs de ces éléments fondamentaux, et le miroir sera vide de reflet ou, au contraire, profondément chargé d'une image bloquante, pétrifiante.([119]).

Etre sans image ou être chargé d'une image (souvent négative) composée exclusivement par la société et les médias revient strictement au même, c'est-à-dire à subir une crise chronique d'identité. Le travail social intervient dans ce processus de renvoi d'images, notamment dans le cadre de l'assistance : l'action a pour public une population en difficulté et, notamment, en crise d'identité : les parents n'ont pas réussi, se sont déplacés, les enfants n'ont pas de formation, etc... Notre société renvoie peu d'images à ces exclus sans présent et à peu d'avenir (à moins qu'ils ne commettent quelques délits qui les habillent de l'auréole du délinquant). Le travail social compensera ce "manque" par le fonctionnement d'un système d'aide, un peu comme le font ces parents absents de milieux favorisés, qui compensent leur manque de disponibilité affective envers leurs enfants en leur donnant de l'argent (ce qui n'empêche nullement ces derniers de s'adonner aussi à des conduites délinquantes, toxicomaniaques ou à risques). Pouvant justifier de leurs difficultés à vivre, ils recevront des prestations qui les aident, mais qui, dans le même temps, les rendront vulnérables ; ils ne devront alors présenter d'eux que cette image d'êtres en difficulté. Fragilisés, ils feront tout ce qu'ils pourront pour maintenir cette relation d'aide et de dépendance qui leur conférera un statut social d'assisté, au détriment de leur être. Ainsi, l'effet pervers du travail social consiste à maintenir les populations assistées en état d'assistance et la justification de l'argent dépensé se trouve alors dans le contrôle exercé sur elles et non pas dans l'objet premier : l'autonomie.

2 ème paradoxe : Ou le social utile est hors du champ institutionnel

[119] P. Selosse, revue du creai n° 96 août-septembre 1984 " des transgressions des règles au risque de la vie".

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Comme nous l'avons vu précédemment, il est important et paradoxal de constater que, parmi les populations en difficulté, certains vivent un tissu social particulièrement riche malgré la déliquescence du lien social. Ils développent toutes sortes de relations et trouvent des point d'ancrage avec d'autres personnes reconnus : commerçants, médecins, pharmaciens, etc... à partir desquels se développe un ensemble de relations d'aide.

Le "coup de main" donné ici n'a rien à voir avec le système social qui réclame des garanties, il met l'accent sur la reconnaissance de la personne en tant qu'objet social. Pourtant, quelque chose se joue sur un plan analogue : la relation d'aide, mais sur un plan horizontal, et non pas comme tentative d'une classe sociale sur une autre. Toutefois, c'est peut-être ici que l'aide devient efficace, car elle n'est pas le produit d'un système, mais une action ponctuelle, évitant par là la constitution d'un statut d'assisté.

L'objet réel du social est sans nul doute dans le renversement de la proposition et non dans les réponses institutionnelles d'aujourd'hui qui figent des situations et interdisent tout changement dans la population concernée. En effet, elles créent des possibilités collectives sans laisser ces populations élaborer elles-mêmes des solutions économiques et culturelles appropriées. Pourquoi ne pas considérer les dépenses sociales comme des capitaux incitateurs d'activités ? La Prévention Spécialisée et l'Action Sociale devraient pouvoir se situer dans cette dimension d'induction, le savoir étant un investissement vecteur d'autonomie.

3 ème paradoxe : ou le projet éducatif et social devient un " non projet " mais un programme

Force nous est de constater une certaine contradiction dans le " travail social " : alors que les adolescents et les jeunes adultes avec qui nous sommes en contact ont besoin d'un certain "rapport humain" pour trouver leur identité et, par là même, pour se construire, l'action sociale leur propose des structures, des organisations raisonnées en terme de "programme éducatif et social" ou "dispositifs", en réponse à leurs problèmes. Elle semble leur dire : "dites moi quel est votre problème, je vais vous expliquer ce qu'il faut faire". Il nous semble que, pour éviter de sombrer dans les deux premiers paradoxes, le travailleur social devrait pouvoir admettre son impuissance à trouver des solutions toutes faites et, au contraire, reconnaître sa capacité à intervenir dans un rôle permanent de médiation sans renoncer à tout savoir pour être de quelque utilité. S'il est vrai que les solutions s'organisent à partir des personnes en difficulté elles-mêmes, qu'est ce qui empêche le travailleur social ou l'acteur social de se situer comme "conscientiseur" ? Exposer le point de vue de la société et le mettre en relation avec le point de vue des personnes en difficulté débouche sur un conflit d'où naîtront des réponses compatibles avec ces divers points de vue. Cesser d'agir pour permettre la négociation devrait être la loi du travailleur social.

Cependant, tout cela est bien insécurisant, car il faut admettre l'inutilité d'un certain type de travail social, tel que nous le voyons souvent. Ce qui est appelé projet est en fait un programme, bien souvent le fruit de l'unique élaboration du travail social et, dans un même temps, une justification assurant une légitimité au travailleur social et à son

vertu de la loi du droit d'auteur.

institution. Ce faisant, il nie deux acteurs : la population elle-même et la société. Mieux, il gomme ces opposés pour proposer un terrain neutre : la prise en charge. Le travailleur social prend même certaines fois, pour faire fonctionner des dispositifs, des allures de démarcheur venant proposer un produit et courant derrière le client. Le client étant roi, parait-il, il ne faut donc pas s'étonner ni s'inquiéter des réactions de la clientèle.

De ce fait, on pourrait dire qu'ainsi le travail social aggrave les antinomies, dans la mesure où il ne les pose pas en tant que telles. Il dérégularise la situation au lieu de la réguler, parce qu'il laisse de côté ce point de conflit entre le politique et le social.

On peut imaginer qu'une partie des problèmes concernant l'inadaptation sociale est amplifiée par les conséquences des choix politiques (même s'ils ne sont pas toujours le fait de la volonté consciente des politiques, ils s'aggravent ou diminuent suivant les diverses politiques suivies). On essayait jusqu'ici de tenir les exclus en dehors de ce champ en créant un univers clos, fait de morale et de bonne conscience : le domaine des "exclus" ([120]) qui est précisément celui de ceux qui n'ont aucune place, ceux qui sont tenus à distance, en dehors de tout espace de conflit.

La décentralisation aurait pu apporter une modification tout à fait fondamentale, grâce à l'introduction locale du politique dans ce domaine : elle aurait pu être une chance, si l'on avait su faire jouer les conflits ; le politique a cru avoir trouvé le remède au "malaise dans la civilisation" dont parle Freud. Il a donc interrogé le social au point de le déstabiliser, de le rompre. Le politique a sacrifié les questions de l'efficacité des dispositifs, en faisant pression sur les acteurs du social sous couvert de maintien de la paix sociale. Le social doit être conscient des différents paradoxes dont il peut se rendre complice, pour mettre fin à la collusion au politique, dont il doit assumer une partie de la responsabilité par carence de conceptualisation et de communication de son action. Cependant, il est à noter que cette difficulté de communication tient de façon importante à la nature même du travail social qui, du fait qu'il s'inscrit dans une dynamique de relations humaines, le rend difficilement réductible à un certain rationalisme. "On peut rendre compte de l'action du travail social à travers des méthodologies qui restitueront la part de l'échafaudage technique. Mais ce qui s'est joué, ce qui s'est produit, les transformations des situations, des personnes, des institutions, échappera toujours pour l'essentiel à ce type d'énoncé." ([121]) Si le politique peut entendre cela, il pourra alors, également être interrogé sur sa politique sociale et ses motivations.

Chapitre 4 : LES PRATIQUES SOCIALES AU COEUR D'UN CHANGEMENT DE SOCIÉTÉ

[120] "Les exclus" R. LENOIR, Le Seuil 1974.

[121] Michel AUTES, Les paradoxes du travail social, 313 p, Dunod, Paris, 1999.

vertu de la loi du droit d'auteur.

4.1- De l'ordre naît le désordre

En fait, tout acte n'est constructif ou destructif qu'à partir du sens que lui donne le "corps social". Dans notre société en crise de valeurs, en changement, l'accent doit sans doute être mis sur ce phénomène de la perte de sens.

Ainsi, nous fabriquons des déviants, ce sont "les stocks résiduels" générés par le fonctionnement de notre société. Nous ne reprendrons pas ici les analyses de la déviance, cependant, il serait intéressant de rappeler que celle-ci entendue comme phénomène individuel n'a jamais été une hypothèse sérieusement retenue, le phénomène social semble davantage être pris en considération. Par exemple, le marxisme a élaboré une conception structurelle de la pauvreté et de la déviance. Des facteurs autres qu'économiques ou politiques ont été également avancés comme explication de la pauvreté et de la déviance : l'école de Chicago la relie à la désorganisation urbaine. La délinquance est le produit des grandes agglomérations urbaines, des chocs culturels qu'elles imposent et des poches de pauvreté qu'elles sécrètent. Une autre explication fréquemment invoquée en sociologie, à propos des phénomènes de déviance, repose sur des notions "d'intégration sociale" ou de "fonction"; ainsi, la personne déviante joue le rôle de bouc émissaire, qui renforce la cohésion du groupe, puisqu'en transgressant les normes sociales elle s'exclut de la société. Nous retrouvons là l'approche fonctionnaliste, qui traite de l'aspect intégrateur des normes sociales.

Oscar LEWIS parle de culture de pauvreté. Selon lui, la pauvreté est interprétée comme "une structure et un système de rationalisation et d'auto-défense". LEWIS considère comme universels les traits culturels qui caractérisent les milieux sous-prolétaires qui vivent dans l'instant le jeu, le fatalisme social ou la valorisation de la force virile. Donc, si nous fabriquons des déviants, il semble également que nous les fassions se développer, dans la mesure où nous les repérons comme tels ou plutôt comme signe de désordre. Chacun sait, par exemple, que la vision des bandes d'adolescents dans les cages d'escaliers des grands ensembles nous les fait percevoir comme potentiellement délinquants.

De même le chahut, parfois normal à cet âge, provoque des explosions de colères capables d'engendrer des folies meurtrières (parfois tacitement acceptées comme un rituel de période estivale). Ces phénomènes sont des projections des fantasmes des uns ou des autres, entretenus par des informations éparses, (rappelons-nous ce que nous disions à propos de la médiatisation de certains événements) souvent à la limite du mensonge, mais qui grise un public parfois en proie aux désirs les plus malsains. Ces projections qui viennent d'une perversité refoulée, donnent un sens particulier à des scènes de la vie quotidienne.

Tous ces mécanismes participent à l'élaboration d'images sociales, que nous projetons sur le monde dans un jeu complexe de miroirs. C'est aussi à ce décryptage d'une réalité fantasmatique que doit s'employer l'action sociale, si elle veut retrouver sa justification rationnelle. Il nous faut donc poser les bonnes questions.

Cette dimension de l'analyse permettrait de nous rendre compte que le travail social,

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

dans la logique d'interprétation des exclus de la société, atteint en réalité le but contraire, c'est-à-dire les enferme dans leur identité d'exclus et, par-là-même, les maintient et les conditionne dans une attitude permanente d'assistance. Il semble qu'il y ait un public spécifique, identifiable comme tel, et relativement homogène, qui bénéficie, depuis parfois plusieurs générations, du même type de prestations, au détriment d'un autre public, non touché mais tout aussi nécessiteux. Ce constat ne peut faire l'économie d'une réflexion préalable sur cette société en crise, qui influe sur l'Action Sociale en général et sur les réponses qu'elle veut apporter, en particulier.

4.2 : Souffrance sociale, société en crise ou crise de société ?

1975 : La Crise

Si la crise économique fut longtemps attribuée aux différents chocs pétroliers, il semblerait que ceux-ci n'en n'étaient que les symptômes. Certains analystes s'accordent sur une lecture plus "communicationnelle" de ce bouleversement. Ils considèrent que les mutations en cours depuis 1975 trouvent leurs origines dans l'interconnexion des places financières et le retour de la pensée libérale. Les frontières n'existent plus pour le capital. Cette mondialisation eut pour effet une délocalisation de certaines productions, et l'exportation massive d'investissements. Ce qui s'investit alors en France, par exemple, peut s'apparenter aux secteurs de la technologie, de la culture, de la science et du luxe. De cette profonde mutation économique naît une Nouvelle Division du Travail .

Le Retour du Vagabond

A partir de 1975, on ne parle plus de fuite des capitaux, mais bien de leur exportation. La sphère productive industrielle se réduit considérablement et inexorablement (au profit des services, en partie). Ce qui a pour conséquence directe une diminution massive du travail non qualifié. Ce passage à la société post-industrielle semble annoncer la fin des manoeuvres et des ouvriers. Dans le même temps, le chômage devient permanent, endémique, et le statut salarial se précarise. Tout ce qui s'était construit autour de lui vole en éclats, ou disparaît petit à petit. D'autre part, ce qui distinguait les adolescents des adultes au cours des Trente glorieuses, c'était que les premiers étaient socialement en vacances, et non pas les seconds. Cependant, avec le chômage, qui s'est aggravé durant ces vingt cinq dernières années, de plus en plus d'adultes se sont également retrouvés en "vacances" tant sur le plan professionnel et culturel qu'affectif, avec l'augmentation du nombre de divorces et plus généralement, sur le plan de l'identité personnelle. Ainsi, le nombre d'individus d'âges différents en "vacances" s'est accru.

La lutte des classes est remplacée par la lutte des places, qui se conjugue avec une lutte des générations, tant les jeunes (16/30 ans) sont touchés par le chômage et la précarisation des emplois (intérims, stages...). Ils rentrent dans le travail précaire, quand ils y rentrent, ce qui génère une impossibilité à imaginer l'avenir (No Future). Ils sont dramatiquement touchés par la paupérisation, maux et mots qui semblent ressurgir du passé.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

L'adolescence est donc devenue une période incertaine, qui commence de plus en plus jeune, tant les enfants doivent être autonomes car les deux parents doivent travailler pour se terminer relativement tard, tant il est de plus en plus dur d'être autonome financièrement. La majorité a 18 ans semble bien dérisoire, voire comique, et, plus tristement, être une injonction paradoxale ou un défi impossible : "sois majeur et responsable dans ton évolution mais, les moyens, tu les auras plus tard". Etre jeune renvoie donc plus a un statut social qu'à un âge, car ce concept d'adolescence n'a pas toujours existé. Personne ne se souciait autrefois du dérangement occasionné par les jeunes qui travaillaient dans les mines et qui partageaient avec les adultes le triste privilège de mourir de la silicose.

L'effritement de la société salariale se conjugue avec un appauvrissement de l'idée d'Etat-Nation et de ce que certains nomment l'Etat-Providence. Ainsi, nous voyons le retour des surnuméraires, ces nouveaux vagabonds, que le marché du travail de la société post-industrielle ne peut absorber. La question sociale peut alors s'envisager à partir du schéma ci-dessous, que propose Robert Castel .

" Le noyau de la question sociale aujourd'hui, les risques de fracture qui nous menacent , c'est ce que j'appelle l'effritement de la société salariale " ([122])

Les bouleversements que nous vivons actuellement, et auxquels nous sommes confrontés dans nos pratiques professionnelles, sont analysés, nous le voyons, par certains sociologues contemporains comme une crise sociale plus profonde. Ces approches complètent notre analyse de terrain. Serge Paugam parle de "figures nouvelles" de la pauvreté :

"Elles sont liées à plusieurs évolutions structurelles qui se sont produites simultanément. La première est la dégradation du marché de l'emploi et la montée du chômage de longue durée qui frappe, à la fois, les jeunes sans expérience et les travailleurs plus âgés. La deuxième est l'affaiblissement des liens sociaux qui prend deux formes : l'instabilité du lien familial qui engendre des situations d'isolement et de vulnérabilité ; le déclin relatif des solidarités de classe qui donnaient aux catégories populaires le sentiment d'appartenir à un groupe uni par le même destin et les mêmes revendications." ([123])

A.Touraine met en évidence, dans son analyse, l'apparition de minorités culturelles fortement représentées dans la société française : évolution face à laquelle la question de l'intégration se pose plus en termes "d'homogénéisation" de la population que par rapport à notre capacité à adapter nos institutions à une société devenue plurielle. ([124]) La crise économique est présentée comme la cause de tous les maux. Elle permet d'occulter notre incapacité à repérer les vraies transformations sociales, dans une société où le plein emploi n'est plus la condition suffisante pour garantir le bien-être de chacun.

"Ceux qui analysent la situation actuelle en termes de crise et de gestion de la

[122] ***Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, in fractures du lien social, p 11***

[123] ***Serge Paugam - La société française et ses pauvres - p. 51***

[124] Intervention d'A.Touraine - Journées d'études de l'Association Française de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence : "Avoir 20 ans en 2001" - mai 1994 - Paris

vertu de la loi du droit d'auteur.

crise poussent au plus loin la destruction de tout principe central de la vie sociale." ([125])

Les rapports sociaux se sont donc complexifiés. Le processus de "désaffiliation" évoqué par Robert Castel est à la fois individuel et collectif. Il intervient également dans le rapport au travail, conduisant ainsi les individus à "l'inexistence sociale". Ce processus contribue à "désorganiser" la société. Le malaise dépasse largement celui des "quartiers fragilisés". Pierre Bourdieu envisage un passage de la grande misère de "condition" à une petite misère de "position" ([126]). Il parle de ceux qui, au-delà de la grande misère (SDF), qui retient l'indignation morale, occupent une position défavorisée au sein de la société favorisée. Il estime nécessaire de prendre en compte cette réalité de misère de position (où la notion de place semble encore se poser) si l'on veut comprendre la souffrance et la violence sociale. Il y aurait une sorte de loi sociale de l'entretien de la violence. Ceux qui souffrent au quotidien dans leur famille, dans leurs études, dans leur métier (ne parle-t-on pas de plus en plus de harcèlement moral dans le cadre professionnel ?). Il évoque également le chômage, les difficultés de cohabitation entre les différentes communautés culturelles en présence, la fracture des rapports sociaux, la démarche d'urbanisme qui produit de l'exclusion, ... Il cite également tous ceux qui ont pour mission de gérer sur le terrain les effets de cette souffrance sociale et qui sont eux-mêmes mis en position de souffrance, comme les travailleurs sociaux, les enseignants, les magistrats et policiers, qui sont souvent dans l'impuissance, la non reconnaissance, sans avoir les moyens et les pratiques de faire face à ces situations.

Comment l'Action Sociale envisage-t-elle de remédier à cette situation ? Bien souvent, c'est en fonction de constats où la parole des individus n'est nullement prise en compte, si ce n'est à partir de chiffres sur les problèmes rencontrés. Ainsi, nous voyons fleurir des études à base de données statistiques concernant le RMI, les chômeurs, les réductions d'emplois et les fermetures de sites, avec réduction des emplois, de données démographiques sur le vieillissement, la pénurie d'équipements, selon que l'on se trouve en zone urbaine ou rurale, du nombre de jeunes en échec scolaire ou délinquants ainsi que celui en augmentation des familles monoparentales.

Voilà une liste mortifère de handicaps avec sa cohorte de plaintes et de pleureuses comme il y en avait sur le bord du Nil, à qui les familles riches louaient leurs services pour accompagner le convoi funéraire en ritualisant le deuil. Tous ces constats sont autant d'indicateurs qui révèlent une véritable souffrance sociale, voire l'expression d'une pathologie sociale animée d'une pulsion de mort.

4.3 : Malaise dans notre civilisation et acte social

Afin de parler de pratiques sociales et d'accés au savoir, nous avons utilisé, depuis le début de ce travail, différents champs intéressant notre recherche : pédagogique, historique, philosophique, psychologique et sociologique. Il nous semble opportun, pour

[125] ***A. Touraine, Le retour de l'acteur , 349 p, p 93, Paris, Edition Fayard, 1984.***

[126] La misère du monde. Sous la direction de Pierre Bourdieu, Paris, Édition du Seuil.

vertu de la loi du droit d'auteur.

parler du “malaise dans notre civilisation”, d’évoquer ici Sigmund Freud en nous intéressant au champ psychanalytique, et ce, dans sa dimension d’émergence d’un savoir de vie au service d’une vraie pulsion de vie.

Nous avons fait le choix, pour poser notre thèse, de parler d’expériences d’action sociale et éducative en prévention spécialisée et de prendre, parmi tant d’autres moyens d’approche, la lutte contre l’échec scolaire et l’accés au savoir. Cette démarche peut sembler atypique, dans le contexte des réponses sociales dont nous avons montré les enjeux et paradoxes. Cependant, quand nous utilisons le mot savoir, nous ne pensons pas seulement en termes de connaissances mais également de possibilité d’autonomie et de pouvoir sur sa vie. D’autre part, cette référence au champ psychanalytique se justifie également du fait que nous entendions l’éducation et l’accés au savoir comme un enjeu social qui semble pris dans une notion de répétition tant historique que sociale.([127]) C’est la raison pour laquelle, en faisant un parallèle individu / famille et société, nous souhaiterions trouver un sens au malaise social. Si la psychanalyse admet des attitudes pathologiques répétitives chez le sujet et au sein de la famille tant que la problématique familiale n’est pas soldée, ne peut on transférer cela au sein du groupe et, par extension, aux groupes sociaux et à la société ? Envisageons donc, pour la suite de notre réflexion, d’éclairer la notion d’inadaptation sociale et d’exclusion en essayant de penser la société dans un fonctionnement identique à la première structure sociale, à savoir la famille. En effet, quand une famille se déchire pour des raisons de place, il y a un de ses membres qui accuse le plus durement “le coup“ et c’est souvent le plus fragile, l’enfant, qui développe des manifestations somatiques. Il semble comme désigné pour porter la pathologie familiale et “paie”, en quelque sorte, pour toute la famille. Il peut même être le sacrifié qui permettra le maintien (même pathologique) de la cohésion familiale.

Cohésion familiale et sociale ne fonctionneraient-elles pas sur le même mode ?

Nous pourrions donc envisager que des processus identiques à ceux des individus au sein de leur famille puissent se rejouer au sein des différents groupes sociaux, ces derniers se reconnaissant groupes dans une même problématique identitaire. A cette notion de répétition, nous ne donnons pas un sens négatif, mais de retour sur ce qui n’a pas été traité ou soldé. L’accès au savoir dans son extension large, visant l’autonomie du sujet comme dynamique de l’Action Sociale, pourrait jouer ici le rôle de révélateur permettant aux individus d’être acteurs de leur devenir et de résoudre ainsi leur problématique.

Considérons que les individus, dans un contexte en crise, essaient de “s’en sortir” en se donnant leurs propres repères qui apparaissent souvent comme un mélange entre ceux qui sont acquis à travers leurs expériences de vie (culture, habitudes, mentalités..) et ceux de la société. Comment prendre en compte ces ressources humaines au lieu d’être toujours pris entre l’injonction politique de la réponse à la plainte et la culpabilité de ne pas y répondre, afin de sortir de la dynamique du déterminisme social ?

La politique sociale doit être déterminée par une volonté politique qui donne le cadre idéologique et législatif. L’action sociale, dont la mission est d’agir dans ce cadre

[127] voir notre 1ére partie chapitre 1 ainsi que la troisiéme partie chapitre 1 et 2.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

idéologique défini par le politique, a pour mission de répondre à la commande sociale. Cette action, dont nous avons vu les paradoxes, s'organise autour de réponses en terme, de besoins financiers, de biens, de logement, de travail, d'accès aux soins, etc...

La multiplicité des dispositifs imaginés par les gouvernements successifs au cours de ces vingt-cinq dernières années témoigne de cette volonté de répondre, bien souvent par l'ulrgence, aux problèmes exposés, gommant ainsi la réalité de fond et l'amplitude de la question réelle, en ne répondant qu'aux symptômes pour obtenir un semblant de paix sociale. Or cette derniére, de plus en plus précaire, sera très difficile à obtenir sur ces bases et sera de plus en plus illusoire.

Bien que ces demandes représentent les besoins fondamentaux, nous le savons, souvent les premières demandes ne représentent que le masque des secondes. Cette notion de besoin renvoie à celle du manque. Le public désigné ou stigmatisé comme celui de l'action sociale se définit comme étant dans le besoin, donc en manque. Or, dans le champ psychanalytique, la notion de manque renvoie à celle de désir, donc de vie.

Bien entendu, il y aurait de l'indécence à ne pas entendre ces demandes et à les réduire à un raccourci facile, en laissant penser que nous préconisons qu'il faudrait maintenir ces populations dans le besoin, pour amplifier ainsi leur manque, donc leur désir de s'en sortir . Notre propos sera d'amorcer une réflexion quant à la nature de la réponse. L'action sociale n'a pas pour finalité d'organiser et de subventionner les plus fragilisés avant exclusion ; elle doit avoir pour mission d'accompagner le sujet, et non de combler l'objet de son action. Assister " l'autre " et donc décider de ce qui est bon pour lui, renvoie à prendre la place de cet autre, et à l'invalider totalement. LACAN disait que se mettre à la place de l'autre, c'était lui prendre sa place et donc le nier. Comment pourrait-on faire croire que l'on mène une action sociale alors que l'on fait disparaître le bénéficiaire de cette action ? à moins que l'on ne vise que sa propre légitimité, voire son pouvoir. Il semble donc qu'il ne faille pas confondre demande et désir ; ainsi, nous voyons que l'on peut entendre une demande de prestations tout en n'écoutant pas un désir.

Le dilemme dans lequel se trouvent le travail social et les travailleurs sociaux semble de même nature que celui de l'Education Nationale qui, pour assumer sa mission, compte des enseignants qui rencontrent des difficultés à être des pédagogues et à donner du sens à leur enseignement. Action sociale et éducation nous paraissent donc encore intimement liées dans le déficit de sens. Nous retrouvons là, à nouveau, le lien, voire la complicité, entre éducation et social. C'est la raison pour laquelle nous avons pris le pari des remédiations possibles à l'échec scolaire et l'accés au savoir (dans toutes ses acceptions, y compris savoir de vie) comme moyen d'émancipation, de reconnaissance et de puissance sociale .

En effet, pour nous, la fonction essentielle de l'éducateur (au sens large du terme) est de faire s'épanouir la demande en écoute de désir, pour rendre sa place au sujet afin de lui permettre de déplacer sa plainte de victime vers un désir d'agir et de ne plus subir. Nous voyons bien que, dans cette démarche, les réponses ne sont pas plus dans le soutien scolaire le soir après l'école, que dans le fait de combler constamment les manques dans l'urgence, comme le demande clairement " la commande politique " qui bien souvent ne cherche qu'à assurer la paix sociale.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Un travail à long terme doit être entrepris sans la pression de l'urgence, pour permettre au sujet de s'ouvrir à son manque. Tout comme il ne semble pas que la thérapeutique indiquée dans les cas d'anorexie mentale (qui est la traduction d'un conflit psychique) soit le gavage, il ne nous semble pas plus efficient d'enfermer les individus dans des dispositifs. Il convient donc maintenant de nous interroger sur ce que recouvre la spécificité de l'acte en travail social.

4.4 : La spécificité de l'acte en travail social

Nous l'avons vu, la notion de besoin renvoie à celle du manque. Le public se présente aux acteurs de l'action sociale comme étant dans le besoin, donc en manque. Quelle est la réponse de l'institution face à ce désir de vie ? Que fait-on quand on fait du social ? Est-ce une action en vue d'intégrer l'individu, en regard des normes sociales et d'une cohésion sociale ? Prend-on en compte la demande émanant du politique ou celle du sujet ? et, dans ce cas, quel est le bien du sujet ?

Nous mettrons donc l'accent sur les finalités, le pourquoi et la question du sens. Cette réflexion pose la question de la notion de cohésion sociale à la jonction entre commande politique et pratique sociale, donc sur les place et fonction du travail social ainsi que sur la communication de la spécificité des actes en travail social.

Cohésion sociale et travail social

Le travail social est-il une action en vue d'intégrer l'individu en regard des normes sociales et de la cohésion sociale ? Idéologie et inconscient sont des soutiens du social et il importe donc d'avoir à l'esprit les présupposés idéologiques (conscients ou non) qui les sous-tendent, ainsi que les représentations fantasmatiques projetées sur les populations et le travail social. Le ou les discours politiques actuels, concernant le travail social, s'accordent tous pour lui donner comme fonction principale la lutte contre l'exclusion et le maintien de la cohésion sociale, fonction qui doit prendre le relais de la lutte contre les inégalités sociales. Néanmoins, aucune analyse ne semble porter sur les causes de l'échec concernant la lutte contre ces inégalités, le XI ème plan, en fait simplement le constat. Ainsi, la société duale ou à deux vitesses, tant décriée, s'est mise en place. Cependant, il est à noter que le maintien de la cohésion sociale est de la responsabilité du politique et il semble que nous soyons dans un mensonge collectif quand celui-ci croit avoir une réponse en instrumentalisant les travailleurs sociaux, avec parfois la complicité des institutions sociales. Ce serait une ineptie que de vouloir faire résorber aux travailleurs sociaux "la fracture sociale" , sans en interroger l'origine.

Nous voyons donc l'importance du questionnement du politique. Nous avons évoqué auparavant que le politique devait impulser le cadre idéologique de l'action sociale. N'est-ce-pas entretenir un malentendu que de poser la question de la cohésion sociale d'un point de vue idéologique, en y répondant en terme de mesures assistancielles, qui ont pour fonction de combler les manques dûs à une société de plus en plus inégalitaire, sans agir sur ses causes ? Il semble donc qu'il y ait, d'une part, une inversion de la question et, d'autre part, une erreur, voire, pire, un mensonge, à laisser penser que l'on

vertu de la loi du droit d'auteur.

peut lutter contre le malheur en distribuant pour seule réponse, par ci, par là, quelques petites aumônes éphémères. Cela nous renvoie au XVII ème siècle et à notre notion de répétition historique, où le puissant tirait sa légitimité du fait qu'il devait être riche pour donner aux pauvres. Peut-on satisfaire autrui ainsi ? évidemment, non.

La multiplicité des dispositifs, leur manque d'efficience et le gâchis au cours de ces vingt-cinq dernières années nous le confirment. Le fossé se creuse entre demandes et réponses. Cela devrait questionner le politique qui a pour rôle de redéfinir le cadre d'une société qui permette aux citoyens de vivre leurs devoirs et leurs droits en toute dignité sans pour autant promettre le bonheur, plutôt que de vouloir les faire fonctionner dans des dispositifs pensés sans leur avis. L'être humain se reconnaît plus dans une quête, une curiosité, une évolution. Le travail social devrait être un outil favorisant la citoyenneté, ainsi que le définissait l'ONU en 1959, qui lui voyait pour fonction : "l'adaptation réciproque des individus et de leur milieu social." Il semble donc que la pertinence du travail social réside dans l'interface du rapport sujet / société et que son sens soit qu'il traite de ce rapport. Cela confirmerait donc la validité de sa fonction de maintien de la cohésion sociale, certes, mais dans la création d'une harmonie et d'un épanouissement du sujet, et non dans une exclusion contenante qui viserait l'assujettissement.

Cela nous permet donc de revenir au sens du travail social et à la spécificité de l'acte en travail social.

Que ce soit dans une relation duelle ou de groupe, il rencontre toujours un ou des sujets en mouvement, en devenir, et non des individus classés ou catalogués uniquement comme consommateurs de biens. Ce sont des êtres de désir. Le rôle du travailleur social n'est donc pas, au travers de ces actes, de combler le vide et les manques mais bien au contraire d'accompagner, d'ouvrir à cette notion, pour que le désir ne soit plus comblé facilement mais réellement, en organisant la rencontre avec ce manque à être, afin de réagir. C'est dans cette dynamique que nous avons pensé les différentes expériences d'accès au savoir, tant pour les adultes que pour les jeunes et les enfants. Rappelons-nous la joie de cette femme qui s'est découverte capable de remplir un chèque pour payer son loyer, alors qu'auparavant c'était son propriétaire qui le faisait à sa place.

C'est dans cette dynamique que l'on peut arriver à penser qu'une société faite de sujets, et non d'assistés invalides, est une société riche et épanouie, où chacun trouvera sa place naturellement. C'est dans cette dimension que l'on peut envisager une vraie cohésion sociale, et non une illusion de cohésion dans un assistanat qui aurait pour fonction de maintenir une partie de la population en dépendance, afin de mieux la contrôler. La preuve en est, malgré tous les dispositifs mis en place, qui enferment, qui occupent, qui catégorisent, que le résultat n'est pas probant, puisque les objectifs visés ne prennent en compte principalement que le manque à combler au détriment du manque à être. Souvenons-nous, de cette citation de Confucius " Si tu souhaites que je ne connaisse plus la faim, au lieu de me donner du poisson, apprends-moi à pêcher " ([128]). Cela dit, lorsque nous affirmons qu'il faille requestionner le politique et ses erreurs, nous entendons aussi revenir sur ce que nous considérons comme une collusion au politique

[128] Confucius, philosophe chinois, 551-479 avt Jésus-Christ.

vertu de la loi du droit d'auteur.

dont les acteurs de l'Action Sociale doivent assumer une partie de la responsabilité dans le manque de communication du sens de leur action.

Communication des actes en travail social

Les travailleurs sociaux, pour se défendre de cette posture, se sont souvent retranchés derrière le constat de la liste mortifère des handicaps sociaux, en se positionnant comme accompagnateurs de la plainte et, donc en se faisant piéger dans cette pulsion de mort. Ils ont souvent argumenté, à juste titre, qu'ils devaient mettre en avant des critères négatifs pour obtenir des financements. Force est de reconnaître que, dans les différents dispositifs, le malheur des populations soit plus porteur pour obtenir des financements que leur capacité de mobilisation, d'initiative et de création. Cette dynamique accrédite donc bien le fait que l'on préfère souvent subventionner le maintien en l'état des populations que leur changement possible.

Nous évoquions précédemment le malaise dans notre civilisation et l'Action Sociale. Il semble qu'il y ait également un malaise au sein même de l'Action Sociale. Il faut noter que la position des travailleurs sociaux n'est pas simple, car elle est très particulière dans la société ; en effet, ils sont entre les institutions qui travaillent à leur légitimité (famille, éducation, justice, etc...) et qui sont donc "censées" bien fonctionner, et un public qui rencontre des difficultés relationnelles avec ces dernières. De plus, le travailleur social ne peut pas être uniquement un bureaucrate appliquant les règles d'un dispositif, même si on le lui demande de plus en plus de l'être car cela est de nature à l'éloigner de la réelle demande des personnes. Cependant, il ne doit pas être uniquement un représentant des populations car il perdrait alors le rôle qui devrait être le sien, à savoir celui de médiateur entre institutions et populations.

Enfin, les travailleurs sociaux déjà affaiblis par le positionnement de gestionnaire de la misère sont déstabilisés par la décentralisation qui les a mis dans l'injonction de remplir le tonneau des Danaïdes. Nous noterons cependant à leur décharge que, lorsque nous parlons de collusion au politique, nous entendons cela dans le cadre de la décentralisation, car le travail social n'est plus étayé par des politiques d'actions sociales impulsées et garanties par l'Etat. Or la cohésion, si elle doit être nationale, ne souffre pas un désengagement de l'Etat face aux départements, qui ne peuvent pallier une carence d'Action Sociale pensée au niveau de l'Etat.

Il semble que nous nous orientions vers une notion nouvelle de politique locale d'action sociale, ce qui semble être une ineptie face à des notions de fracture sociale ou de cohésion sociale et nationale. De plus, celle-ci entraîne une conception purement instrumentale du travail social.

Pour toutes ces raisons, les travailleurs sociaux doivent réagir car ils ont bien souvent laissé la place au politique, du fait de leur carence à écrire sur leur fonction, donc à se positionner, tout en communiquant le sens qu'ils souhaitaient y donner en tant que professionnels. Pourquoi cette carence ? Ce n'est pas tant du côté technique qu'il faut chercher une explication, bien que le travail d'écriture nécessite une certaine rigueur et régularité. Il nous semble qu'il y ait tout d'abord un rapport à l'histoire du travail social, dont l'efficience ne repose pratiquement que sur un savoir être et un savoir-faire, qui n'a

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

pas privilégié l'écriture en tant qu'outil favorisant le recul et l'analyse. Toutefois, l'écriture n'a pas été investie comme une pratique d'élaboration et de transmission d'une pensée. D'autre part, nous pensons qu'il y a également une explication liée au mode de communication dans le travail social, à savoir le mode oral. Ce canal semble privilégié et l'écriture reste une préoccupation secondaire devant les réalités du métier et les situations vécues, de plus en plus complexes et difficiles. Cependant, comme nous le faisions remarquer auparavant, les travailleurs sociaux ne peuvent être uniquement des porte-parole des populations et, pour éviter cela, l'écriture peut permettre une distanciation et garder une mémoire.

Nous souhaitons ici attirer l'attention sur la notion de trace, mais également sur celle de transmission. Cependant, que doit-on transmettre ? Il n'est pas aisé d'écrire à propos d'une ou de personnes dans une position d'observateur indépendant. Il reste qu'il est important d'avoir la possibilité de produire un "savoir relationnel" pour alimenter une réflexion concernant la relation au sujet dans une dynamique de construction d'une pensée sur le réel objet du travail social. La difficulté est de ne pas être prisonnier entre ceux dont on parle et ceux à qui l'on destine l'écrit. Cela pose également la question de l'écrit institutionnel (Le rapport d'activité par exemple) en regard des destinataires de ces écrits, qui ne sont pas toujours neutres car, bien souvent, ce sont les financeurs. Les travailleurs sociaux sont fréquemment partagés entre la volonté de communiquer et les écrits que l'on exige d'eux.

Cette question nécessite également un positionnement clair de l'encadrement, qui développe plusieurs types d'attitudes ; certains ne délèguent nullement cette tâche ; d'autres permettent et censurent, et d'autres encore comprennent cette nécessité de communiquer dans une dynamique institutionnelle. L'inscription de ce travail d'écriture dans le cadre d'une politique institutionnelle semble intéressante, dans la mesure où c'est une institution qui se positionne dans une analyse, et non plus un travailleur social isolé. Le débat est ouvert car penser la transmission par l'écrit, c'est aussi penser la relation au sujet dans les finalités du travail social ; c'est penser un positionnement ou un repositionnement.

Chapitre 5 : L'EVOLUTION DE LA RÉALITÉ SOCIALE AMENE A UN REPOSITIONNEMENT PROFESSIONNEL

La rencontre avec les populations en situation d'exclusion et la connaissance du terrain qui en découle ne peuvent que susciter des interrogations, chez les professionnels, par rapport à ce qu'ils font, à la manière dont ils le font, dans quel sens et pour qui. Le travail social doit évoluer en fonction d'une société en changement. Les réponses apportées hier ne peuvent en aucun cas être les mêmes que celles qui sont proposées aujourd'hui. La fonction s'est transformée au fil de l'histoire et devrait orienter les pratiques, même si les valeurs défendues restent identiques, à savoir la dignité humaine, la justice, la solidarité et le respect des droits de l'homme qui, constituent toujours, à notre sens, le fondement de

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

l'Action Sociale et sa légitimité.

Toutefois, le non-respect de ces valeurs qui fondent l'existence d'une société démocratique et respectueuse de l'être humain se concrétise de manière différente au cours de l'histoire. Ce regard que nous avons posé sur l'histoire ([129]) visait également à permettre de comprendre l'évolution de l'Education et de l'Action Sociale, afin de saisir les enjeux de demain et de s'interroger sur le sens de l'action et les pratiques à développer.

Nous pensons, pour notre part, qu'il est difficile, aujourd'hui, d'être travailleur social (au sens large du terme), sans avoir à l'esprit la dimension politique et économique des problèmes. En effet, nous assistons, depuis plusieurs années, au développement d'une société à deux vitesses et à la multiplication des phénomènes d'exclusion, par le logement, l'emploi, la santé, l'échec scolaire et social, l'absence de reconnaissance pour certains et la dégradation du lien social. Ces phénomènes ne cessent de nous interpeller et nous contraignent à nous positionner voire à nous repositionner, pour mieux répondre à la question sociale. Nos pratiques sont directement liées à un contexte plus général, qui va leur donner du sens. En tant qu'acteurs sociaux, notre fonction évolue, les actes posés devant correspondre à l'évolution de la réalité sociale.

En première ligne auprès des populations touchées par la crise "économique", il nous semble primordial d'essayer de repérer les rapports entre les transformations sociales, les prises de position politiques et les phénomènes d'exclusion de plus en plus importants que l'ensemble des travailleurs sociaux constatent sur le terrain : ceux-ci ne peuvent que nous interroger sur le sens de nos pratiques au quotidien et les nouvelles orientations à définir pour répondre le plus justement à la nouvelle réalité de notre société.

5.1 : Société en crise et changement de société

5.1.1 : Vers une fracturation des rapports sociaux

Nous assistons, depuis plusieurs années, à des transformations sociales importantes. Le développement du chômage a précarisé les familles et fait apparaître de nouvelles formes d'exclusion, par le logement, la santé, l'école.... Dans le même temps, les valeurs défendues dans la société ne sont plus les mêmes qu'hier. La société de consommation repose davantage sur des valeurs économiques et de rentabilité. La reconnaissance sociale qui passait par la valeur travail n'a plus le même sens pour une partie de la population .

L'existence de quartiers "ghettos" dans lesquels sont concentrées des populations rencontrant les mêmes types de problèmes, confrontées à la même réalité sociale, ne fait qu'accentuer la précarité et stigmatiser des individus. La croissance économique de retour semble avoir pour effet une amélioration du niveau de vie de certains, et une précarisation plus importante des exclus du système, qui ont perdu leur emploi ou n'ont pas encore eu la possibilité d'en trouver un.

La crise économique est en effet présentée comme la cause de tous les maux. Cet

[129] voir notre 1ére partie chapitre 1, ainsi que le troisième chapitre 1 et 2.

vertu de la loi du droit d'auteur.

alibi, longtemps utilisé, ne permet-il pas de cacher la vraie réalité, à savoir l'incapacité de repérer ou le refus de dire les vraies transformations sociales dans une société où le plein emploi ne pourra plus être la solution pour garantir le bien-être de chacun ? La nécessité d'analyser ces changements, de s'interroger pour repenser un projet de société qui permette de poser les enjeux de demain, et ainsi, à chacun de trouver sa place se fait impérieusement sentir

La précarisation des familles et la non-reconnaissance amènent à un repli sur soi et à une sorte de renoncement fataliste à participer à la vie sociale et politique. Cela semble très grave pour une société, si une partie croissante de la population ne se sent plus concernée par sa construction et se laisse dériver vers la marginalité. Les quartiers dits "fragilisés" révèlent les dysfonctionnements existants. Nous pouvons constater une dégradation du tissu social et une incapacité de plus en plus importante des institutions à y apporter une réponse.

5.1.2 : Quel choix de société ?

Tout comme nous avons réfléchi sur les enjeux du travail social, il nous faut penser les enjeux de demain. Face à des populations de plus en plus "exclues", à la dégradation du tissu social dans certains quartiers et à la violence, quels choix allons-nous effectuer, quelles valeurs allons-nous défendre ? Pour quelle société ?

La société de consommation, à laquelle certains n'ont plus accès, semble avoir pour effet d'anéantir la personne humaine en la privant de sa capacité de décider et de créer, entraînant, ainsi, un désengagement de chacun dans la vie sociale, une difficulté à se projeter dans l'avenir à travers la construction de projets de vie, un repli sur soi. Ce constat est plus prégnant et plus visible dans les quartiers fragilisés, où les problèmes sociaux se conjuguent. Les rapports sociaux se sont complexifiés ; ce repli sur soi, cette impuissance sociale distendent de plus en plus les liens sociaux.

Comment, alors, redynamiser des populations en rupture avec elles-mêmes et avec le tissu social autour de projets de vie, leur offrant la possibilité de s'impliquer ou de se réimpliquer dans la vie sociale, si ce n'est en privilégiant des valeurs de solidarité, de justice sociale, de reconnaissance de l'utilité sociale de chacun, en les resituant au coeur des actions entreprises ?

Ce sont ces choix que peuvent orienter les pratiques institutionnelles et les travailleurs sociaux en tant que praticiens de l'Action Sociale, mais il doivent être portés par le politique qui impulse le cadre. Maintenir la cohésion sociale passe par une reconnaissance et une exigence de tous à s'impliquer dans la vie sociale et politique. Cette démarche se concrétise tout d'abord dans sa vie, dans son quartier, dans sa ville. Les réponses proposées aujourd'hui ne peuvent être les mêmes que celles d'hier. Les valeurs universelles telles que la justice sociale, la solidarité et le respect des droits, représentent toujours le fondement de notre action et sa légitimité. Il s'agit, aujourd'hui, de répondre avec les populations et de participer au maintien de la cohésion sociale dans le respect des différences. Nous sommes à l'interface entre les populations les plus "fragilisées", qui dérivent vers une forme de "sous-citoyenneté", et le champ du politique, qui définit les orientations sociales à travers les institutions.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Face à l'évolution des problèmes sociaux, les professionnels constatent, en effet, des blocages institutionnels de plus en plus importants et la présence insuffisante de vrais partenaires dans les actions menées en direction des populations "défavorisées". Ces difficultés confirment une dichotomie croissante entre ce que les politiques défendent ; à savoir la cohésion sociale ; (ce qui peut avoir pour conséquence, rappelons-le, une évacuation des réponses aux besoins sociaux de l'homme en tant que sujet et personne) et l'éthique du travail social qui fonde nos différentes pratiques et à pour visée de promouvoir et restaurer l'usager dans ses droits. Alors que le politique s'intéresse à des valeurs de paix sociale et de sécurité, l'Action Sociale devrait se référer à des valeurs humaines de respect des droits de l'homme, de dignité, de développement individuel et de solidarité, sans lesquelles une société dite démocratique ne peut exister.

La démarche des travailleurs sociaux se définit par des méthodes, des savoir-faire professionnels diversifiés, qui nous permettent de repérer la souffrance sociale des individus se trouvant dans une position d'écrasement et qui n'ont plus la force de puiser dans leurs propres ressources pour trouver eux-mêmes des solutions à leurs difficultés. Notre action consiste également à repérer et à faire émerger en les valorisant les potentialités et les ressources de chacun et des communautés.

Comme nous le disions précédemment, la démarche humanitaire, fortement médiatisée, ne reconnaît l'individu qu'à travers sa souffrance or les pratiques des professionnels de l'Action Sociale devraient permettre de penser l'individu dans sa dimension politique. Elles doivent viser, à notre sens, la dignité de l'homme et la restauration de la citoyenneté. On ne peut faire ni pour, ni à la place de, mais bien avec. Il s'agit de donner aux populations "hors circuit" des outils pour se redresser, pour prendre la parole dans une société qui tend de plus en plus à la leur refuser. Il faut les aider à reprendre elles-mêmes leur place en retrouvant l'énergie nécessaire pour surmonter les obstacles et trouver les réponses qui leur conviennent le mieux dans le jeu social. Reconnaître quelqu'un dans ses droits et dans sa dignité est un des premiers éléments de restructuration de la personne : aider, soutenir, accompagner l'usager pour qu'il ne perde pas sa condition de citoyen ; là devrait être la place des professionnels.

Au lieu d'une aide accrue développée à travers la multiplication des dispositifs administratifs lourds à gérer, qui n'ont pour seul projet que de faire à la place de... pour calmer le jeu et qui font abstraction de la dimension psychologique, affective, "irrationnelle", intervenant dans les processus de marginalisation, ne faudrait-il pas essayer de canaliser les énergies en participations positives ? Favoriser et reconnaître des actions reposant sur une intervention active des personnes dans la vie collective ? Et non se positionner dans des réponses à l'urgence, qui s'inscriraient dans des logiques de services, logiques qui entraînent très fréquemment les travailleurs sociaux dans une dynamique purement instrumentale, qui ne convient pas au contenu politique et éthique de leur position et mission.

5.2 : Quel positionnement pour les professionnels du champ social ?

Comme nous l'avons démontré, il est indispensable de repenser nos pratiques. Celles-ci sont directement liées à un contexte plus général, qui leur donne du sens. Elles évoluent

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

en fonction d'une société en changement. La modernité, qui devrait être synonyme de progrès, devient "désintégrante" pour certains. Face à ces transformations sociales, soit nous continuons de gérer, à travers la mise en place de dispositifs coûteux, les individus considérés comme les moins productifs dans l'économie traditionnelle ; soit nous acceptons de reconnaître des initiatives nouvelles, qui soutiennent et accompagnent les personnes ou les groupes sociaux "fragilisés" vers plus de responsabilité.

Le maintien de la cohésion sociale passe par une reconnaissance du droit, pour tous, de trouver une place dans la société. Cela signifie, pour l'Etat, les collectivités territoriales et leurs représentants, d'en être les garants à travers la reconnaissance et l'utilisation des expériences qui se développent dans la société civile et qui partent des initiatives locales.

Le sens du travail social est constamment à réinventer en fonction de l'évolution du contexte social, pour ne pas perdre de vue l'usager en tant que personne. Cette réflexion de fond représente un point d'ancrage des pratiques des professionnels. Il n'y a pas de paroles ou d'actes magiques mais des stratégies à mettre en place pour que se développe le positif de chacun. Il ne s'agit pas de changer les personnes mais, en investissant la sphère du public, de rendre possible une évolution, ou la mise en possibilité pour eux de choix alternativement individuels et collectifs. Cette posture est de nature à réunifier et à créer une transversalité des rapports sociaux. Elles renforcent ainsi un tissu social distendu en opérant un remaillage.

Notre rôle consiste donc à recréer les éléments permettant une appartenance des individus à la société. Si nous n'inversons pas cette tendance à l'assistance généralisée, nous perdrons notre dimension et nous changerons la nature éthique et politique du travail social.

5.2.1 : Travail social et puissance sociale

Nous reprendrons ici le schéma que nous avons présenté ([130]) Ce schéma en forme de balancier mettait en valeur les apports des différents intervenants sociaux (Éducation Nationale, Action sociale, Police, Justice) qui capitalisent les éléments d'une puissance sociale de substitution. Notre mission devrait consister donc à replacer les familles dans leur rôle premier, en recréant les éléments permettant une appartenance des individus à la société. Il nous faut donc opérer un transfert de compétences en considérant les familles comme de véritables partenaires, tout en les remettant en position de savoir et de reconquête de puissance sociale.

C'est la raison pour laquelle nous faisons l'hypothèse que les travailleurs sociaux devraient se situer comme conscientiseurs, et reconnaître leur utilité dans un rôle permanent de médiation et non plus de substitution aux familles, pour leur permettre ainsi de retrouver leur puissance sociale dans leur environnement.

Ce rôle de médiation pourrait se concrétiser dans, la mise en place d'un travail social collectif, basé sur la CONSCIENTISATION, au sens ou l'employait PAULO FREIRE ([131]).

[130] voir chapitre 4, paragraphe 4.3 et 4.4 de notre 1ère partie.

[131] Pédagogie des opprimés, FREIRE Paulo. Paris, Éditions Maspero 1972.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Car, bien évidemment, la difficulté est de mettre en place des processus de changement du comportement. Ces derniers doivent prendre naissance dans la conscience de tous les acteurs : c'est donc par l'élévation du niveau de savoir, de culture, au sens de l'analyse de sa propre situation, que l'on peut espérer avoir des chances de réussite.

C'est aussi dans une prise de conscience des travailleurs sociaux eux-mêmes qu'il faut adopter une logique qui mette l'accent sur “l'agir avec”, ce qui crée ce que l'on pourrait appeler une pédagogie de l'accompagnement. Ce processus permet d'interrompre l'assistanat classique, tout en développant la possibilité de construction d'une nouvelle identité positive, où les personnes se sentent utiles comme tout un chacun.

Cette dynamique s’appuie sur deux principes fondamentaux du changement :

1. La modification de la dynamique d'échec, en lui substituant celui de la réussite (puissance et intégration sociale).
2. La modification du fonctionnement classique des institutions, en vue de faire place aux populations en difficulté (ce qui peut constituer une interrogation de la légitimité, et donc une résistance de la part des institutions tant sociales que politiques).

Les places sont donc ainsi redistribuées et le travail social a pour rôle de mettre en relation le point de vue des habitants d’un quartier ou d’une ville et celui de la société. C’est dans ce conflit que naîtront des réponses compatibles avec ces divers points de vue. Ainsi, cesser d’agir pour... et de combler les manques de... pour permettre la négociation devrait être la loi de l’action sociale. Cela ne nous paraît pas être une vue de l’esprit car, au cours de nos différents échanges, nous avons pu en vérifier la pertinence dans un quartier de la banlieue lyonnaise.

5.3 : Itinéraire suivi par les habitants d’un quartier particulièrement marginalisé

Nous proposons maintenant, d’illustrer notre propos en présentant la mise en pratique d’une telle conception dans le cadre de la Prévention Spécialisée. Tout d’abord précisons qu’une telle hypothèse de travail n’a pu se vérifier qu’aprés quatre années de travail de mise en application sur le terrain. D’autre part, il existe quelques pré-supposés de départ :

- Les parents bénéficiant d’une considération sociale positive sont disposés à remplir leur fonction de référents et de régulateurs pour la jeunesse.
- Quand les parents lèvent la tête, leurs enfants relèvent la leur. Nous retrouvons, là des éléments qui se conjuguent avec les actions menées en direction du savoir et les incidences que cela a pu avoir tout aussi bien sur les enfants que sur les parents.
- Il est plus facile de respecter la loi d’une société qui prend en considération les différences de chacun.
- L’intérêt que des parents portent à leurs enfants est aussi relatif à la considération sociale qu’on porte à leurs enfants et à celle dont ils bénéficient eux-mêmes.

Nous verrons maintenant les différentes étapes de ce type d’intervention sociale, nous en

vertu de la loi du droit d'auteur.

considérerons trois :

1. Stratégie d'adaptation
2. Élaboration d'une stratégie de transformation
3. Mise en place d'une stratégie de transformation

1. Stratégie d'adaptation

Comme nous l'évoquions ([132]), le contexte professionnel : travail à partir d'une présence dans la rue en direction d'un public jeune marginalisé, induit un marquage inéluctable d'un milieu ciblé. Malgré la faible structuration réglementaire liée à ce type d'activité, les professionnels répondent à une commande.

Celle-ci émane d'un ensemble de demandeurs qui s'adressent aux élus municipaux, puis elle va remonter au Conseil Général, qui a en charge l'organisation de l'action sociale. Le Conseil Général va ensuite "dépêcher" des intervenants sociaux, dont la mission est, bien souvent uniquement réduite à la prévention de la délinquance juvénile. Ces professionnels se laissent souvent enfermer dans une mission de lutte contre un symptôme repérable chez des jeunes désignés comme les "mauvais objets". Les paradoxes de l'action sociale vus précédemment nous prouvent qu'il faut rapidement sortir de ce schéma, qui n'a de rassurant que son apparente rationalité car, en fait, cette démarche n'aboutit qu'à une médiocre efficacité. En effet, elle pourrait se représenter de la manière suivante :

Responsables politiques-----Intervenants sociaux-----parents impuissants----jeunes

La population des parents ne peut se mobiliser autour de l'objet délinquance, tant celle-ci la renvoie à son échec et à son impuissance. On ne se mobilise pas autour de la délinquance, on se juge, on se sépare et on se dispute, ce qui représente une dynamique stérile. C'est la raison pour laquelle ce type de situation nécessite, avant toute action, d'avoir pensé une stratégie de transformation.

2 Élaboration d'une stratégie de transformation

Notre réflexion concernant l'Action Sociale ainsi que nos différentes expériences se rejoignent, c'est pourquoi nous sommes convaincu de l'importance de l'insertion sociale des parents comme facteurs de socialisation des enfants ainsi que de celle de la prise en compte du groupe d'appartenance dans l'évolution de chaque individu. Notre réflexion sur la communication et les rapports sociaux nous a sensibilisé au code préétabli qui s'impose dans toute communication entre deux êtres humains. Nous serons sensible au jeu des représentations et des attentes sociales créé à partir de la condition sociale respective des différents interlocuteurs. Cette élaboration a pris en compte la notion d'aide (travail social) et les différents paradoxes (évoqués précédemment) qui s'y côtoient. Nous avons donc été vigilant vis-à-vis du phénomène de mise en subordination dans la définition même "d'un problème posé par le comportement d'un autre ou des autres" car

[132] voir notre première partie consacrée à la présentation de la Prévention Spécialisée.

vertu de la loi du droit d'auteur.

la question conditionne bien souvent la réponse. Notre conviction nous conduit à penser que celui qui se rend maître de la définition du problème se rend également maître de la solution.

En guise d'illustration, nous reprendrons une image empruntée à l'informatique qui traduit l'action de subordonner un ordinateur à un autre, les informaticiens nomment l'un "le maître" et l'autre "l'esclave".

Nous retrouvons là le dilemme angoissant devant lequel est placé ou se place souvent le travail social. Le travailleur social ou son institution ne peuvent prétendre être efficaces si l'usager ne peut parvenir à un fonctionnement autonome. Un individu ne peut prétendre être autonome s'il n'est pas maître de la question et, en conséquence, de la construction de sa solution. Mais que faire si la notion d'autonomie est niée dés le départ, et que la solution est toute trouvée par le travailleur social ? Ainsi, si le politique désire régler le problème social, sa stratégie est erronée car le travailleur social devient celui qui interdit l'autonomie. L'expérience nous montre souvent que l'investissement de celui dont on dit "qu'il pourrait mieux faire" diminue en fonction de l'investissement de l'intervenant social, dont on pense a priori "qu'il sait mieux faire". La présence des îlotiers dans un quartier peut, certes, rassurer mais entraîne également un désinvestissement des habitants dans la régulation sociale. La suractivité des travailleurs sociaux qui ne se situent pas dans une démarche d'accompagnement mais dans le "faire" peut vider un quartier de sa dynamique. Enfin, pour terminer, que dire de ceux qui, témoins en groupe d'une agression dans la rue, le train ou le métro, restent sans réagir mais réclament plus de policiers ?

3 Mise en application d'une stratégie de transformation

Avant de relater l'expérience qui illustre et explicite notre réflexion, nous voudrions dire que les travailleurs sociaux de terrain avaient, au début de celle-ci, une sentiment d'impuissance totale à trouver des solutions visant à améliorer la situation d'un quartier ciblé. Malgré le travail auprés des jeunes individus et groupes marginalisés, ils constataient une dégradation constante des rapports sociaux et tentaient en vain de pousser le rocher de Sisyphe. Devant la dégradation de cette cité de transit, le promoteur immobilier avouait également son impuissance : "nous sommes prêts à faire n'importe quoi, si quelqu'un avait une proposition". Peut-être était-ce là la condition sine qua non pour opérer un changement de stratégie ?

L'equipe de prévention, avec quelques éducateurs motivés n'ayant rien à perdre au vu des échecs précédents, a proposé de travailler avec les adultes du quartier en faisant le pari d'une nouvelle évolution des jeunes. Un semblant d'amorce se profila sous la forme d'une question. Pour l'environnement, pour la population du quartier, tel public fait problème puisque notre présence le signifie clairement mais, pour cette population, qu'est ce qui fait problème ?

Cette question ouvre un espace vide de tout pouvoir, de toute représentation, de toute présence ; c'est un espace vide à occuper. C'est à partir de cet aveu d'impuissance des travailleurs sociaux, des bailleurs et de l'engagement pris par ces derniers, d'écouter et de les suivre dans la construction de réponses, que les habitants ont dévoilé leur

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

potentiel de possibilités de prise en charge des problèmes du quartier.

Une sorte de déplacement s'est opéré ; les habitants ont pris une place de partenaires, acteurs/auteurs des changements à envisager et sont devenus force de proposition. Voici rapidement le schéma qui s'est mis en place. Une sorte de mini-comité de pilotage a vu le jour au sein duquel il a été décidé de poser à tous les adultes, sans exclusive, la question suivante : " Et pour vous, qu'est-ce-qui fait problème dans le quartier ? "

Comme les habitants étaient isolés, repliés dans leur appartement, il a été pris rendez-vous avec chacun d'entre eux, avec l'engagement de réunir toutes les informations recueillies et de les leur restituer au cours de différentes réunions de quartier. Les habitants se sont rassemblés autour des problèmes d'habitat et de la scolarité de leurs enfants, (ce qui est plus rassembleur et valorisant que la délinquance). Une négociation fut mise en place autour des problèmes d'habitat et ils ont réussi la réhabilitation de leurs immeubles. En ce qui concerne la scolarité de leurs enfants, une négociation a eu lieu avec l'école primaire et le collège, afin qu'ils aient la possibilité de s'inscrire en langue Arabe à partir de la quatrième au même titre que l'Anglais ou l'Espagnol. Les adultes se sont organisés, ne laissant plus la rue aux jeunes. Ils l'occupent, parlent, échangent. En créant des réseaux, en se dotant de moyens de traitement de l'information, en élaborant un savoir-faire pour trouver des réponses aux problèmes, les habitants ont acquis une véritable puissance sociale.

Que sont devenus alors "les problèmes de délinquants" ? Sans triomphalisme car tout est fragile, il a été constaté que les jeunes s'organisaient également de plus en plus, qu'ils respectaient leurs pères ainsi que les habitants. Le nombre de jeunes bacheliers augmentait et le nombre d'incarcérations diminuait. Les assistantes sociales ont noté qu'il y avait une baisse sensible des problèmes d'impayés.

Seule ombre au tableau, mais celle-ci est également une illustration de ce que nous avons développé tout au long de ce travail, l'équipe de prévention spécialisée a essuyé l'hostilité de l'agent de développement social local et du responsable du Conseil Communal de Prévention de la Délinquance nouvellement en poste. Ces derniers, affirmaient que la Prévention Spécialisée s'éloigner de sa mission, son rôle étant de résoudre les problèmes de délinquance. On peut raisonnablement se demander : "qui doit le faire quand personne ne le fait ?" Ces deux chantres de la politique de la ville ne bénéficiaient, sans nul doute, que d'une relative connaissance des missions de la Prévention Spécialisée. D'autre part, ils n'ont, semble-t-il, pas pris la mesure de la dégradation du quartier, du temps qu'il fallait pour arriver à ce type de résultat. Enfin, il ne serait pas déraisonnable d'envisager qu'il y ait dans ce type de positionnement un problème de légitimité, de place et de reconnaissance. Notre connaissance de la nature humaine et de sa faiblesse ne nous permet pas de leur en tenir grief. Cependant, de telles attitudes sont de nature à invalider tout type de travail social qui tend à rendre l'autonomie et la dignité aux habitants.

C'est donc à la suite de ce constat d'impuissance des travailleurs sociaux que les habitants ont pu réinvestir dans la puissance sociale et éducative. Il est à noter que ce ne sont pas des objectifs que nous pouvons atteindre immédiatement. L'urgence n'a pas sa

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

place dans cette dynamique, malgré les découragements, il faut beaucoup de temps, de patience et de confiance. Ces résultats sont le fruit d'une reconnaissance et d'une revalorisation des potentiels structurants d'un milieu, repérant ses intérêts et les négociant lui-même avec les partenaires habilités.

Conclusion.

Au cours de cette dernière partie, nous avons recherché les liens entre les enjeux de l'Action Sociale et la commande sociale et politique. Cette question nous entraîna à revisiter les notions de cohésion sociale, d'exclusion, de paradoxes de l'action sociale, de positionnement des travailleurs sociaux, de pratiques sociales et d'accès au savoir. Enfin, ces différents éclairages nous ont permis d'interroger la question de l'efficience, de la compatibilité ou de la collusion entre action éducative et sociale et commande sociale et politique.

Il semble que la décentralisation fût pensée pour rapprocher les instances décisionnelles du peuple, et non pour lui permettre d'agir plus sur sa destinée. Ce faisant, elle s'est arrêtée aux départements et aux communes. Ce rapprochement s'est effectué par une multiplicité d'intervenants institutionnels, qui occupent une importante place au sein de nombreux dispositifs. Cette réalité comporte le risque de saturer l'espace social et de rendre trés difficile la mise en place du type

de travail social que nous défendons et dont nous avons montré l'efficience. Sans tenir une position dogmatique ni extrêmiste, qui réclamerait la suppression de ces nombreux intervenants, nous serions favorable à une redéfinition de leur mission : celle-ci pourrait consister à donner de la place à la société civile, tout en lui apportant une aide logistique à développer ses potentialités de structuration et de recherche de solutions aux problèmes locaux.

" Le plus grand bien à faire aux autres n'est pas de leur communiquer notre richesse, mais de leur révéler la leur". Louis Lavelle.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

CONCLUSION

A l'occasion de ce changement de millénaire, il nous est paru pertinent de nous interroger sur le rôle de la Prévention Spécialisée dans la transmission du savoir, sur le sens de l'Action Sociale, ainsi que sur la compatibilité entre commande sociale, politique et action sociale. Ce travail de thèse souhaitait en être une illustration.

Tant que l'objectif du travail social était le traitement de la marginalité, du handicap par rapport au travail ou de la résistance à ses rigueurs, le rôle du travailleur social paraissait simple : rapprocher les marginaux ou handicapés sociaux du monde du travail, en adaptant les règles de celui-ci à leurs handicaps, en circonvenant leurs réticences, discriminer parmi les motifs qui retenaient les marginaux en deçà de l'ordre du travail, et de l'ordre de la société, ceux qui paraissaient légitimes de ceux qui ne l'étaient pas. Avec la crise, cette posture professionnelle s'est trouvée mise en cause par une marginalisation plus massive. L'accompagnement social charitable et tutélaire laisserait la place, actuellement, à un mandat social de production de la société, à travers une action qui consisterait à faire tenir ensemble les fragments épars du tissu social, à le "rapiécer" avec les ressources des dispositifs proposés d'en haut, la force du verbe et l'astuce de micro-initiatives. Au lieu d'une intégration, c'est à une "désintégration" que l'on assiste, à l'apparition d'un vide social, d'une perte de perception des règles communes dans une société qui ne donne plus de repéres. Maintenir un fil avec la société, si fragile soit-il, justifie alors tous les efforts de l'action sociale.

" Il s'agit pour eux (les travailleurs sociaux) de contenir le désespoir individuel, au risque d'être accusés de ne faire que prévenir les désordres sociaux. Ils n'ont

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

plus tant affaire à des invalides qu'il faudrait valider, à des anormaux qu'il faudrait rendre normaux, qu'à des valides invalidés par la conjoncture économique, le marché de l'emploi, à des normaux inutiles pour les entreprises, pour le groupe social. " ([133])

L'insertion est ainsi apparue, puis s'est imposée, comme un leit-motiv de l'Action Sociale, une injonction à insérer l'individu dans les dispositif existants, jusqu'au plus extrêmes voies de garage (stages-parkings, entreprises d'insertions, chantiers-écoles, RMI sans insertion, etc...).

" Qu'est-ce qu'un inséré permanent ? Dans quel no man's land flotte-t-il, ballotté qu'il est entre intégration et néant ? " ([134])

Avec la tendance qui affecte tout le travail social, l'enjeu ne serait plus d'exercer une pression sur l'individu, de façon à lui faire accepter des normes collectives. Il devient l'inverse, c'est-à-dire l'art d'opérer un travail sur le collectif, de manière à faire émerger une prise en compte de l'individu par l'insertion.

" Le nouveau concept repose sur l'idée qu'il faut, autant que les biens économiques, produire la société, parce que la production économique ne suffit plus à structurer la société, à en solidariser les membres, à porter, par les conflits qui les traversent, la question et les moyens de la distribution des richesses. Il faut produire la société. Mais cela ne se fait plus en réduisant les résistances individuelles, pour faire entrer ses membres dans un schéma conduisant de l'intégration à la protection grâce à l'acceptation des normes industrielles de production. A présent, il faut produire la société en prenant acte de la dislocation de ce schéma, de la perte de crédibilité de cette règle du jeu. Il faut produire la société pour elle-même, comme un bien propre, comme un besoin objectif, parce que la perte des repères sociaux, des règles communes de respect et de reconnaissance mutuelle ajoute, aux dégâts que produit la carence en emploi disponible, la défaillance de l'intégration par la production. Il faut alors la produire non plus en soumettant les individus, mais en les sollicitant, en mobilisant leurs affects, leurs aspirations, leurs désirs, en misant sur eux, en leur demandant de faire exister la société par leur désir, de prouver leur utilité lorsque celle-ci ne va plus de soi, et qu'on ne sait plus quelle forme lui donner. " ([135])

Mais produire la société, produire du lien social, cela peut entériner un renoncement à poser la question de la justice sociale, au profit de la seule pacification des populations exclues. Alors, pris entre l'injonction d'intégrer à tout prix, et les nouvelles "obligations de résultat", comme proposés dans le programme Trace, nous reste-il quelque place pour agir au nom d'une quelconque transmission de savoir, de travail sur l'autonomie et de la citoyenneté des sujets ?

Sommes-nous condamnés à abandonner, de plus en plus, cet idéal social et éducatif qui nous fonde et qui "s'estompe alors devant la production de règles communes d'un vivre ensemble minimal, où la justice, la police et l'école rejoignent le métier de base du

[133] ***Jacques Donzelot, Joël Roman. Les nouvelles données du social. Esprit, mars-avril 98.***

[134] ***Robert Castel. Du travail social à la gestion du non-travail. Les nouvelles données du social. Esprit, mars avril 98.***

[135] ***Jacques Donzelot, Joël roman. Les nouvelles données du social. Esprit mars avril 1998.***

 Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

travail social au lieu de s'en distinguer“ ? ([136])

L'Action Sociale est largement affectée par une crise du sens, qui remet en question sa signification philosophique et éthique et le modèle culturel unitaire qui devait cimenter le travail social. Cette perte du sens conduit celui-ci à abandonner sa dimension d'utopie progressiste, pour répondre aux logiques de l'urgence. Pourtant, à abandonner l'idéal éducatif, que nous reste-t-il ? La gestion de stocks résiduels de populations reléguées, assignées à une non-résidence sociale, l'optimisation des dispositifs d'aide et d'assistance, des simulations d'insertion et d'intégration...., bref, l'imposition d'un modèle économique de gestion du travail social. Produire la société, c'est bien, pour nous, redonner place au sujet, au citoyen, à ses désirs, à ses aspirations. A trop se diluer dans des politiques sociales, politiques de la ville.“ ils - les travailleur sociaux- renoncent à leurs idéaux d'architectes de l'humain, qui fondent le sens de leur intervention : comment vivre ensemble bien que séparés, différents...Ils désertent le politique et se perdent professionnellement dans la politique.

Le “qui paie décide” ne doit pas inféoder les pratiques d'action sociale aux attentes des politiques, et la dérive clientéliste qui inexorablement en découle “. ([137])

Alors, sans rejeter toute politique globale et volontariste, nous revendiquons le souci d'avoir à l'esprit cet idéal éducatif qui nous anime, cette utopie (souvenons-nous de Théodore Monot qui pensait que l'utopie était ce qui n'était pas encore arrivé !...) qui consiste à croire en la possibilité d'une libération des sujets de leur assujettissement et de leurs assignations ; en contrant la fatalité des destins individuels, comme celle des destins collectifs ; enfin en objectant, avec Robert Castel, que “ les intervenants sociaux n'ont donc pas à entrer dans le jeu de vouloir éponger toute la misère du monde, pas plus qu'ils n'ont à culpabiliser de n'y point parvenir”. ([138])

Les évolutions possibles ne peuvent venir que de la base, c'est-à-dire des individus et des communautés elles-mêmes. Cela, à travers leur capacité à résoudre leurs difficultés, à se mobiliser collectivement autour d'intérêts communs. Ce qui nous intéresse dans le choix d'une telle démarche, c'est d'utiliser notre savoir-faire professionnel, ainsi que nos convictions pour induire une dynamique qui leur permette de reprendre du pouvoir sur les événements, pour modifier leur destin. Pour qu'une implication dans des actions collectives soit possible, il est nécessaire de travailler, dans le même temps, sur la personne pour l'aider à se structurer ou se restructurer positivement. Notre objectif est de repérer ses capacités et ses manques respectifs, dans un but de construction de soi, pour qu'elle puisse se réinvestir durablement dans des projets. “ Redresser la tête pour pouvoir avancer ”. Une étape de remise en confiance est un préalable indispensable. Elle permet de potentialiser l'énergie en soi pour surmonter les obstacles, devenir ou redevenir plus combatif dans la recherche de solutions. Trouver du sens, c'est savoir pourquoi l'on doit se battre et retrouver les raisons d'agir.

[136] Jacques Donzelot. Une fonction sociale généralisée. Esprit mars avril 1998.

[137] Jean Louis Lauqué. Esprit mars avril 98.

[138] Robert Castel. Esprit mars avril 98.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ce travail de fond visant l'autonomie des individus peut contribuer à réduire le développement des situations de "désaffiliation" dans la société moderne. Le concept d'affiliation renvoie à l'idée de relation. Il indique la nature fondamentalement sociale de l'être humain comme "être-avec-les-autres". Dans ce sens, nous pouvons aider à se développer des réseaux de solidarité, de rencontres et de paroles possibles qui permettent ce développement personnel. Les projets mis en place ainsi que notre pratique au plus près des personnes, dans la rencontre au quotidien, confirment que c'est en travaillant à partir du positif, des capacités souvent enfouies des individus, non repérées par elles-mêmes, que l'on peut déclencher quelque chose.

Nous avons, au cours de ce travail de thèse, souhaité traiter de la Prévention Spécialisée et du rôle qu'elle pouvait avoir dans la transmission des savoirs afin de redonner de la puissance sociale aux individus. Nous formulions entre autres hypothéses qu'une action visant la puissance sociale des parents était de nature a entraîner la puissance éducative qui pour nous est la prévention la plus efficace contre l'inadaptation sociale des enfants et des jeunes. S'il fallait retenir les différentes étapes de la vérification de cette recherche, nous dirions que la première partie nous a permis une présentation de la Prévention Spécialisée en situant son champ d'action tout en faisant apparaître le notion de répétition historique et sociale tant les expériences se répétent.

La seconde fut la présentation de la partie expérimentale sur laquelle s'est appuyée en partie notre propos à la vue des résultats obtenus. Nous postulions que l'action pédagogique peut permettre à des individus, jeunes et adultes de prendre confiance en eux, d'avoir du pouvoir sur ce qu'ils font et ainsi, d'arrêter le processus d'identification négative qui conduit à l'inadaptation et à l'exclusion.

La troisième se justifiait d'une part par un questionnement de l'histoire afin de revenir sur notre conception d'une répétition historique et sociale de la diffculté d'accés au savoir des populations les plus défavorisées et d'autre part par l'étude de notre système éducatif, de ses finalités et échecs en nous interrogeant sur les déterminants exogénes et endogénes de l'échec scolaire.

Enfin, notre quatrième et dernière partie développe une réflexion sur l'Action Sociale et ses paradoxes, tout en proposant un nouveau type d'accompagnement social.

Le temps pour ce long travail de recherche fut nécessaire et celui-ci n'aurait pas le même aspect, ni la même découpe s'il n'avait commencé sur le terrain de l'expérimentation au sein d'un service de Prévention Spécialisée pour continuer aujourd'hui, alors que nous transmettons notre expérience et quelques savoirs en tant que responsable pédagogique des formations de la filiére animation de l'Institut du Travail Social de Caluire.

Ce recul a contribué à modifier, à confirmer notre analyse. Tout s'est passé un peu à notre insu en quelque sorte. Un acte de recherche est cernable par une infinité de points de vue entre la méthode analytique de faits, la méthode organisationnelle en quelque sorte et, la méthode interprétative des faits qui oblige à une interrogation de ceux-ci et évite le classement systématique des données comme vérité, mais exige de ce classement le doute, la question, pour trouver ce que la forme indique du contenu. Nous avons, pour cette recherche, cherché des faits qui donnent sens au travail et autorisent

vertu de la loi du droit d'auteur.

certaines interprétations et ouvertures.

Il nous faut maintenant conclure. Conclure, clore dans l'insatisfaction ; nous savons qu'il n'est pas coutume de conclure sur des insatisfaction, sur quelque chose qui nous semble inachevé, car nous avons l'impression d'avoir mis en avant beaucoup de thèmes qui, à eux seuls, mériteraient encore des approfondissements. Mais achever, n'est ce pas suspendre le temps, la vie ? La maïeutique de l'écriture a souvent un goût d'amertume, car elle est longue, fastidieuse et semble ne pouvoir s'arrêter. Nous voudrions défendre cependant ce travail en tant que point de départ et non d'arrivée, en tant que démarche, considérons que nous avons posé ici des pistes de réflexion que nous, et d'autres enrichiront avec le temps.

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

BIBLIOGRAPHIE.

ALINSKI Saul, Manuel de l'animateur social, Paris, Seuil, Collection Point 1976

ARISTOTE, Ethique à Nicomaque, Livre 5, Chapitre 10. Garnier - Flammarion

AUTES Michel, Les paradoxes du travail social, Paris, Dunod, 1999

AVANZINI Guy , L'échec scolaire, Paris, Editions universitaires, 1967

AVANZINI Guy, Le temps de l'adolescence, Paris, Editions universitaires 1970

AVANZINI Guy, Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Privat, Collection Pédagogie, 1976, remis à jour 1987

AVANZINI Guy, L'école d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions, Toulouse, Erés, 1991

BALLY, Guide de l'enseignement mutuel (3e ed.), Paris, L.Colas, mai 1819

BASTIDE Henri, les enfants d'immigrés et l'enseignement français , Paris, PUF, 1982

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, Le niveau monte, Seuil, collection Points Actuels, 1990

BONDU dominique, Nouvelles pratiques de médiation sociale, Paris, ESF, 1998

BOURDIEU Pierre PASSERON Jean-Claude, La reproduction , Paris, Minuit, 1973

BOURDIEU Pierre , La distinction , critique sociale du jugement , Paris, Minuit 1985

BOURDIEU Pierre, La misère du monde. Sous la direction de Pierre Bourdieu, Paris, Seuil,1993.

vertu de la loi du droit d'auteur.

CASTEL Robert, Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Paris, Fayard, 1995

CASTELLAN Yvonne , Initiation à la psychologie sociale , Collection U2 Armand Colin , 1970

CAULY Oivier, Coménius, Paris, Le félin 1995

CHARLOT Bernard , La mystification pédagogique , Paris , Payot, 1976

CHOMBARD de LAUWE Marie - José , Un monde autre : l'enfance , Paris , Payot , 1975

DEBRAY Rosine , Apprendre à penser , le programme de R. FEUERSTEIN , une issue à l'échec scolaire , ESHEL , Paris , 1989

DEMIER Francis, Histoire des politiques sociales, Paris, seuil, 1996

DESCARTES René, Discours de la méthode

DEVOS Bernard, Les Apaches des parkings, adolescents des villes et des ghettos, Bruxelles, Labor, 1999

DOLTO Françoise , L'échec scolaire , essais sur l'éducation " , Paris, Ergo Press, 1989

DEBRAY Rosine, Apprendre à penser, le programme de R.Feuerstein : une issue à l'échec scolaire, Paris, ESHEL, 1990

DUBET François , La galére : jeunes en survie, Paris, Fayard , 1987

ESPERET Eric, Langage et origine sociale des élèves, Berne, Lang, 1979

ELIAS Norbert, Les logiques de l'exclusion, Paris, Fayard, 1997

FOUCAULT Michel, Histoire de la folie à l'âge classique., Paris, Gallimard,1975

FREIRE Paulo, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspero, 1972

GAULUPEAU Yves, La France à l'école, Paris, Découverte Gallimard coll histoire, 1992

GENG Jean-Marie, Mauvaises pensées d'un travailleur social, Paris, Seuil, Collection points 1980

HAMEL Joseph, L'enseignement mutuel, Paris, L.Colas, 1818

HEBER-SUFFRIN, Claire et Marc, Appels aux intelligences, Editions Matrice 1988

IMBERT Pierre, L'échec à l'école, échec de l'école. Neuchâtel et Paris 1992

LA GARANDERIE Antoine de , Tous les enfants peuvent réussir. Le Centurion , Paris, 1988

LANGEVIN Paul, WALLON Henri, 1947, Plan de reforme de l'enseigement, Paris, PUF, 1964

ION Jacques et TRICART Jean-Paul, Les travailleurs sociaux. Paris, Editions La Découverte 1987

ION Jacques, Les travailleurs sociaux à l'épreuve du térritoire. Toulouse, Editions Privat, 1990

LENOIR René, Les exclus, Paris, Seuil, 1974

MANDROU Roger, De la culture populaire au 17 et 18 ème siécles, Paris, Imago, 1985

MEIRIEU Philippe et DEVELAY Michel, Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous,

vertu de la loi du droit d'auteur.

Paris, ESF, Collection Pédagogies, 1992

MEIRIEU Philippe, L'école mode d'emploi, Paris, ESF, Collection Pédagogies, 7 éme Edition. 1992

MIALARET Gaston et Jean VIAL, Histoire mondiale de l'éducation, Paris, PUF, 4 Tomes , 1981

MUCCHIELLI Roger, Comment ils deviennent délinquants, Paris, ESF, 1981

NEILL, A. S., Libres enfants de summerhill , Payot , 1964

NEILL , A. S., La liberté pas l'anarchie, Payot, 1966

PAUGAM Serge, La société française et ses pauvres, Paris, PUF, 1993

PERRENOUD Philippe, La fabrication de l'exellence scolaire, Paris-Genéve , Droz, 1984

PINATEL Jean, La société criminogène Paris, Calmann Levy 1971

PLATON , Théétête et la République, Flammarion, coll Garnier - Flammarion

ROBERTIS Christina de, Méthodologie de l'intervention en travail social, Paris, Le Centurion 1987

ROCHER Guy, Introduction à la sociologie générale : I - L'action sociale , Paris, HMH, Collection points, 1970 ; II - L'organisation sociale, Paris, HMH, Collection points, 1972 ; III - Le changement social, Paris, HMH, Collection points, 1972

ROSENTHAL R et JACOBSON L, Pygmalion à l'école, Tournai, Casterman, 1972

ROSANVALLON Pierre, L'Etat en France de 1789 à nos jours, Paris, Seuil, Univers historique, 1990

ROUSSEAU Jean Jacques, La Nouvelle Héloïse, Editions Flammarion, coll Garnier-Flammarion

SISMONDI de Sismonde Jean-Carles-Léonard, Nouveaux principes d'économie politique, Paris, Calmann-lévy, 1971

STOETZEL Jean, La psychologie sociale, Paris, Flammarion, 1978

THEVENET Amédée, L'aide sociale aujourd'hui, après la décentralisation.Paris, 9 éme édition, ESF 1992

TOURAINE Alain, Le retour de l'acteur, Paris, Edition Fayard, 1984

TOURAINE Alain, Qu'est-ce-que la démocratie ? Paris, Fayard, 1994

REVUES ET DOCUMENTS.

ARIES Philippe, L'enfance écartée, revue Autrement, N° 22, Novembre 1979.

CHOMBARD de LAUWE Marie-José, Treize ans violents, à l'image de nos rapports sociaux. revue Autrement, N° 22, Novembre 1979.

DECLERC Patrick. De l'ambiguïté de la pitié. Revue Ingérence

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

SELOSSE Pierre, revue du creai n° 96 août-septembre 1984 “ des transgressions des règles au risque de la vie”.

Revue ESPRIT, A quoi sert le travail social, Mars-avril 1998

Actualités sociales Hebdomadaires (ASH) :

N° 1186 , La délinquance juvénile, un paramétre des échecs d’une société en mutation ? Anne POTIER.

N° 1292, Halte à la délinquance des mineurs, Michéle ARMAGNAC.

N° 1371, Etre marginal, un choix ou une épreuve, Michéle ARMAGNAC.

N° 1379, Il n’y a pas de fatalité des banlieues, Guite AUBIN.

N° 1403, La prévention spécialisée à la ville, Michéle ARMAGNAC.

N° 1407, La liberté est une putain, Anne POTIER.

N° 1436, Les jeunes dans la rue, Michéle ARMAGNAC.

N° 1453, L’immigrant, nouvel acteur social, Anne POTIER.

Livre ouvert des clubs et équipes de Prévention Spécialisée.

Impact médecin - Les dossiers du praticien n° 114 - L’enfant et l’école.

SIEBEL Claude, Genèses et conséquences de l'échec scolaire " , Revue française de pédagogie, n° 67 Avril-Juin 1984.

Revue : Binet Simon :

Decroly : un modèle d’école ? N° 623. Année 1990.

Société interculturelle et éducative, N° 622, Année 1990.

L’éducation : facteur d’égalité ou d’inégalité ? N° 633, Année 1992.

COLLOQUES ET ACTES DE COLLOQUES.

Actes des XXXII ème journées de le Fédération Nationale des associatios Croix-Marine “La Marginalité, Etat ou Etape ?” du 26 au 28 septembre 1983 à Paris.

Actes des rencontres internationales de l’éducabilité permanente à Aix - les bains . Sous le patronage du secrétariat d’état à la formation professionnelle : Pédagogies de la médiation, autour du PEI (Programme d’enrichissement instrumental du Professeur Reuven Feuerstein) 2ème Edition, Chronique sociale.

COLLOQUE : L’éducabilité de l’intelligence, 1991 à l’occasion du 80 éme anniversaire de la mort d’Alfred BINET. Avec Antoine de la GARANDERIE et le Professeur Reuven FEUERSTEIN. Université Lyon 2, Octobre 1991

“Éducation et action sociale aujourd’hui, un même enjeu, citoyenneté et exclusion” , avec philippe MEIRIEU, Extrait du Colloque : Les raisons d’agir - mai 1993

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

RAPPORTS.

BONNEMAISON Gilbert, Face à la délinquance : Prévention, Répression, Solidarité. Documentation Française, 1982.

DUBEDOUT Hubert, Ensemble, refaire la ville. Documentation Française, 1986.

L'enseignement dans la société moderne, Organisation de Coopération et de Développement Economique. (OCDE), 1985.

La France, élève moyen de la classe OCDE, Le Monde du 4 décembre 2001.

MICHAUD Henri, La délinquance en France, Notes et études documentaires n° 4465. La Documentation Française, 31 Quai Voltaire 75007 PARIS.

PROST Antoine, Les lycées et leurs études au seuil du XXI ème siècle, Ministére de l'Education Nationale, service d'information, Décembre 1983.

PROST Antoine, La politique de démocratisation de l'enseignement. Essai d'évaluation (1950, 1980), Rapport pour le Commissariat général du plan, Avril 1985.

PROST Antoine, Les lycées et leurs études au seuil du XXI ème siècle, Ministère de l'éducation nationale, service d'information, Décembre 1983.

SWARWTZ Bertrand, L'nsertion sociale et professionnelle des jeunes. Documentation Française, 1981.

FILMOGRAPHIE.

BROOKS Richard " Blackboard Jungle : Graine de violence " 1954.

KAZAN Elian, "A l'est d'éden" 1955.

RAY Nicholas, "La fureur de vivre" 1955.

BRISSEAU Jean-Claude, De bruit et de fureur" 1987.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

ANNEXES

Annexe 1

cortet_g_ann01.pdf

Annexe 2

cortet_g_ann02.pdf

Annexe 3

cortet_g_ann03.pdf

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en

Annexe 4

cortet_g_ann04.pdf

Annexe 5

cortet_g_ann05.pdf

Annexe 6

cortet_g_ann06pdf

Copyright CORTET Guy et Université Lumière - Lyon 2 - 2002.Ce document est protégé en