

PÉDAGOGIE SOCIALE DANS LES QUARTIERS DE TCHELIABINSK

UNE COOPÉRATION ENTRE LES CEMEA¹ ET L'ADMINISTRATION MUNICIPALE RUSSE

— Joëlle Bordet

Tcheliabinsk, grande ville d'un million deux cent mille habitants, à trois mille kilomètres de Moscou et à cent kilomètres de la frontière du Kazakhstan, est construite à la limite de l'Europe et de l'Asie. Bastion militaire à partir du dix-septième siècle, elle est devenue progressivement une ville installée au cœur du pays Tartars où alternent les landes, les grands bois de bouleaux et les lacs. La ville de Tcheliabinsk (*grand trou* en russe) a été fondée en 1747, mais s'est développée surtout au vingtième siècle. L'exploitation d'une des plus grandes mines de charbon de l'URSS, à Korkino, à 50 km de Tcheliabinsk, et le passage du transsibérien ont favorisé cette évolution. Dans les années 1930, à l'époque stalinienne, de nombreuses populations ont été déplacées dans cette région isolée, venant de plusieurs régions de l'URSS. Elles sont d'origines différentes : bachkirs, tartars, allemands, ukrainiens, roumains. La communauté juive représente une part importante de ces nouveaux habitants. Aujourd'hui, ces origines multiples sont davantage affirmées ; la construction d'édifices religieux en témoigne. Une église catholique chrétienne financée par les personnes d'origine allemande vient d'être terminée ; une nouvelle mosquée est en cours de construction, la collecte des fonds auprès des personnes de religion musulmane (en particulier Tartars et Bachkirs) a permis sa réalisation. Les églises sont maintenant très fréquentées, elles constituent un nouveau lieu de vie sociale et mettent en place des aides pour les personnes les plus défavorisées.

L'arrondissement de « la métallurgie » est le plus ancien quartier de la ville. Il a été construit par les Allemands déplacés à Tcheliabinsk. L'architecture des maisons, de la mairie, des centres administratifs est de style « stalinien », à la fois monumental dans ses proportions et triste par sa pauvreté ornementale. Aujourd'hui, deux cent cinquante mille personnes résident dans cet arrondissement. L'implantation pendant la guerre de 1940 de grandes industries comme l'usine de tracteurs transplantée de la région de Moscou, la création du combinat métallurgique au cœur de ce quartier ont permis son développement. De nombreux équipements de loisirs, et l'accueil des enfants abandonnés de toute la région ont marqué la vie sociale.

Cet arrondissement dit de « la métallurgie » représente le cœur historique de la ville. Les chars construits dans les industries de cet arrondissement ont contribué à combattre les armées allemandes. De nombreux jeunes hommes de Tcheliabinsk ont été se battre ; une partie importante d'entre eux ne sont pas revenus. Cette histoire héroïque et douloureuse marque fortement la vie actuelle des habitants et leur rapport à l'Europe ; les femmes, plus nombreuses que les hommes, ont assuré très tôt des responsabilités sociales. Après la guerre, cette ville a continué à s'agrandir et a accueilli des populations tartares et bachkirs d'origine rurale, ainsi que des populations venant de toute la Russie pour construire ce grand site industriel aux nombreuses usines nucléaires, sidérurgiques, chimiques.

Les quartiers d'habitat, caractérisés par de grands immeubles en béton souvent de dix étages et par des espaces publics peu aménagés, sont construits à proximité de ces entreprises. Les problèmes de pollution sont très grands. Un premier accident a eu lieu dans les centrales nucléaires, en 1959. Des écologistes russes ont récemment dénoncé la situation de Tcheliabinsk, certains d'entre eux ont fait l'objet de poursuites judiciaires. Les effets exacts de la pollution industrielle ne sont ni connus, ni étudiés.

Tcheliabinsk était une « ville fermée », comme toutes les villes d'industries militaires. Les habitants de Tcheliabinsk n'ont pas pu sortir de la Russie pendant soixante-dix ans. Aujourd'hui, cette ville goûte le changement et l'ouverture. Constituant un des pôles du triangle Ekaterinbourg, Tiumen, Tcheliabinsk, elle devient l'un des centres de l'Oural du Sud, une des grandes régions de la Russie, pouvant jouer à terme un rôle dans les échanges accrus entre la Russie et l'Asie.

Ces transformations engendrent des effets contradictoires : la modernisation industrielle se double de difficultés sociales. Depuis 1993, le combinat sidérurgique a été racheté par des actionnaires suisses. Vingt-cinq mille

1. CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.



Jeux de rôles lors de la session de formation-action des pédagogues sociaux.

ouvriers sur quarante-cinq mille ont quitté cette entreprise, soit par découragement face au nombre de jours de chômage technique, soit par licenciement. Le chômage ou la pratique de « petits boulots » deviennent très répandus.

Les impôts locaux, supportés surtout par les usines, n'ont plus beaucoup de rendement ; il devient difficile d'entretenir les bâtiments publics, de payer les agents municipaux travaillant dans l'enseignement, la médecine, la police et la justice.

D'autre part, Tcheliabinsk, comme d'autres villes russes, devient un grand marché de consommation courante, au choix d'articles très ouvert ; pour la plupart des habitants, trouver les biens de consommation les moins chers prend du temps. Le développement du commerce est valorisé par nos interlocuteurs, car il permet de choisir. Mais il contribue à créer une situation d'insécurité. Les règles du commerce ne sont pas énoncées, des personnes s'enrichissent vite, d'autres deviennent pauvres, de nombreux règlements de compte se produisent, et ont parfois des issues violentes (disparition, meurtre). Des habitants et des commerçants vendent dans la rue, hors des magasins officiels. Ils doivent payer des impôts à la municipalité et sont rackettés par des groupes armés qui contrôlent les circuits de vente et la présence sur le territoire public.

Une coopération française avec les enseignants de Tcheliabinsk

En 1992, les CEMEA – mouvement d'Éducation nouvelle français – engagent une collaboration avec l'École Moderne – mouvement pédagogique russe – et la direction de l'administration de l'enseignement de la ville de Tcheliabinsk. L'École moderne est un mouvement péda-

gogique d'enseignants créé pendant l'époque soviétique. Il a pour références des pédagogues russes et français comme Célestin Freinet. Lors de la Perestroïka, ce regroupement d'enseignants joue un rôle dans la définition des réformes. Les CEMEA sont invités à participer à un séminaire réunissant des enseignants des différentes régions de Russie. Celui-ci, animé par des chercheurs en pédagogie, porte sur les rapports entre la théorie et l'analyse des pratiques pédagogiques. Le point de vue des CEMEA, concernant principalement le périscolaire, surprend de nombreux participants. A l'issue de ce séminaire, les

responsables de l'Enseignement de Tcheliabinsk sollicitent le concours des CEMEA. Leur demande est formulée ainsi : « *Que pouvons-nous faire avec les jeunes dans les quartiers, l'été et hors du temps scolaire, car nous n'avons plus les moyens de les emmener en vacances à l'extérieur de la ville ?* ». Ils demandent aux CEMEA à la fois de former leurs cadres pédagogiques et d'inventer avec eux de nouvelles réponses aux situations de loisirs des jeunes.

La présence de la directrice et d'enseignants de l'École française favorise la mise en place de la collaboration. L'École française a été créée en 1965 par Maxime Maximovitch et d'autres enseignants pour favoriser l'apprentissage du français et diffuser la culture française. A cette époque, ces enseignants vivent dans une ville fermée aux étrangers, la plupart pensent qu'ils n'iront jamais en Europe et à Paris. Pour eux, la France et la langue française représentent la liberté, la République et le Contrat social (de J.-J. Rousseau). La plupart d'entre eux ont une connaissance très grande de la littérature française, de l'histoire de la Révolution mais aussi des chansons de Johnny Hallyday et des noms des rues de Paris...

Cette équipe pédagogique composée de personnes d'origines multiples (juive, tartare, musulmane, allemande, russe) a constitué un lieu d'accueil favorable à cette coopération. Les professeurs de français ont été les interprètes de ce travail.

Depuis 1992, les Français des CEMEA se sont rendus vingt-cinq fois à Tcheliabinsk pour une période d'environ quinze jours ; les Russes, dans le cadre des échanges financés par les CEMEA ou par le programme financé par la CEE, sont venus plusieurs fois en France pour des séminaires pédagogiques, ils ont visité de nombreuses écoles, des équipements de loisirs, d'insertion, ils ont rencontré des pédagogues, des élus, des magistrats.

M. Duterdre, P. Tredez et A. Falcucci ont été les principaux responsables français de ces rencontres. V. Kaspikov et S. Modchanov, responsables de l'administration de l'Enseignement de Tcheliabinsk ont été les référents permanents russes de ce travail.

Au fur et à mesure des différents séminaires, un espace de coopération et d'échanges s'est créé. Progressivement, les mots employés ont pris du sens, car ils ont désigné des réalités sociales connues à la fois des Français et des Russes.



Entrée de l'école 73 du quartier de la Métallurgie.

Les débats à propos du terme « quartier » sont significatifs de ces difficultés de compréhension. En effet, ce terme n'est pas traduisible directement en russe, il n'existe pas avec le sens donné par les Français. En russe, il désigne une limite administrative, il ne permet pas d'identifier un objet complexe ayant des composantes sociales, démographiques, économiques, culturelles. La discussion avec S. Modchanov, chercheur pédagogue, s'exprimant de façon très précise en français, et avec les interprètes, a permis de construire une définition en russe. Ce travail à propos des langues et de la traduction est au cœur de ces échanges.

En 1995, un programme financé par la Commission Européenne a été mis en place pour former des « pédagogues sociaux » et créer des projets socio-éducatifs au sein des écoles et des structures d'accueil des enfants. Le « pédagogue social », terme traduit littéralement de la langue russe, désigne un nouveau rôle éducatif au sein des écoles. Auparavant, de nombreuses activités de loisirs étaient mises en place par les mouvements des pionniers et des komsomols dans le cadre des palais des pionniers et de la créativité. La disparition de ces mouvements de jeunesse et la raréfaction des activités de loisirs ont conduit les responsables éducatifs des écoles à s'impliquer davantage dans les loisirs quotidiens des enfants et des jeunes. Certains enseignants, le personnel éducatif (psychologue, sociologue...) déjà présents dans l'école se sont engagés dans ce travail de « pédagogue social ». Ce programme composé de six sessions en alternance sur différents thèmes (insertion, école, projet de loisirs et éducatif...) a permis de créer un processus de formation pour trente-

cinq stagiaires issus de deux arrondissements, l'arrondissement « Kalininsky » et l'arrondissement de « la métallurgie » et de deux écoles inscrites dans ces sites, l'école 73 et l'école 151.

Les animateurs ont proposé parfois la mise en place de petits groupes de travail de plusieurs participants à propos d'un même objet de travail (étude des problèmes vécus par les élèves et leurs parents et priorités d'intervention, choix de projet avec des élèves dans l'école...). Au début de ces échanges, les rapports hiérarchiques ont fortement influencé les modes de communication ; progressivement, d'autres alliances se sont faites, les individualités avec leurs différences se sont affirmées. L'expression non verbale et verbale des participants s'est modifiée au cours des sessions, une parole beaucoup plus personnelle a émergé, l'emploi des métaphores très présentes dans nos échanges avec les Russes (en particulier lors des toasts rituels au cours des repas) y a contribué.

La mise en place de « jeux de rôle » représentant des situations sociales et professionnelles a favorisé notre compréhension de leur vie quotidienne, et a permis de parler des modes de relations, de la surveillance, du contrôle, du soutien, des rapports d'autorité. Un jeu de rôle mettant en scène une jeune fille placée en foyer et son père désigné comme « alcoolique » a constitué un événement dans cette dynamique d'échanges et de découvertes.

J'ai participé, aux côtés des CEMEA, à l'animation de trois sessions de ce cycle. Lors de ces moments de travail, j'ai réalisé des entretiens individuels et collectifs auprès des professionnels de l'enseignement et de l'éducation, de plusieurs écoles, qui leur ont été restituées. Ces opportunités de réflexion sur eux-mêmes, peu fréquentes dans les méthodologies soviétiques, ont beaucoup intéressé nos partenaires russes.

L'école « soviétique », promotion, contrôle et éducation

Toutes les personnes interviewées montrent comment l'école avait constitué un lieu privilégié de la promotion sociale ; pour beaucoup d'entre elles, d'origine modeste, exercer le métier d'enseignant a représenté une évolution sociale importante. Elles soulignent leur attachement à ce trait de l'école soviétique, même si parfois le jeu des filières et des modes de promotion ne leur a pas permis d'exercer exactement le métier de leur choix. L'accès à une promotion sociale impliquait de suivre les orientations des études faites par les responsables de l'école, en fonction des besoins professionnels identifiés dans le cadre de la planification. L'expression de l'individu et de ses motivations, en tant que personne, n'existait pas en tant que telle. L'élève était considéré comme un futur citoyen soviétique au service du communisme. Le travail des psychologues avait pour objectif d'identifier, très tôt, dans la scolarité d'un élève, ses capacités intellectuelles, physiques. De nombreux tests étaient mis en place. En

fonction des résultats, des orientations étaient effectuées. Certains élèves étaient intégrés dans des écoles d'enfants surdoués, à l'inverse d'autres élèves étaient placés dans des écoles spécialisées. La réintégration dans le cursus des autres élèves n'était pas envisagée. La transformation du rôle des psychologues et des centres de diagnostic constitue un enjeu pour l'avenir de ces écoles.

Auparavant, l'école, lieu central de diffusion idéologique, était fortement contrôlée par les différentes structures du Parti (comité du Parti, comité exécutif) et par les mouvements de jeunesse « pionniers » et « komsomols ». A tous les niveaux, au sein des classes, un contrôle était exercé par les membres de ces structures. Certains élèves ou professeurs, en fonction de leurs comportements, de leurs paroles, pouvaient être convoqués par les responsables du Parti pour expliquer leurs attitudes ; ils pouvaient faire l'objet de menaces ou de sanctions. Les actes de délation, ou de dénonciation, étaient nombreux ; chaque personne risquait d'en être l'objet, une surveillance constante était ainsi exercée.

Progressivement, les enseignants eux-mêmes n'ont plus adhéré à ce modèle du citoyen soviétique, ils ont souhaité une plus libre expression d'eux-mêmes et de leurs élèves, des passe-droits se sont exercés pour les orientations. Ces changements d'attitude ont fortement contribué à l'effondrement des modes de contrôle technique et idéologique.

Le contrôle social, idéologique et politique de l'établissement scolaire ne s'appliquait pas seulement aux élèves et aux enseignants : il constituait un élément du contrôle développé sur l'ensemble de la population du quartier. Ainsi, les parents d'un élève ayant des comportements difficiles ou ayant des résultats scolaires insuffisants au sein de l'école pouvaient être interpellés par les responsables de l'entreprise où ils travaillaient, leur évolution professionnelle pouvait être remise en cause. Un contrôle sur les capacités à être parent était très présent. Face à une situation difficile d'un élève, la Commission des Affaires des Mineurs (composée principalement de représentants de la police) et la direction de l'école définissaient un programme de rééducation. En fonction de la réalisation des objectifs définis, l'enfant continuait son cycle scolaire dans l'école du quartier, ou était orienté dans des classes spéciales de l'école professionnelle, ou était placé en institution. Lorsqu'il était placé en institution, les parents étaient déchus de leurs droits parentaux.

La reconnaissance de la liberté et de la responsabilité éducative des parents était limitée par ce système d'encadrement technique et idéologique. Ceci a eu deux conséquences qui, aujourd'hui, constituent deux enjeux de changement : les parents ont remis aux structures éducatives la responsabilité de l'éducation et de l'évolution sociale de leurs enfants ; très souvent, ils se sont considérés comme incapables d'exercer des choix et de tenir leur rôle parental d'éducateur. Au cours des années 1980, cette position des parents, en particulier des classes moyennes,

a profondément évolué, car ils ont revendiqué la possibilité d'exercer des choix par rapport à l'éducation de leurs enfants.

L'école aussi avait pour mission de permettre aux enfants soviétiques de bénéficier du patrimoine culturel, artistique de leur pays. Cette transmission était très contrôlée, certains aspects de ce passé servaient de support à un endoctrinement idéologique. Cependant, le travail de coopération avec les enseignants et notre participation à des activités au sein de l'école, ont permis d'identifier plusieurs acquis qui, aujourd'hui, permettent à l'école d'être un repère social et collectif : les activités artistiques (musique, arts plastiques, théâtre) occupent une grande place à la fois dans les cours consacrés à ces disciplines et dans la vie de l'établissement. Au sein de toutes ces écoles, des orchestres donnent des spectacles, la danse, le théâtre sont valorisés. Tous les enfants participent, doués ou non. Aujourd'hui, l'ouverture à la culture télévisuelle, à la musique, favorise l'évolution de ces modes d'expression et parfois la pédagogie des enseignants. Cet acquis culturel et artistique a permis, lors de la fermeture des cercles de loisirs organisés par le mouvement des pionniers, de poursuivre au sein de l'école certaines des activités disparues.

Notre travail de coopération a mis à jour l'attention portée par les enseignants et leurs responsables à l'élaboration de démarches pédagogiques dans le cadre des disciplines d'enseignement. Parfois leurs caractères apparemment formels et rigides ont été pour nous difficiles à accepter. Cependant, ce souci de la pédagogie des disciplines et de la transmission cognitive constitue un point d'appui pour l'évolution de l'école.

La réforme locale en cours

Du fait de la disparition des modes de contrôle précédents tenus par le Parti communiste et les mouvements de jeunesse, et de la planification descendante, ce sont les administrations régionales, municipales et d'arrondissement qui se retrouvent en première ligne pour tenter de contrôler la situation et la faire évoluer.

Les responsables techniques de ces administrations influencent les restructurations actuelles des centres de décision. A chacun des niveaux territoriaux, les rapports développés entre les représentants politiques et techniques sont complexes ; des commissions animées par des députés de la région et de la ville sont mises en place avec des techniciens. Elles n'ont pas encore rendu leurs conclusions.

Actuellement, la direction de l'enseignement de la ville de Tcheliabinsk mène un travail important sur les programmes et le contenu des enseignements donnés dans chaque école. La loi de 1996, définie au plan national, crée le cadre de référence de ce travail. Les choix établis à propos des programmes et des matières enseignées conduiront à créer des caractéristiques spécifiques pour certains établissements.

Dans l'école soviétique, les parents n'exerçaient pas directement de choix éducatifs pour les enfants. Certains membres de la *nomenklatura* bénéficiaient de privilèges, favorables à la promotion sociale de leurs enfants. La plupart des parents d'élèves n'étaient pas associés aux orientations scolaires. Actuellement, cette situation se modifie très rapidement. Les parents des enfants de classe moyenne souhaitent influencer, dès l'entrée à l'école, leur cheminement scolaire. Certains d'entre eux proposent de l'argent aux enseignants ou au directeur d'école pour favoriser la promotion de leur enfant. L'organisation des écoles et des disciplines enseignées crée des offres différentes d'enseignement selon les écoles. Cette diversification de l'offre entraîne une mobilité nouvelle car, auparavant, dans le cycle primaire et secondaire, les enfants fréquentaient l'école de leur quartier. Des différences de performances scolaires se creusent en fonction du capital intellectuel et financier des parents d'élèves.

Déjà, aujourd'hui, une partie importante des élèves de l'école 48, «l'école de Français», est issue des familles intellectuelles de la ville; cette école, avec laquelle nous avons beaucoup travaillé, constitue un pôle attractif.

A Tcheliabinsk, il existe pour l'instant très peu de différenciations spatiales selon les statuts sociaux des habitants. Les enseignants, les responsables administratifs habitent les mêmes quartiers que les ouvriers. L'organisation sociale autour de l'entreprise, les conditions d'accès au logement ont créé une telle situation. Depuis de nombreuses années, des différences de statut entre les habitants se sont exprimées par la construction de *datchas* à la campagne à proximité de la ville et par l'achat d'automobiles. Actuellement, plusieurs facteurs contribuent à un processus de différenciation spatiale: d'une part les habitants, en particulier ceux des classes supérieures, aspirent à inscrire dans l'habitat leur nouveau statut social, d'autre part la collectivité locale ne peut plus, pour des raisons de gestion économique, maintenir la situation actuelle, déjà les loyers augmentent de façon importante; l'état des équipements collectifs comme la chaufferie de la ville nécessitera à terme d'instaurer des charges différenciées selon la taille et le statut du logement. Ceci entraînera une hiérarchisation des quartiers et de leurs habitants selon les statuts sociaux et les ressources financières.

Les rapports entre les écoles et les quartiers sont fortement influencés par les dynamiques structurelles relatives à l'habitat. Les choix de l'administration de l'enseignement suivent le processus de différenciation en cours. S. Modchanov veut définir une politique locale de l'enseignement, en développant une évaluation des établissements scolaires. Avec d'autres professionnels, il a mis en place un travail d'évaluation des établissements et de leur fonctionnement pour analyser les différentes composantes de la vie de l'école (la qualification du personnel pédagogique, le contenu de l'enseignement, la pédagogie, la base matérielle de l'école, le financement, le système de gestion de l'enseignement).

En référence à ces analyses, ils ont créé des programmes informatiques permettant de garder en mémoire l'évolution du fonctionnement des écoles. Cependant, ce travail d'évaluation des établissements scolaires sert aussi à noter les enseignants et les directeurs; les fonctions d'évaluation et de contrôle sont actuellement très imbriquées. Analyser les situations vécues au quotidien, identifier les problèmes à résoudre, exercer un soutien auprès des équipes éducatives en fonction de leurs difficultés ne sont pas des objectifs de travail clairement identifiés. L'existence de relations entre les directeurs d'établissement, les enseignants et les responsables administratifs est un acquis permettant à l'école de «résister» aux adversités.

L'évolution des ressources financières locales

La situation actuelle est très critique; les financements apportés par les entreprises, du combinat métallurgique notamment, sont très réduits, voire ont disparu. Auparavant, les finances locales permettaient de payer l'entretien des équipements des quartiers, certaines activités socio-éducatives des écoles, et partiellement les salaires des enseignants.

Les enseignants interviewés en avril 1997, pour la plupart, ne sont pas payés depuis cinq mois; ils sont obligés d'emprunter, de donner des cours privés ou d'avoir un autre travail parfois en parallèle à leur métier. A terme, cette situation peut influencer profondément leur implication. Aujourd'hui, face aux difficultés sociales de leurs élèves, nous avons constaté un fort investissement des personnels éducatifs. Cependant, l'impossibilité de résoudre certains problèmes développe chez eux un sentiment d'impuissance et une grande fatigue. Par exemple, lors du programme de formation des pédagogues sociaux, des projets ont été élaborés pour transformer l'internat n° 13, et pour permettre au personnel éducatif de travailler avec les familles au sein du quartier. L'absence de choix institutionnels établi au niveau régional empêche cette transformation, car l'internat n° 13 continue à héberger et à recevoir des enfants de toute la région. Des réformes structurelles, réglementaires, sont en cours d'élaboration par les responsables administratifs et par les députés de la Douma, mais leur rythme de mise en œuvre est en décalage avec la rapidité des évolutions locales. Les personnels éducatifs sont confrontés à ces contradictions structurelles et à leur nécessaire transformation.

Les grandes difficultés financières, parfois le découragement face à la corruption et à l'effondrement des finances publiques, amènent les responsables des arrondissements à créer de nouveaux partenariats financiers pour développer des actions au sein de l'école. Par exemple, l'école 151 du quartier Kalininsky, pour réaliser certains projets pédagogiques, a mis en place des partenariats financiers avec des entreprises privées d'origine

étrangère et avec des parents d'élèves. L'établissement de coopérations avec les pompiers du quartier, avec certains commerçants, avec les parents d'élèves ont permis d'organiser des manifestations comme la fête de la récolte au sein du quartier.

Face à l'effondrement des structures d'encadrement de la jeunesse, aux difficultés sociales des familles, les professionnels de l'enseignement, de la santé, de la police se sont mobilisés au sein de leur quartier. Cependant, ces nouveaux modes de coopération sont difficiles à créer, car il n'existe plus d'instances de direction légitimes au sein des arrondissements. La disparition du comité du Parti et du comité exécutif a laissé une place vide et, aujourd'hui, elle n'est pas transformée.

La direction de l'enseignement, lors de ces dernières années, a assumé des responsabilités, en matière de santé et de protection sociale des enfants. Aujourd'hui, elle souhaite que ces axes de travail soient assumés en coopération avec les autres administrations de la ville, et qu'ainsi la fonction de l'école puisse être davantage recentrée sur l'enseignement.

En 1996, les coopérants français ont animé un séminaire avec les responsables de ces directions sur les relations entre les différentes administrations de la municipalité. Actuellement, sous la direction d'un député de la Douma de la ville, un groupe de travail composé des représentants de ces différentes directions, souhaite développer un programme intitulé «les enfants de Tcheliabinsk».

Ces actions financées en partie au niveau national dans le cadre du programme «Les enfants de la Russie» ont pour objectif central de créer de nouvelles conditions de protection sociale des enfants, des jeunes et de leurs familles.

La fragilisation des conditions de vie ouvrière

Les restructurations industrielles entraînent la multiplication des pertes d'emploi au sein des entreprises des différents arrondissements et empêchent l'accès à l'emploi pour les jeunes sortant du système scolaire, en particulier des écoles professionnelles.

Il n'existe actuellement aucun système redistributif comme le RMI permettant d'atténuer les effets socio-économiques de ces situations; la perte conjointe de l'emploi et des modalités de protection mise en place par l'entreprise (santé, vacances, retraite) accentue les difficultés quotidiennes de ces habitants qui perdent en même temps que leur travail le lieu de vie qui structurait leur existence, à savoir l'entreprise.

Déjà depuis de nombreuses années, pour pallier la pénurie alimentaire et en objets de consommation, on «se débrouille». De nombreux habitants cultivent des jardins à proximité de Tcheliabinsk, ils s'y rendent régulièrement les week-ends de printemps et d'été. Le jardin est à la

fois un lieu de ressources et de relations sociales. Les produits du jardin s'échangent et se revendent. Les relations de dépendance entre les habitants et des intermédiaires extérieurs impliqués dans des groupes organisés de vente s'intensifient actuellement.

Le développement du commerce sans ressources accrues est une des causes de la violence croissante. Actuellement, de nombreux habitants mettent en place des systèmes de protection comme les portes blindées à l'entrée des couloirs d'immeubles. L'absence d'entretien des bâtiments et d'éclairage public renforce le sentiment d'insécurité. Pour de nombreux parents et jeunes, l'école, à l'abri de ces difficultés, devient un lieu de vie sociale et publique très important.

L'école : protection et initiatives au sein du quartier

L'école 151 de l'arrondissement Kalininsky et l'école 73 de l'arrondissement de la métallurgie accueillent chacune deux mille cinq cents élèves de six à dix-huit ans. Les élèves suivent le cycle d'enseignement du primaire à la fin du secondaire. La plupart d'entre eux ont fréquenté précédemment le jardin d'enfants. Ils vivent donc de nombreuses années au sein de ces établissements scolaires. Certains les quittent dès l'âge de quinze ans pour aller dans les écoles professionnelles en apprentissage. Deux cents professionnels (enseignants, personnel technique, pédagogues sociaux, direction d'établissement) sont employés dans le cadre de chaque école. Deux services d'élèves sont mis en place; certains élèves ont cours de sept à treize heures, alors que d'autres ont cours de treize à dix-neuf heures. Encore récemment, la cantine était à disposition de tous les élèves et était gratuite; aujourd'hui elle est payante pour les parents les plus fortunés.

Chaque école, selon son implantation géographique, son histoire, les potentialités locales, a défini un nouveau projet par rapport aux habitants et aux responsables du quartier.

L'école 151 de l'arrondissement Kalininsky est installée au centre d'un quartier composé d'immeubles d'habitation; c'est le seul grand équipement public de ce quartier d'environ vingt-cinq mille habitants. Ces habitations ont été construites dans les années soixante-dix, elles sont en béton, avec des vérandas pour chaque appartement; les appartements relativement petits (proches de 60 m²) accueillent des familles souvent composées de trois générations. Il n'y a pas de grandes entreprises implantées au centre de cet arrondissement, car c'est une des extensions les plus récentes de la ville. Les ressources financières de l'administration de l'arrondissement sont beaucoup plus réduites que celles de l'arrondissement de «la métallurgie». Cet espace géographique n'a pas d'histoire constituée, car les habitants ont tous été transplantés d'autres quartiers de Tcheliabinsk ou des environs.

La directrice de l'école, très dynamique, bénéficie de l'appui de l'administration de l'enseignement. Son école a été choisie comme site expérimental pour créer des postes de pédagogues sociaux. Elle a élaboré avec les autres enseignants un projet collectif qu'ils ont nommé « la maison ».



Aire de jeux d'élèves à proximité de l'école 73.

Pour construire son projet d'action éducative, elle a réuni les enseignants et leur a proposé de mettre en œuvre des activités, pour certains en dehors des heures de cours. D'autres ne sont plus actuellement enseignants et exercent des fonctions de pédagogues sociaux. Les enseignants, retraités et autres personnels, impliqués dans ces projets de pédagogie sociale sont payés en heures supplémentaires par l'administration de la ville. Plusieurs types d'actions sont mis en œuvre : des projets socio-éducatifs (ressemblant aux PAE) permettent aux élèves de partir en vacances ou en week-end, des spectacles sont réalisés, des manifestations collectives comme la fête de la récolte valorisant les produits des jardins ont été organisés avec les pompiers, un jardin est en cours de projet avec les services techniques de la ville. Lors des week-ends, des cercles d'activités sont organisés au sein de l'école. Actuellement mille parents d'élèves sur les deux mille cinq cents participent à ces différentes activités et apportent ainsi leur appui aux pédagogues sociaux. Ils ne sont pas constitués en association car il n'existe pas encore en Russie de loi sur les associations locales indépendantes.

Un axe de ce projet s'adresse aux élèves en difficultés. A l'école soviétique, les professeurs principaux tenaient un grand rôle dans la vie des élèves ; en relation directe avec les parents, ils exerçaient le suivi pédagogique de chaque élève. Les professeurs principaux continuent à être le relais entre les parents, l'élève et l'école. Certains pédagogues sociaux sont chargés de travailler avec eux pour aider les élèves les plus en difficulté. Irina se rend ainsi chez des parents pour aider les enfants à faire leurs devoirs. D'autres, en relation avec les professeurs principaux, établissent des programmes spécifiques de soutien. La plupart des enseignants habitent le quartier. Ainsi

Eugène garde un contact avec les anciens élèves, avec ceux en situation d'absentéisme scolaire, il discute beaucoup et parfois s'interpose entre eux et les représentants de la police. Il est en relation avec les représentants de la commission de la justice des mineurs et intervient à propos des contrats fixés aux jeunes, en cas de difficultés.

S. Modchanov et la directrice souhaitent à terme que des relais extérieurs à l'école soient établis sur le quartier ; pour le moment les difficultés financières de l'administration de l'arrondissement l'empêchent.

L'école 73 est implantée dans l'arrondissement de la métallurgie. Elle est récente, environ cinq ans. Elle a été construite parce que le quartier s'est agrandi. Les caractéristiques architecturales des immeubles aux alentours sont proches de celles du quartier Kalinsky ; les grands immeubles en béton des années soixante-dix englobent des petits ensembles d'immeubles des années cinquante. L'espace public est très peu entretenu, les matériels pour jeux d'enfants sont sommaires. Les conditions climatiques expliquent en partie ces difficultés d'entretien ; en effet, d'octobre à avril, la glace et la neige

recouvrent tout, avec le dégel les routes sont très abîmées. Des travaux et un grand nettoyage doivent être entrepris chaque année. Le directeur de l'école et l'équipe pédagogique souhaitent que leur école soit accueillante ; les murs des couloirs sont peints, des miroirs y sont posés, des salles de danse et de gymnastique ont été installées, une *baïna* (bain collectif) a été construite pour les professeurs.

Cependant, en 1996, à la suite de manifestations d'agressivité et de violence dans l'école et dans le quartier, les pédagogues sociaux ont mené une enquête auprès des habitants et des autres partenaires institutionnels. A l'issue de celle-ci, ils ont proposé la mise en place d'une table ronde pour discuter, des comités d'habitants ont été organisés autour des principaux problèmes (les chats, les voyages, les vétérans de la guerre de 40), une fête s'est tenue au cœur du quartier, qui comportait des permanences de médecins, de dentistes, de juristes.

A la différence de l'école 151, l'école 73 est implantée dans un arrondissement bien équipé, porteur de l'histoire de Tcheliabinsk. L'effondrement des structures du Parti communiste a eu pour conséquence la fermeture ou le ralentissement de plusieurs équipements (palais des pionniers, palais de la créativité, cercles...). Aujourd'hui, certaines de ces structures renaissent ; parfois des caves d'immeubles, des locaux de proximité sont aménagés, des salles de gymnastique, des bains collectifs sont créés. Progressivement, des pédagogues sociaux interviennent au sein du quartier à la manière des éducateurs de rue.

Le projet des pédagogues sociaux de l'école 73 est différent de celui de l'école 151. Les deux axes principaux sont de soutenir les élèves en difficulté, et de mener un travail préventif important à propos de l'hygiène et de la santé. Cette école dispose d'un nombre important de

pédagogues sociaux : dix-sept personnes à temps partiel ou à temps plein, psychologues, sociologues, infirmiers, aides-soignants, médecins, tiennent des permanences dans l'école. Le centre de soins interne à l'école développe des actions préventives ; les pathologies d'origine pulmonaire ou osseuse sont relativement fréquentes. Nous ne disposons pas de données chiffrées à ce propos. Dans le cadre de l'école, des séances d'information et de discussion ont lieu avec les parents d'élèves sur l'alcool, les maladies sexuellement transmissibles et l'éducation. Actuellement le directeur cherche à inscrire le projet de son école dans la reconstruction institutionnelle de l'arrondissement. La responsable de la Protection sociale et la responsable de l'enseignement collaborent pour définir des projets communs et faciliter leur mise en œuvre, malgré la restriction des finances locales et l'absence de cadre réglementaire et institutionnel nouveau.

L'évolution des activités pédagogiques, de l'expression individuelle verbale et non verbale, déjà sensible en quelques années, met à jour de nouvelles façons de vivre et d'exister au sein de cette société. Les jeunes ont une grande soif de découvertes et de connaissance des autres pays, en particulier de l'Europe. L'initiative individuelle, parfois collective, est valorisée ; elle est significative d'un rapport nouveau à la vie sociale, elle est fortement revendiquée par les jeunes. Les adultes, en particulier les enseignants, soulignent à la fois leur intérêt et leurs difficultés face à ces nouvelles valeurs. Pourtant, cette reconnaissance de l'initiative et de la motivation personnelle influence de façon dynamique les transformations au sein de l'école. Les pédagogues sociaux jouent un rôle impor-

tant pour soutenir et développer les projets des autres professionnels de l'école ou des parents d'élèves. Cependant, les difficultés financières, la peur de perdre les protections précédentes, l'absence de règles publiques et communes pour ces initiatives, freinent cette évolution.

Les familles souhaitent, aujourd'hui, exercer des choix éducatifs pour leurs enfants. Un profond changement de mentalité est en cours à ce propos ; l'enfant n'est plus un futur membre de la société soviétique, mais incarne le devenir de la famille. Cette transformation est voulue par les personnes issues des classes moyennes. Les difficultés des ouvriers à s'inscrire dans ce nouveau champ de valeurs contribuent au processus de différenciation sociale à l'œuvre actuellement.

L'école est à la fois un agent de la hiérarchisation sociale en cours de légitimation. Elle ajoute de nouvelles fonctions dans la régulation sociale, car elle met en place des protections sociales visant à atténuer les effets de ces transformations. Les pédagogues sociaux jouent un rôle important à ce propos. Les changements sont, cependant, difficiles à identifier et à influencer, car ils sont très rapides et subis plutôt qu'agis. Les professionnels avec lesquels nous travaillons expriment à la fois une volonté de résistance et un désir de changement. Les capacités des responsables administratifs des divers échelons à transformer les cadres réglementaires, financiers, et à soutenir les enseignants et les professionnels des écoles constituent un enjeu central pour accompagner les évolutions actuelles.

Joëlle Bordet

BIBLIOGRAPHIE

- Berelowitch A., Wiewiorka M., «La formation d'acteurs sociaux, politiques, économiques et culturels en Russie post-communiste», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCV, 1993.
- Bonetti M., Conan M., Allen B., *Développement social urbain. Stratégies et méthodes*, Paris, coll. «Objectif ville», L'Harmattan, 1991.
- Boutinet P., *L'anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1994.
- Bordet J., «La transformation de l'action sociale et éducative à Tcheliabinsk (Russie)», *Revue internationale de psychosocio-*

logie, Villes et Communautés, vol. II, n° 3, automne 1995, Paris, éd. Eska.

Conan M., *Évaluation des pratiques et modalités d'intervention, Communication au séminaire international pour la réhabilitation de l'habitat insalubre*, Meknès, Maroc, 1993.

Dubost J., *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF, coll. Sociologies, 1987.

Sapir J., «Les enseignements d'une transition», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCV, 1993.

> **Joëlle Bordet** est psychosociologue au Centre Scientifique et Technique du Bâtiment, dans le service Sciences Humaines. Elle réalise des diagnostics et des interventions dans le champ de la politique de la ville. Ses recherches portent sur les dynamiques sociales et familiales dans les quartiers d'habitat social, sur la justice et l'exercice de la citoyenneté. Elle est chargée d'une mission de conseil dans le cadre du Programme Européen de Formation des Pédagogues Sociaux mis en œuvre par les CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) et la direction de l'Enseignement de Tcheliabinsk.