

L'ANIMATION

Réflexion dans l'axe d'une activité éducative mouvante et fondamentale

par Roland ARPIN *

PRÉSENTATION

Le texte qui suit est né du désir de clarifier une notion polyvalente: l'animation.

Il est délibérément tourné vers les praticiens et l'exploration initiale de certains théoriciens est volontairement restreinte et très partielle.

La forme même de ce document définit son intention: servir de document de travail et de document-participation. Son but serait atteint et même dépassé s'il suscitait une réflexion dont le moteur serait justement la réflexion.

La présentation typographique des pages qui suivent reflète le souci d'offrir, en parallèle au texte, des opinions complémentaires voire contradictoires. Preuve immédiate de la difficulté du projet; approche cynétique.

* L'auteur est directeur général au CEGEP de Maisonneuve, à Montréal, et président de la Fédération des CEGEP.

VOULEZ-VOUS DE MOI?

Je suis celui qui croit.

Assez!

Assez d'organiseurs!

Assez de rabat-joie!

Assez de ratiocineurs!

Assez de passésistes!

Assez de freins!

À la société encadrée,

nous opposons la société animée.

À l'ère des «organiseurs»,

nous opposons l'ère des animateurs,

Aux méthodes fermées,

de structuration rigide,

nous opposons des méthodes ouvertes de

gestion décentralisée, pour une vraie

dynamique de l'homme. Aux structures

formelles de contrainte et d'asservissement,

nous opposons des structures animées

d'épanouissement et de participation.

FOUCHARD, Georges. «Pour une théorie et une pratique de l'animation», *Nouveau Planète*, janvier 1969.

1.— EXPLORATION DU CONCEPT

Selon que nous coudoyons des praticiens ou des théoriciens de l'animation, celle-ci s'impose à nous comme une simple technique ou comme une nouvelle religion.

Dans un premier temps, nous amorcerons notre réflexion en compagnie de ceux que nous appelons, un peu simplement sans doute, des théoriciens et nous retiendrons deux fonctions de l'animation

— sa fonction cathartique

— sa fonction culturelle

et ce, à travers quelques réflexions de Fernand Dumont et Pierre Emmanuel.

1.1.— Une approche théorique

a) Fonction cathartique

L'un des fondements de l'animation: désir de provoquer une prise de parole libératrice, lui confère une dimension cathartique certaine. Cette prise de parole précède généralement un accroissement du sens des responsabilités et le désir de s'impliquer:

On croit que ça fait partie de l'essence de l'homme, des caractéristiques fondamentales de la condition humaine de comporter la notion de responsabilité, de comporter aussi la faculté de s'exprimer sur le contexte dans lequel on vit. Je pense que le véritable citoyen c'est un homme qui est capable de comprendre le monde où il est et puis d'y agir de quelque façon. En ce cas-là, la participation est un idéal valable en soi: une société d'hommes responsables ce serait une société où l'on participe¹.

Cette première approche de l'animation en fixe déjà certains axes fondamentaux:

- l'acquisition du sens de la responsabilité
- le besoin de prendre la parole
- le sens de l'implication
- le désir de participer.

b) Fonction culturelle.

Culture et animation, deux dimensions qui apparaissent à certains comme indissociables:

La vraie fin de la société est la culture de ses membres, le mot culture étant pris dans une acception neuve et large qui englobe tout ce qui élève la vie. Ainsi la société a-t-elle un sens: dégager, par la coopération inventive du plus grand nombre possible d'individus, sa forme la plus haute, la plus humaine. Pour inventer, il faut prendre conscience de ce que signifient ces mots: être ensemble, fait essentiel de la société. Une société où l'on cesse d'être ensemble peut être un système de coercition très efficace, elle cesse d'être un corps social.

1. DUMONT Fernand, «Aider les gens à débloquent leur langage», *Presqu'Amérique*, vol. I, n° 1, octobre 1971.

L'expérience d'une œuvre commune, ainsi définirais-je la culture dont a besoin notre temps.

EMMANUEL Pierre, *Pour une politique de la culture*. Paris, Seuil, 1971.

La «démocratie» est efficace parce qu'elle assure au groupe son autodétermination grâce à la technique de la discussion collective. Le terme «d'autodétermination» dont nous nous servons n'est pas courant dans le vocabulaire des psychologues et même des sociologues. Il est plus familier aux politiques. Nous entendons sous ce mot une situation telle que le groupe parvienne à préciser lui-même ses propres objectifs, et qu'il acquière une conscience réfléchie des issues que la situation lui offre et des obstacles qu'elle lui réserve. L'autodétermination signifie que le groupe est conscient des fins et des moyens de son propre pouvoir; c'est à cette condition qu'il forme une unité collective réelle, et se met en état d'exercer le plus efficacement son pouvoir de contrôle sur le milieu qui l'environne. Tel est bien le cas en régime «démocratique»: les objectifs ont été largement débattus, les moyens ont été examinés et soupesés, les diverses alternatives qui s'offrent au groupe lui ont été honnêtement appréciées. Aussi lorsque le groupe se décide, c'est lui-même tout entier qu'il engage: la situation en fonction de laquelle la décision a été prise se trouve définie par un effort collectif d'information et d'évaluation. Dans la mesure où la discussion conduit le groupe à choisir et à s'engager dans son choix, elle le « motive » et le détermine; et dans la mesure où cette discussion a été libre, ouverte et méthodique, donnant à chacun une possibilité d'y participer, c'est bien le groupe qui s'est motivé et qui s'est déterminé lui-même. Ainsi s'est instaurée «une volonté générale» par laquelle le groupe fixe à lui-même ses propres lois et détermine les conditions de sa propre obéissance.

François BOURRICAUD, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, Paris, Plon, 1969.

Être ensemble consciemment, inventivement, c'est travailler en commun avec conviction et réalisme, sur un plan déterminé mais solidaire des autres plans, à réduire sans cesse davantage les dangers de sclérose que tout État porte en lui. La culture, dans l'acception la plus ouverte de ce terme aujourd'hui redevenu germinatif, est justement le travail de critique et de création que la société ne doit cesser d'opérer sur soi, par l'intermédiaire de ses membres, pour épanouir cette supérieure raison d'être dont l'homme est la mesure, non l'État².

L'invention du monde n'est plus un acte solitaire (les scientifiques nous le montrent bien. Que de découvertes sont attribuées à des équipes dont le grand public ne connaît même pas les composantes). C'est de la découverte des ressources individuelles et de la force de persuasion pour les unir que naissent les changements et la capacité de s'y adapter. La culture n'est plus liée à la liturgie du verbe, à l'incantatoire monologue de ceux qui véhiculent une connaissance livresque de l'ailleurs pendant que ceux qui ne connaissent que l'ici couvent une frustrante aliénation. Dire que la prise de parole est maintenant un fait accompli est devenu banal...

Que l'on songe au déblocage scolaire, à la naissance de cette école publique et populaire, renaissance de ce dix-septième siècle français qui a vu la fin des maîtres fouettards et des précepteurs et l'apparition des «ignorantins» à longs manteaux champenois, ces «chers frères» qui osaient se vouer à l'enseignement des garçons de la rue dans la langue du pays, cette *langue vulgaire*, bonne jusque là, aux grossiers besoins primaires!

L'on peut «déplorer» à la Illich ou à la Marier³ la massification de la culture (surtout lorsqu'on la possède pour la mieux dénoncer) mais l'on ne peut nier que des milliers de jeunes (20.000 étudiants se trouvaient au collégial dans les institutions privées en 1967-68; on retrouve près de 100.000 cegepiens dans les collèges publics en 1972!) ont débloqué leur langage et exploré leur univers intérieur plus que jamais et qu'en bien des cas ils ont épanoui *cette supérieure raison d'être dont l'homme est la mesure*⁴. Ils en sont peut-être rendus à ce *rêve habitable*⁵ auquel tout homme aspire.

2. EMMANUEL Pierre, *Pour une politique de la culture*. Paris, Seuil, 1971.

3. MARIER Gérard, *La révolution scolaire*. Montréal, Éditions du jour, 1972.

ILlich Ivan, *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971.

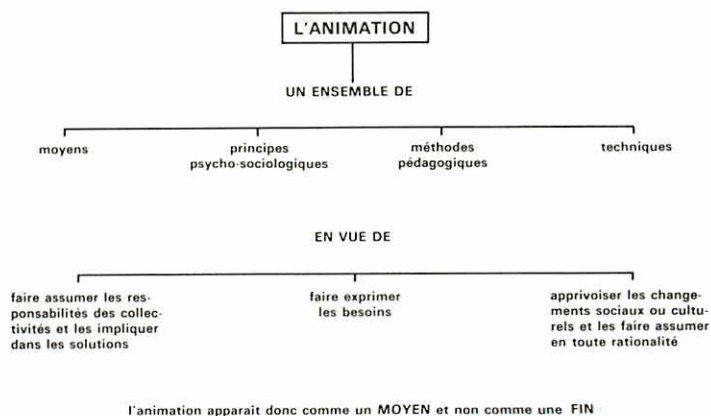
4. EMMANUEL Pierre, *op. cit.*

5. L'expression est de Jean-Yves Richard.

1.2.— Une approche empirique

Dans un article paru en 1968⁶, André L'Heureux reprenait les définitions de l'animation que les praticiens s'étaient risqués à donner en des circonstances diverses.

Au delà de variantes assez secondaires, le tableau suivant regroupe les divers pôles que les animateurs considèrent comme le spécifique de leur action.



L'animation est donc essentiellement une pédagogie qui tend à faire naître une «attitude consultative». Tout en aidant le groupe ou la collectivité à devenir efficace dans son action, elle lui permet de développer ses propres structures d'apprentissage. Le groupe prend ainsi conscience de ses besoins véritables et des contraintes amovibles ou non qui l'entourent. Il est alors motivé pour aller chercher les connaissances ou habiletés qui lui manquent et pour réduire, dans les mesures de ses capacités, les obstacles qui restreignent son développement afin d'établir un équilibre entre ses aspirations réelles et les contraintes de son milieu.

TÉTREAU André, «Quelques clarifications sur la notion d'animation», *Les Cahiers de l'ICEA*, Septembre 1967.

Sans commenter longuement ce tableau, soulignons immédiatement que l'animation apparaît déjà comme une méthode qui la différencie d'un militantisme voilé ou non.

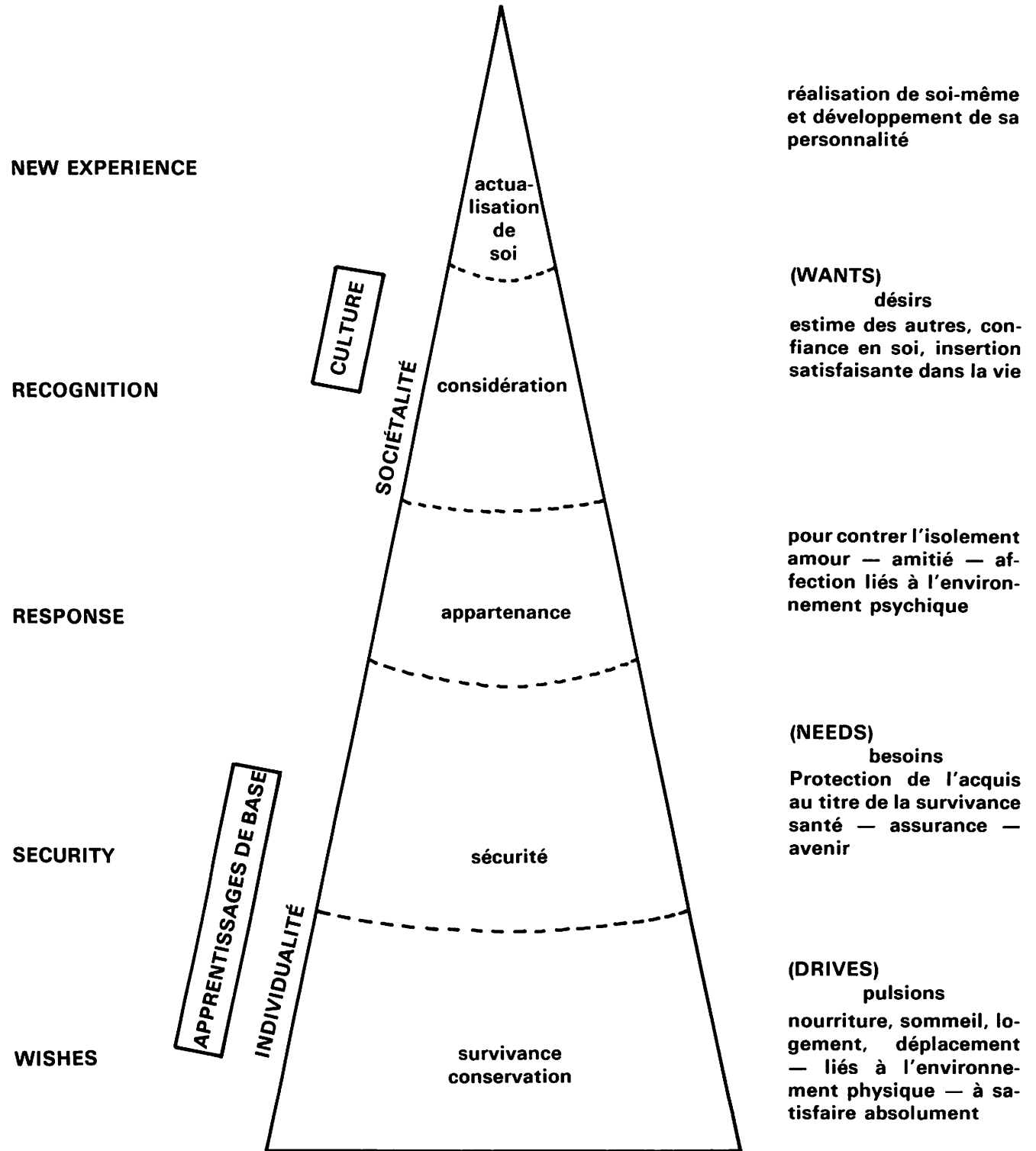
L'auteur se fait d'ailleurs un devoir de dénoncer la nouvelle aliénation que cultivent les animateurs, voyant dans cette pédagogie nouvelle une technique de vente plus subtile et plus vicieuse sans plus!

1.3.— Vers une typologie

L'accumulation de définitions nous permet de dégager certains éléments d'une typologie.

6. L'HEUREUX André, «L'animation sociale ou les nouveaux sorciers», *Socialisme*, Revue de socialisme international québécois, avril-juin 1969.

Pyramide des aspirations légitimes de l'homme en société



↑
THOMAS

Note 1: du haut en bas sans hiatus
sinon il y a déséquilibre

Note 2: plus la base est satisfaite
plus le sommet exige

↑
MASLOW

L'objectif central d'une intervention qui vise à provoquer la participation est d'entraîner une diffusion de l'avoir, du savoir et du pouvoir. Une société participante serait donc celle qui permettrait à chacun de ses membres: 1) de prendre part à l'avoir, ce qui implique un minimum suffisant de biens de base (nourriture, logement...), de biens de sécurité (assurance maladie, revenu annuel garanti...), et de «biens d'épanouissement» (loisirs, objets culturels...), 2) de prendre part au savoir ce qui suppose pour chacun l'accessibilité à une culture générale (connaissances de base, capacité de se situer dans la société où il vit et de la comprendre) et à une connaissance spécialisée (apprentissage d'une science, d'une technique, d'un métier), 3) de prendre part surtout au pouvoir, c'est-à-dire de disposer de canaux pour faire valoir son point de vue, peser sur les décisions économiques et politiques et contester, au besoin, les orientations prises...

Nous croyons que «avoir plus sans pouvoir plus» accentue la dépendance, la honte et l'aliénation tout comme «connaître plus sans pouvoir plus» engendre découragement et désespoir. C'est donc dire que l'étude de la participation, dans la mesure où celle-ci est autre chose que simple multiplication de relations humaines ou intégration des individus dans des programmes de type assistanciel ou éducatif, doit passer par l'analyse de la structure du pouvoir et se faire en référence au conflit social.

Ainsi, une participation provoquée visera d'abord, non pas à permettre à chacun de prendre part aux biens de la société de consommation, dans une acceptation non critique de celle-ci, mais bien plutôt à participer aux prises de décisions sociales au niveau des fins et des moyens. Sa visée est donc avant tout d'ordre politique: elle conteste l'emprise des élites politiques, financières et technocratiques sur la société et appelle une démocratisation du pouvoir.

DESHAIES, André, «Participer pourquoi?», *Relations*, mai 1970.

2.- L'ANIMATION EN SITUATION

La pyramide des aspirations sociales nous offre un cadre de référence dans lequel il est intéressant de situer l'animation.

Les besoins fondamentaux (conservation, sécurité, appartenance) sont comblés beaucoup plus par des méthodes de dressage et d'apprentissages élémentaires axées sur l'individu que par des techniques d'animation beaucoup mieux adaptées aux besoins de type culturel ou spirituel.

En raison même de la dimension *sociétale* de ces besoins, elles commandent des méthodes pédagogiques généralement axées sur les groupes plutôt que sur les individus.

Bien sûr, l'acquisition des apprentissages de base ne peut satisfaire longtemps les individus. Leur satisfaction provisoire ne devrait être que le prélude à des exigences plus grandes et plus gratifiantes pour l'intelligence*.

L'animation, en ce sens, est fondamentalement un agent suscitateur de besoins (needs) et une tentative en vue de satisfaire les désirs (wants) qui naissent lorsque les besoins fondamentaux sont comblés.

Il serait enfantin de croire que l'animation est applicable à tous les niveaux d'aspirations de l'homme et aux multiples situations qu'il vit.

Pour avoir laissé croire cela, bon nombre de fumistes ont entamé dangereusement la crédibilité de certaines approches nouvelles en éducation.

Selon les niveaux où se situent les problèmes, les méthodes doivent varier et les approches faire appel à des connaissances ou à des spécifications diverses.

De ce point de vue, l'animation est solidement liée au changement, changement qui ne peut pas être assumé au niveau des besoins primaires, niveaux qui polarisent presque toutes les énergies de ceux qui ont à les combler.

3.- Les objectifs de l'animation

3.1.- Épiobjectifs

Un regard sur le système suivant nous servira de point de départ:

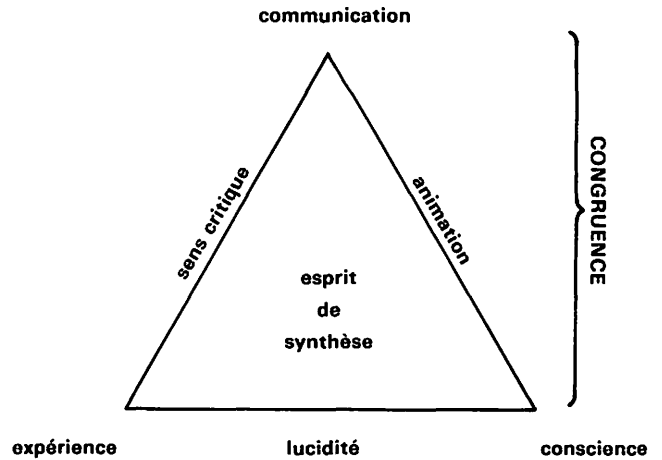
* mais souvent le confort a énervé l'effort et le droit a émasculé le devoir.

J'ai employé le mot «congruent» pour désigner ce que je voudrais être. J'entends par ce mot que mon attitude ou le sentiment que j'éprouve, quels qu'ils soient, seraient en accord avec la conscience que j'en ai. Quand tel est le cas, je deviens intégré et unifié, et c'est alors que je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même. C'est là une réalité qui, d'après mon expérience, est perçue par autrui comme sécurisante.

ROGERS Carl. *Le Développement de la personne*. Paris, Dunod, 1970.

L'animation culturelle voudrait idéalement retrouver une pensée dans la masse non pensante, éveiller par des chatouillements intellectuels une culture endormie. Le résultat cependant de cette levée des corps a souvent pris des allures de somnambulisme. On inventera jamais rien d'aussi illusoire que la civilisation des loisirs. On trouverait difficilement moyen plus séduisant d'engraisser l'inconscience, de nourrir l'apathie des générations du prolétariat culturel. Il est bien inutile d'essayer d'éveiller la pensée chez ceux qui n'en ont pas, autant qu'il est pernicieux d'entretenir un soupçon de culture chez ceux qui ne pensent pas encore assez pour découvrir qu'ils en possèdent une, bien vivante et profonde.

«L'animation culturelle ou illusion du collectif», *Le Pachyderme*, mars 1971



Le concept de congruence a été forgé par Rogers⁷. Il englobe un groupe de phénomènes fondamentaux dans les relations interpersonnelles. Il indique la correspondance exacte, l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication. Il désigne l'affrontement précis de l'expérience vécue en pleine lucidité.

La *congruence totale* intègre donc les trois rapports: expérience et conscience, expérience et communication, conscience et communication.

Nous savons comme il est difficile d'être juges de notre propre congruence et combien il faut pratiquer l'auto-critique et accepter sereinement les critiques d'autrui pour arriver à quelque connaissance de soi! C'est là qu'intervient l'animation et qu'elle développe l'esprit de synthèse propre à faire atteindre un haut degré de congruence, une grande habileté qui permet à la personne de dire «*Je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même.*»

Empruntant cette idée à Fernand Dumont⁸, nous dirons «*qu'il n'est pas normal que des groupements ou des individus vivent ainsi dans une société où une grande partie de leurs valeurs sont maintenues au niveau d'un symbolisme vague.*»

7. ROGERS Carl, *Le Développement de la personne*. Paris, Dunod, 1970, 286 p.

8. DUMONT Fernand, *op. cit.*

Le plus loin nous est infiniment plus proche que le plus près. Le plus loin dans le passé, l'homme archaïque, c'est aussi l'homme fondamental; le plus loin dans le futur, l'anticipation, nous dirige à sa façon vers l'homme fondamental.

Le lointain communique avec le profond.

Edgar MORIN. *Le Vif du sujet*. Paris. Seuil. 1969.

L'homme aliéné est celui qui n'a d'autre rapport aux orientations sociales et culturelles de sa société que celui qui lui est reconnu par la classe dirigeante comme étant compatible avec le maintien de sa domination. L'aliénation est donc la réduction du conflit social par le moyen d'une participation dépendante. Les conduites de l'homme aliéné n'ont de sens que si on les considère comme la contrepartie des intérêts de celui qui l'aliène. Offrir aux travailleurs de participer à l'organisation d'une entreprise alors qu'ils ne sont pas maîtres de ses décisions économiques aboutit à leur aliénation, si ceux-ci ne considèrent pas cette participation comme une démarche stratégique dans leur conflit avec les dirigeants de l'entreprise.

TOURAINÉ. Alain. *La Société post-industrielle*. Paris. Gonthier, 1969.

Et cette pensée nous suggère quelques observations:

a) L'animation doit offrir aux individus — qu'ils soient ou non de la *classe langagière* — la possibilité de se réaliser. En effet, notre société privilégie de façon injuste ceux qui sont en possession du langage et laisse les individus qui sont moins adroits à manier le vocabulaire, dans un état de non instruits et de sans voix.

b) L'animation doit faire passer les individus du symbolisme vague à l'expression d'eux-mêmes. Elle doit permettre une remontée des valeurs de l'expérience à la conscience, de la conscience à la communication en faisant découvrir à chacun le moyen de *donner une forme* (un langage) à son monde intérieur de manière à influencer d'autres individus (c'est à ce moment que l'animation est politique au sens de *policy*).

c) L'animation a pour principal objet de débloquer le langage mais elle a une exigence qui en est le corollaire: c'est de faire découvrir aux individus leur mode d'expression à eux et non celui qu'un dirigisme camouflé par une apparente non directivité tenterait de *leur imposer*.

Cette distanciation — situation dynamique parce que soumise à une remise en question et à une adaptation continues — oscille dangereusement entre l'aliénation et l'intégration: espèce de bulbe rachidien qui assume sa fonction équilibrante et régularisatrice!

3.2.— Dimensions fondamentales

L'animation poursuit avant tout des objectifs de changement. L'on connaît les résistances sociales et individuelles que suscite une telle entreprise. Nous inspirant de Ronald G. Havelock⁹, explorons-en les avenues. Il nous signale quatre éléments essentiels qui définissent l'agent de changement:

a) l'agent de changement:
un catalyseur;

b) l'agent de changement:
un processus d'aide;

c) l'agent de changement:
un «fournisseur» de solution;

d) l'agent de changement:
un principe d'unification des ressources.

Remise en question, adaptation continuelle, autant d'épiobjectifs qui font éclater la dimension fondamentale de l'animation agent de changement et permettent:

— de développer des nouveaux canaux de communication entre les groupes et les individus;

9. HAVELOCK Ronald G., *A Guide to Innovation in Education*, Institute for social research, Ann Arbor, The University of Michigan, 1970, 165 p.

On observe toutefois que les gens ne résistent pas au changement technique en tant que tel, mais au changement social qui en découle. Les managers peuvent faciliter la réceptivité au changement en proposant par exemple de nouveaux standards de performance, ou en assignant eux-mêmes des limites à l'innovation.

MUELLER. Robert K., «La dimension sociale de l'animation», *Le Management*, septembre 1972.

– d'explorer de nouvelles structures de relations, de nouveaux concepts d'organisation en vue de permettre aux structures d'être au service des personnes;

– d'assurer une expression personnelle libre et détendue et une maîtrise de soi et de son milieu;

– d'accéder à une évasion provisoire de la réalité par la fantaisie et le rêve.

En somme, les objectifs de l'animation ressortissent avant tout au domaine de *l'affectif*. C'est sans doute ce qui la différencie fondamentalement de l'enseignement où il est difficile d'atteindre le niveau affectif de façon privilégiée en raison même des exigences du *cognitif*(*)).

a) Un catalyseur

En règle générale, peu de gens aiment le changement. Chacun préfère voir évoluer doucement ses habitudes sans plus.

L'agent de changement est donc en butte dès le départ à des résistances qui, pour n'être pas toujours exprimées clairement, n'en sont pas moins présentes. Le milieu scolaire nous fait vivre douloureusement cette expérience depuis 1968 en particulier, année où beaucoup de jeunes ont pris la parole avec virulence pour crier leurs insatisfactions et leurs angoisses à une société tout étonnée de tant de vergogne de la part de *ceux-à-qui-elle-donne-tant!*

Et pourtant l'on ne peut nier que ces cris venus des quatre coins du monde ont forcé de multiples éducateurs à remettre en cause leurs méthodes et leurs objectifs et ont souvent provoqué des mutations d'envergure.

b) Un processus d'aide

Beaucoup de gens comprennent aisément le pourquoi du changement, bon nombre ignorent les rudiments du comment? il s'agit non pas d'assumer une fonction de suppléance mais tout simplement d'offrir une aide:

– en faisant reconnaître et découvrir les besoins;

– en facilitant le diagnostic et les objectifs à se fixer pour résoudre les problèmes;

– en stimulant les individus à bien exploiter leurs ressources personnelles;

– en suscitant la créativité propre à faire trouver des solutions;

– en montrant comment s'adapter à des situations nouvelles;

– en apprenant à évaluer la pertinence des solutions en regard des besoins ressentis.

(*) On a trop brimé «l'*homo ludens*» au nom de «l'*homo sapiens*». Enfants devenez semblables aux adultes... Aie!

University of Minnesota: critères à satisfaire pour obtenir un diplôme

The candidate has to:

- 1. Evidence self-directed study skills;*
- 2. Evidence communication skills;*
- 3. Evidence knowledge in depth of one subject;*
- 4. Evidence capacity to interrelate the subject (no. 3) with man, society and natural world of today;*
- 5. Evidence personal mastery of a variety of learning skills;*
- 6. Make an original contribution in the field studied.*

This has to be demonstrated to a board of examiners composed of:

- 1. teacher from specialised field*
- 2. teacher from an other field*
- 3. one University of Minnesota teacher*
- 4. one parateacher from community*
- 5. one student*

(Renseignements fournis lors du symposium sur «L'Université à domicile», tenu à Montréal en 1972).

c) Un proposeur de solutions

C'est là un des rôles de l'animation: aider à découvrir les moyens propres à enraciner le changement. L'animation ne supplée pas à l'initiative personnelle, elle offre des avenues à explorer pour ceux qui le désirent.

Dans le cas contraire, l'animation ne ferait que reproduire une situation aliénante, de plus, en jouant un rôle supplétif perpétuant le statique au lieu d'un rôle completif nourrissant le dynamique.

d) Principe d'unification des ressources

Pour aider les individus et les groupes à assumer le changement, il est nécessaire de leur offrir un certain bassin de ressources en les unifiant. Ces ressources sont de plusieurs ordres: financier, humain, connaissance technique, habileté à diagnostiquer et à traduire la solution en problématique.

Les ressources fondamentales demeurent cependant: la disponibilité des personnes, la motivation, le désir de servir (altruisme).

L'animation doit être apte à faire découvrir ces ressources dans le cadre de son activité afin de garantir l'enracinement socio-culturel indispensable à un tel processus.

L'animation, agent de changement, doit aussi offrir – au delà des voies explorées ci-dessus – de bons mécanismes d'évaluation, un système d'analyse situationnelle et des méthodes de planification rigoureuses, à défaut de quoi elle se présente enrobée de cette ambiguïté que des amateurs aux méthodes folkloriques lui confèrent trop souvent.

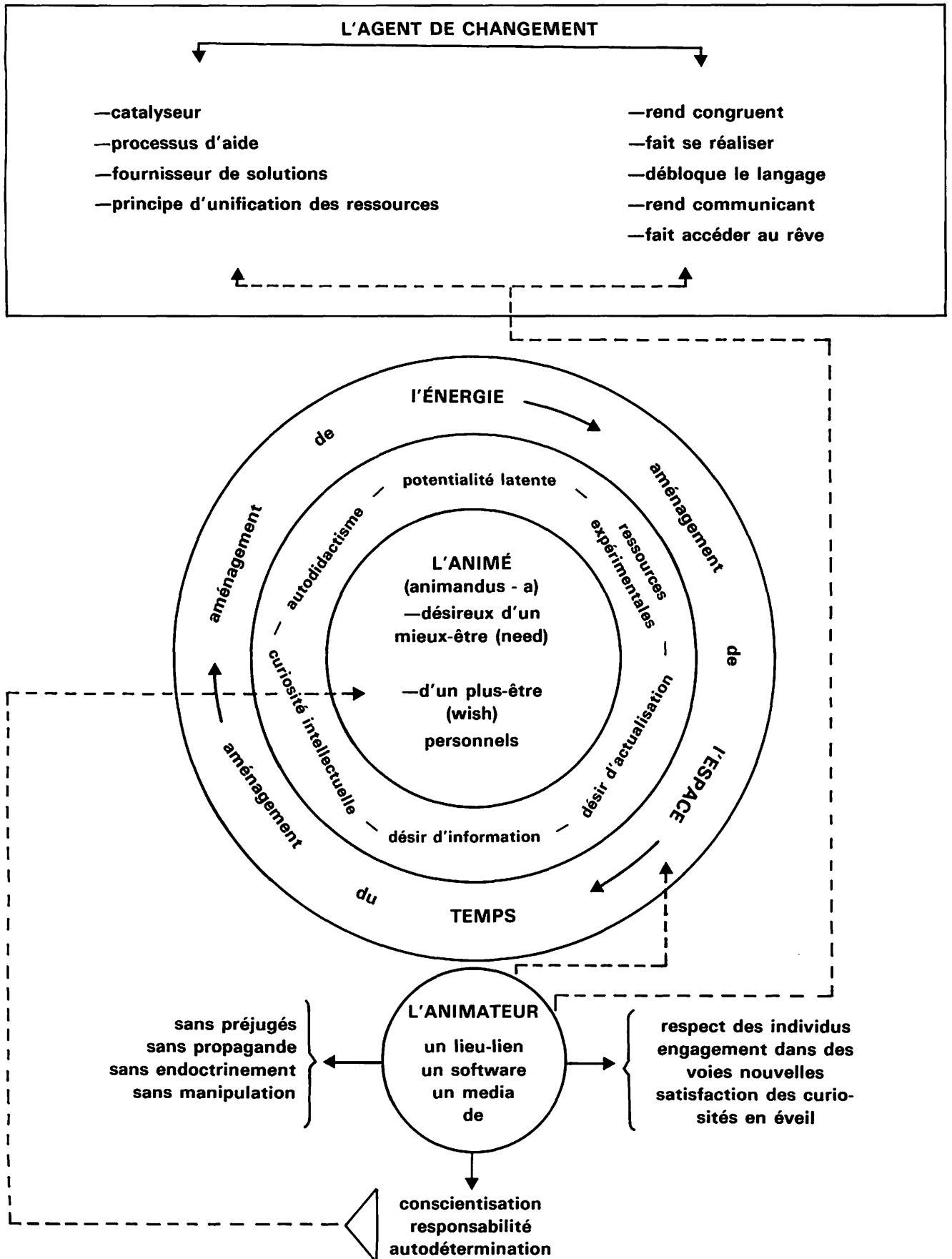
C'est dire que la pratique de l'animation porte des exigences techniques et professionnelles auxquelles le premier venu ne saurait satisfaire.

Au terme de cette tentative pour discerner les objectifs fondamentaux de l'animation se posent de nouvelles questions:

a) *En regard de tels objectifs, quel est le rôle de l'animateur?*

b) *Comment concilier les exigences institutionnelles et organisationnelles avec une animation qui se définit entre autres comme exploration de structures nouvelles et de nouveaux concepts organisationnels?*

c) *Si l'animation est avant tout une atmosphère, un climat qui pénètre par osmose et symbiose – ce qui suppose avant tout une métamorphose et une conversion – quelles en sont les exigences pour ceux qui s'y adonnent?*



La formation devenant de plus en plus analytique et technicisée, la première qualité de l'éducateur sera sa compétence dans le domaine qui lui est dévolu. Rien de tel qu'un groupe de jeunes pour déceler, intuitivement, l'insécurité du maître et cette insécurité une fois saisie, la confiance s'ébranle rapidement. La rétablir est difficile sinon impossible. Des qualifications élevées, une connaissance intégrée constituent donc le premier gage d'autorité. Sans compétence, voire, sans excellence dans les matières enseignées, le professeur ne commandera pas le respect.

La seconde qualité de l'éducateur, aussi indispensable que la première, sera sa valeur d'ordre éthique. Son comportement est observé. Les jeunes se forment une image d'ensemble de ses attitudes et si l'éducateur ne parvient pas à faire preuve d'une éthique constante, son autorité ne durera pas. Les jeunes cultivent l'absolu. Ils aiment la vérité ils aiment la justice. Ils décèlent promptement le faux, le contradictoire, l'injustice et ils se détournent de la personne qui leur a donné l'impression du faux, du contradictoire, de l'injuste. Les jeunes cherchent des modèles et le modèle est parfait par définition. Si la personnalité du professeur n'approche sur aucun point perfection, il ne s'érigera jamais en modèle car les jeunes ne voudront pas calquer leur comportement sur le sien.

Enfin, pour avoir de l'influence sur les jeunes, l'éducateur doit également porter un intérêt à tout ce qui peut les préoccuper. Cet intérêt doit être sincère et continu. Les manifestations sporadiques d'intérêt feint sont parfaitement inefficaces et n'abondent pas dans le sens du raffermissement de l'autorité. On ne trompe pas impunément les jeunes.

THUR Livia, «L'éducation, le changement et la société contemporaine», *Prospectives*, déc. 1967.

4.- L'ANIMATEUR AUX LIONS

4.1.- Des exigences personnelles

Nouveau gladiateur ou nouveau chrétien, l'animateur descend chaque matin dans l'arène sans savoir s'il devra demander grâce ou brandir une victorieuse lance en fin de journée.

De toute manière, il combat à visage découvert et s'il ne prend pas les mesures pour être et être perçu comme crédible, authentique et distancié, il mordra vite la poussière! Si au contraire, il se fait percevoir et accepter comme tel, il deviendra rapidement *un lieu-lien dont la pensée*, comme le dit Edgar Morin, *ne sera pas souricière mais sourcière*.

«L'animateur, a écrit Henri Théry, c'est celui dont l'action rend les autres actifs. C'est un excitateur, ou un catalyseur. (Nous serions tentés d'ajouter, un promoteur, un proposeur...) Ce n'est pas un réducteur»¹⁰ et s'il devait l'être, ce ne serait pas pour amoindrir mais pour purifier.

Ajoutons une importante nuance en disant que l'animateur est un catalyseur disponible, qui est mis au service des individus et des groupes.

En situation, l'animateur est amené sans cesse:

— à aider le groupe et les individus à se réaliser à assumer leur propre développement en leur permettant aussi de participer au développement et à l'activité des milieux et du monde auxquels ils appartiennent¹¹;

— à identifier les objectifs de l'action. C'est là beaucoup plus qu'une affaire de technique car faire cheminer un groupe vers la découverte de ses objectifs exige une bonne connaissance des mécanismes qui guident l'évolution intellectuelle et le cheminement affectif. Établir un programme, ce n'est pas dresser un catalogue: «une énumération ne peut être mobilisatrice»¹²;

— à favoriser la réalisation des objectifs et à rendre le groupe autonome. Délicate situation s'il en est! Entre favoriser l'atteinte des objectifs et rendre le groupe autonome où s'arrête l'animateur? C'est là une question de tolérance et de respect de l'autonomie de l'animé.

De ces exigences institutionnelles découlent des exigences de compétence pour les animateurs. Notamment:

10. TARRAB Gilbert, «L'animation, un fourre-tout... ou une éthique», *Le Devoir*, 25 septembre 1969.

11. THÉRY Henri, cité par Gilbert Tarrab, *op. cit.*

12. MACCIO Charles, *Animation de groupes*, Chronique sociale de France, 1972.

L'animateur cherche à provoquer l'éveil de la conscience.

Il ne propose ni solutions ni choix ni règles, que ce soit en matière d'art, d'organisation d'activités, ou de politique. Son rôle n'est pas de distribuer la vérité, mais de permettre à chacun de se construire, de se situer aussi bien dans le monde sensible de l'art que dans le monde rationnel ou dans la réalité politique économique. La culture, ce n'est pas la faculté d'adopter les canons du Beau ou du Vrai, préétablis au nom de certains absolus; c'est plus, pour un animateur, la faculté qu'il a lui-même et qu'ont les autres de se situer en pleine conscience par rapport aux grandes forces qui sont en lui et hors de lui, par rapport aux grands déterminismes, par rapport à sa condition d'être mortel. C'est aussi plus simplement prendre conscience de son corps, de ses forces sensibles, de l'espace et du temps qui passe... c'est encore bien autre chose, une conquête, un mouvement. Un grand organisme d'éducation populaire a lancé une formule qui fit son chemin avec le principe de l'entraînement mental; il faudrait autant parler d'entraînement à la prise de conscience et de responsabilité.

HERMELIN Christian. «L'animation et la culture», *Cahiers universitaires catholiques*, mai 1968.

— la garantie d'une personnalité adulte normale faite de stabilité affective, de pouvoir d'introspection, de sensibilité et de confiance en soi, d'un grand sens de l'humour, d'intégrité et d'altruisme;

— une philosophie qui implique la reconnaissance de la responsabilité d'être au service des autres;

— des connaissances scientifiques sur le comportement humain;

— la capacité de s'adapter à des situations, des groupes et des individus très variés¹³.

Alors son métier devient un *art*. Ses méthodes constituent son effort créateur pour faire face à une situation positivement et utilement. On ne peut réduire le travail de l'animateur à des formules ni à des techniques, sans simplifier à l'excès l'art complexe qu'il exerce.

En bref, l'animateur vise à rendre *conscients, auto-déterminés, responsables, adaptables* les individus avec qui il travaille. Il lui faut donc s'assurer des qualités fondamentales sur lesquelles reposent les relations humaines et les exigences de la communication: l'empathie, la crédibilité, l'accessibilité, la conductivité (analogie intentionnelle avec la propriété du métal).

L'animateur, *un média, un software «au service de»* et qui prend toute sa dimension au moment où il est rejeté par ceux qu'il a rendus autonomes!

4.2.— La pratique d'un métier

Disons enfin, que l'animateur — contrairement à ce qu'on laisse croire parfois — n'est pas un être de raison quelconque mais qu'il est bel et bien *un technicien* voire *un homme de métier*. C'est perpétuer une bien fautive image, une image pour spéculatifs et pantouflards que de faire voir l'animateur comme un rêveur, un «discoureur» un «ergoteur» quelconque.

Le rôle d'animateur exige des apprentissages précis en termes de connaissance de soi et en termes d'utilisation d'instruments d'animation¹⁴.

On peut distinguer trois attitudes possibles chez un individu en présence d'un groupe. Ces trois attitudes de fond se manifestent différemment face au cadre du groupe et face au contenu qu'il véhicule¹⁵.

13. Ces remarques sont inspirées de Miller, Norman P. et Robinson, Duane M., *Le Nouvel Age des loisirs*, traduit et adapté de l'américain par Simone Metzger. Paris, Éditions Ouvrières, 1968, pp. 296-314.

14. ARCHAMBAULT Guy, «La mode de l'animation», *Le Devoir*, 31 mai 1972.

15. Le tableau qui suit est présenté par Normand Wener, «L'intervention du pasteur scolaire: quelques ambiguïtés», *Cahier de pastorale scolaire*, Université de Sherbrooke, Avril 1972, d'après Pagès, Max, *L'Orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1968, p. 19.

L'animation n'a de sens que si elle entraîne la récupération par la société de certaines fonctions (se loger, s'instruire), à présent confisquées par des corporatismes ou de grandes entreprises. Comment ce mouvement de déprofessionnalisation peut-il donc commencer par l'invention d'un métier paradoxal et caricatural: le métier de créer des liens, de la vie commune? Nous sommes là, en effet, à un tournant décisif. Les professions sociales peuvent pulluler, les spécialisations se fragmenter, le «social» ne sera plus alors que l'alibi d'une entreprise d'étouffement des révoltes et des scandales traités un par un, le plus techniquement possible. Il se peut aussi que ce rôle, en apparence ridicule, d'animateur soit le dernier des métiers, dans plusieurs sens du mot. Il faut peut-être, pour être reconnue et pratiquée dans l'univers de la spécialisation, que la fonction la plus «globale» passe par l'étape de la professionnalisation. L'animateur pose peut-être davantage une question qu'il ne remplit une fonction; la question que son existence représente est celle du fonctionnement social, de son obscurité et de ses buts. Si les problèmes centraux de notre société sont caractérisés par la notion d'aliénation, c'est-à-dire de la participation sociale passive, dépendante, non informée, l'animation est un leurre, ou bien elle inaugure un militantisme radical, le militantisme de la définition collective des besoins, de l'auto-gestion de la consommation.

En collaboration, *ESPRESSO*, mars-avril 1972.

Attitudes de fond	Cadre	Contenu
pression	autoritaire	manipulatif
facilitation	démocratique	non-directif
laisser-faire	laisser-faire	laisser-faire

Promoteur

Animateur

Normand Wener rappelle à ses lecteurs certaines distinctions du type suivant qui retrouvent tout leur sens dans le cadre du métier d'animateur:

- «l'approche non directive est une manière d'être et non une façon d'agir;
- empathie signifie essentiellement s'immerger avec l'autre;
- la non-direction est une attitude inconditionnellement positive alors que le laisser-faire manifeste de l'indifférence ou de la tolérance»¹⁶.

Ces remarques nous amènent donc graduellement à cerner le spécifique de l'animation. De floue et vaporeuse qu'elle était, elle devient par la pratique et les exigences professionnelles une notion définissable et compatible avec un métier qui a ses limites et ses bornes. Cette tentative de la définir est l'antidote au *questionnement alibi* qui caractérise souvent les échanges des animateurs professionnels. Admettre les limites de l'animation c'est en même temps se donner une aire d'activités identifiables voire mesurables. C'est dans l'acceptation de ce défi que l'animation trouvera un nouveau souffle.

Essentiellement, l'animateur véritable veut favoriser dans ses relations interpersonnelles, cette actualisation efficace des autres. Ceci s'applique aux rencontres individuelles et aux rencontres de groupe. Il est évident que plusieurs autres types d'entreprises portent actuellement le nom d'«animation», même si l'esprit qui s'en dégage est aux antipodes de celui que je viens de présenter. À mon sens, il faut briser ces ambiguïtés et dénoncer ces promoteurs aux visées autoritaires et manipulatrices qui se dissimulent sous l'étiquette d'«animateurs». Il n'y a d'ailleurs aucune honte à se définir comme «promoteur». Encore faut-il ne pas faire de la fausse représentation¹⁷.

L'animateur n'est qu'une variété de pédagogue! Tout comme le professeur, il doit être *un appaîtreur et un proposeur* (témoin ouvert). Et ces termes s'appliquent de façon particulièrement intensive en raison de la situation privilégiée où se situe l'animateur dans une aire espace-temps plus libre.

16. WENER Normand, *op cit.* d'après Rogers Carl et Kinget Marian, *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain, Studia Psychologica, 1965. Chap. 1, pp. 9 à 27.

17. WENER Normand, *op. cit.*

Alors dit un Professeur, Parlez-nous d'Enseignement.

Et il dit:

Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance.

Le maître qui marche à l'ombre du temple, parmi ses disciples, ne donne pas de sa sagesse mais plutôt de sa foi et de son amour.

S'il est vraiment sage, il ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre propre esprit.

L'astronome peut vous parler de sa compréhension de l'espace mais il ne peut pas vous donner sa compréhension.

Le musicien peut chanter pour vous la mélodie qui est en tout espace, mais il ne peut vous donner l'oreille qui saisit le rythme, ni la voix qui lui fait écho.

Et celui qui est versé dans la science des nombres peut parler du domaine des poids et des mesures, mais ne peut vous y conduire.

Car la vision d'un homme ne prête pas ses ailes à un autre homme.

Et de même que chacun de vous se tient seul dans la connaissance de Dieu, de même chacun de vous doit être seul dans sa connaissance de Dieu et dans sa compréhension de la terre.

GIBRAN Khalil, *Le Prophète*, Tournai, Casterman, 1956.

plus souple, plus large que celle du professeur qu'entraînent les exigences du contrôle des connaissances et du quantum à communiquer.

De même que le professeur n'existe pas en lui-même mais par rapport à une discipline à laquelle il applique des méthodes diverses et certaines connaissances scientifiques qui font appel:

- à des habiletés spécifiques,
- au sens du politique et de la stratégie,
- à une grande vigueur intellectuelle.

Ainsi l'animateur existe en relation avec une tâche, un objet qui doivent être identifiables. Pour avoir appliqué aux animateurs des catégories de poète rêveur, on a fini par oublier ou dévaluer la dimension professionnelle de ce métier qui, parce qu'il est mal défini, est attribué à n'importe qui.

Aujourd'hui, tout le monde « anime », tout le monde fait de « l'animation », toutes les institutions qui se respectent ont maints animateurs à leur service. Animer quoi, qui, comment, pourquoi? On se garde bien, fort souvent, de nous préciser..."

Pourquoi un animateur n'appliquerait-il pas à sa tâche des méthodes de contrôle et de mesure comme tout autre éducateur? Est-ce là céder à l'assimilation par le système (nous y reviendrons), à la laïcisation de son action, à une désacralisation de son ministère? Oui! Alors tant mieux et que ceux qui en sont encore à dénombrer les diverses catégories d'anges s'adaptent à la théologie du jour: une activité éducative qui puise de plus en plus de ressources dans les sciences et la technique en vue de mieux atteindre des objectifs fondamentaux.

4.3.— Les résistances du milieu

L'une des observations qui revient assez fréquemment dans les divers articles portant sur l'animation concerne notamment l'ambiguïté où se trouve l'animateur face à l'institution qui l'embauche.

L'extrait suivant est une illustration fort intéressante de ce problème:

Si les policiers et les gardiens de prison veulent apprendre la sociologie et la psychologie, il n'y a aucune raison de les empêcher, au contraire. Encore faut-il distinguer leurs fonctions, qui relèvent du pouvoir et de la contrainte de celles qui ont pour but la «réhabilitation» du détenu, et dont ce dernier ne peut être que le promoteur et l'agent principal. Jacques Donzelat indique (...) que les éducateurs divers qui entrent dans les prisons tendent maintenant à se grouper en contre-pouvoir, à se situer en référence à la population pénitentiaire et non en référence à l'institution et à l'autorité carcérale. Au contraire, M. Schmelck préconisait de réunir en une seule équipe, c'est-à-dire autour du directeur, toutes les compétences qui s'exercent dans le cadre de la

18. TARRAB Gilbert, *op. cit.*

Animateur au Service d'animation culturelle. Ça veut dire quoi? concierge professionnel, créateur technicien, manœuvre, visionnaire, bouc émissaire, tampon entre la structure universitaire et les étudiants? Un animateur, c'est celui qui sait tout faire et rien faire, qui sait où aller chercher ce qu'il ne sait pas, qui mange chez Daviault (cafétéria) pendant l'hiver, qui démissionne deux fois par jour, qui chiale tout le temps, mais qui reste parce qu'il aime ça. Une grande liberté d'action, un statut imprécis, des projets, des rêves en quantité, des contraintes, des obstacles techniques ou administratifs...

En collaboration, «Où loge le pouvoir?», *Forum*, 8 décembre 1972.

Mais pendant qu'on s'efforce de forger les outils nécessaires à l'animation sociale, qu'advient-il de la reconnaissance sociale de ce métier? Car la professionnalisation d'un travail suppose sa légitimation ou son acceptation par la société. Or il est évident qu'un métier qui consiste à définir des enjeux collectifs, à poser des questions sur les structures sociales, à mobiliser des groupes pour l'action politique, à remettre, donc, en question l'ordre social, n'est pas a priori perçu comme un métier nécessaire au «bon fonctionnement» de la société! La cohésion, l'harmonie, l'intégration, la paix, la compréhension sont plus spontanément associées au «bon fonctionnement social» que le conflit, la remise en question, la contestation des structures. Peu importe, d'ailleurs, que cette société, qui «fonctionne» bien, soit plus ou moins cancéreuse ou plus ou moins aliénée.

DESHAIES André, «Participer pourquoi?», *Relations*, mai 1970.

prison. On voit apparaître ici concrètement le problème du statut des sciences humaines que les travailleurs sociaux appliquent. Il s'agit de savoir si, regroupées autour de l'autorité, elles lui servent de justification et d'instrument, ou bien si elles se voudront autonomes au service de la «population» qui est l'objet de leurs interventions et de leurs observations¹⁹.

Quelques observations nous sont suggérées par ce texte:

1) La volonté qu'auraient les animateurs de n'être pas liés à l'institution peut bien leur apparaître comme une recherche de pureté professionnelle. Elle peut aussi être perçue à juste titre comme une fuite vers la facilité et le refus de professionnalisation de leur action, ou la crainte hélas fondée! d'être intégrés par le pouvoir organisationnel qui en ferait ses «agents».

Il est vrai que l'âme (au sens d'anima) ne choisit pas son corps!

Pourquoi des animateurs devraient-ils être parfaitement indépendants face à l'institution et pourquoi serait-ce là une exigence absolue alors que des psychologues, psychiatres, médecins, professeurs se rattachent aux structures organisationnelles sans que leur éthique en soit atteinte?

2) L'animation selon les milieux où elle se pratique, doit définir ses moyens et ses objectifs comme toute autre discipline éducative. Il est faux de prétendre que cette pratique est irréaliste et impossible. Les sciences humaines ont tout avantage, autant pour se donner des assises que pour s'assurer une plus grande crédibilité à utiliser des moyens scientifiques dans la détermination de leurs méthodes de travail.

3) La vision manichéenne que cache l'opposition entre animation et dimension organisationnelle est sans doute bien dépassée en un temps où la compénétration des sciences et des techniques les plus diverses devient un impératif dans l'acquisition d'une culture générale équilibrée.

Bien sûr un spécialiste du changement et de la mutation dérange souvent les gens en place et en particulier les administrateurs qui se donnent comme objectif «d'opérationnaliser» toute chose.

En déduire que le système est vorace, coriace, irréductible, assimilateur, etc. est trop simple! L'on ne peut quand même pas sortir de vingt siècles de manichéisme en foutant tout en l'air et n'avoir rien d'autre à dire que des litanies du type suivant à propos des objectifs nouveaux de l'école:

La deuxième (réalité) qui leur échappe du simple fait qu'ils méconnaissent l'importance de la première (le processus de scolarisation n'existe pas pour lui-même), étant le fait que leurs propositions

19. *Revue Esprit*, texte rédigé en collaboration, «Le travail social, c'est un corps social en travail», mars-avril 1972.

Les tâches graves qui sont devenues les nôtres et les possibilités techniques dont la société dispose désormais exigent et permettent un renversement dans l'orientation des politiques:

- substituer à la passivité de la consommation la créativité de l'individu;
- faire place à une responsabilité de l'homme là où prévaut la contrainte des technologies;
- ne plus se limiter à la démocratisation de la culture d'héritage ou d'élite et promouvoir une diversité d'expressions culturelles fondée sur un pluralisme social;
- donner la priorité à la restauration de l'accord entre l'homme et son milieu;
- passer d'un système culturel qui ne vise qu'à reproduire l'état de fait actuel pour s'orienter vers la protection — y compris aux niveaux politique et technique — des groupes et des personnes dont les facultés créatrices constituent le meilleur moyen de faire face aux situations provoquées par le choc du futur.

Michel DE CERTEAU, «La culture de consommation», *L'Éducation*, 16 novembre 1970.

d'objectifs et de buts nouveaux ne sont que la plupart formelles (...) utilisées au profit de *l'appareil scolaire bourgeois*».

En réalité les services étudiants reconnaissent officiellement, dans les limites permises par *la morale bourgeoise*, les écarts individuels ou collectifs des étudiants par rapport à leur tâche principale...

Sans la mise en place des lieux de réflexions sur toutes les dimensions sous-jacentes à ce phénomène, nous ne saurions que constater un changement de forme qui ne ferait qu'aider *l'appareil* à se réajuster selon ses nécessités propres²⁰.

Plutôt que d'épouser cette attitude stérilement incantatoire, posons plutôt franchement le problème. Il est possible que l'animation soit subtilement récupérée par le système. Comment s'en défendre?

Les choix qui se posent aux animateurs sont ainsi définis:

Il y a au départ un choix à opérer entre des valeurs *statiques* telles que l'adaptation, la stabilité, l'obéissance, la passivité et des valeurs *dynamiques* d'affrontement, de dépassement, de poursuite, par l'individu et la collectivité, de buts choisis intérieurement en toute liberté et visant une création du sujet individuel ou collectif par lui-même²¹.

Les chances sont fortes que des animateurs sociaux ou culturels se butent à un pouvoir qui favorise un état statique chez les dirigeants et leur permet de perpétuer un système hiérarchique sécurisant et gratifiant pour les quelques individus qui en assument le sommet. Les spécialistes du management eux-mêmes (ces frères ennemis des animateurs...) se posent les mêmes questions dans un cadre différent:

Le problème est que le schéma d'organisation habituel a été établi pour le monde des affaires d'hier, de sorte qu'il devient rigide et bureaucratique, hostile à l'ouverture et à l'acceptation des changements qui s'imposent. Apparemment, seule une crise peut transformer l'inertie organisationnelle habituelle en une volonté d'essayer de nouveaux outils et de nouvelles voies; on a pu dire qu'en temps de paix on n'accède jamais au niveau de coopération atteint en temps de guerre. Mais le rythme des activités actuelles, l'essor de la concurrence et l'impact de l'innovation technologique créent l'atmosphère de crise. Un établissement ne peut plus s'offrir le luxe de concevoir des changements à la manière du viticulteur qui veille de loin sur l'évolution de sa production en laissant le temps agir sur des fûts ou des cépages nouveaux²².

De ce point de vue, l'on peut évoquer la dimension politique de l'animation. Prise de conscience de soi par les autres, désir de s'imposer aux autres sont autant d'objectifs qui modifient l'aménagement temps — espace — énergie en vue d'une action à amorcer ou à susciter.

20. Procès-verbal de la 17^e réunion de la sous-commission des animateurs socio-culturels, 5 décembre 1972. *Fédération des CEGEP*.

21. DESHAIES André, «Participer pourquoi?» *Relations*, mai 1970.

22. MUELLER K. Robert, *L'Entreprise et la gestion de l'innovation*, Paris, Publi-union, 1971.

Les institutions en place sont conservatrices: elles ont pour rôle la transmission, la défense, la sauvegarde des intérêts et valeurs pour lesquelles elles ont été mises en place. Cette fonction de conservation est particulièrement nette chez les responsables de ces structures. Dans ces conditions, toute structure nouvelle entre en concurrence avec les anciennes qui essaient de maintenir leurs prérogatives. L'animation, telle qu'elle a été entreprise dans le canton de Saint-Florent-le-Vieil, a fait naître des commissions dont l'objet est souvent en concurrence avec celui d'associations déjà existantes. Le danger est grand alors de voir les notables et «responsables» essayer de prendre en main le mouvement créé. Il risque d'y avoir une récupération de l'effort entrepris par les notables, alors que l'animation doit permettre une restructuration du milieu rural et la naissance de nouveaux responsables. Les nouvelles structures ne doivent pas être statiques: la dynamique de l'animation exige que les commissions créées puissent être remises en cause par la population, que les responsables ne soient pas toujours les mêmes, qu'ils ne puissent rester trop longtemps en poste, que l'information et la formation soient diffusées le plus largement possible.

OGER Y., «Vulgariser ou développer?» *Économie et humanisme*, no 188, 1969.

Il me semble urgent de modifier les règles du jeu. De cataplasmes, les services étudiants auraient avantage à se transformer en cheval de Troie. C'est par eux que l'idée de «participation» pourra déborder le domaine du parascolaire et envahir le «pédagogique». C'est par eux que la créativité pourra «entrer en classe»; c'est par leur cri qu'on en viendra à transformer l'enseignement lui-même, pour le rendre capable de dépasser l'information dirigée. De «service», les services étudiants devraient avoir le courage d'accéder à la fonction «critique». C'est par leur pouvoir catalytique que l'enseignement pourra

Si l'animateur assume ses rôles en vue de «transformer les épreuves individuelles en enjeux collectifs; faire l'inventaire des possibles; soutenir, de l'intérieur, l'action collective»²³, il n'est pas étonnant qu'il soit parfois en lutte (ou en butte) contre ceux qui préfèrent le statu quo.

De là à dénoncer la société bourgeoise, oppressive, capitaliste, il n'y a qu'un pas! Un pas vite franchi et qui masque l'ignorance de beaucoup d'animateurs — apprentis-sorciers — qui confondent le plan politique et le plan organisationnel.

En effet la résistance au changement a de profondes racines.

On observe (...) que les gens ne résistent pas au changement technique en tant que tel mais au changement social qui en découle²⁴.

C'est donc en étant attentif — comme le disait récemment Michel Blondin — aux rites et aux rythmes de ceux avec qui ils cheminent que les animateurs pourront mieux départager ce qui appartient à la lutte pour le pouvoir et ce qui appartient à un instinctif et profond réflexe pour maintenir le statu quo.

5.— LE CHAMP CULTUREL DE L'ANIMATION AU CEGEP

Avant d'établir des distinctions et de dresser l'inventaire du champ culturel de l'animation au CEGEP, l'on a pris conscience que l'animation est un moyen et non une fin.

L'on doit également assumer certaines ambiguïtés en guise de remarques préliminaires:

1) L'animation a généralement été perçue comme un moyen éducatif utilisé dans le cadre du non pédagogique. On en a fait un attribut des activités de type para-scolaire.

2) Parce que les services aux étudiants se sont développés de façon plus autonome depuis la création des CEGEP et ont développé des activités en parallèle — voire en concurrence — avec l'enseignement, l'on a fini par croire que la différence entre l'enseignement et le para-scolaire résidait dans le fait que les professionnels des services étudiants étaient des animateurs alors que les professionnels des services d'enseignement étaient des pédagogues. L'on ne s'est pas rendu compte que des territoires communs s'imbriquaient et que tôt ou tard il faudrait travailler ensemble et définir les responsabilités à partir non pas des *méthodes* qui sont communes et adaptables mais bien des *compétences spécifiques* des divers éducateurs.

23. QUIRION Hugues, «Y a-t-il un métier d'animateur social?» *Relations*, mai 1970.

24. MUELLER K. Robert, «La dimension sociale de l'animation», *Le Management*, Sept. 1972.

accepter une révision. Certes, les «Directions générales» auront tendance à ralentir le mouvement, car la «matière scolaire» garde encore beaucoup d'adeptes. Refusant de jouer le jeu du «répétiteur», les services étudiants feront acte de quasi-sédition scolaire en exigeant, par exemple, que la géographie ou la mathématique justifie sa place à l'école. La répartition de l'horaire me semble être un terrain choisi: c'est en demandant une place plus importante dans l'horaire que les services étudiants obligeront les matières «traditionnelles», soit à justifier leur présence, soit à intégrer la «formation des personnes» — et négliger un peu celle des mémoires — soit enfin à constater que la place de ces matières n'est pas à l'école, mais à la bibliothèque.

SAMSON. Jean-Marc, «Du cataplasme au cheval de Troie», *Bulletin des affaires étudiantes*, février 1970.

3) Au moment où l'on parle *des multidisciplinarité et pluridisciplinarité*, l'on peut croire sans grand risque d'erreur que ces exigences vont s'appliquer rapidement dans les secteurs identifiés jusqu'à présent comme des services aux étudiants et des services pédagogiques et ce parce que le sens commun élémentaire nous fait deviner que l'étudiant n'est pas «un être à volets» ou un homme-compartment qui vit en fonction de l'organigramme du CEGEP!

4) Enfin une pédagogie de plus en plus axée sur la démarche individuelle obligera le CEGEP à se définir en terme de banque de services plutôt qu'en services compartimentés.

Ceci dit, il faut réaffirmer que le CEGEP ne peut pas assumer tous les rôles sociaux à la fois et que les limites de ses objectifs sont les limites de ses services. Inutile, sous le prétexte que le CEGEP se veut un milieu de vie, de lui demander de jouer toutes les fonctions supplétives aux plans: physique, psychologique, pédagogique. Un certain champ socio-culturel lui est imparti que nous nous plaisions maintenant à explorer.

Quelles que soient les variantes dans les structures locales, le champ de l'animation couvre les domaines suivants:

- animation religieuse
- animation socio-culturelle
- animation politique
- animation sportive

Si l'on se réfère au tableau des aspirations sociales et aux catégories de Maslow et Thomas, ces points de vue couvrent l'ensemble des aspirations «supérieures».

Quelques remarques:

1) L'on sait, par expérience, que plus les besoins fondamentaux: conservation, survivance, sécurité sont comblés, plus les besoins supérieurs: appartenance, considération, actualisation de soi exigent de l'être.

2) Les choix qui sont faits dans l'établissement du champ culturel privilégié par le CEGEP, postulent que ces besoins fondamentaux soient déjà satisfaits par la famille ou par des services communautaires.

3) Le CEGEP, institution publique financée par l'État doit faire des choix aussi conformes que possible aux exigences de l'ensemble, quitte à sacrifier les activités qui ne s'adressent qu'à des minorités (même si leur valeur est indéniable)²⁵. D'où la nécessité d'appliquer des méthodes d'animation qui assurent des choix rationnels et des projets bien identifiés.

25. Ainsi en est-il de l'animation religieuse qui rejoint environ 10% des étudiants, selon une enquête faite à l'UQAM.

PAIEMENT. Guy, *Recherche sur l'animation religieuse à l'UQAM*, juin 1972.

6.— LIBRE PROSPECTIVE SUR L'ANIMATION²⁶

Toutefois la description des futurs probables n'est qu'une activité parmi tant d'autres tout aussi essentielles si nous désirons transformer l'horizon temporel du planificateur et inculquer à la société tout entière une conscience accrue de l'avenir. Car il nous faut aussi élargir dans des proportions sensibles notre conception des futurs possibles. À la discipline rigoureuse de la science, nous devons joindre l'imagination ardente de l'art.

Aujourd'hui, comme jamais auparavant, nous avons besoin d'un foisonnement de visions, de rêves et de prophéties — images des lendemains en puissance. Avant de prendre une décision rationnelle sur le chemin à suivre, le style culturel à adopter, nous devons commencer par dresser l'inventaire des possibilités qui nous sont offertes. La conjecture, la spéculation et le rêve visionnaire deviennent ainsi des nécessités aussi crûment pratiques que le «réalisme» terre à terre l'était à une époque antérieure.

Alvin TOFLER. *Le Choc du futur*, Paris, Denoël, 1970.

Au terme de cette réflexion dont l'objet initial se voulait une simple exploration d'une réalité mouvante, un regard prospectif nous semble s'imposer en raison même de la multiplicité des pistes entrevues et qu'il nous est impossible d'épuiser dans le cadre présent.

Réfléchissant sur cette *effrayante plasticité de l'homme* (Alain Fournier) et ses richesses intérieures qui lui permettent de survivre, souvent en raison de la fabulation dans laquelle il se réfugie (mythes, merveilleux, féérique, fantastique) et qui augmente d'autant dans sa vie mentale la part du rebondissement, de l'indéfini, du changement ou du mystère, nous amorcerons une réflexion qui, pour n'être pas «statisticable», n'en est pas moins une ouverture sur une école à venir.

Des ouvrages récents²⁷ à travers des démarches bien différentes et des disciplines sans apparente relation nous mènent droit à la cybernétique: science-carrefour qui, à l'aide des prothèses comme l'ordinateur et d'autres *hardware* stockent la mémoire, les informations et tout le quantifiable dont notre espace mental est encombré malgré les classements et les organisations intellectuelles personnelles. La libération par la cybernétique permet un épanouissement même quantitatif du *software*.

Doués que nous sommes d'un néo-cortex très étendu par rapport aux animaux, ce qui développe un deuxième système de signalisation qui permet le langage et donc l'art, la science, la religion, le premier système nous laisse une part instinctive vite remplacée par des réflexes qui passent par les appétences. Il nous faut creuser dans cette perspective et replacer l'enfant et l'homme dans une attitude qui permettra l'aptitude à devenir vraiment «soi».

En éducation, tout reste à faire dans l'exploitation des procédés imaginaires (encore subtilement nommés parascientifiques) qui sans bannir toute statistique, essaient de donner la primauté à la qualité sur la raison fatalement rétrospective.

Que ce soit l'anticipation: prévision non causale, aux fins d'analyse;

que ce soit la prévision (forecasting) plus fortement appuyée sur la dialectique cause-conséquence;

que ce soit l'éventualité: affectant le résultat de l'action indépendamment de la volonté du sujet agissant;

26. Cette dernière partie doit beaucoup aux notes de travail qui nous ont été communiquées par Yvon Allard et qu'il nous a autorisé à exploiter.

27. FOURASTIÉ, *Les Conditions de l'esprit scientifique*, Paris, NRF, 1968. LABORIT, *L'Homme imaginaire*, 10/18, 1970. *L'Agressivité détournée*, 10/18, 1970.

KOESTLER, *Le Cri d'Archimède*, Calman Levy, 1965. *Le Cheval dans la locomotive*, Paris, Calman-Levy, 1968.

RITZEN, *Les Nervures de l'Etre*, Paris, Plon, 1968.

Dans cette perspective, l'adulte contemporain n'a plus seulement à assumer son passé et son présent, dans lesquels il s'achèverait, mais encore à prévoir son avenir et à construire son devenir. Ici encore, le passé et l'avenir, la tradition et l'évolution, se rejoignent et se confondent. «C'est le rôle de l'éducation de développer une attitude qui favorisera le progrès sans violents bouleversements et sans brusques ruptures. Dans le passé, l'héritage de l'homme a souvent été limité aux seuls apports de ses ancêtres. Aujourd'hui, l'unification du monde a fait de lui l'héritier de tout ce qui est advenu aux hommes de tous les temps et de tous les pays. Il peut aujourd'hui embrasser d'un seul regard l'ascension et le déclin des sociétés au cours des siècles et apprendre de l'histoire que l'acceptation du changement est une condition nécessaire, non seulement pour progresser, mais pour survivre. L'éducation, dans le monde moderne, doit, par conséquent développer en l'homme des dispositions à la tolérance et à la souplesse: tolérance pour qu'il s'applique à associer dans l'héritage commun de l'humanité tout ce que les différentes civilisations ont réalisé de valable; souplesse pour lui permettre de répondre à chaque situation nouvelle par une réaction neuve et créatrice»

ARDOINO. J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars; Coll. Hommes et Organisations, 1969.

que ce soit la conjecture: construction intellectuelle d'un futur vraisemblable — démarche créatrice se situant hors la notion de prescience — art composition de l'esprit pouvant impliquer un modèle hypothétique;

que ce soit la prospective qui englobe toutes ces optiques futuribles dans une dimension et même une finalité métaphysique et morale;

l'ensemble de ces procédés constitue *l'âme* de la cybernétique et fonde radicalement une recherche de base qui se voudrait valable et valorisante.

En éducation et en pédagogie sans verser dans l'utopie, ces modes de pensée nous semblent avoir été négligés malgré des insistances de certains concepteurs concernant directement²⁸ ces champs d'activités.

Il semblerait que le chercheur (lire l'animateur), le professeur qui vit dans le contexte de questionnement actuel vraiment prospectif ait un triple rôle:

1) en tant qu'artiste: imaginer rigoureusement et formuler beaucoup plus librement: «En quoi peut consister l'avenir?»

2) en tant que scientifique: évaluer avec minutie et nuance en toute connaissance de ses ignorances: «Quelle est la probabilité que cela arrive?»

3) en tant qu'analyste: évaluer les avantages et les limites en évitant de tomber dans un futurisme qui prend sa source dans une certaine sorcellerie.

Il ne faut pas lui demander d'être un planificateur. Il suggère des éventualités, oblige à réfléchir projectivement et peut, de ce fait, modifier le milieu où il se trouve et infléchir son devenir.

Situer l'animation dans un tel cadre nous mène bien loin des happening de l'esprit auquel on se livre souvent autour de ce concept. C'est ramener l'animation à sa vraie dimension: ce qui reste dans le processus éducatif lorsque le stock d'information a été harnaché par l'utilisation des sciences et des techniques modernes.

Demain, l'école répondra par son *hardware* aux questions d'information et elle répondra par ses animateurs — son *software* — aux désirs *d'apprendre à être* ²⁹ que les jeunes porteront toujours en eux.

28. HETMAN, François, *Le Langage de la prévision*, Sedeis, 1969.

DE JOUVENEL Bertrand, *L'Art de la conjecture*, 1964.

BERGER Gaston, *Phénoménologie du temps*, PUF, 1964. *L'homme et son éducation*, PUF, 1968.

Oeuvres de BACHELARD et C.G. JUNG.

29. Titre du rapport d'une Commission internationale sur le développement de l'éducation sous la direction d'Edgar Faure, Fayard, 1972.

Sur quel but commun peut se fonder une «communauté éducative»? Celui d'enseigner, d'éduquer, d'apprendre? Mais d'apprendre à faire quoi? Ce n'est pas, les pédagogues le savent bien, pour apprendre que l'on choisit de faire quelque chose; au contraire, c'est parce qu'on désire faire quelque chose que l'on accepte les disciplines inhérentes à l'apprentissage. De quels travaux l'école peut-elle donc donner aux jeunes l'envie et les moyens, dans une société où règne, dans tous les domaines, la division et la parcellisation oppressive des tâches? Pour mener les jeunes à l'autonomie, il faudrait que l'école les désadapte de la société et lui déclare la guerre. Il ne peut y avoir de système éducatif quand l'autonomie des individus et des groupes ne s'épanouit ni dans le travail ni dans le loisir, quand l'éducation ne débouche sur aucune activité socialement reconnue. Quand tout, en somme, déséduque.

Comme le note avec force Étienne Verne, un authentique pédagogue, pour que l'éducation devienne possible, il faudrait «que la société tout entière redevienne éducative» et que disparaisse la distinction entre apprentissage et production, étude et travail, travail et loisir, toutes les activités sociales favorisant également l'épanouissement des hommes.

Michel BOSQUET. «L'école pour quoi faire?», *Le Nouvel Observateur*, 16 octobre 1972.

Réduire les oppositions simplistes et le manichéisme rétrograde en assumant les contraintes de la science et en utilisant ses ressources pour alléger les tâches techniques en vue d'axer le maximum d'efforts sur les personnes, telle me semble la première étape vers une école où l'on ne se demandera plus ce qu'est l'animation parce qu'elle sera devenue un immense effort collectif pour rendre accessible aux étudiants, des adultes:

– Compétents:

D'une compétence qui n'est pas seulement somme de connaissances (avoir) dans une modalité adaptable et adaptée.

– En état d'accueil:

En état d'attention et d'écoute aux questions, aux réponses, aux réticences, aux objections qui «informent» les modalités.

– En état de recherche:

Attitude d'esprit qui permet de coïncider, d'être un appel.

Alors l'école ne sera plus un lien, un milieu mais un état et on s'y rendra pour *devenir plus libre*.

Cette école c'est celle de demain certes, mais elle ne surgira que dans le sillon de celle que nous habitons. Et c'est la provocation et la motivation qui doivent fonder notre disponibilité face aux changements qui se dessinent avec assez de précision pour nous permettre la prévision.

A. Toynbee, dans la préface de *Campus 1980* énumère trois changements radicaux pour l'école:

- 1) Diversification plus grande des programmes, vu l'accession massive à l'enseignement supérieur.
- 2) Difficulté d'intégration post-scolaire à cause de la spécialisation, donnant une vue myope, distordue.
- 3) Brisure du temps chronologique entre le temps de la formation et le temps de la pratique³⁰.

Face à cela, l'éminent historien prêche l'éducation autonome et «post-graduée» ou permanente.

L'animateur de demain devra être beaucoup plus comme nous l'avons dit précédemment, un tuteur ou mieux encore un chef d'orchestre. S'il synthétise la partition, il ne sait pas jouer de chaque instrument et chacun reste autonome. Ceci permet de canaliser harmonieusement un ensemble de diversités convergeant vers l'université.

30. TOYNBEE A., *Campus 1980*, Delacorte, 1968.

...sans doute que la jeunesse incarnant la contre-culture est assez représentative pour mériter qu'on lui prête attention. De mon point de vue, cette contre-culture non seulement «mérite» l'attention mais l'exige, car je me demande désespérément où, sinon parmi ces jeunes contestataires et leurs héritiers à venir des quelques générations prochaines, l'on pourrait trouver une insatisfaction et un désir d'innovation assez forts pour transformer notre civilisation désorientée en quelque chose d'habitable pour l'être humain. Cette jeunesse est la matrice où un avenir différent, bien qu'encore extrêmement fragile, prend forme. Bien sûr, cet avenir nous apparaît affublé d'oripeaux bigarrés et extravagants, empruntés à beaucoup de sources parfois exotiques, de la psychologie des profondeurs au folklore indiano-américain, en passant par les vestiges amollis de l'idéologie gauchiste, les religions orientales, le mal du siècle romantique, la doctrine anarchiste, le dadaïsme et sans doute la sagesse éternelle. Il me semble pourtant qu'elle soit tout ce que nous puissions opposer à l'installation définitive d'un totalitarisme technocratique au sein duquel nous nous retrouverons adroitement conditionnés à une existence totalement étrangère à tout ce qui a jamais pu faire de la vie humaine une aventure intéressante.

Théodore ROSZAK. *Vers une contre culture*, Stock, 1971.

Il faut se rendre disponible à un recyclage — et s'y adonner sans cesse sans tomber dans l'encyclopédisme de jadis — en vue de devenir

- des maîtres de synthèse
- des généralistes

qui groupent, coordonnent, approfondissent, exercent même une sorte de contradiction dialectique — possédant les moyens de se servir des divers «média» du système cybernétique, devenant des *audio-vidéo-bibliothécaires vivants*. Et ce, en dépassant le niveau du gadget où nous nous situons encore souvent.

Tels sont les défis! Ils ne font pas que transcender les mesquines discussions qui réduisent toute la vie et l'école en lutte des classes, ils les écrasent...

DEUX OUVRAGES INDISPENSABLES

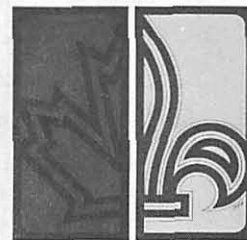
Les
canadianismes
de bon aloi.

Les
canadianismes
folkloriques.



Les anglicismes,
les barbarismes
et autres
propriétés

DICTIONNAIRE
GENERAL
de la langue française
au Canada

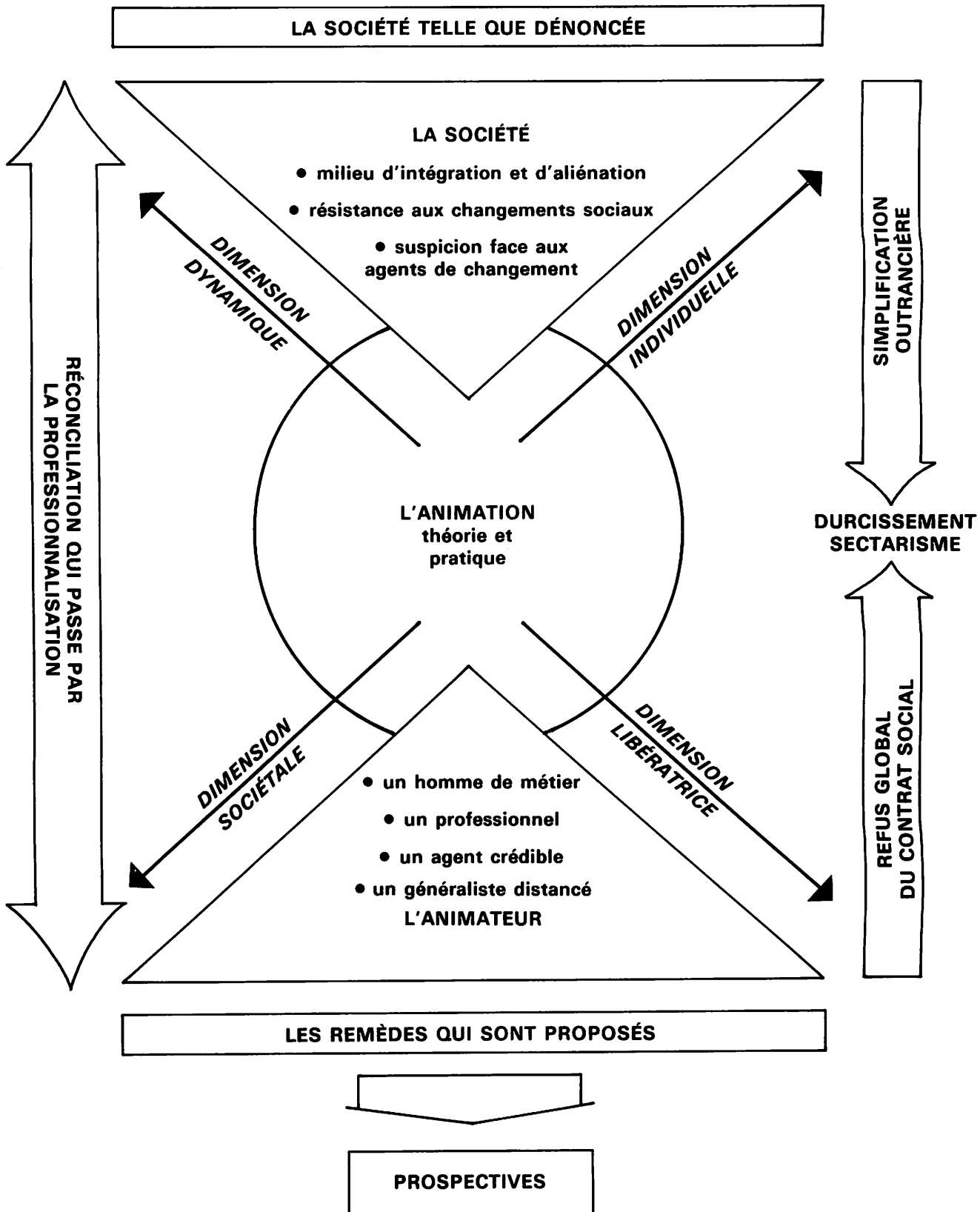


En vente dans
toutes les bonnes
librairies

Distribués par:



Tél .. 324-4010



BIBLIOGRAPHIE SUR L'ANIMATION

A.— Ouvrages et articles sur l'animation

- ALLARD, Yvon. «Projet pilote de recherche requérant un nouveau module dans la Famille des Sciences de l'Éducation. Animation socio-culturelle à L'U.Q.», 15 décembre 1969 (texte polycopié).
- ANGERS Paul et DION, Léon. *Participation et planification régionale: L'expérience du bureau d'aménagement de l'est du Québec* (1963-1966). Rapport de recherche, Université Laval, 1971, 248 p.
- ARCHAMBAULT, Guy. «La mode de l'animation». *Le Devoir*, 31 mai 1972.
- BEAUGRAND-CHAMPAGNE, Guy, «L'animation». *Action pédagogique — Dossier l'animation*, février 1969, n° 6.
- BELLEY, Yvon. «Bien-être et participation dans le monde technologique». *Service social*, janvier-juin 1970.
- BLONDIN, Michel. «Notes sur l'animation sociale en milieu urbain». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, septembre 1967, pp. 51-73.
- BLONDIN, Michel. «Quels changements apporte l'animation sociale?». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, Septembre 1967, pp. 165-181.
- DE CERTEAU, Michel. «La culture de consommation». *L'Éducation*, 16 novembre 1970.
- DESHAIES, André. «Participer pourquoi?». *Relations*, mai 1970.
- DIDIER, René. «Où va l'animation sociale? — Problématiques et finalités». *Relations*, mai 1970, pp. 148-152.
- DORAIS, Léo. «Animation, pédagogie et éducation des adultes». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, septembre 1967, pp. 73-87.
- DORAY, Michel. «Méthodes et techniques d'animation». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, septembre 1967, pp. 23-39.
- DUMONT, Fernand. «Aider les gens à débloquer leur langage». *Presqu'Amérique*, vol. I, n° 1, octobre 1971.
(En collaboration). «Le travail social, c'est un corps social en travail». *Esprit*, mars-avril 1972.
(En collaboration). «Où loge le pouvoir?». *Forum*, 8 décembre 1972.
- FOUCHARD, Georges et DAVRANCHE, Maurice. «Pour une théorie et une pratique de l'animation». *Nouveau Planète*, janvier 1969.
- GAUMOND, Marcel. «Document». *LEB*, Cegep de Sainte-Foy, Québec.
- GOUSSEAULT. «Les pays du Tiers-Monde doivent oublier l'Europe». *Croissance des jeunes nations*, n° 89, 1968, pp. 11-13.
- GRAND'MAISON, Jacques. «L'action de la base». *Socialisme 67. Revue du socialisme international et québécois*, n° 11, 1967.
- GRAND'MAISON, Jacques. «L'Église sur la place». *Maintenant*, décembre 1972.
- HARVEY, Julien. «Un appui à l'éducation populaire — l'archevêque de Montréal et le projet de la Pointe Saint-Charles». *Relations*, février 1970, pp. 35-37.
- HERMELIN, Christian. «L'animateur et la culture». *Cahiers universitaires catholiques*, mai 1968.
- HOUE, P. «Les projets de développement rural». *Économie et humanisme*, janvier-février 1972, pp. 72-77.
- L.C. (Deux animateurs) ou «Une esthétique de la nécessité». *Forum*, 1er décembre 1972.
- LEBEL, Bertrand. «Notes sur l'animation sociale au B.A.E.Q.». *Parti-pris*, vol. 3, n° 10, 1966, pp. 18-28.
- LEBRUN, Denis. «Pour un cégépien agent actif de son apprentissage». *Éducation Québec*, vol. 2, n° 6, 1971, pp. 4-8.

- LE PACHYDERME, «L'animation culturelle ou l'illusion du collectif» (éditorial). *Le Pachyderme*, mars 1971.
- LEVY, Bernard. «Éducation culturelle animation permanente à l'Université de Montréal». *Culture vivante*, 19 novembre 1970, pp. 39-42.
- L'HEUREUX, André. «L'animation sociale ou les nouveaux sorciers». *Socialisme '69*, Revue du socialisme international québécois, avril-juin 1969.
- LIMBOS, Édouard. *L'Animateur socio-culturel, formation et autoformation, méthodes et techniques*. Coll. psychologie et éducation, Paris, Fleurus, 1971, 302 p.
- MACCIO, Charles. *Animation de groupes*. Chronique sociale de France, 1972, 286 p.
- MORENCY, Marc A. «Animation sociale: The experience of the BAEQ». (référence incomplète).
- MUELLER, K. Robert. «La dimension sociale de l'animation». *Le Management*, septembre 1972.
- MUELLER, K. Robert. *L'entreprise et la gestion de l'animation*, Paris, Publi-union, 1971.
- OGER, Y. «Vulgariser ou développer». *Économie et humanisme*, n° 188, 1969.
- POULIN, Martin, «Planification et animation sociale». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, Septembre, 1967, pp. 39-51.
- PROVOST, Gilles. «Dans les universités les services aux étudiants devraient mettre l'accent sur la participation». *Le Devoir*, 16 juin 1970.
- QUIRION, Hugues, «Community Organisation and Political Action in Montreal». *Social Work*, septembre 1972, pp. 85-90.
- QUIRION, Hugues. «Y a-t-il un métier d'animateur social?». *Relations*, mai 1970.
- SAUVAGEAU, Philippe. «Un travail d'éléphants le colloque culturel interprovincial». *Le Pachyderme*, vol. II, n° 3, été 1971.
- TARRAB, Gilbert. «L'animation un fourre-tout... ou une éthique?». *Le Devoir*, 25 septembre 1969.
- TELLIER, Yvan, et TESSIER, Roger. *Leadership, autorité et animation de groupe*. Les Éditions de l'Institut de Formation par le Groupe, 1968, 77 p.
- TÉTREAU, André, «Quelques clarifications sur la notion d'animation». *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, septembre 1967, pp. 9-23.
- VROOMAN, Paul C., «The Power Dilemma in Citizen Participation». *Canadian Welfare*, mai-juin 1972, pp. 3-19.

B.— Ouvrages et articles sur des questions d'éducation

- ARDOINO, J. *Propos actuels sur l'éducation*. Coll. Hommes et organisations, 1969.
- BOSQUET, Michel. «L'école pour quoi faire?». *Le Nouvel Observateur*, 16 octobre 1972.
- BRODEUR, Jean-Paul. «Libérer la parole. Pour un nouveau projet pédagogique». *Presqu'Amérique*, septembre-octobre 1972.
- HAVELOCK, Ronald G. *A Guide to Innovation in Education*. Institute for Social Research, Ann Arbor, The University of Michigan, 1970, 165 p.
- HAVELOCK, Ronald G. *Training for Change Agents. A Guide to the Design of Training Programs in Education and other Fields*. Eric Report Resume, Ann Arbor, Michigan University, Institute for Social Research, 1971, 219 p.
- MAC LUHAN, Marshall, *Mutations 1990*. Montréal, H.M.H., Collection Aujourd'hui, 1969.
- SAMSON, Jean-Marc. «Du cataplasme au cheval de Troie» *Bulletin des affaires étudiantes*, février 1970.
- THUR, Livia. «L'éducation, le changement et la société contemporaine». *Prospectives*, décembre 1967.

C.— Ouvrages et articles généraux

BOURRICAUD, François. *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris, Plon, 1969, 470 p.

DION, Léon. «Information politique et participation». *Sociologie et sociétés*, mai 1970.

EMMANUEL, Pierre. *Pour une politique de la culture*. Paris, Seuil, 1971.

LAURENCE, R. Paul. «Comment faire face au changement?» *Harvard Business Review*, janvier-février 1969.

MASLOW. «Hommes et techniques». *Motivation et personnalité*, New York, Harper, 1954.

ROGERS, Carl. *Le Développement de la personne*. Paris, Dunod, 1970, 286 p.

ROSZAK, Théodore. *Vers une contre-culture*. Paris, Stock, 1971.

THOMAS, W. *The Polish Peasant in Europe and America*. Knops 1927.

TOFLER, Alvin. *Le Choc du futur*. Paris, Denoël, 1970.

NOTE: Une étude bibliographique exhaustive a été préparée par l'I.C.E.A. Elle mérite une mention bien spéciale. I.C.E.A., *Bibliographie générale sur l'animation*, 11 octobre 1972, 71 pages.