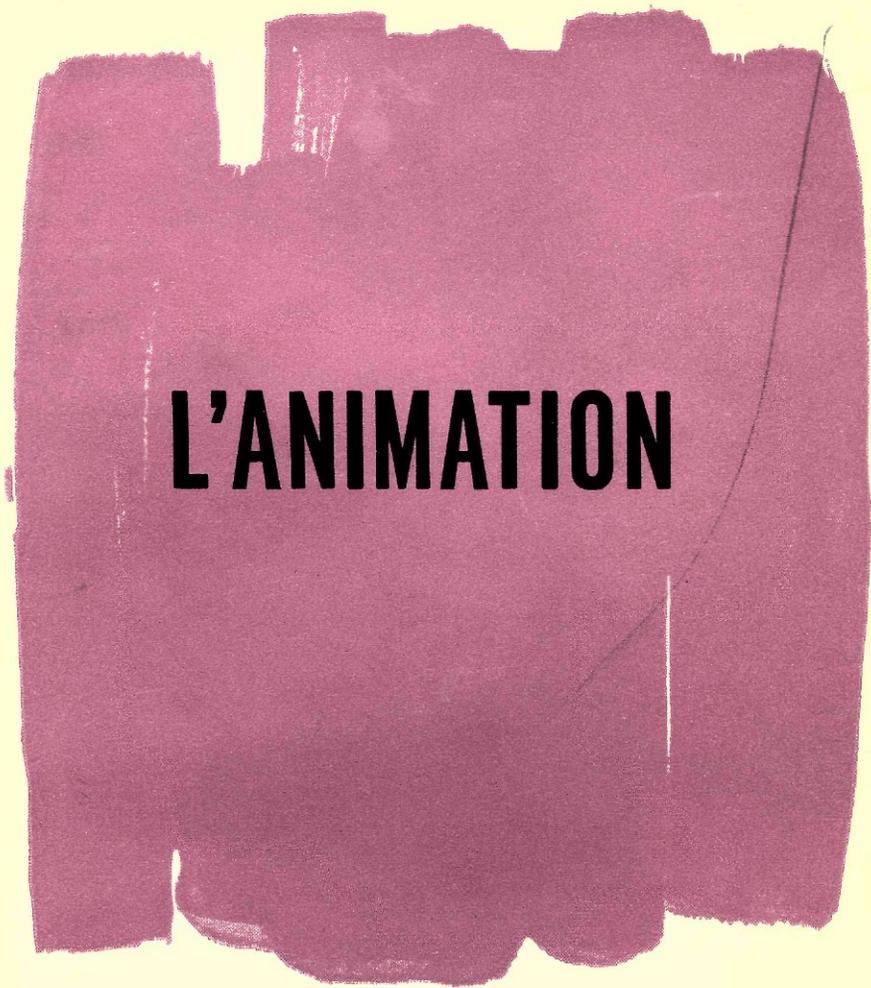


4-5 les Cahiers de l'I.C.E.A.

SEPTEMBRE 1967



L'ANIMATION

L'Institut Canadien d'Éducation des Adultes



L'ANIMATION

no 4 - 5 les Cahiers de l'I.C.E.A.

Septembre 1967

L'ANIMATION

L'Institut Canadien d'Education des Adultes,
506, est, rue Ste-Catherine, — suite 800,
MONTREAL 24, — Québec.



*Les articles n'engagent que leurs auteurs.
Tous droits de reproduction réservés.*

présentation

Qui n'a pas entendu parler d'"animation" et d'"animation sociale" ? La publicité n'est plus à faire à ce sujet. Cependant il importe de dépasser les mots et de découvrir les réalités qu'ils recouvrent. Car la popularité risque, trop souvent, de noyer l'essentiel.

En effet, ces termes ont été utilisés à tout propos, ce qui n'est pas sans entretenir de nombreux équivoques et malentendus. De plus, très peu d'évaluation systématique des expériences a été entreprise. Nous nous trouvons alors devant un phénomène un peu mystérieux qui emballe les uns et inquiète les autres.

Il semble donc que le temps soit venu de faire le point sur cette question et de clarifier ce qu'on entend désigner par ces mots. Le travail que nous présentons aujourd'hui ne prétend pas faire une analyse scientifique de l'animation : c'est une première approche qui tente de mettre un peu d'ordre et d'ouvrir la porte à une étude plus approfondie.

Ce Cahier comporte donc deux parties. La première partie s'efforce de rassembler les principaux éléments concernant la notion d'animation, ainsi que sa méthode, ses techniques et ses divers secteurs d'application. La seconde partie rapporte quelques descriptions et évaluations sommaires d'opérations en cours.

Bien qu'incomplet, cet ensemble d'articles nous permet de mieux situer le rôle et les exigences de l'animation dans notre milieu. Il apporte aussi des exemples et un stimulant à tous ceux qui se préoccupent de formation des adultes et de développement social.

La Direction.

PREMIÈRE PARTIE

AUTOUR DES PRINCIPES ...

**QUELQUES CLARIFICATIONS
SUR LA
NOTION D'ANIMATION**

André Tétreault*

* Adjoint au directeur général de l'I.C.E.A.

L'expression "animation sociale" semble, depuis quelques années, devenir le mot de passe du succès garanti. Beaucoup se targuent de faire de "l'animation sociale" ou d'initier des campagnes d' "animation sociale" à tout propos. Cette popularité du terme tient, pour une bonne part, à l'expérience du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec qui s'est servi de l'animation sociale comme instrument majeur dans l'élaboration d'un plan de développement avec la participation de la population.

Plusieurs attribuent à l'animation sociale le succès de cette entreprise qui a mobilisé la population d'un vaste territoire pour l'amener à réfléchir sur sa situation et à s'interroger sur les solutions appropriées. Par contre, certains demeurent sceptiques sur son utilité et d'autres y voient même un danger. Pour ces derniers, ce serait un instrument de révolution, une arme "socialiste" qui bouleverse les foules et provoque l'anarchie.

En fait, beaucoup de fantaisie accompagne ce terme et bien peu de gens seraient en mesure de définir objectivement ce qu'est l' "animation sociale". Le sort de ces mots rejoint celui de toutes les expressions et de tous les slogans qu'on rencontre périodiquement sur toutes les lèvres. Cet engouement momentané laisse habituellement de côté la signification réelle. Chacun part avec sa représentation, faovrable ou défavorable, sans égard pour la réalité qu'elle devrait recouvrir. Le terme est à la mode et un jour prochain il sera probablement remplacé par un autre vocable ou expression.

On ne peut dire que l'animation soit une invention récente : ses principes et procédés sont connus depuis longtemps. Toutefois, l'utilisation systématique qu'on en a faite dans l'est du Québec, surtout, a capté l'attention.

Nous allons donc essayer, dans cet article, de dégager la démarche spécifique de l'animation et ses implications. Nous rappellerons d'abord quelques opinions courantes à ce sujet. Nous verrons ensuite ce qui est propre à l'animation, ses champs d'application et enfin ses conséquences.

I — OPINIONS COURANTES

L'hiver dernier, un député au parlement provincial annonçait la mise en oeuvre d'un "programme d'animation sociale" dans son comté. Il avait l'intention de rencontrer ses commettants par petits groupes afin de leur faire prendre conscience des problèmes du milieu par la discussion et le dialogue. Dans le même temps, un autre député décrivait l'avenir de son parti comme un "parti d'animateurs". Il entendait par là que les membres de son parti devaient servir de voie de communication entre la population et les gouvernants.

Plusieurs ministères ou organismes para-gouvernementaux ont aussi exprimé le désir de s'attacher des animateurs. Quantité de tâches leur sont proposées. Pour certains, ils seraient des informateurs et du Gouvernement et de la population. Pour plusieurs, ils favoriseraient l'application des politiques gouvernementales : il leur reviendrait d'amener la population à comprendre les directives ou bien de la convaincre de leur utilité. Enfin, certains croient pouvoir confier à ces spécialistes l'organisation de la consultation. Pourtant quelques-uns estiment qu'il suffirait seulement d'initier les conseillers techniques régionaux (agronomes, délégués industriels, . . . etc.) aux techniques de l'animation pour qu'ils exécutent toutes les tâches précitées.

Par ailleurs, les associations et les organismes socio-économiques prétendent eux aussi organiser des campagnes ou programmes d'"animation sociale". Devant le désengagement ou l'apathie de leurs membres, ils cherchent des moyens de les rendre actifs, de les faire participer. C'est là le principal motif de leur recours à l'"animation sociale". Soit qu'on veuille faire des "animateurs sociaux" de chacun de ses membres, soit qu'on engage des spécialistes pour remplir certaines tâches.

Ainsi certains syndicats ont embauché des animateurs pour aider leurs permanents dans la définition de tâches et l'organisation d'action syndicale. Ils leur ont demandé aussi d'initier des syndiqués au travail d'équipe. Diriger des discussions de groupe est reconnu, presque partout, comme une des fonctions principales de l'animateur.

On parle aussi beaucoup de l'animation à propos des loisirs. Certains proposent son utilisation dans l'enseignement. Enfin quelques prêtres ont même suggéré de faire de l' "animation sociale" lors de retraites et même d'organiser la pastorale de l'Eglise sous cette forme.

Quelques traits communs à ces opinions

On retrouve, dans ces opinions brièvement relatées, certains points communs qui pourraient nous conduire à une définition. Il semble d'abord généralement acquis que l'animation s'adresse à un groupe ou à une collectivité plutôt qu'à un individu. Sans nier qu'elle ait des répercussions sur chacun des membres, elle concerne avant tout l'ensemble.

Une deuxième constante qu'on pourrait relever, touche la situation qui appelle son utilisation. Il s'agit habituellement d'un état de difficulté, parfois même de crise : incompréhension des problèmes du milieu, de directives données ou d'idéologie; obstacle dans l'organisation d'une consultation; besoin de définir des tâches. On sent que l'animation pourrait servir à dénouer ces problèmes.

Enfin un troisième dénominateur commun, fortement lié au second, peut être désigné comme l'objectif de l'animation. On désire habituellement employer l' "animation sociale" dans le but de faire agir les gens, de les rendre actifs. Sa popularité tient, sans nul doute, à cette efficacité, quelque peu magique parfois, qu'on lui attribue.

La plupart des gens accepteraient probablement de définir l'animation en réunissant ces trois facteurs communs. Nous pourrions dire alors qu'elle est un ensemble de moyens pour amener une collectivité ou un groupe à agir ensemble face à une situation problématique commune. Bien qu'incomplète pour plusieurs, cette définition ne serait pas fautive en elle-même.

Equivoques de ces opinions

Cette définition, comme les opinions d'où elle découle, contient de nombreux risques de malentendus. Qu'est-ce qu'on entend, par

exemple, par un ensemble de moyens ? On serait peut-être porté à comprendre "trucs" ou "recettes" plus ou moins infaillibles.

L'occasion qui réclame l'animation est pratiquement aussi équivoque. Qui va dire que c'est une situation problématique ? qu'elle est commune à un ensemble ? Est-ce que des experts auront à définir antérieurement cette situation ? A quel moment l'animation entre-t-elle en action ?

C'est toutefois l'objectif qui demeure le noeud de la question. Si on réussit à dissiper les ambiguïtés entourant ce fait "d'amener une collectivité à agir ensemble", les autres questions se résoudre pratiquement d'elles-mêmes. Car il existe plusieurs façons d'entraîner un groupe dans une action et l'animation n'est qu'une d'entre elles.

Equivoque au niveau du vocabulaire

Cependant, il faut signaler immédiatement une seconde source de malentendus au niveau même du vocabulaire. Habituellement, comme nous l'avons noté dans le relevé des opinions courantes, on accole le qualificatif "social" aux termes "animation" et "animateur". Il est vrai que toute animation est sociale en ce sens qu'elle atteint un groupe de personnes; mais il est préférable de réserver ce qualificatif pour désigner une forme spécifique d'animation.

De plus, on dit souvent "animation" pour désigner les techniques utilisées. Or l'usage des techniques d'animation n'est pas nécessairement de l'animation. N'importe qui, par exemple, peut utiliser un marteau ou une scie sans qualifier son action de menuiserie et s'attribuer le titre de menuisier. L'animation est en effet un processus : c'est-à-dire une suite d'actions organiques orientées vers un but déterminé.

Cette clarification de vocabulaire nous permet de restreindre notre propos à l'animation entendue comme processus. Nous laisserons donc de côté l'aspect des techniques. Quant aux qualificatifs qu'on peut attribuer, selon le contexte, aux diverses formes d'animation, nous en reparlerons brièvement au cours de cet article.

II — DÉMARCHE DE L'ANIMATION

On peut amener des gens à agir en les obligeant par la force à accomplir une tâche déterminée. La coercition physique est donc un moyen. Elle suppose la mobilisation d'une force policière et contient toujours le risque d'un retournement de situation contre celui qui l'emploie. Dans notre contexte socio-politique, nous écartons volontiers ces méthodes.

Toutefois, il y a une gamme de moyens tout aussi autoritaires qui s'utilisent plus subtilement. Une propagande bien orchestrée réussit à endoctriner des gens et les porte à s'embrigader "volontairement". La mystification ou le conditionnement psychologique peut obtenir de semblables résultats.

Dans tous ces cas, cependant, la liberté de l'individu est brimée. Quand il agit sous le coup de la violence, de la peur ou de la manipulation, l'homme n'est plus qu'un esclave entre les mains de ceux qui le dirigent.

Il y a une autre option possible pour susciter la participation de quelqu'un à une opération. Celle-ci tient compte de la liberté de l'individu. Elle n'impose pas un comportement, mais donne naissance aux manières d'agir appropriées aux circonstances. Cette option qui s'oppose à l'autoritarisme pourrait se qualifier de démocratique.

Or l'animation est une méthode qui ne peut se situer que dans cette optique. Elle contredit en elle-même toute forme de dirigisme ou de pression.

Attitude consultative

Toute opération exige, chez les exécutants, une manière d'agir adéquate pour atteindre le but fixé. Par exemple, dans une opération planifiée d'un développement de l'agriculture, il ne suffit pas de songer à agrandir les fermes ou à les doter de machineries modernes; il faut surtout penser à la formation des hommes qui devront acquérir de nouveaux modes de penser et de nouvelles habitudes pour exécuter ce plan. Ce même phénomène se rencontre, plus ou moins aigu, dans l'entreprise, dans tout groupement ou collectivité qui désirent progresser.

Comment obtenir ces nouveaux comportements pour rendre ces opérations efficaces ? On peut modeler les individus en leur faisant répéter les gestes jugés nécessaires; on peut aussi leur faire prendre ces attitudes en leur expliquant les fondements ou les valeurs auxquelles elles se rattachent; on peut enfin leur faire "inventer" ces manières d'être. Ce sont là trois modes éducatifs valables.

Toutefois les deux premiers modes, "directif" et "explicatif", demeurent extérieurs à l'individu et ne suscitent pas une motivation très forte et très étendue. Par ailleurs, le troisième mode, que l'on pourrait qualifier d'"interrogatif", implique l'individu et le porte à une découverte et une action personnelles.

C'est ce dernier mode éducatif qu'utilise exclusivement l'animation. En leur temps et selon les besoins, les deux premiers modes peuvent avoir leur rôle à jouer dans une opération. Mais ils ne doivent pas se confondre avec l'animation, même s'ils peuvent y être coordonnés.

Ainsi, nous croyons qu'il n'est pas du rôle de l'animation d'informer et encore moins de convaincre. Elle stimule le besoin d'information du groupe et oriente vers les ressources qui pourraient le satisfaire. L'animation ne propose pas non plus de système de valeurs ou d'idéologie. Enfin elle ne cherche pas à "faire passer" quoi que ce soit.

Par mode interrogatif, elle aide le groupe à se consulter et à se contester. C'est ainsi que le groupe prend peu à peu conscience de ce qu'il est et de ce qui l'entoure. Après les phases de contestation et d'emballement, il parviendra à se définir ou à s'identifier. Il pourra ensuite déterminer ses objectifs et ses moyens d'action par lui-même. Il confrontera ainsi son image avec celle que pourraient lui présenter des "experts", afin d'équilibrer l'une et l'autre perception.

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.

En prenant lui-même les responsabilités qui lui reviennent, le groupe perd l'habitude de s'en remettre continuellement à ceux qui détiennent l'autorité, comme les gouvernements, les institutions, . . . etc. Cette autonomie découverte, il pourra alors accepter de travailler en commun avec d'autres, sans craindre de perdre quoi que ce soit.

En somme, l'animation ne se restreint pas à des recettes ou trucs : elle suppose un état d'esprit. Elle s'appuie sur une conception optimiste et respectueuse de l'homme et une notion authentique de la démocratie. Un groupe ou une communauté est capable de choisir ce qui lui convient et de participer à l'élaboration et à la prise de décisions qui le concernent. Il s'agit de lui permettre, par mode interrogatif, de se définir et de rendre son agir cohérent et autodéterminé.

Action collective

Même si l'animation est une pédagogie, elle demeure axée sur l'action collective. Il est évident qu'en faisant émerger cette cohérence dans l'action et en libérant le groupe d'une dépendance exagérée, elle forme des individus.

Toutefois par son objectif d'action collective, elle se distingue de tout autre mode pédagogique centré sur l'individu. Dans le cas de la dynamique des groupes, par exemple, le groupe sert uniquement d'instrument pour permettre à l'individu de saisir les mécanismes de la communication et de se situer par rapport aux autres. L'action est secondaire : ce qui importe c'est l'individu qui s'analyse en se confrontant aux autres.

Certains principes et certaines techniques, utilisés en dynamique des groupes, se retrouvent toutefois dans l'animation. En effet, le climat de non-directivité et de permissivité est commun aux deux. De plus les procédés pour amener les individus à dire ce

qu'ils pensent et à communiquer entre eux ne peuvent être tellement différents puisqu'il s'agit dans l'un et l'autre cas d'établir des communications entre des hommes. Cependant l'animation s'oriente vers une action à accomplir et n'a pas pour tâche de découvrir les sentiments de chacun. C'est pourquoi elle utilisera ces techniques et créera ce climat avec une coloration un peu différente.

III — OÙ ET QUAND FAIRE DE L'ANIMATION ?

L'attitude fondamentale décrite dans ces pages n'est pas exclusive à l'animation. Dans de saines relations humaines, on devrait retrouver ce climat de permissivité qui permet d'engager un dialogue efficace. Dans la même optique, les animateurs n'ont pas le monopole des techniques qu'ils utilisent. Il importe pour tous, par exemple, de savoir écouter et de savoir interroger. Posséder une telle attitude ou utiliser ces techniques ne sont pas pour autant faire de l'animation.

L'animation est un processus qui tend à impliquer un groupe ou une communauté dans une action collective. Or, partout où cette situation se présente, partout où il peut exister une participation d'un groupe de personnes à une opération, il y a place pour de l'animation. Selon l'envergure de l'opération et les divers groupements concernés, nous pouvons découvrir différents types d'animation.

Ainsi l'animation peut être organisée dans un groupe qui poursuit un but particulier, comme un syndicat, une entreprise, une coopérative ou toute autre association. Elle s'oriente, soit vers l'ensemble des activités de cet organisme, soit vers une action définie. Les membres participants sont alors touchés dans un seul aspect de leur vie. Il en est de même si l'on songe à une opération dans un domaine spécifique comme l'agriculture, les activités culturelles ou les loisirs. Dans chacun de ces cas, on pourrait qualifier l'animation selon l'objectif poursuivi. On parlera, par exemple, d'animation syndicale ou d'animation culturelle.

Par ailleurs l'animation peut s'adresser à une communauté locale, régionale ou nationale selon un objectif global, soit le

développement économique, social et culturel de cette population. Elle appelle normalement une forme de planification du développement où s'inscrit la participation de la population. On réserve habituellement l'appellation "animation sociale" pour ce type d'animation. Ce n'est plus seulement un groupement qui poursuit un objectif particulier pour ses membres, mais une communauté, englobant tous ces groupements, qui recherche la participation de l'ensemble des citoyens au développement de leur milieu.

L'expérience du BAEQ serait comme le prototype de cette forme d'animation dans notre milieu⁽¹⁾.

Les moyens mis en oeuvre et les stratégies varient selon le type d'animation. Toutefois, le travail de groupe sera toujours favorisé et la formation d'animateurs occasionnels partout requise.

Il y a lieu maintenant de se demander à quel moment l'animation doit intervenir. Puisque l'animation n'a pas à imposer une définition de la situation ni à convaincre de l'opportunité de telle ou telle solution, elle débute aussitôt que possible. Souvent on commencera lors d'une crise; mais il n'est pas du tout indiqué d'attendre cet état d'urgence. Certaines expériences d'animation sociale, cependant, ont semblé avoir été entreprises trop tôt. Pour une bonne part, cette situation est due au décalage d'évolution entre les animés et les administrateurs. Si ces derniers demeurent sur leurs positions acquises, il est certain que toute opération d'animation arrive trop tôt.

De la même façon, le processus doit se poursuivre une fois amorcé. Il n'y a pas d'arrêt : seules les tâches de l'animateur professionnel changent. Au début, celui-ci cumulera toutes les fonctions : contacts, animation de groupe, formation, etc. Peu à peu, au fur et à mesure que s'organisera le milieu et qu'émergeront des animateurs autochtones, le spécialiste se retirera pour ne devenir qu'un superviseur, un conseiller technique en fonctionnement et un formateur d'animateurs "occasionnels". Le groupe a acquis alors son indépendance : il fonctionne par ses propres ressources.

(1) Cf. J.C. Lebel, "L'animation sociale, expérience de BAEQ". *Cahiers de l'ICEA*, #3, pp. 57-75.

Toutefois, le besoin d'animation à l'intérieur du groupe ou de la communauté demeure permanent, malgré le départ des "spécialistes". En effet, l'animation continue à prévenir les crises et à soutenir l'efficacité de l'action. Des recours aux experts seront parfois nécessaires pour élaborer certain programme d'action, fournir le conseil technique et poursuivre la formation du leadership.

IV — LES IMPLICATIONS DE L'ANIMATION

L'animation provoque nécessairement des changements. Il faut prévoir des répercussions tant au niveau de l'individu qu'à celui du groupe et de la société. Il est en effet évident que l'individu qui apprend à confronter ses opinions avec celles d'autrui, à évaluer et à rendre cohérent son agir, ne peut demeurer le même. Il prend conscience de ses lacunes, de son manque d'information et de formation. Il acquiert de l'assurance et devient motivé à combler les lacunes découvertes. Par exemple, le succès de la campagne de récupération scolaire dans la région de la Gaspésie et du Bas St-Laurent, en 1964-1965, est surtout dû à l'effort d'animation sociale dans ce milieu.

De plus l'individu ne se sent plus isolé et dépendant de forces ou d'activités implacables. Il sait maintenant qu'il peut, lui aussi, être une force et assumer des responsabilités. Surgit alors le désir de participer davantage aux décisions qui le concernent.

Cette nouvelle mentalité appellera souvent un changement de structures. Libéré de sa dépendance excessive et ouvert à la rationalité, l'individu et le groupe jugeront peut-être nécessaire de modifier les cadres où ils vivent, afin de satisfaire leurs besoins de participer. Ce renouvellement des structures, tant au niveau de la communauté qu'à celui des groupements particuliers, n'est pas un caprice et n'indique pas une volonté d'anarchie. C'est une évolution constructive du milieu lui-même qui se donne les instruments appropriés à son développement.

Par ailleurs, l'attitude des administrateurs ou de ceux qui engagent des animateurs doit évaluer au même rythme si on veut éviter les conflits. En effet, si on engage une opération

d'animation, en mettant véritablement les animateurs au service du groupe ou de la communauté, les conséquences décrites plus haut sont inévitables. Trop souvent ceux qui engagent une telle opération ne sont pas sensibilisés à la démarche de l'animation et demeurent en dehors de cette même opération. Ils risquent d'être pris de panique et d'arrêter l'opération en cours. Le groupe ou la communauté demeure frustré. L'évolution n'ayant pas atteint sa maturité, il ne faudra donc pas s'étonner de faire face à de multiples inconvénients : mécontentement, revendication, pression, etc.

Il est vrai que l'animateur peut être considéré plutôt au service de l'agence qu'à celui de la population ou du groupe. Dans cette optique, l'animateur sert surtout de canal de rétroaction. Mais sa neutralité est souvent menacée quand s'élève un conflit entre l'agence qui l'engage et le groupe avec lequel il travaille. C'est souvent une situation ambiguë. L'agence, confiante d'avoir la vérité, aura parfois tendance à mandater l'animateur de convaincre plutôt que d'animer. Dès lors, on glisse vers la manipulation et l'endoctrinement : situation que refuseront les vrais animateurs.

Nous avons peu parlé de l'animateur lui-même; sa personnalité, ses aptitudes, sa formation. Toutefois, la description de l'animation que nous venons d'esquisser laisse entrevoir la compétence qu'implique cette fonction. Ne devient pas animateur celui qui veut. Une opération mal orientée peut être désastreuse : car on ne joue pas impunément avec la dynamique d'un groupe.

En somme, l'animation n'est pas une méthode facile pour remédier à tout. Elle a besoin de temps, parce que l'évolution et le changement viennent de l'intérieur. Elle requiert aussi de ceux qui font appel à ses services qu'ils soient sensibilisés à sa démarche et acceptent les implications de son action. Enfin, elle ne s'improvise pas.

METHODES ET TECHNIQUES D'ANIMATION

Michel Doray*

* Conseiller pédagogique à L'Institut Coopératif Desjardins.

Vouloir définir et décrire des méthodes et des techniques d'animation constitue une entreprise délicate, particulièrement en une période où l'animation, il faut malheureusement le constater et l'admettre, est trop souvent devenue un lieu commun, un mot à la mode et une solution "passe-partout", et où on en est arrivé parfois à la réduire à un arsenal de trucs et de recettes-miracles applicables à n'importe quelles fins et à oublier ainsi ce qui la définit fondamentalement.

Or, l'animation est essentiellement une contestation, une conviction, une intention. . . Une contestation : celle de la pédagogie traditionnelle du savoir et de l'action. Une conviction : celle que tout individu ou tout groupe est capable de créativité et d'autonomie tant dans l'acquisition de connaissances que dans la solution de ses problèmes et son engagement dans une action. Une intention : celle d'actualiser le plus efficacement possible ces autonomies créatrices longtemps mises en veilleuse.

Ainsi conçue comme un esprit et une attitude, l'animation ne peut être identifiée aux structures, aux méthodes et aux techniques qui la rendent opérationnelle. Ce qu'il faut saisir, c'est la façon avec laquelle l'animation va utiliser, pour réaliser à la fois ses objectifs de participation créatrice et de productivité, des moyens multiples déjà élaborés par plusieurs sciences et qui pourraient tout aussi bien être utilisés, mais d'une façon bien différente, par le plus habile dictateur. Méthodes et techniques tout aussi relatives que les sciences qui les ont mises au monde ! . . .

D'autre part, les points d'application de l'animation à l'intérieur d'une stratégie de formation ou d'action sont multiples et diversifiés : un cours de biologie ou d'histoire, la réunion hebdomadaire d'une équipe de recherche ou d'un conseil d'école, l'assemblée générale annuelle d'une coopérative ou d'un syndicat, la mise en place de structures de participation en vue de l'élaboration d'un plan d'aménagement régional, etc. . . Aussi, combien ambitieux et prétentieux serait le désir d'élaborer, en quelques

pages, un modèle universel des techniques et des méthodes pouvant être utilisées par un animateur.

Je limiterai donc cet essai à l'examen d'un certain nombre d'instruments m'apparaissant indispensables pour assumer pleinement et avec compétence trois grands rôles complémentaires que me semblent devoir jouer simultanément tout éducateur ou tout leader en situation d'animation de groupe : soit les rôles d'agent de rationalisation, d'agent de socialisation et d'agent d'information.

Je suis très conscient de ne tenter ici qu'un travail de déblayage. Il faudrait, en effet, explorer davantage chacun de ces outils, en compléter l'inventaire, en analyser les divers modes d'utilisation en fonction de situations d'animation différentes et surtout en mesurer la valeur et l'efficacité à partir d'un contrôle scientifique des résultats. Mais c'est là l'objet d'une recherche beaucoup plus exhaustive et dont je souhaite personnellement la réalisation dans un avenir rapproché.

I — L'ANIMATEUR, AGENT DE RATIONALISATION

En réaction contre un lourd héritage de dogmatisme et d'autoritarisme, on est assez souvent tenté de privilégier, dans les multiples applications des attitudes d'animation, tout ce qui peut susciter et favoriser la liberté d'expression et de minimiser les exigences requises pour en ordonner et en structurer les fruits. D'où l'émergence d'un certain prophétisme de la non-directivité absolue et l'engouement actuel de nombreux individus et de nombreux groupes, désireux de démocratiser et de libéraliser leurs méthodes de travail, pour une série de théories et de techniques susceptibles d'améliorer les communications et le dialogue interpersonnels et supposément acquises au cours d'expériences psycho-sociologiques. Nous reviendrons plus loin sur la valeur incontestable de ces instruments, mais les avoir privilégiés a trop souvent entraîné confusion et inefficacité et alimente malheureusement aujourd'hui une certaine méfiance à leur égard et envers l'animation en général.

Sans vouloir tomber dans l'excès contraire, nous n'insisterons par conséquent jamais assez sur l'un des rôles fondamentaux de

tout animateur (social, culturel, syndical, pastoral, etc. . .) qui consiste à hanarcher la créativité d'un groupe, à la transformer en énergie utilisable, à la rendre productive. L'animation est libératrice, mais doit être conséquente : libératrice parce qu'elle libère des ressources énormes longtemps refoulées, mais conséquente dans la mesure où elle les canalise, les organise et les rationalise.

Nous décrivons donc successivement ce que pourrait être une démarche rationnelle et la dynamique de son application, au moyen d'un certain nombre de méthodes et de techniques, à un groupe en situation d'animation.

UNE DÉMARCHE RATIONNELLE . . .

La rationalité n'est pas une invention du XXe siècle. Pendant des centaines de millénaires, l'homme a dû faire appel à sa rationalité pour survivre. L'histoire recèle nombre de courants philosophiques, de contestations métaphysiques prônant une plus grande rationalité et de prestigieuses civilisations dont les fascinantes ruines ne sont qu'un pâle reflet de leur niveau de développement et d'organisation. La méthode expérimentale, application de la rationalité à l'observation et à la connaissance du réel, a fécondé un incomparable développement scientifique qui ne cesse de s'accélérer depuis quatre siècles. D'outil inconscient de survivance enveloppé de mythologies paralysantes, la rationalité est progressivement devenue un instrument conscient d'émancipation et de domination de l'homme sur lui-même et sur la nature.

Relayant cette évolution, les travaux contemporains sur l'organisation du travail, la recherche opérationnelle, la théorie de la décision et des jeux, etc. . ., ont multiplié les applications de la rationalité, depuis l'organisation de la production de la "General Motors", la programmation du débarquement sur la lune et la stratégie d'une guerre presse-bouton, jusqu'à l'escalade publicitaire de l'EXPO '67 ou l'aménagement socio-économique planifié d'une collectivité.

Or, dans de très nombreux ouvrages consacrés à ces études, on découvre, au-delà des différences de terminologie et de vocabulaire, une remarquable convergence dans la façon de décrire

une démarche rationnelle de travail individuel et collectif. On y définit toujours un processus en quatre étapes successives : analyse de la situation, recherche de solutions et décision, exécution et évaluation. Et en approfondissant le contenu, on s'accorde toujours autour de la progression suivante :

(1) **Analyse de la situation :**

- en *décrire* et en *comprendre* tous les aspects
- formuler ainsi clairement des *problèmes* résolubles par l'action

(2) **Recherche de solutions :**

- phase de créativité : formuler des *hypothèses* de solutions
- phase critique : examiner ces hypothèses pour voir si elles sont :
 - *vraisemblables* ou *pertinentes*, c'est-à-dire aptes à solutionner, sûrement, probablement ou possiblement, le problème précédemment défini (recherche prévisionnelle des résultats anticipés)
 - *réalisables* (inventaire des ressources disponibles)
 - *acceptables* ou *souhaitables* (examen des valeurs, idéologies, croyances, etc. . .)
- élaborer un compromis en vue d'une *décision*

(3) **Exécution :**

- *identifier* les tâches (utilisation des ressources internes et appropriation des ressources externes)
- en déterminer les *articulations*, l'*enchaînement* et les *échéances*
- les *répartir*
- en *contrôler* l'exécution

(4) **Évaluation :**

- évaluer les *résultats*

Mais ce "beau" schéma apparaît trop simple, et même trop statique, pour subir sans contestation l'épreuve de la réalité qui est vie, complexification croissante, mouvement. . . En fait, si la logique commande que les diverses étapes du processus rationnel

se succèdent dans l'ordre précédemment démontré, leur enchaînement dans le temps n'est pourtant jamais linéaire.

A chaque étape, en effet, se présentent de nouvelles situations génératrices de nouveaux problèmes à décrire, comprendre et résoudre avant de "boucler le circuit". Et puisque de nouveaux problèmes surgissent sans cesse, ce processus n'est jamais terminé. De telle sorte que si nous pouvions représenter graphiquement une démarche rationnelle ainsi réconciliée avec les lois de la vie, nous obtiendrions vraisemblablement une courbe en spirale plutôt qu'un vecteur unidirectionnel comme nous le suggère notre schéma initial.

Ces retours en arrière et ces réajustements incessants nous sont d'ailleurs confirmés par les études contemporaines sur la cybernétique et la prospective. Ils ne paralysent pas la prise de décision et l'action, mais en démontrent la relativité et soulignent la nécessité de mécanismes permanents de contrôle des moyens et de réévaluation des objectifs.

DÉMARCHE DONT L'ANIMATEUR DOIT PROGRESSIVEMENT IMPRÉGNER L'AUTONOMIE CRÉATRICE D'UN GROUPE AU MOYEN D'UN CERTAIN NOMBRE DE MÉTHODES ET DE TECHNIQUES

On pourrait raffiner encore davantage la formulation de la description de cette démarche rationnelle, mais tel n'est pas notre objectif ici. Nous devons plutôt nous demander maintenant comment un animateur va s'approprier cette démarche et en imprégner la réflexion ou l'action d'un groupe, dont il veut par contre susciter la créativité et l'autonomie.

On ne saurait, sous peine de contredire complètement son approche d'animation, imposer à un groupe, au moyen d'une démonstration théorique et abstraite, une démarche dont il n'a pas d'abord expérimenté existentiellement le bien-fondé et l'efficacité. C'est, au contraire, à partir d'une situation réelle de réflexion et de travail collectifs que l'animateur va entraîner un groupe à progresser de plus en plus rationnellement en invitant chaque membre du groupe à clarifier et à justifier ses interventions et

à ne point brûler d'étapes : ne pas faire une "chasse" aux solutions avant d'avoir bien défini la situation et formulé les problèmes, ne pas prendre une décision avant d'avoir envisagé et examiné plusieurs hypothèses, ne pas amorcer l'exécution d'une action avant de l'avoir planifiée et d'avoir défini des mandats. . .

Cette sensibilisation est progressive : l'animateur se fait tantôt plus permissif et plus tolérant quant à l'imprécision ou l'incohérence des interventions, tantôt plus structuré et plus exigeant quant à la procédure et à l'évolution du groupe à l'intérieur du processus rationnel. Alternance dont le dosage respecte l'évolution du groupe et qui, de toute façon, s'inscrit dans une "escalade" vers toujours plus de systématisation et d'auto-discipline.

Cette méthode inductive ne serait cependant que du conditionnement mental si l'animateur n'avait simultanément à coeur de rendre le groupe conscient de sa démarche, en l'invitant périodiquement à évaluer et à objectiver le travail accompli et à verbaliser la méthode et les instruments utilisés. Ce n'est qu'à partir de cette prise de conscience que l'animateur pourra, directement ou par l'intermédiaire d'une ressource de l'extérieur, apporter des informations plus théoriques sur le processus rationnel.

II — L'ANIMATEUR, AGENT DE SOCIALISATION

En même temps qu'il structure, pas à pas, la pensée d'un groupe à l'intérieur d'un cadre rationnel et logique, l'animateur doit assurer la cohésion de ce groupe et l'orienter activement, consciemment et progressivement dans un processus de socialisation.

Ce processus va se faire dans deux directions : socialisation du contenu et socialisation des personnes. Il s'agit, d'une part, de favoriser l'élaboration progressive d'une pensée de groupe qui ne soit ni la simple juxtaposition de pensées individuelles, ni le résultat artificiel d'une fausse unanimité endossant un traditionnel vote à la majorité, et, d'autre part, de faciliter le plus possible une vie de groupe réellement fondée sur l'acceptation et le respect mutuels.

SOCIALISATION DU CONTENU

Les premiers instruments de l'animateur sont ici. . . ses oreilles et sa "matière grise". Car l'animateur doit savoir écouter et être attentif de façon constante. Cela est doublement important : d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, pour pouvoir faire clarifier, analyser et disséquer les interventions dans le sens d'une systématisation de la pensée et, ensuite, pour pouvoir maintenant résumer mentalement l'essentiel de chaque intervention clarifiée et articuler ces résumés en vue de construire et de projeter périodiquement au groupe la synthèse d'une pensée qui origine désormais non plus de tel ou tel individu, mais de la complémentarité des membres du groupe. Dans le processus de rationalisation, l'animateur est un homme d'analyse; ici, il devient un homme de synthèse. D'une synthèse qu'il ne doit honnêtement jamais biaiser par des opinions personnelles et qui ne privilégie aucune intervention particulière, mais les assume toutes de telle manière que tous y reconnaissent leur apport personnel. Un idéal et un défi quoi !

La fréquence de ces synthèses est déterminée par chaque situation d'animation. D'autre part, cette synthèse périodique qui peut n'être qu'orale, a toujours avantage à être visualisée à l'aide d'un tableau. Ainsi présentée, elle rend beaucoup plus tangible la productivité du groupe et les principales articulations de sa pensée. Elle attire l'attention et fournit un cadre de références pour relancer le travail d'analyse et de clarification. En contrepartie, il faut être conscient ici du risque de projeter dans un schéma des pondérations personnelles et d'utiliser des catégories ou des modèles trop rigides qui freinent plus qu'ils ne facilitent la progression du groupe. Mentionnons finalement l'importance des tableaux-synthèses de chaque séance de travail : leur juxtaposition fait prendre conscience au groupe de son évolution, valorise sa réflexion et contribue ainsi à l'autonomiser toujours davantage.

SOCIALISATION DES PERSONNES

S'il ne s'agissait que d'aménager rationnellement des intelligences, la satisfaction que procure tout naturellement un travail systématique et collectif entraînerait l'adhésion des plus récalci-

trants. Mais ce sont également des sensibilités et des affectivités qui se retrouvent ensemble et qui vont même parfois être exacerbées et mises à vif, étant donné la liberté d'expression que suscite une situation d'animation et l'effort intellectuel inusité qu'elle exige. Ici, nous sommes davantage réduits à proposer une problématique qu'à décrire des moyens bien définis.

Bien sûr, on peut identifier avec certitude certaines conditions susceptibles de favoriser une cohésion sereine et détendue d'un groupe en situation d'animation. Ainsi, l'expérience a démontré qu'un tel groupe ne devrait jamais dépasser le nombre de 18 à 22. On sait, de plus, que le travail périodique en sous-groupes restreints (5 à 6 personnes) permet de disperser les plus "forts" et de démanteler des coalitions, suscite la participation générale et facilite celle des plus timides qui ont ainsi l'occasion de se valoriser, et que le travail en table ronde est de beaucoup préférable à une disposition en "rangs d'oignons", déviation anti-sociale de l'école traditionnelle. Il est, en outre, évident que l'animateur doit être détendu, retenir et respecter toutes les demandes d'intervention afin de ne frustrer aucun participant et avoir suffisamment le sens de l'humour pour, au moment opportun, dissoudre des périodes de tension. On connaît aussi l'importance de l'environnement et de l'atmosphère dans lesquels doit s'effectuer un tel travail : des locaux de travail adéquats, des espaces qui favorisent les échanges spontanés, des moyens de détente physique et mentale, etc. . .

Mais réduire à ces seules conditions la cohésion et la socialisation d'un groupe serait en minimiser gravement les exigences. Car le travail collectif et autonome commande, en plus, de profonds changements de comportements et d'attitudes que ne font qu'amorcer les méthodes précédemment décrites.

L'animateur d'un groupe n'a certes pas à provoquer des conflits ou à exacerber des comportements déviants. Mais s'ils se produisent, doit-il s'empresse de les "éteindre" ou ne devrait-il pas profiter de la situation pour en faire prendre conscience au groupe et les analyser ? Mais n'est-ce pas là s'aventurer sur un chemin très dangereux ? D'autant plus que l'animateur n'a habituellement pas la compétence pour mener une telle opéra-

tion. . . Faut-il pouvoir compter alors sur la présence et la participation d'un psychologue ? Si oui, jusqu'où ira son intervention ? Exploitation, sur le champ, de la situation au moyen de plusieurs instruments : mises en situation, sociodrames, etc. . . , ou session complémentaire de dynamique de groupe, centrée sur une sensibilisation aux relations humaines ? On sait combien délicate est une telle opération avec des groupes de personnes appelées à travailler ensemble de façon permanente. Voilà autant de questions qui demeurent actuellement sans réponse sûre et qui soulignent l'urgence d'intensifier plus que jamais, dans notre milieu, les recherches communes déjà amorcées entre psycho-sociologues et spécialistes de l'animation.

Notons, en terminant, comment se renforcent mutuellement socialisation du contenu et socialisation des personnes. La perception toujours plus vive du caractère commun d'une réflexion et de la complémentarité de ses éléments contribue à modifier et à transformer les personnes dans le sens d'une meilleure entente et d'un respect mutuel, tandis que l'amélioration des relations humaines, par des moyens spécifiques qu'il reste à préciser, contribue à intensifier l'engagement dans une tâche commune.

On peut déduire, en conclusion de ces deux premières parties de notre réflexion, que ces exigences, d'une part, d'alternance continue d'attitudes permissives et structurées et d'opérations d'analyse et de synthèse et, d'autre part, d'attention et de sensibilisation aux comportements et aux réactions des participants, limitent à un maximum de 60 à 90 minutes par séance d'animation la productivité et l'efficacité d'un animateur. Au delà, c'est surestimer ses capacités et également celles du groupe.

III — L'ANIMATEUR, AGENT D'INFORMATION

Il serait naïf de croire qu'un groupe, nanti d'un animateur assumant pleinement ses rôles de rationalisation et de socialisation et exploitant ainsi à fond ses ressources internes systématiquement et avec cohésion, puisse se suffire à lui-même. Une des ressources externes indispensables qui doit alimenter sa réflexion et son action est le SAVOIR.

On sait, bien sûr, combien le manque d'information peut être souvent un prétexte, dans de nombreux groupes, pour se dérober à un véritable engagement et à ses responsabilités. Cette dépendance servile, l'animateur doit tenter de la détruire en forçant le groupe à explorer en profondeur le savoir qu'il détient. Il serait presque morbide cependant, au nom d'une fausse conception de la non-directivité et de la neutralité, d'épuiser à fond un groupe sous prétexte de l'autonomiser. Car tôt ou tard se pose dans le groupe un réel problème d'information. Et alors, ou bien l'animateur devient informateur, ce qui n'est pas souhaitable, ni même possible (l'animateur n'est quand même pas un... Pic de la Mirandole !), ou bien il assume un rôle de relais entre le groupe et les diverses sources d'information : autres personnes, livres, revues, cinéma, radio, télévision... C'est dans ce dernier sens que je parle d'un rôle d'agent d'information, titre qui peut en surprendre plusieurs.

L'ANIMATEUR-RELAIS

Sa première démarche va consister à faire identifier par le groupe ses véritables besoins d'information, c'est-à-dire des besoins qui sont vraiment en rapport avec la poursuite de ses objectifs et en accord avec son rythme d'évolution à l'intérieur d'une démarche rationnelle. Comment faire un choix judicieux et logique parmi une multitude d'informations possibles sans cette opération préalable ?

Dans un deuxième temps, l'animateur va orienter les participants et leur proposer des sources d'information à consulter **EUX-MEMES** (car la satisfaction d'un besoin d'information devrait se faire le plus souvent par une recherche active et autonome) ou se fera l'interprète du groupe auprès d'un intermédiaire : documentaliste, souvent plus compétent que lui pour assumer cette tâche d'orientation, ou autres ressources humaines qu'il invitera à venir donner de l'information (exposés, panels...) en leur demandant de s'adapter le mieux possible aux besoins spécifiques exprimés par le groupe.

Finalement, l'animateur va s'assurer de l'assimilation et de l'exploitation de l'information en contrôlant la compréhension

et en en vérifiant l'utilité par rapport aux objectifs du groupe. Cela peut entraîner la contestation des sources d'information (documents ou personnes) et commander de nouvelles opérations d'information.

Ce rôle de relais en amont et en aval d'une opération d'information favorise, pour les membres d'un groupe, l'acquisition d'un sens critique et d'une autonomie fonctionnelle, cohérente et efficace à l'égard des multiples sources d'information qui les inondent quotidiennement.

Un tel processus pose cependant plusieurs exigences. Il demande à l'animateur, non pas d'être un encyclopédiste, mais d'acquérir une culture générale (au sens de 1967, c'est-à-dire non seulement littéraire, mais historique, sociologique et scientifique) et une connaissance des sources d'information disponibles dans le domaine de réflexion et d'action du groupe qu'il anime; aux documentalistes, qu'ils soient plus que d'excellents bibliothécaires et qu'ils puissent insérer leurs interventions dans une démarche d'animation et de recherche active; aux personnes de ressource venues de l'extérieur, qu'elles puissent également s'adapter à cette démarche et accepter les contestations de l'animateur et du groupe.

Par ailleurs, il est difficile d'avoir toujours à portée de la main les documents ou aides audio-visuelles nécessaires et, encore plus, de mobiliser, à quelques heures d'avis, des ressources compétentes : c'est sans doute là la plus grave contrainte que pose un tel processus actif d'acquisition du savoir. L'avenir nous réserve cependant des instruments inédits. Qu'on pense, par exemple, aux facilités que nous offrira, d'ici 1975, la télévision en circuit fermé : il sera alors possible de faire directement et instantanément des opérations de consultation auprès d'universités et de centres de documentation ici comme au-delà des océans. Et la "machine à enseigner" deviendra un instrument courant. . .

On publie d'ailleurs déjà des livres conçus selon le principe de l'enseignement programmé. Des questionnaires-contrôles multiples permettent de vérifier la compréhension du lecteur, de jauger ainsi ses besoins de connaissances et de lui déterminer un itinéraire de lecture et d'étude. Cet extraordinaire instrument

permet d'individualiser l'information et on y retrouve partiellement les trois grandes étapes du processus que nous venons de décrire : clarification des besoins, adaptation de l'information et contrôle de l'assimilation. L'intervention de l'animateur n'en est pas moins nécessaire pour identifier les besoins d'information du groupe et lui faire articuler ses acquisitions avec ses objectifs, mais cela simplifie singulièrement son travail. Voilà, en tous cas, des outils nouveaux à la fabrication desquels pourraient fort judicieusement collaborer animateurs et universitaires.

L'ANIMATEUR-INFORMATEUR

On perçoit sans doute le conflit de rôles qu'aurait à affronter un animateur-informateur. Néanmoins, l'animateur doit, à certains moments, transmettre lui-même de l'information. D'une part, il est sans doute le mieux placé pour expliciter les fondements théoriques de la démarche rationnelle et de l'ensemble des méthodes qu'il a utilisées et dont il a rendu progressivement conscient un groupe. D'autre part, l'animateur possède parfois des informations indispensables qu'aucune autre ressource disponible ne peut transmettre à sa place. Ce faisant, l'animateur doit alors s'imposer les mêmes exigences d'adaptation qu'il définirait à une personne venue de l'extérieur et accepter des contestations possibles du groupe.

CONCLUSION

Nous avons, pour les besoins de notre recherche, distingué des rôles et isolé des méthodes qui, dans la réalité quotidienne, s'imbriquent et se renforcent mutuellement selon un "scénario" variable d'une situation d'animation à une autre. Nous avons ainsi peut-être simplifié avec excès, dans le cadre d'une exploration analytique, des hypothèses de travail infiniment plus complexes. Mais c'est précisément dans la réalisation d'une synthèse de tous ces éléments et dans leur maîtrise simultanée que résident les difficultés majeures et les défis de l'animation. Or cette synthèse ne se décrit pas : elle se vit ! En tout cas, on saisit sans doute mieux comment l'animation ne saurait être une juxtaposition et un ramassis de trucs et de recettes.

Encore considérée dans certains milieux comme l'enfant-terrible d'une conspiration contre toute forme d'autorité et la complice du plus total laisser-faire, l'animation doit et peut se réconcilier avec les tenants de l'efficacité, les hypothèses des psycho-sociologues et . . . l'Université.

Formule d'avenir, elle exige beaucoup de lucidité sur la compétence qu'elle requerra de plus en plus de ses cadres. Comme réalité vivante, son apprentissage ne peut se faire que dans et par l'expérience. Comme discipline-carrefour, elle commande néanmoins des acquisitions de base et une recherche et des études complémentaires constantes.

Son développement cohérent ne peut être assuré en dehors d'une professionnalisation progressive du statut d'animateur, non pas dans le sens de ne réserver ce titre qu'à des animateurs à plein temps, mais dans celui de reconnaître à l'animation la valeur d'une approche scientifique rigoureuse qui requiert, pour son application, des connaissances et des qualifications de mieux en mieux définies et reconnues. Ici, comme dans tous les autres domaines, il nous faut "aller au fond des choses", et bannir toute médiocrité.

**PLANIFICATION
ET
ANIMATION SOCIALE**

Martin Poulin*

* Conseiller technique au Conseil d'Orientation Economique du Québec.

Dans une vue d'ensemble sur l'animation, comme le propose ce Cahier de l'I.C.E.A., il nous semble important de dégager les liens qui existent entre la planification et l'animation sociale ou plus exactement : comment l'animation sociale peut être étroitement reliée à la planification socio-économique. C'est l'aspect que nous nous proposons de considérer ici.

Cependant cet article comporte certaines limites. Ayant participé à une expérience-pilote de planification régionale, nos réflexions sont fortement influencées par la documentation reliée à cette expérience. En effet, nos sources de référence proviennent de plusieurs documents publiés par le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec. Nos commentaires se situent donc en regard de la notion de planification qui a été élaborée dans la région du Bas-St-Laurent, de la Gaspésie et des Iles de la Madeleine. Sans nous attarder trop longuement sur les notions de planification et d'aménagement, nous allons davantage essayer de préciser comment intervient l'animation sociale à l'intérieur du processus de développement.

Aussi consacrerons-nous une première partie de ce travail à l'aménagement et à la planification, tandis que la seconde section parlera de la participation. La dernière partie traitera de l'animation sociale proprement dite.

I — AMÉNAGEMENT ET PLANIFICATION

Dans un document publié dès 1964, le B.A.E.Q. définit ce qu'il entend par aménagement :

“D'une façon générale, on peut définir l'aménagement comme l'organisation rationnelle des ressources d'un territoire déterminé en vue du mieux-être de la population qui l'habite”⁽¹⁾.

Cette définition générale fait ressortir quatre objets ou niveaux d'intervention de l'aménagement : les ressources, une organisation (socio-économique), une population, un territoire.

(1) Aménagement. Document I, Dimensions de l'Aménagement, Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec, juin 1964 (document inédit), p. 10.

De toute évidence ces éléments sont interreliés dans un système de relations quelconque. De ces relations surgissent des niveaux de vie, des structures sociales et économiques de même qu'un degré d'exploitation des ressources correspondant à un territoire donné. Or, l'aménagement vise à optimiser ces interrelations et à les assouplir de façon à rendre l'exploitation de ces ressources plus rationnelle en même temps que plus conforme aux besoins de la population.

Par rapport à la méthode de travail, on peut concevoir une première approche dite sectorielle. "Cette approche sectorielle tient compte du secteur comme unité d'analyse, chacun des secteurs étant considéré dans sa logique et son dynamisme propre. Cette approche englobe toutes les variables qui peuvent influencer l'activité d'un secteur et elle établit, au niveau de chacun de ceux-ci, des objectifs et des normes de développement"⁽²⁾.

Cependant, l'aménagement du territoire n'est pas uniquement concerné par des études sectorielles. L'aménagement doit se situer principalement dans un effort de localisation ou d'intégration spatiale des quatre variables. L'équilibre entre ces variables n'est pas uniquement acquis grâce au développement harmonieux des secteurs de la vie économique de l'ensemble d'un territoire, mais cet équilibre doit se concrétiser dans des zones précises. Cette nécessité de la localisation constitue l'action fondamentale de l'aménagement du territoire.

C'est ainsi qu'un "effort d'aménagement nécessitera l'analyse des quatre variables stratégiques (ressources, organisation socio-économique, population et territoire) afin de les comprendre dans leurs interrelations dynamiques pour en arriver finalement à proposer des actions qui permettront d'atteindre à un système de relations de plus en plus adéquat entre ces quatre variables, au niveau sectoriel et au niveau territorial"⁽³⁾.

Cet effort d'aménagement doit cependant avoir des repères non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps : ces points de repère constituent les plans. Nous rejoignons, à travers la

(2) *Op. cit.*, pp. 14, 15.

(3) *Op. cit.*, pp. 15, 16.

dimension temporelle de l'aménagement, l'opération de planification du développement. Elle suppose une révision périodique de la situation afin de réadapter les solutions proposées à un moment donné. Il y a donc des séquences à introduire dans l'opération d'aménagement. Les plans constituent l'effort périodique de réévaluation de la situation et de redéfinition des problèmes. Dans cette perspective, le plan directeur se présente comme la mise en cohérence des actions nécessaires à l'organisation rationnelle des ressources d'un territoire déterminé en vue du mieux-être de la population.

“Le plan est donc la programmation rationnelle, à un moment donné, dans une perspective sectorielle et territoriale, en collaboration avec la population, des actions nécessaires pour arriver à un système cohérent et plus efficace de relations entre population, ressources, organisation et territoire”⁽⁴⁾.

Ces quelques remarques sur la planification et l'aménagement résument le contenu d'un des principaux documents qui a orienté les travaux du B.A.E.Q. au moment où il entreprenait la période intensive de recherche. Notre intention n'est pas de critiquer ces conceptions. Nous prenons pour acquises ces notions. Il nous reste cependant à voir comment sont introduites à travers ces concepts les notions de participation et d'animation sociale.

II — LA PARTICIPATION À L'AMÉNAGEMENT

“Dans toute région, province ou pays, il existe en effet un système de relations quelconque entre la population, les ressources et l'organisation socio-économique du territoire concerné. Ce système n'est jamais parfaitement stable, mais se modifie à un rythme plus ou moins rapide et dans des directions plus ou moins contradictoires... A ce système d'interrelations correspond une mentalité, des techniques et une organisation socio-économique, donc une forme d'agir des hommes tant individuellement qu'en groupes sur leur milieu... ”

... Dans une société évoluée, on peut et on devrait s'entendre sur un état d'interrelations optimum et sur les moyens à mettre en oeuvre pour y tendre le plus sûrement possible.

(4) *Op. cit.*, p. 18.

Cela suppose des objectifs et des moyens globaux précis. Le soin de définir ces objectifs et ces moyens ne doit pas être confié à quelques individus, mais au plus grand nombre possible de personnes si l'on veut justement qu'ils conditionnent ultérieurement les individus et les groupes dans leurs décisions... Une population doit pouvoir participer le plus pleinement possible aux décisions devant conduire à une redéfinition de sa situation"⁽⁵⁾.

Dans ces perspectives et selon ces principes, l'identification de l'individu à la collectivité se fait en tentant d'établir un consensus commun (régional, provincial ou national) au sujet des objectifs et des moyens de la planification. Ainsi à l'intérieur d'une opération d'aménagement, la participation se présente comme l'exercice du rôle de définisseur de la situation par la population concernée, soit l'éventail le plus large possible de la population d'un territoire. Il s'agit donc d'un objectif à long terme qui vise à influencer les individus et les groupes dans leurs décisions par l'établissement d'un consensus commun au sujet des objectifs et des moyens de la planification.

Selon cette définition de la participation, l'animation sociale intervient comme moyen d'atteindre à une participation véritable de la population et c'est sous cet angle qu'il faut examiner la nature et les fondements de l'animation sociale.

III — L'ANIMATION SOCIALE DANS L'AMÉNAGEMENT

Par rapport à l'aménagement, la participation constitue un moyen tandis que par rapport à l'animation, elle est un objectif. Ainsi l'animation sociale devient un instrument, au service de la planification, pour atteindre la participation à l'aménagement. Ces distinctions nous permettent de donner une définition générale de l'animation sociale.

Définition générale

"On peut considérer l'animation sociale comme un ensemble de moyens et de techniques mis en oeuvre pour assurer une participation véritable de la population à l'aménagement"⁽⁶⁾.

(5) *Op. cit.*, p. 20.

(6) *Op. cit.*, p. 34.

Si on admet que la planification du développement, comme processus global, consiste à introduire de la rationalité dans l'ensemble des décisions qui produisent du développement, on comprendra que l'animation ait une place privilégiée. L'objectif à long terme de la planification étant la participation aux décisions d'aménagement du plus grand nombre de centres de décisions (individuels et collectifs), l'animation intervient comme un instrument pour aider la population à objectiver sa perception de la situation.

L'animation sociale, à ce titre, travaille au niveau des facteurs culturels qui influencent l'action des collectivités. Elle vise à rationaliser l'action d'un groupe par rapport à des objectifs. Ces objectifs sont définis par le groupe ou par ses représentants mandatés. Ainsi les différentes méthodes utilisées dans l'animation, trouvent leur source dans ce qui est désigné souvent par la "méthode active".

Il n'est pas de notre objet d'étudier longuement ici quels sont les instruments de l'animation sociale. L'éventail peut varier depuis les techniques de communication de masse aux techniques d'entrevues individuelles; on peut penser aux moyens audio-visuels, aux méthodes de discussion de groupes proprement dites, aux techniques socio-dramatiques, etc. Cet ensemble de méthodes et de techniques repose cependant sur certains postulats de base quant à leur valeur et à leur efficacité.

Premier postulat

"La participation effective d'une population est étroitement reliée à son niveau général de connaissance. Une organisation systématique de la transmission des connaissances lui est donc essentielle. Et, pour ce faire il ne s'agit pas seulement de disposer d'un bon système d'éducation scolaire mais encore faut-il pouvoir compter sur un bon système d'information et d'éducation populaire"⁽⁷⁾.

Ce principe de base fonde d'ailleurs une bonne partie de la démarche d'animation dont l'objet le plus essentiel réside dans l'articulation de la communication en vue de faciliter une com-

(7) *Op. cit.*, pp. 34, 35.

préhension la plus rationnelle possible dans un groupe (localité, zone, région, etc.). L'individu est rejoint à travers la dimension collective de ses intérêts et de son action. On cherche à lui faire dépasser les blocages que lui suggère souvent l'organisation socio-économique de son milieu (facteurs d'ordre culturel) afin qu'il puisse, avec d'autres, modifier ses comportements. On rejoint par là un autre postulat fondamental de l'animation sociale.

Deuxième postulat

L'intervention de l'animation sociale dans un milieu donné et auprès d'une population donnée suppose d'abord qu'il est possible d'intervenir efficacement et de façon systématique sur les facteurs d'ordre culturel. L'animation fonde toute son approche sur la conviction que la meilleure façon d'intervenir de manière efficace réside dans l'utilisation de moyens non directifs, c'est-à-dire qui misent sur la compréhension du groupe plutôt que sur la persuasion ou la contrainte. D'où l'importance dans l'animation de techniques qui amèneront le groupe à s'exprimer. Ce postulat, on le voit, distingue l'animation de la propagande.

Ces postulats posés, l'animation peut être définie plus exactement et dans des termes plus adéquats.

Définition plus spécifique de l'animation sociale

Pour préciser notre pensée sur la définition de l'animation sociale, nous partons d'une définition déjà connue que nous pourrions critiquer. Dans le Plan du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec, on définit l'animation de la façon suivante :

“L'animation, c'est l'utilisation d'un ensemble de méthodes, techniques et instruments visant à intervenir de façon systématique sur les facteurs d'ordre culturel qui empêchent un groupe de rationaliser son action par rapport à un objectif quelconque”⁽⁸⁾.

Face à cette définition il apparaît deux ambiguïtés : premièrement est-ce qu'on veut définir *l'animation sociale* ou *l'animation*

(8) *Plan de Développement, Cahier 8, Chapitre V, Objectif de l'Etablissement dans un cadre institutionnel de planification et de participation, Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec, 30 juin 1966, p. 133.*

de groupe (technique de travail qu'utilise un animateur) ? En second lieu, l'animation vise-t-elle à intervenir *seulement* sur les facteurs qui empêchent un groupe de rationaliser son action ? Nous devons donc reprendre ces deux parties de la définition pour essayer d'y apporter les clarifications et les distinctions nécessaires à une meilleure définition de l'animation sociale.

Animation et animation sociale

Comme nous voulons définir la nature de l'animation sociale, il importe de préciser le sens à donner au qualificatif "social" attribué à l'animation. Dans la définition qui précède, le fait que l'animation intervient sur des facteurs d'ordre culturel comporte une dimension sociale. Cependant, comme il n'y a pas d'explicitation sur la nature et l'étendue des groupes auprès desquels on agit, nous sommes portés à considérer le terme "groupe" dans son sens restreint de groupe de travail ou de discussion. Or une définition de l'animation sociale devrait contenir une compréhension beaucoup plus extensive de la clientèle à laquelle s'adresse une opération d'animation sociale.

Un autre aspect important n'apparaît pas dans cette définition et qui est pourtant relié de près au processus de l'animation sociale. Si l'animation, dite sociale, s'adresse à des collectivités, à des communautés de dimension fort variée (localités, région, pays), il faut préciser qu'elle intervient au moment où, par planification, des changements sociaux s'amorcent. Les changements sociaux impliqués peuvent être de tout ordre : technologiques, économiques, culturels et politiques, etc. Ces changements supposent cependant que la population va devoir, soit s'adapter à ces changements, soit s'associer à la définition de la nature et du rythme de ces changements.

Nous croyons donc qu'une meilleure définition de l'animation sociale devrait permettre d'entendre de façon extensive la société et de la voir imbriquée à un processus de planification.

Objet de l'intervention de l'animation sociale

D'autre part, nous concevons que définir l'animation sociale comme une intervention sur les facteurs d'ordre culturel qui

empêchent la rationalisation de l'action collective, force à ne percevoir que les aspects négatifs des facteurs d'ordre culturel. En fonction de quels critères et par rapport à quels besoins les aura-t-on catalogués comme nuisibles ? Aussi l'animation sociale vise-t-elle, au contraire, à amener une population à percevoir elle-même rationnellement la situation, c'est-à-dire ses aspirations face aux contraintes scientifiques et matérielles considérées comme nécessaires pour satisfaire des besoins ressentis. L'animation sociale a donc pour objet d'établir l'équilibre psychologique entre les besoins ressentis et les contraintes à respecter dans les changements sociaux en cours ou à venir. La population impliquée dans cette situation culturelle doit être en mesure, sur le plan de la pensée et de l'agir, de prendre ou de préciser sa position. Cette population (groupe, collectivité, région, etc.) cherche à se créer des structures ou à prendre place dans des structures existantes afin d'utiliser ou de contrôler le plus possible les facteurs sur lesquels elle peut avoir de l'influence, de façon à participer aux changements et à en définir le sens.

Définition de l'animation sociale

Suite à ces clarifications sur l'objet de l'animation sociale, nous nous permettons d'en redéfinir la nature : *l'animation sociale est un ensemble de moyens et de techniques qui ont pour but d'amener une population (groupe, collectivité, ensemble de collectivités) à participer de façon rationnelle à la définition du sens et du rythme des changements sociaux, en cours ou à venir.* L'utilisation de ces techniques et de ces moyens vise à intervenir de façon systématique sur les facteurs d'ordre culturel afin de permettre à une population d'accéder à une vue plus complète de la situation culturelle où elle se trouve impliquée, de façon à ce qu'elle puisse, sur le plan de la pensée et de l'agir, prendre et préciser sa position face à cette situation.

Nous appliquons la méthode de l'animation sociale à un objectif de planification globale et de développement. Ainsi le développement d'un territoire est constitué par l'ensemble cohérent des transformations économiques, administratives, institutionnelles et psychologiques qui permet l'apparition de la croissance dans

l'économie et sa prolongation dans le temps. Dans la définition même du développement est inscrite la nécessité de la participation de la population.

“Même sans un développement planifié, la population doit changer certaines de ses habitudes ou modes de vie ou structures mentales : . . . or si la population prend conscience de certains éléments lui permettant de redéfinir elle-même sa situation en voie de changements . . . elle peut choisir les objectifs de ces changements, en préciser le rythme et en choisir les priorités. Ainsi, dans cette seconde perspective, la détermination des objectifs collectifs et la précision dans les changements structurels pour atteindre ces objectifs reposent-elles sur la participation de la population à leur définition et non uniquement sur une adaptation de la population à leurs exigences . . .

Le développement conçu comme un ensemble cohérent des changements structurels (socio-économiques) exige donc de considérer la participation de la population comme un moyen et comme une fin : comme un moyen en ce sens qu'il ne peut y avoir de changements efficaces, durables et valables si la population, au lieu de s'adapter à ces changements, n'inscrit pas ses valeurs et ses exigences propres; comme une fin, en ce sens qu'une des conséquences de ces changements est de rendre à long terme, la population capable de définir elle-même le rythme et la nature des changements structurels nécessaires”⁽⁹⁾.

Cette participation de la population dans le cadre de la planification comme elle vient d'être décrite s'inscrit directement dans la ligne des objectifs d'un travail d'animation sociale telle que définie plus haut. L'animation sociale poursuit comme objectif que l'exercice du rôle de définisseur (participation) soit rempli par le plus grand nombre possible de citoyens dans un territoire donné.

Au plan opérationnel, l'animation sociale va développer une stratégie d'action qui va varier selon le contexte culturel où l'on opère. L'organisme qui lance l'animation sociale dans un territoire doit effectuer un choix dans les moyens à utiliser après avoir

(9) *Participation de la population au premier plan directeur de développement de la région-pilote*, Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec, Conseil du Plan, sept. 1965 (document inédit), pp. 6-8.

évalué les forces en présence. Même si cette stratégie peut varier selon le contexte culturel, il y a une constante qu'on doit retrouver dans toutes les situations : la nécessité de travailler d'abord à partir d'un noyau restreint de la population. Quel que soit le niveau d'intervention de l'animation (local, régional, provincial), la démarche exige qu'on identifie un leadership avec lequel il est valable de travailler et qui est susceptible de permettre une diffusion efficace. De plus, dès le moment où on veut établir des liens entre les différents niveaux d'intervention (du local au régional et du régional au provincial et vice versa), on doit articuler la communication dans les deux sens sur la base de la délégation représentative. C'est la hiérarchisation de la structure de participation.

Nous ne pouvons discuter plus longuement dans ce travail les problèmes de la stratégie de l'animation sociale parce que c'est sur le plan de situations concrètes qu'on peut préciser quelles seront à court, à moyen et à long terme, les formes de structures et de moyens qui peuvent être mis en place pour faciliter la participation de la population.

**NOTES SUR
L'ANIMATION SOCIALE
EN MILIEU URBAIN**

Michel Blondin*

* Directeur de l'animation sociale au Conseil des Oeuvres de Montréal.

L'animation sociale, telle qu'elle se pratique et se définit au Québec, s'apparente, sous certains égards, au développement communautaire et à l'organisation communautaire, qu'elle se pratique en milieu urbain ou rural.

L'objet de ce texte est d'apporter certaines lumières sur l'animation sociale en milieu urbain, en dégagant certaines tendances fondamentales de son développement historique. A la suite de cela, je tenterai de proposer une description théorique de l'animation sociale en milieu urbain en insistant sur ce qu'est la prise de décision et la participation dans les villes, à l'aide d'études empiriques récentes.

Il est regrettable que, par préjugés, les chercheurs n'aient pas tenté d'identifier les éléments et l'expérience accumulés dans les projets de développement communautaire. Quantité d'expériences et d'observations n'ont ainsi aucunement contribué à faire avancer une méthode d'intervention qui en est encore à ses balbutiements.

I — L'ÉVOLUTION DU DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE EN MILIEU URBAIN

LES PRINCIPALES PHASES

Une vue à vol d'oiseau, nécessairement sommaire et simplifiée, permet de distinguer quatre phases dans l'histoire du développement communautaire en milieu urbain.

En 1875, à Londres, est fondé le Toynbee Hall, résidence en milieux ouvriers de jeunes universitaires désireux de connaître la situation des ouvriers et d'y apporter une solution. Cette solution prendra une double forme : collaborer à l'éducation et au développement des pauvres (i.e. les ouvriers industriels) et tâcher d'obtenir des réformes sociales qui amélioreraient leur situation. On songeait en particulier aux conditions de logement.

Cette institution, le Settlement, s'étend à l'Angleterre et aux Etats-Unis entre les années 1880 et 1910. Le Settlement, i.e. la

transplantation de jeunes bourgeois dans un milieu pauvre, cherche à soulager la misère individuelle, à connaître la situation des ouvriers et à exiger les réformes qui s'imposent, sans toujours se dépouiller d'un certain prosélytisme moralisateur.

Le développement communautaire en milieu urbain entre dans une deuxième phase, vers les années 1920, avec la transformation des Settlements en Community Centers qui peuvent se définir comme des instruments d'intégration d'éléments marginaux à la société ambiante. Aux Etats-Unis, il s'agissait d'américaniser les immigrants et les ruraux qui vivaient dans les quartiers détériorés à proximité des centres-villes. Le Community Center facilite l'homogénéisation de la population américaine et rend possible, à ceux qui le désirent, leur ascension dans l'échelle sociale.

Le Community Center, dans une forme très peu modifiée, fut transplanté dans plusieurs pays non industrialisés, dès les années 1930. On attendait de cette institution deux fonctions : une fonction de rencontre qui favorise la discussion des problèmes locaux, l'implantation d'une démocratie locale et la mise en branle d'un développement par les efforts de ceux mêmes qui habitent cette communauté et une fonction d'instrument pour la création d'un "community" qui rappelle l'ambiance dans laquelle avaient toujours vécu ces anciens ruraux, afin qu'ils ne soient pas détruits par la vie urbaine⁽¹⁾.

Comme on pouvait le prévoir, cette transplantation d'institutions occidentales fut décevante. Le jugement des spécialistes des Nations-Unies ne laisse place à aucune équivoque :

"Les centres sociaux locaux ne peuvent contribuer que dans une faible mesure à résoudre le problème fondamental qui se pose dans les pays sous-développés... Ni les centres sociaux, ni les settlements... n'ont paru complètement appropriés aux conditions existant dans les pays sous-développés"⁽²⁾.

(1) Cette dernière idée est exprimée clairement dans : T. R. Batten, "Communities and their Development", London, Oxford University Press, 1957, chap. "Building Community".

(2) Nations-Unies, "Le progrès social par l'aménagement des collectivités", 1955, p. 25.

C'est aussi à cette phase que les responsables expriment fréquemment le désir que le Community Center devienne le centre de la vie communautaire et le lieu de l'apprentissage de la prise de décision collective. Aussi sincère que soit ce désir de l'instauration d'une démocratie locale, le Community Center s'avère une institution psychologiquement extérieure au quartier. Il n'est pas l'affaire du quartier, mais l'affaire d'étrangers : les professionnels qui y travaillent et les membres des Conseils d'administration, notables résidant habituellement dans d'autres quartiers.

Les services offerts par le Community Center se limitent habituellement à un programme d'activités qui couvre deux champs : la récréation pour les jeunes et les adultes et les activités culturelles et sociales, plus ou moins apparentées à l'éducation des adultes.

On peut identifier une troisième phase aux Etats-Unis qui commence vers 1950. Par l'effet de pressions diverses, le Neighborhood Council voit le jour. Il s'agit d'un comité de citoyens, sans responsabilités officielles, qui veut améliorer la situation d'un quartier. C'était une première façon de concrétiser ce désir d'instaurer une démocratie locale que nous avons noté à la phase précédente. Les résultats furent, par contre, décevants.

Trois raisons peuvent expliquer ce demi-échec. La première raison tient aux activités très limitées qui furent entreprises, comme la lutte contre les rats, l'embellissement, la lutte contre la délinquance, etc. La deuxième raison est l'absence d'un réel pouvoir : dans la majorité des cas, il s'agit d'un organisme bona fide, de type consultatif, qui possède des fonds limités et ne se trouve relié qu'à des organismes guère plus puissants, comme les Conseils de Bien-Etre. Enfin, la composition de cet organisme pose des difficultés : le Neighborhood Council est formé, soit de représentants de différents groupes présents dans le milieu : agences sociales, églises, centres de loisirs, associations de divers types, soit d'individus choisis pour eux-mêmes par les initiateurs, appartenant le plus souvent à une classe sociale différente, soit des deux façons concurremment.

Cet échec se manifeste par les comportements amorphes et apathiques de la population, conséquence naturelle d'un organisme de ce genre : la population ne sent pas qu'il s'agit d'un organisme qu'elle a en main, qui est le sien, par lequel elle pourra agir. Le désir des responsables de se rapprocher de la population a échoué. Peut-être l'effort a-t-il été plus verbal que réel ? De toute façon, l'absence d'études systématiques sur ces questions se fait lourdement sentir.

Le rôle du responsable, habituellement un travailleur social, est désigné sous l'expression "enabler"⁽³⁾ i.e. celui qui aide à la réalisation des objectifs fixés par une communauté. Sa tâche consiste aussi à ce que la communauté explicite toutes ses potentialités et se renforce par la coopération à une tâche commune... L'analyse attentive de cette notion nous apprendrait que le "comment" a effacé le "pourquoi" et que les moyens sont devenus des fins. Il serait intéressant de s'y arrêter à un autre moment.

La quatrième phase, qui se vit actuellement aux Etats-Unis, est beaucoup plus difficile à analyser parce qu'elle comporte des éléments disparates et contradictoires. Nous ne ferons qu'une brève énumération de quatre tendances que nous pouvons déceler. Nous sommes conscients des limites de cette tentative.

a) Saul Alinsky, directeur du Industrial Areas Foundation, organise différents quartiers pauvres des grandes villes américaines afin de redonner à cette population les moyens, de l'ordre de la revendication surtout, de s'aider elle-même. Il regroupe une population afin qu'elle puisse faire respecter ses besoins en provoquant des conflits.

b) La multiplication des comités de planification et des comités de citoyens manifeste la volonté d'associer les citoyens aux actes de planification. On a tenté d'appliquer cela surtout à l'occasion de l'aménagement urbain et de la rénovation urbaine.

c) La guerre à la pauvreté, par certains aspects, veut redonner à la population "pauvre" la direction des programmes qui la

(3) Murray G. Ross, "Community Organization, Theory and Principles". Harper and Row, New-York, 1955, 235 pp.

concernent. Les oppositions à cet aspect de la guerre contre la pauvreté sont très vives et très puissantes. C'est la première fois qu'on exprime aussi crûment le lien entre pauvreté et non-participation à la décision. Malheureusement, on constate une diminution des gestes concrets en ce sens, à mesure que se développe cette "guerre".

d) Enfin, de nouveaux projets de lutte contre la délinquance, le chômage et l'abandon scolaire, comme Mobilization for Youth (New York), sont conçus autour du concept d' "opportunity", i.e. qu'on relie ces difficultés non plus seulement à des phénomènes psychologiques, mais aussi à la distance entre les aspirations et les possibilités de les satisfaire. Ces projets cherchent à satisfaire le aspirations des populations démunies.

LES TRAITS MARQUANTS DE CETTE ÉVOLUTION

Du bref historique qui précède, nous pouvons retenir les grands traits suivants.

Le genre d'activités qui a intéressé les agents de développement communautaire en milieu urbain concerne d'abord le bien-être : problèmes de logement, de santé, de service social et de loisirs. Depuis peu, on remarque une évolution sensible dans des secteurs de plus en plus nombreux : le travail, l'éducation, l'aménagement urbain, etc.

L'une des raisons de l'élargissement des activités est la mise en marche d'un début de planification au cours de laquelle les responsables découvrent combien tous ces éléments sont étroitement liés. Une seconde raison est le désir de trouver des solutions de plus en plus efficaces à la situation des familles pauvres des quartiers détériorés : on restreint de moins en moins la pauvreté au domaine du bien-être et des déficiences psychologiques, mais on cherche à remonter aux causes profondes.

Dans une première période (les phases 1, 2 et 3), les institutions du développement communautaire en milieu urbain sont des organismes secondaires en marge des institutions importantes, restreintes à un secteur géographique limité et à des intérêts spécialisés. Du Settlement des origines (1re phase) au Neighbor-

hood (2e phase), il y a passage progressif de l'implicite à l'explicite : la participation souhaitée à l'origine commence à se concrétiser. La seconde période (4e phase) voit l'éclatement de ces institutions et la naissance d'une tendance à reconstituer une structure qui double la structure politique officielle et qui s'intéresse à des questions de même ordre. Ainsi, les organisations de masse d'Alinsky et les comités qui administrent les fonds de la guerre à la pauvreté locale exécutent des tâches qui normalement seraient assumées par les organismes de la structure politique officielle. Cette tendance se fait plus sensible dès qu'on aborde des problèmes de planification.

Le rôle du responsable subit, de son côté, une évolution circulaire, i.e. d'un rôle d'agent au changement, il passe à une attitude de statu quo pour revenir, ces dernières années, à une attitude de changement. C'est comme s'il avait toujours voulu le changement, mais selon trois étapes : dans la première, il n'offre que de la bonne volonté et de l'indignation : il est réformateur; dans la seconde, il se replie sur ses techniques; enfin, il redécouvre sa responsabilité d'effectuer des changements sociaux.

A l'entrée dans la phase quatre, le groupe professionnel (les travailleurs sociaux) issu de la période réformatrice est laissé de côté et est remplacé par d'autres personnes, lesquelles souvent n'ont pas de formation académique spécialisée. Ce qu'on attend surtout des nouveaux responsables, c'est qu'ils soient dynamiques, engagés, convaincus. On ne veut plus de spécialistes de la technique de groupe qui refusent de prendre position. On redécouvre qu'il s'agit d'un combat à mener : les spécialistes ne sont utiles qu'à partir du moment où ils sont décidés à gagner.

Le concept de participation s'est lui aussi transformé au cours de cette histoire. A l'origine, il s'agissait tout au plus d'une attitude d'approbation tacite aux réclamations des réformateurs. A la seconde phase, on note un glissement vers la participation aux activités et aux programmes, même si on exprime nostalgiquement le désir d'instaurer une démocratie locale. A la troisième phase, on tente une première application décevante et insuffisante parce qu'elle est limitée et sans signification pour la population concernée.

La dernière phase marque un tournant important. La population participe davantage aux décisions et devient de plus en plus autonome vis-à-vis les organismes responsables. Ceux-ci fournissent le personnel nécessaire, mais interviennent de moins en moins dans la direction des activités. La participation porte sur des domaines, des activités et des intérêts de plus en plus larges. Enfin, elle se manifeste fréquemment par des revendications et de l'agressivité. Une nouvelle phase de la participation s'annonce. Ira-t-elle dans le sens d'un durcissement d'une classe sociale contre les autres, jusqu'à ce que les autres l'acceptent réellement ? Ce n'est pas impossible.

En même temps que s'accomplit un mûrissement progressif de la notion de participation, on assiste à l'émergence d'un concept central : le concept de pouvoir. Absent à la première et à la deuxième phase, il apparaît sous une forme inoffensive à la troisième : les Neighborhood Councils n'ont pas le pouvoir d'appliquer leurs recommandations, sauf sur certains points marginaux. La quatrième phase marque la découverte du pouvoir et de ses implications. C'est pourquoi on y voit apparaître la revendication et les conflits . . .

Les notions de participation et de pouvoir se rapprochent et deviennent deux concepts inextricablement liés.

II — PRISE DE DÉCISION EN MILIEU URBAIN

La brève analyse historique qui précède nous a révélé l'émergence des concepts de pouvoir et de participation. Avant de tenter une description de l'animation sociale en milieu urbain, il importe d'analyser ce que nous révèlent les études empiriques sur la prise de décision en ce milieu. Nous inspirant d'une méthode fréquemment employée en science politique, l'analyse d'un type de décision très précis dans la rénovation urbaine, nous tenterons de répondre à deux questions : qui gouverne ? au profit de qui gouverne-t-on ? La réponse à ces deux questions nous apprendra le contexte dans lequel se réroule l'animation sociale et nous indiquera certains éléments qui faciliteront une description de l'animation sociale.

QUI GOUVERNE ?

Les sociologues et les politicologues américains se sont peu intéressés à ce genre de questions avant 1960. Dans une des rares études qui traitent de cette question, Lynd et Lynd ont démontré que Middletown était gouverné par les hommes d'affaires, i.e. ceux qui possèdent le pouvoir économique : "The business class runs the City"⁽⁴⁾. Et les auteurs remarquent que le contrôle des décisions par ces hommes d'affaires s'inspire du souci de l'intérêt public, mais ils ajoutent aussitôt que l'intérêt public coïncide toujours avec leurs intérêts à eux.

Une autre étude⁽⁵⁾ faite vers 1950 démontre que le pouvoir politique est intimement lié au pouvoir économique. Quels qu'aient été les reproches formulés contre l'emploi de la méthode dite de réputation, un fait demeure : dans la ville étudiée, les classes inférieures et ouvrières n'ont pas accès aux décisions.

Une étude plus récente et très importante du phénomène de la prise de décision⁽⁶⁾ a montré d'une façon précise qu'un nombre relativement restreint de personnes a une influence directe sur la prise de décision dans un secteur donné : rénovation urbaine, éducation, etc. Les personnes les plus influentes d'après cette étude sont "les professionnels de la politique", i.e. ceux qui en vivent et qu'on appelle les hommes politiques. Cependant, cette étude a révélé que ces mêmes hommes, les plus influents en fait, sont les plus sensibles à l'opinion publique. Ils respectent toute opinion qui sait s'exprimer.

Enfin, une étude semblable effectuée à Chicago⁽⁷⁾ montre que les décisions importantes sont le résultat de luttes que se livrent les grandes organisations pour se maintenir et se développer, ce qu'elles font sous le couvert de l'intérêt public. Les controverses

(4) Lynd and Lynd, "Middletown in transition". Harcourt, Brace and Co., N.-Y., 1937, pp. 77-89.

(5) F. Hunter, "Community Power Structure", Chapt. Hill, North Carolina Press, 1953, 297 pp.

(6) Robert A. Dahl, "Who governs? Democracy and Power in an American City". Yale University Press, New Haven, 1961, 355 pp.

(7) Edward C. Banfield, "Political Influence", Free Press of Glencoe, N.Y., 1961, 354 pp.

naissent des divers intérêts qui s'affrontent à cette occasion. Les hommes politiques sanctionnent les compromis qui naissent ou les opinions qui se cristallisent dans l'opinion publique... Banfield note que le rôle de l'expert (l'urbaniste en l'occurrence) n'est que de sanctionner techniquement une décision déjà prise ou de maintenir le débat sur des terrains qui vont laisser de côté certains éléments essentiels de la situation.

De cette étude, nous retenons que l'intérêt, bien compris, de certains groupements, associations et entreprises est rarement l'intérêt direct de la population, surtout de cette partie de la population qui n'est pas représentée. Celle-ci est absente des débats antérieurs à la décision.

AU PROFIT DE QUI GOUVERNE-T-ON ?

Nous venons de voir qui gouverne dans les villes. Nous chercherons maintenant à préciser à quel profit le pouvoir ou l'influence s'exerce. Nous avons cru que la meilleure façon de répondre à cette question était d'analyser les effets de la rénovation urbaine aux Etats-Unis, un des types de décision les plus analysés par les chercheurs. La rénovation urbaine intéresse notre sujet pour une double raison : elle est l'une des opérations majeures qui ont été exécutées dans les quartiers qui nous intéressent, i.e. les quartiers ouvriers, et l'on y a investi des sommes considérables. L'objectif de la rénovation urbaine, selon la loi américaine, est de procurer à chaque citoyen "a decent home in a suitable environment".

Rappelons quelques faits⁽⁸⁾. La loi qui régit les opérations de rénovation urbaine date de 1949. Entre 1949 et 1960, les autorités publiques ont investi 2.2 milliards de dollars; depuis 1960, les investissements se sont accrus considérablement. Entre 1950 et 1960, on a détruit 126,000 logements et construit 28,000 habita-

(8) Pour une brève synthèse de ce problème, voir : G. D'hancourt, "Les problèmes urbains aux Etats-Unis", *Economie et Humanisme*, no. 164, déc. 1965, pp. 52-66.

tions, dont 25,000 maisons unifamiliales et 3,000 logements subventionnés⁽⁹⁾.

Pour qui la rénovation se fait-elle ? A qui profite-t-elle réellement ? Nous répondrons à cette question en trois étapes qui marquent trois dimensions de la rénovation urbaine.

A qui pense-t-on quand on décide d'entreprendre des travaux de rénovation ? Tous les observateurs s'entendent pour affirmer que l'existence de personnes mal logées n'est pas l'élément décisif. Les responsables cherchent surtout à éliminer des bâtiments vétustes et à renouveler des infrastructures et des bâtiments. Dans une synthèse sur l'ensemble de l'opération de rénovation urbaine, H. Gans affirme : "The basic error in the original design of urban renewal remains : it is still a method for eliminating the slums in order to "renew" the city, rather than a program for properly rehousing slum-dwellers"⁽¹⁰⁾.

Qui habitera les maisons construites sur l'emplacement autrefois occupé par les taudis ? Tous les auteurs ont observé que ces nouvelles habitations sont rarement à l'avantage des anciens occupants des lieux. Car la reconstruction se fait habituellement par l'entreprise privée qui ne construit que des logements qui assureront de bons revenus, i.e. des logements luxueux et dispendieux. Martin Anderson⁽¹¹⁾ affirme qu'il n'est pas rare que le prix moyen du loyer subisse une hausse considérable et il cite un quartier où le loyer mensuel est passé de \$50.00 avant la démolition à \$195.00 (avec un sommet à \$340.00) pour les nouveaux logements. Ces nouveaux logements attirent évidemment un autre type de population beaucoup plus fortuné.

Mais alors, qu'arrive-t-il aux résidents délogés par les projets de rénovation urbaine ? Presque tous font face à une augmentation substantielle du loyer s'ils n'acceptent pas de s'établir à nouveau

(9) Martin Anderson, "Fiasco of Urban Renewal", *Harvard Business Review*, Jan. 1965, p. 8, et Martin Anderson, "The Federal Bulldozer", M.I.T., 1964.

(10) H. J. Gans, "The failure of urban Renewal. A critique and some proposals". *Commentary* vol. 39, no. 4, April 1965, p. 30.

(11) Martin Anderson, *op. cit.*, p. 8.

dans un autre quartier de taudis. H. J. Gans⁽¹²⁾ rapporte qu'une étude datant de 1961 et portant sur des projets situés dans quatre villes a montré que 60% des délogés s'établirent dans d'autres quartiers de taudis. Une autre étude effectuée à Boston⁽¹³⁾ démontre que le loyer moyen mensuel de ces personnes est passé de \$41.00 à \$71.00, sans compensation. Et cette situation n'a rien d'exceptionnel.

Peu de recherches ont été faites sur les effets sociaux et psychologiques du relogement, mais nous savons déjà que si pour certaines familles c'est l'occasion de monter dans l'échelle sociale, la plupart des familles en souffrent durement : leur milieu social, une réalité essentielle à leur survie, ne les supporte plus et tous les liens d'amitié et de voisinage se trouvent rompus⁽¹⁴⁾. Une recherche récente a montré que plus un individu est marginal ou détérioré, plus il souffre du changement de milieu que provoque le relogement⁽¹⁵⁾.

Ces effets négatifs auraient pu être corrigés ou rendus moins nocifs par une exigence de la Loi nationale de l'Habitation qui prévoyait qu'un comité de citoyens soit formé à l'occasion de chaque projet de réaménagement. Cette décision tenait à la fois d'un souci de démocratie authentique et d'une tactique qui devait faciliter la réalisation de ces projets⁽¹⁶⁾. Malheureusement, il semble bien qu'on ait peu respecté cette exigence.

Dahl étudie longuement le problème du réaménagement urbain de New Haven⁽¹⁷⁾ et le rôle du comité de citoyens (C.A.C.). Il démontre que tout le programme de réaménagement est le fait de quelques leaders particulièrement intéressés qui exercent une influence prépondérante, sous l'impulsion et la direction du maire.

(12) H. J. Gans, *op. cit.*, p. 30.

(13) Chester Hartman, "The Housing of Relocated Families", *Journal of American Institute of Planners*, vol. 30, no. 4, Nov. 1964, pp. 266-286.

(14) Chester Hartman, *op. cit.*, pp. 266-286.

(15) Marc Fried, "Grieving for a Lost Home", in : Leonard Duhl, *The Urban Condition*, New-York, Basic Book, 1963.

(16) P. H. Rossi and Dentler, "The Politics of Urban Renewal", the Free Press of Glencoe, New-York, 1961, p. 1.

(17) R. A. Dahl, "Who Governs? Democracy and Power in an American City", Yale University Press, New Haven, 1961, pp. 115-140.

Ce dernier a formé et présidé un comité de citoyens (C.A.C.) composé de vingt-cinq personnes influentes du monde des affaires, de l'industrie et des banques. Près de 400 personnes ont siégé aux différents sous-comités du C.A.C. Dahl démontre clairement que ce comité est l'un des "rituels démocratiques": "citizen participation gave legitimacy and acceptability to the vision of the leaders, created a corps of loyal auxiliaries who helped to engender public support for the program and forestall disputes . . . C.A.C. was a mechanism not only for setting disputes, but for avoiding them altogether"⁽¹⁸⁾. Dahl ne mentionne jamais les personnes concernées directement par la rénovation urbaine. On peut tirer de là une conclusion : leur influence sur les décisions fut minime ou nulle.

Par contre, quelques rares documents semblent indiquer que les cas où la rénovation urbaine fut favorable à la population ne se sont produits seulement que quand il y eut une organisation structurée de la population concernée. Rossi et Dentler indiquent que "the Conference (un comité de citoyens) modified the planning process by introducing considerations of human needs and wishes"⁽¹⁹⁾. Ces auteurs concluent leur étude par l'opinion suivante : "It seems likely that successful urban renewal in large cities will come primarily either in neighborhoods that have an indigenous successful community organization or in neighborhoods in which source outside manage to create one"⁽²⁰⁾. Une étude non scientifique, mais sérieuse, sur un autre quartier de Chicago semble conduire aux mêmes conclusions⁽²¹⁾.

Il n'est malheureusement que trop facile de répondre à la question "Au profit de qui gouverne-t-on?". Ceux qui gouvernent la ville, parmi lesquels la population ouvrière est absente, nous l'avons montré plus haut, ne tiennent aucun compte de cette population parce qu'elle n'est pas représentée auprès de ceux qui prennent les décisions. Par contre, on respecte cette population

(18) R. A. Dahl, *op. cit.*, pp. 133, 136.

(19) Rossi and Dentler, *op. cit.*, p. 155.

(20) Rossi and Dentler, *op. cit.*, p. 155.

(21) Charles E. Silberman, "Up from Apathy — The Woodlawn Experiment", *Commentary*, May 1964, no. 5, vol. 37.

et on tient compte de ses désirs et de ses besoins dès qu'elle s'organise et sait se faire respecter auprès des autorités locales.

III — L'ANIMATION SOCIALE

En nous appuyant sur l'exposé historique qui précède et sur l'analyse de prise de décision dans les villes, nous tenterons de préciser notre conception de l'animation sociale.

L'animation sociale veut effectuer des changements. Ces changements se manifestent dans une multiplicité de réalisations concrètes et variées qui ont toutes la même orientation : provoquer un changement de mentalité et rechercher l'autonomie réelle des groupes concernés. Changer la mentalité est nécessaire puisque l'intervention de l'animateur dans un milieu donné doit d'abord vaincre le statisme propre à tout milieu qui fait appel à l'animation sociale. Pour arriver à vaincre ce statisme, il faut de toute nécessité susciter des valeurs qui favorisent le changement et le dynamisme.

Mais le changement de mentalité n'est pas un objectif en soi. L'objectif de l'animateur sera de briser les automatismes et les déterminismes que possède cette population. En d'autres mots, l'animateur provoque des changements qui apportent une plus grande autonomie au groupe concerné. Qui dit autonomie ne dit pas gratuité et fantaisie, mais désasservissement des contraintes qui se sont accumulées avec les années, les conditions matérielles, la dépendance psychologique. Qui dit autonomie, dit liberté dans la décision, possibilité d'effectuer des choix et d'assumer les conséquences de ces choix.

Or, il n'y a pas de possibilité de choix sans accès à la décision puisque le choix se concrétise dans la prise d'une décision. L'animation a l'ambition de provoquer des décisions libres, résultat d'un acte rationnel et non d'automatisme. C'est cette possibilité de choisir que nous désignons par le concept de participation au sens strict, i.e. la possibilité d'agir sur des décisions d'une manière rationnelle et réfléchie.

La participation portera de plus en plus sur tous les aspects de la vie d'une collectivité, comme la synthèse historique nous l'a

montré. L'animation sociale couvrira alors un domaine de plus en plus large. Elle est révolue l'époque où les efforts se limitaient à des aspects du bien-être, au sens strict, ou du loisir. Deux faits achèveront l'élargissement du domaine d'action. D'abord la guerre contre la pauvreté montrera que la pauvreté n'est pas tant à l'intérieur des individus, mais à l'intérieur d'un système qui maintient et augmente cette pauvreté. L'étude de la pauvreté conduit à s'interroger sur les différents niveaux de causes qui agissent sur un individu pour le maintenir dans la pauvreté. Ensuite, la multiplication des organismes de planification et leur appel à l'assentiment populaire montreront qu'on ne peut planifier un secteur de la vie sociale sans englober plusieurs autres secteurs, ce qui augmentera progressivement leur volonté d'élargir les secteurs où ces personnes veulent intervenir.

Il est indéniable que très bientôt la participation aura tendance à s'étendre à des secteurs de plus en plus vastes, i.e. à tout secteur qui pourra avoir des répercussions sur la vie des individus. Inutile de mentionner que la forme de participation variera selon que les répercussions seront plus ou moins immédiates. Une décision provoquant des modifications considérables du voisinage appellera une participation plus immédiate de la population concernée, de même pour une politique générale dont les effets auraient des conséquences importantes sur une population donnée (v.g. politique de logement), mais d'une façon différente.

Cet élargissement des secteurs d'intérêt et d'influence que nous avons noté nous conduit à nous interroger sur la relation qu'il y aura entre animation sociale et structure politique existante. La deuxième partie de ce texte nous a permis, à l'aide d'études empiriques, de voir le type de participation existant dans les villes; il s'agit maintenant de voir comment l'animation peut se relier à cette structure politique.

Le développement communautaire traditionnel cherchait bien à promouvoir la participation des citoyens et préparait ceux-ci à la vie démocratique; mais il ne se souciait pas d'intégrer ces efforts dans une structure de pouvoir institutionnel. Son travail était marginal et sans relation avec le pouvoir. On désirait la partici-

pation sans s'interroger sur les institutions où s'inscrirait cette participation.

Nos villes actuelles, Montréal n'est qu'un cas plus évident, constituent des centres de décision importants (Montréal a un budget plus important que plusieurs provinces du Canada). Les citoyens ont bien des représentants parmi les conseillers municipaux, mais le rôle de ces derniers est de plus en plus effacé. Les citoyens n'ont aucun contrôle réel sur les décisions, même sur celles qui les concernent, qu'elles soient législatives ou administratives. Le citoyen vit dans une ville dont il ne contrôle en rien les décisions.

Dans quelle structure institutionnelle cette participation s'inscrira-t-elle ? Je considère qu'il y a deux hypothèses plausibles. La première, de type revendicatif, consisterait en la formation de groupes de citoyens qui pourraient exercer un pouvoir de pression, soit par la revendication proprement dite, soit en faisant partie de comités en place qui doubleraient la structure politique formelle. La deuxième hypothèse serait d'inscrire cette participation à l'intérieur des structures formelles, i.e. à l'intérieur des voies de décisions officielles. Cette deuxième hypothèse exigerait des modifications substantielles de la structure démocratique des villes. Elle exigerait que nos villes soient divisées en unités politiques à la dimension des réalités percevables par les citoyens et que les représentants des citoyens aient un pouvoir réel. A ce propos, il importe de distinguer deux niveaux où la participation s'exerce d'une façon différente. La structure d'une ville comprend le niveau administratif et le niveau délibératif. Ce sont ces deux niveaux qui doivent se rapprocher du quartier. Il n'est pas question de développer, ici, les modalités d'application de l'une ou l'autre hypothèse.

Si nous sommes intéressés à définir des structures qui porteront leurs effets à long terme, la deuxième hypothèse est évidemment la plus valable puisqu'elle permet que les décisions soient structurellement rapprochées de la population, sans que cela se fasse sous un climat général de conflit, ce que risque de produire la première hypothèse. Toutefois, il est probable qu'il soit nécessaire

d'utiliser la première hypothèse, et les conflits qui y sont liés, pour arriver à l'acceptation de la seconde hypothèse.

A quel genre d'organisme peut appartenir l'animateur social urbain ? Tenant compte du contexte politique dans lequel il se situe, il a avantage à appartenir à des organismes autonomes vis-à-vis des structures municipales, afin de pouvoir exercer adéquatement son métier au service de la population dont le mode d'expression, le seul possible à court terme, sera la contestation et la revendication. Tant et aussi longtemps qu'une véritable consultation ne sera pas souhaitée et acceptée avec tout ce qu'elle implique, l'animateur sera l'agent de contestation qui permettra à des populations de voir clair suffisamment pour reviser leur situation et exiger des décisions adéquates conformes au désir et à la volonté de ces populations. Dans ce contexte, l'animateur appartiendra à des organismes autonomes et son mandat consistera à accomplir son métier selon les volontés exprimées par des populations.

Quel sera le rôle de l'animateur dans ce contexte ? Nous pouvons résumer sa tâche en trois rôles qu'il aura à accomplir. Si l'un des trois est négligé, l'animateur verra sa valeur amoindrie ou annulée.

Le premier rôle de l'animateur est d'être si profondément convaincu de la participation qu'il puisse concrétiser cette attitude dans chacun de ses gestes, de ses paroles. Il aura à susciter les mécanismes par lesquels s'exercera une participation authentique. Le travail de l'animateur n'a de sens que s'il favorise et rend possible la participation. Il lui est aussi nécessaire de connaître les techniques qui la favorisent, car de lui dépend, à l'origine tout au moins, l'existence de cette participation. Evidemment, il y a plusieurs niveaux de participation dans une même population. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que chaque individu d'un groupe participe de la même façon. C'est ici que prend son sens la tâche de former de nouveaux leaders, tâche qu'on assigne traditionnellement à l'animateur. Former de nouveaux leaders, qu'est-ce, sinon développer les potentialités de leadership de ceux qui n'ont pu encore exploiter ces qualités naturelles. Ces nouveaux leaders deviendront les "définisseurs de

situations" de la population et leurs représentants. La participation de la population se réalisera par leur intermédiaire.

Orienter la participation est le deuxième rôle de l'animateur. Orienter signifie indiquer une perspective, une vue à long terme. On donnera une perspective de deux manières.

Donner une perspective signifie d'abord indiquer une voie, ce qui ne peut reposer que sur une vue prospective, i.e. ce vers quoi s'en va notre société, de façon à discerner les grands traits de l'avenir. Il ne faut cependant pas confondre ce rôle d'indicateur et un rôle d'impérialisme technocratique où la voie à suivre serait entièrement tracée à l'avance. Au contraire, il s'agit de déceler les grandes évolutions auxquelles notre formation scientifique nous rend sensibles et d'aider une population à se situer dans cette perspective. Les populations avec lesquelles nous sommes appelés à travailler ne sont en rien préparées à affronter l'avenir et il leur manque cette vue pour comprendre le présent. Elles sont souvent laissées en arrière dans l'évolution accélérée qui caractérise notre civilisation. L'animation sociale se propose justement comme un moyen de resituer cette population au moment actuel. Il faut que l'animateur sache, à travers des activités de types divers, indiquer à cette population les éléments qui permettent une perspective nécessaire pour comprendre cette évolution et faire l'apprentissage de prises de décisions de plus en plus rationnelles. Toute vue prospective — il faut par contre avoir l'honnêteté de le reconnaître — comme toute vue historique, implique que certains faits sont privilégiés à cause de valeurs auxquelles nous adhérons et qui fournissent l'interprétation de l'avenir.

Donner un sens signifie en second lieu investir d'une signification. Et cette signification est essentiellement la définition d'une situation présente en vue de l'action à réaliser. L'animateur, par un processus interrogatif dans une conversation de groupe et autour d'actions, donne à la population des instruments qui lui permettront de définir la situation actuelle et d'identifier sur quelles valeurs reposera l'action, ces mêmes valeurs servant à juger la situation présente. Sans insister, disons que l'animateur aidera à combler ainsi un vide fortement ressenti : celui qui habite un quartier ouvrier ne connaît pas le sens de sa vie comme

membre de cette collectivité. L'aider à formuler une définition de sa situation, c'est le situer par rapport aux autres, c'est lui faire exprimer le sens de sa présence dans la société. Ces valeurs deviennent les grands objectifs de l'action, définis par les personnes elles-mêmes au cours d'opérations de groupe.

Le dernier rôle de l'animateur consiste à effectuer la préparation technique de la population. C'est sous ce rôle que nous incluons des tâches comme celles de former au travail de groupe, de renseigner sur certains aspects techniques du travail, de donner un apprentissage qui permette d'aller chercher l'information nécessaire. Dans ce dernier rôle, l'animateur est le spécialiste des techniques de travail de groupe et des techniques d'influence sur les masses concernées.

Dans cet essai, nous négligerons tout à fait la question des techniques qu'utilise l'animateur pour accomplir ses multiples rôles. Il faudra y revenir à un autre moment. Ces techniques ne sont que le corollaire des questions plus fondamentales que nous avons traitées sommairement ici.

CONCLUSION

L'animation sociale, telle que définie dans ces pages, n'est-elle pas l'une des meilleures solutions aux problèmes des quartiers ouvriers des grandes villes ? N'est-elle pas aussi parmi les solutions les plus adéquates aux problèmes que connaissent les populations démunies des villes ?

En guise de corollaire, nous voulons revenir sur une dimension de l'animation sociale que nous n'avons pas évoquée. Il s'agit de la préoccupation, rappelée dans la première partie, de former une communauté, c'est-à-dire de créer selon les termes de Batten⁽²²⁾ un sentiment d'appartenance et de soutien mutuel. Le type d'animation que nous proposons n'est pas axé d'abord sur ces objectifs, mais les considère comme des conséquences souhaitables et normales. Il ne s'agit pas de refuser la valeur de cette

(22) *Op. cit.*

dimension, mais de la situer à sa juste place. Il s'agit surtout d'éviter qu'elle ne devienne un écran à de vrais changements. L'histoire de l'animation sociale en milieu urbain nous apprend trop que, qui décide de mettre l'accent sur le soutien mutuel choisit la stabilité aux dépens du changement. Nous choisissons le changement et nous nous attendons à ce qu'au cours des efforts qui seront exigés se créent un esprit de soutien, de fraternité et un sentiment d'appartenance. L'antinomie est non sur l'existence de ces réalités, mais sur l'importance qu'on accorde à l'une aux dépens de l'autre.

**ANIMATION, PEDAGOGIE
ET
EDUCATION DES ADULTES**

Léo A. Dorais*

* Directeur du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

Il y a trois aspects à préciser au point de départ avant de les développer à tour de rôle : animation, pédagogie et éducation des adultes.

On parle beaucoup d'animation. Le terme n'a pas été inventé dans le contexte de l'éducation formelle. Il importe de rattacher son origine à un document de l'UNESCO, daté du 18 octobre 1956 (document 2931), qui offrait une définition complexe et complète de ce qu'était le développement communautaire. Ce texte en arrivait à préciser la technique selon laquelle on pouvait parler de participation des populations dans ce mouvement du développement communautaire. Les aspects primordiaux de la pensée de l'UNESCO sur l'animation portent sur sa nature même. Il s'agit, d'une part, d'un processus, donc d'une série d'actions qui impliquent les gens eux-mêmes unissant leurs efforts avec ceux des autorités gouvernementales afin de contribuer par leurs actions concertées au développement économique, social, culturel de l'ensemble de la collectivité. Il n'est pas inutile de rappeler, même à des personnes préoccupées d'éducation des adultes, qu'en définitive le mouvement de l'éducation des adultes n'a été qu'un sous-produit, important certes, mais un sous-produit de l'ensemble de ce développement des collectivités dans un cadre utilisant l'animation comme principale technique.

Le deuxième terme utilisé est celui de pédagogie. Cet aspect est certainement le moins avancé dans tout ce qui se fait en éducation des adultes. Les deux pôles de la pédagogie s'affrontent toujours. Le premier consiste à fournir à l'étudiant à la fois les questions et les réponses, la pédagogie se résumant alors à faire passer l'étudiant de l'une à l'autre par une méthode pré-établie. On parle dans ce contexte de pédagogie traditionnelle. Par opposition, il y a une nouvelle tendance dans la pédagogie qui consiste à vouloir que ce soient les questions des étudiants qui soient à la base de ce passage vers les solutions qui sont satisfaisantes dans ce cas, non plus pour l'éducateur seulement mais pour l'éduqué lui-même. Il y a en éducation des adultes l'illustration

de ces deux tendances, on ne peut vraiment pas parler de la diffusion d'une pédagogie propre.

Le troisième aspect du thème est celui de l'éducation des adultes. L'adulte se caractérise par son bagage de connaissances déjà acquises au moment même où il entreprend des études ou une formation. Cette caractéristique, à elle seule, le rend essentiellement différent de tout jeune qui voudrait apprendre les mêmes techniques ou acquérir les mêmes connaissances. Très souvent dans le domaine de l'éducation continue, il faut prendre un certain temps pour faire oublier aux étudiants les conditionnements qu'ils ont acquis au moment où ils faisaient des études régulières. Très souvent, ce n'est qu'à cause de ces conditionnements qui les ont empêchés de se développer pleinement lors de leurs études régulières, que des adultes doivent revenir à l'école. Bien sûr, il y a toute l'évolution de la technologie qui amène un certain nombre d'adultes à revenir dans une situation d'acquisition de connaissances. Mais, dans l'un ou l'autre cas, est-on capable de remarquer qu'il y a une opération antérieure à toute éducation des adultes qui en général se résume en un slogan : "Oubliez ce que vous savez, nous repartons à neuf".

C'est dans l'ensemble de ce contexte qu'il est possible de parler véritablement de pédagogie en éducation des adultes en particulier en utilisant l'animation comme voie d'approche à l'adulte qui apprend.

L'ÉDUCATION DES ADULTES

Ainsi qu'il a été souligné plus haut, un certain nombre de conditions ont changé au moment où un adulte s'inscrit dans un contexte d'apprentissage scolaire ou professionnel. L'un des premiers conditionnements acquis au moyen des études régulières a été celui d'être constamment motivé de l'extérieur. C'est le maître qui dit ce que l'on doit faire et dans la mesure où il ne dit rien, il ne se passe rien. Ainsi, la principale critique que l'on puisse faire des méthodes traditionnelles de la pédagogie, c'est que jamais on n'a montré, on n'a appris à un individu à apprendre. On n'a pas développé d'intérêts qui permettent, en dehors de la présence

et de la poussée du maître, de s'intéresser par soi-même. On se doit de dire, bien qu'il ne faille pas pousser trop loin ce sombre tableau de notre système d'enseignement, que trop souvent les conditionnements sont mauvais et qu'il y a des modes de fonctionnement contre lesquels il faut lutter avant même de pouvoir faire quelque chose de positif.

Un fait de base en éducation permanente ou en éducation des adultes, c'est qu'il s'agit d'adultes. C'est une constatation banale, mais un fait extrêmement important. Par adultes, on affirme d'abord que ce ne sont pas des enfants : du point de vue âge c'est sûr, mais du point de vue personnalité c'est parfois moins évident. Ici une formule populaire canadienne résume très bien la situation; on traite avec des gens "qui connaissent le tabac". Ce n'est pas qu'il soit plus difficile de leur présenter du matériel et de le leur présenter de façon neuve, mais on doit même poser le doute quant au programme à couvrir et aux méthodes à utiliser. Ce sont des gens qui ont connu certaines choses, des gens qui ont une personnalité qui est déjà développée et il faudra les accepter tels quels. La structure psychologique s'est elle-même raffermie. Il y a une personnalité qui est formée et il faudra l'accepter telle quelle et accepter de travailler avec du matériel qui est beaucoup moins souple que si l'on travaillait avec des enfants.

L'adulte a aussi des habitudes de liberté. Il s'agit de personnes qui, en dehors de la situation des quelques heures d'apprentissage formel en éducation permanente, prennent par elles-mêmes des décisions importantes sur lesquelles elles ne consultent personne. A compter de cette matière de base, il y a nécessité de reconsidérer, dans toute son ampleur, l'approche qui est utilisée à l'apprentissage lorsqu'il s'agit d'éducation des adultes ou d'éducation continue. Et ici, il y a au moins trois plans sur lesquels il importe de faire porter cette réflexion. D'abord le plan de la motivation, ensuite celui de la structure de la matière ou des connaissances à transmettre et enfin celui, beaucoup plus large, de l'ensemble des mécanismes de l'apprentissage.

MOTIVATION DE L'ADULTE QUI APPREND

Sans présenter une définition technique de la motivation, qui n'éclairerait d'ailleurs en rien ce propos, il suffira de définir motivation en disant que ce sont les raisons, les choses qui poussent à agir. Tout ce qu'on fait, on le fait pour une raison et cette ou plus souvent ces raisons constituent la motivation. Or ici, la psychologie peut nous apporter quelques éléments de compréhension de cette motivation. On dit, improprement, que l'adulte, dans le contexte de l'éducation permanente, est motivé par l'argent. La première des choses à comprendre ici, c'est qu'un organisme, une personnalité ne se met pas en branle par département ou par section, mais c'est l'ensemble de la personne et toute la personne qui agit ou n'agit pas. La psychologie nous apprend ici que les motivations ne sont à peu près jamais uniques pour un acte donné. Oui, bien sûr, l'adulte peut se présenter à l'éducation permanente pour améliorer ses conditions pécuniaires, mais il le fait aussi pour une variété d'autres motifs qui sont parfois de prestige, parfois strictement personnels, parfois même, pour une large part, pour des motifs qui sont inconscients. Par conséquent, il ne faut pas s'étonner, lorsque demandant à un adulte, qui est quelque peu capable de s'exprimer par ailleurs, les raisons de son inscription à une activité d'éducation permanente, qu'il soit incapable d'offrir une réponse organisée; parfois même, la réponse qu'il offre n'est sans doute pas la bonne.

Un adulte qui se présente à des activités d'éducation permanente, qu'on le veuille ou non, a fait une hypothèse sur les cours ou le programme offerts. Ceux-ci lui apparaissent comme une réponse à un problème qu'il avait perçu lui-même. Faisant cette hypothèse, il se présente à une série de cours et il tirera la conclusion que ces cours l'ont aidé à solutionner son problème ou au contraire que ces cours ou ces activités n'ont rien eu à faire avec son problème. Par conséquent, la motivation fondamentale qui l'a poussé à agir est une motivation qui est toute intérieure, qui dépend d'un ordre de problèmes qui s'est posé pour lui, individuellement. Ici, on pourrait redire que ce sont tous les principes de l'éducation active de Dewey qui y passent. Dans la seule mesure où l'on est capable de se formuler des problèmes, de

se poser des questions, dans cette mesure, est-on capable de faire des hypothèses, de rechercher autour de soi des éléments de solution. Ainsi, la pédagogie consiste moins à fournir questions et réponses qu'à permettre d'utiliser ces éléments, de les relier avec le problème posé et de décider ainsi de leur valeur.

Une expérience dans ce contexte de Dewey est éducative à deux conditions. A la condition premièrement qu'elle soit intéressante; il n'y a personne qui apprenne en s'ennuyant. D'autre part, il faut que cette expérience conduise quelque part; il faut qu'elle débouche sur quelque chose. Ce but est souvent très différent pour celui qui apprend et pour l'éducateur. Ce but individuel est aussi très souvent différent de celui poursuivi par l'organisation qui encadre les cours ou activités. A titre d'exemple, voici une expérience que j'ai eu l'occasion de vivre il y a quelques années.

Je me suis intéressé à un cours d'hygiène mentale qui se donnait à des éducateurs en instance de préparation d'un brevet supérieur. L'idée de ces cours, du point de vue du programme, était en partie de vouloir améliorer les connaissances psychologiques de ces éducateurs. Personnellement, j'ai accepté de donner le cours parce qu'un cours d'hygiène mentale me paraissait fondamental pour des éducateurs : il faut au moins que les gens soient capables de réfléchir sur leurs mécanismes personnels avant d'être en contact avec des jeunes. Il s'agissait d'une série de trente (30) heures de cours, c'est-à-dire de quinze (15) rencontres hebdomadaires. J'ai, dès le premier cours et les quelques-uns qui ont suivi, reçu après les leçons des participants qui venaient me faire constamment la même réflexion : "J'espère que votre examen ne sera pas trop difficile." Or ma réponse avait toujours été "Qu'est-ce que l'examen vient faire là-dedans ? Je vous parle d'hygiène mentale, faites-en votre profit; nous tenterons de nous organiser plus tard." A la fin de cette série, une délégation d'étudiants est venue me dire essentiellement : "J'espère que de toute façon vous ne calerez personne; parce que pour nous, ça veut dire une augmentation de salaire." Or personnellement, j'avais accepté de donner ce cours pour prendre contact avec des gens, pour leur présenter certains principes d'hygiène mentale et possiblement aider ces personnes à devenir des adultes plus personnalisés. Tout le système de formation des éducateurs est d'ailleurs prévu pour que ceux-ci deviennent mieux avertis dans différents

aspects de leur métier, mais tout cela était complètement à l'inverse des raisons pour lesquelles effectivement les gens suivaient des cours, c'est-à-dire la fin primordiale d'obtenir un parchemin qui allait leur permettre de postuler tel ou tel poste à tel ou tel niveau de salaire. Je n'avais jamais personnellement pensé que c'était possible. L'imbroglia aurait probablement été très facile à régler. Il aurait suffi, dès le premier jour, de dire aux élèves : "Pourquoi êtes-vous ici ? Est-ce qu'il y a moyen de s'entendre ? Moi, j'ai un certain nombre de buts et d'objectifs que je veux réaliser; je veux vous faire prendre contact avec l'hygiène mentale. Le Ministère vise aussi à remplir certains objectifs et ce que nous allons tenter de faire c'est de nous rencontrer; autrement dit, nous allons tenter de faire en sorte que les buts que vous poursuivez, les buts que je poursuis et les objectifs du système de formation, que tout cela finisse par coïncider quelque part. C'est la seule façon par laquelle vraiment vous allez être capables d'apprendre quelque chose, par laquelle je puisse aussi apprendre quelque chose et qu'en définitive les trente heures que nous allons passer ensemble puissent nous servir et être utiles à l'ensemble du milieu de l'éducation."

Cette expérience peut apprendre beaucoup de choses et être au point de départ d'une certaine réflexion sur les objectifs ultimes de l'éducation continue ou de l'éducation permanente. Le but ultime de toutes ces activités est d'arriver à former des citoyens qui soient capables de participer à la démocratie, des personnes qui soient capables d'être le plus développées possible au plan humain et finalement des personnes qui soient capables de participer, avec le niveau de compétence le plus élevé possible, à la vie de la société. Ce développement humain et ce but général d'amélioration de la société, il faut l'avoir devant les yeux très clairement. Sans une telle perspective, il peut arriver que, visant de façon trop immédiate à un apprentissage qui n'est pas relié à la motivation de la personne ou du système qui encadre l'activité, on risque de ne se rendre compte que trop tard du manque de coïncidence entre les divers objectifs poursuivis.

De la même façon, le système qui encadre l'activité ne remplit pas les buts qui avaient été formulés au moment où il a été mis sur pied. Or, cet apprentissage de la démocratie et cette visée vers le développement de la personnalité entière, de même que

l'apport à une vie professionnelle mieux organisée dans la société, tout cela doit être présent comme objectifs généraux à l'éducation des adultes.

Tout ceci n'est possible que dans la mesure où la pédagogie, selon laquelle l'éducation des adultes est abordée, tient compte elle-même de ces buts et de ces objectifs.

LE TRANSFERT DE L'APPRENTISSAGE

On peut de cette façon aborder ici le deuxième terme dont il est question. Si l'on s'entend, et à la seule condition de s'entendre sur le but final ou l'objectif final de l'éducation continue, c'est-à-dire le développement du citoyen conscient, la question est partiellement réglée quant à ce qui est des principes du transfert de l'apprentissage. En effet, la chose essentielle dans ce qui se fera, ce sera précisément de permettre à l'individu qui participe aux activités de l'éducation continue de se développer pour la société, de se développer pour lui-même, de se développer humainement.

Evitant ici les querelles d'écoles psychologiques quant à l'apprentissage, soit celles des théories spécifiques et des théories non spécifiques, et ne pensant qu'à l'éducation continue dans les cadres d'un système d'éducation publique, il faut admettre qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre les principes déjà énoncés et les objectifs poursuivis. Le but essentiel dans les écoles publiques n'est pas d'abord de faire des gens qui apprennent spécifiquement et pour elles-mêmes un certain nombre de choses, mais au contraire de développer ce potentiel humain. Ainsi donc, le but principal est moins d'arriver à assimiler une certaine matière qu'on pourra réciter à l'examen (encore doit-on s'interroger sur cette notion elle-même) que de s'inscrire dans un contexte qui permette d'apprendre à apprendre.

Apprendre à apprendre, c'est précisément le problème du transfert, c'est-à-dire lorsqu'une habitude ou une façon de réagir déjà acquise a une influence sur l'acquisition ou la performance d'une seconde habitude, il y a transfert de la première à la seconde. Et ici, il ne s'agit pas de décider si cette influence est

positive ou négative. Il a déjà été souligné que les nombreux conditionnements de l'apprentissage scolaire formel semblent être négatifs. Il suffit de penser ici aux parents d'aujourd'hui qui essaient d'aider leurs enfants avec les mathématiques nouvelles. Tout le transfert est possible de l'arithmétique apprise par les parents, il y a dix ans, à celle de l'enfant de deux ans de scolarité qui travaille sur des problèmes en théorie des groupes, à la seule condition que les parents n'aient pas appris que des formules.

Ainsi, il est absolument essentiel que les méthodes par lesquelles les adultes sont placés en situation d'apprentissage soient elles-mêmes des méthodes qui permettent de dégager des principes susceptibles de généralisation. On apprend bien sûr en faisant des choses, en accomplissant des tâches spécifiques, mais si la perspective d'élargissement des horizons de l'adulte est présente, il faut l'amener à découvrir en même temps les méthodes générales d'attaque. Il faut lui présenter les techniques d'acquisition d'une situation à une autre.

Un des moyens, un des principaux moyens qui doit être utilisé, et ici la pédagogie traditionnellement conçue ne rend en rien service à l'éducateur d'adultes, le moyen c'est précisément d'utiliser le groupe qui est avec l'éducateur d'adultes. Il y a là dix ou vingt personnes qui sont là ensemble pour participer à des activités. Il ne faut pas nier la présence de ce groupe et pour un groupe d'adultes, il s'agit là d'un des moyens par lesquels il va apprendre le plus rapidement grâce à cette ambiance créée par d'autres adultes qui se posent collectivement des problèmes. Il faut par conséquent permettre à chacun des individus de rapporter ses propres expériences, ses propres façons de voir, et non pas seulement de se faire dire par un conférencier comment les choses se passent.

L'éducateur au service de l'adulte doit donc être capable de percevoir lui-même les relations qui existent entre les problèmes posés par chacun des individus et le thème sur lequel ces adultes se rencontrent. Il doit être en mesure de présenter un apprentissage qui est adapté, non pas énoncer des problèmes pour énoncer des problèmes, mais les graduer pour qu'on puisse de mieux en mieux dégager un mode d'attaque plutôt que des solutions à des pro-

blèmes particuliers. Même si beaucoup de gens en éducation de base ne sont jamais capables d'arriver à compter correctement, il y en a qui sont capables de saisir les relations entre les choses et c'est précisément cela qui est le but.

La présentation de la matière doit précisément arriver, à partir de la perception de la réalité qui est la leur, à leur faire dégager la généralité de l'applicabilité du concept ou du principe. Comment est-ce possible ?

Le groupe qui est réuni devant le problème est le principal outil pour arriver à aider chacun de ses membres à percevoir ce principe. Peut-être qu'un des membres du groupe n'arrive pas à s'imaginer des situations concrètes selon lesquelles les questions se posent; il y a là une première ressource : tous les autres adultes qui sont avec lui. Comment voir que ceci s'applique ou ne s'applique pas sans le demander aux adultes qui sont là ? On doit être capable d'en discuter et par conséquent, au lieu de devenir un cours conçu selon la didactique traditionnelle, au lieu de devenir une présentation unilatérale, cela devient très rapidement une discussion et un échange partant des expériences de chacun et enrichissant l'expérience du formateur d'adultes de l'expérience des personnes qui sont là présentes.

Tout contact avec des adultes est enrichissant des deux côtés. Alors que parfois l'éducateur a l'impression avec des jeunes de se vider nerveusement et d'être obligé de lire pour se refaire des ressources, la question se présente différemment avec des adultes. Il n'est pas question de nier la fatigue nerveuse de la présence à un groupe d'adultes, au contraire, mais la capacité pour l'éducateur d'apprendre existe dans la mesure où il fournit une information qui est adaptée. Cette information en effet est retournée au formateur d'adultes, revue et corrigée à travers des yeux neufs, revue et corrigée à travers des expériences qui sont différentes de la sienne, revue et corrigée à travers des transferts qui se sont faits non seulement théoriquement, mais dans la pratique, dans la réalité de la vie.

Ainsi, il apparaît en gros que c'est moins la pédagogie conçue comme la méthodologie de l'enseignement d'une matière qui est

utile au formateur d'adultes, que la présence d'un certain mode d'intervention psycho-sociale et entre tous les modes d'intervention, l'animation paraît être le mode privilégié de présence du formateur d'adultes à son groupe.

L'ANIMATION

Il n'est pas à propos de définir la méthodologie de l'animation comme mode d'intervention psycho-sociologique dans un groupe en situation de formation. Cependant, cette voie d'approche utilise la motivation personnelle de chacun des individus, utilise au maximum la présence d'un groupe d'individus et, au plan technique, fournit le cadre dans lequel chacune des expériences individuelles peut être ramenée à l'unité du thème qui se développe dans ce groupe. Cette méthode d'intervention est la plus susceptible de faire évoluer rapidement l'éducation des adultes.

La distinction est nette entre l'animation et les différentes méthodes de discussion de groupe qui ont traditionnellement été utilisées par les divers mouvements d'action sociale ou religieuse. Les nombreuses activités des mouvements de jeunesse dans des centres de formation ne constituent pas au sens propre la tentative d'animation dont il est question ici. Dans chacun de ces cas, en effet, il y a une idéologie préalablement structurée et un programme conçu de telle façon qu'à la fin du stage de formation, les participants arrivent à convenir de cette idéologie comme étant celle qu'ils doivent accepter. L'utilisation de l'animation se présente différemment.

Il s'agit moins d'avoir a priori une conception vers laquelle tous les efforts doivent converger pour que les participants l'acceptent, mais bien davantage d'assurer que les idées de tous et chacun des participants puissent s'exprimer et venir contribuer à l'édification de la pensée d'un groupe qui a réfléchi en commun à des problèmes. La critique principale, faite dans les milieux pédagogiques à cette tentative d'utiliser l'animation comme cadre de l'apprentissage des adultes, se résume à penser que trop souvent il s'agit d'un échange d'ignorance entre participants. La critique, bien sûr, serait fondée si la recherche se faisait unique-

ment avec les personnes du groupe comme ressource. Mais il faut compter sur la présence de cet élément qui est le catalyseur des activités, l'animateur. La tâche essentielle de celui-ci est de faire réaliser au groupe les progrès qu'il fait de même que de faire ressortir les insatisfactions qui demeurent et de présenter au groupe de façon claire les ressources disponibles qui existent autour de lui.

L'animateur peut ici amener le groupe à considérer la venue d'une personne extérieure au groupe, une méthode de travail qui permettrait à des individus dans le groupe de faire une recherche spécifique au moyen de la documentation qui existe sur le point en discussion et de signaler l'existence de films qui pourraient aider à voir le problème sous un autre angle. Or ici, ce qui est difficilement acceptable dans le contexte de la pédagogie traditionnelle, c'est que l'animateur ne dise pas au groupe ce qu'il doit faire et quelles ressources il devrait spécifiquement utiliser pour se dépasser dans sa recherche. Il suffit de rappeler les principes selon lesquels l'éducation des adultes cherche à former les adultes qui sont sous sa responsabilité pour qu'une telle critique de la part de la pédagogie traditionnelle ne puisse être reçue par les formateurs d'adultes dans le contexte de leur utilisation de l'animation.

Les nombreuses expériences qui ont été faites en milieu canadien par des méthodes d'animation laissent croire que l'animation peut devenir ici une des principales ressources à introduire dans les systèmes d'éducation des adultes pour que, d'ici quelques années, l'ensemble des méthodologies traditionnellement acceptées soit contesté et surtout que l'éducation des adultes elle-même découvre ses propres voies en interrogeant les adultes qui se présentent à elle pour recevoir une formation.

CONCLUSION

La présentation de ce thème "Animation, pédagogie et éducation des adultes" n'a pu se faire sans négliger quelques points. Le présent texte devant servir à un groupe de formateurs d'adultes, il s'agissait moins de dire ce qu'il fallait penser que de soulever des points sur lesquels la réflexion commune pourrait se concentrer.

**PROGRAMME DE FORMATION
D'AGENTS DE
DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE**

Guy Beaugrand-Champagne*

* Directeur de la Société de Mathématiques Appliquées.

En 1965, l'I.C.E.A. proposait la mise sur pied d'une expérience-pilote de formation d'agents de développement communautaire. M. Guy Beaugrand-Champagne fut alors chargé de composer un programme de formation unique, capable de couvrir la multiplicité des besoins.

Ce document, que nous sommes heureux de reproduire intégralement, garde valeur d'actualité. Même si les événements auxquels se réfère le texte sont, pour une part, révolus, il sera facile au lecteur d'y substituer d'autres faits récents analogues, comme l'opération "Départ".

Par ailleurs, depuis la rédaction de ce texte, plusieurs expériences de formation ont été entreprises et il serait peut-être moins nécessaire de parler aujourd'hui d'expérience-pilote. En fait, même si ce document ne fut jamais publié officiellement, il a inspiré la plupart des sessions de formation tenues au Québec. Nous avons donc jugé opportun de reproduire tel quel ce document de base.

L'URGENCE DES BESOINS ET LA NÉCESSITÉ D'UNE EXPÉRIENCE-PILOTE DE FORMATION

L'évolution rapide du Québec dans le domaine social et les impératifs d'une planification démocratique nous amènent de plus en plus à considérer l'éducation des adultes — y compris la formation du personnel de divers ministères et celle des cadres de corps intermédiaires — comme élément de contribution aux plans de développement national et communautaire.

Chaque jour des rôles sont redéfinis, de nouvelles tâches surgissent dans des perspectives de planification impliquant la participation des corps intermédiaires à des politiques de développement systématique d'un secteur ou d'un territoire donné; rôles et tâches qui supposent des aptitudes et des habiletés à *susciter la participation de la population organisée à la transformation systématique et progressive de son milieu*; aptitudes et habiletés qui peuvent s'acquérir par une formation adéquate et qui sont toujours les mêmes, quelle que soit l'étiquette qu'on emploie pour les désigner : développement communautaire, animation sociale, aménagement des collectivités ou changement social.

Opération 55, Loi ARDA, création du CPAR, par exemple, sont autant d'innovations qui révèlent la nécessité d'adapter du personnel à de nouvelles tâches, à remplir des rôles tout nouvellement redéfinis dans ces perspectives. Et le défi ne s'adresse pas seulement aux ministères de l'Éducation, de l'Agriculture, de l'Industrie et du Commerce; ainsi, à celui de la Famille et du Bien-Être social, on conçoit l'avantage qu'il y aurait, le besoin qu'il y a de donner de nouvelles dimensions aux rôles de ses agents et représentants; aux Affaires municipales, l'intérêt qu'on porte à l'urbanisme et à l'aménagement régional fait prendre conscience des mêmes dimensions qui conviennent aussi au rôle d'administrateur municipal, . . . etc. D'autre part, le COEQ reconnaît la nécessité d'assurer ses liaisons avec les divers conseils

régionaux dont plusieurs cherchent maintenant les moyens de susciter et d'accroître la participation de la population à leurs opérations; et l'expérience entreprise par le BAEQ révèle jour après jour les postes, les fonctions et les rôles auxquels s'attachent ces dimensions et qu'on ne saurait plus remplir comme naguère sans risquer de compromettre la tentative de planification et d'aménagement engagée sur son territoire. Les mêmes constatations s'appliquent à quantité d'autres cas, tels celui de la Municipalité de la Basse Côte-Nord, celui du quartier Saint-Henri de Montréal, . . . etc. Elles expliquent le projet des Camps étudiants de l'AGEUM qui s'efforce de faire assumer de tels rôles par des volontaires d'été.

Car on constate plus souvent qu'autrement la pénurie de fonctionnaires qui ont pu, par le passé, développer des habitudes de coordination inter-services et de collaboration suivie avec des corps intermédiaires et des mouvements bénévoles. D'autre part, l'activité de ces corps et mouvements tient plus souvent à l'initiative de quelques individus plutôt qu'à l'action concertée des membres et à leur participation aux délibérations et décisions. Aussi cherche-t-on de toute part à organiser des programmes de formation avec les moyens du bord; mais sauf de trop rares cas (formation de gérants de caisses populaires, d'animateurs de vie syndicale à la CSN, . . . etc.), ces initiatives sont trop discontinues et improvisées pour permettre à la fois de perfectionner des programmes et de constituer et maintenir des équipes cohérentes d'instructeurs.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que l'Institut Canadien d'Education des Adultes (ICEA), organisme de coordination des mouvements socio-économiques éducatifs et culturels, se soit préoccupé de cet aspect de l'éducation des adultes et particulièrement de la pénurie d'agents spécialisés de développement communautaire et aussi de la faiblesse des programmes de formation aux rôles d'agents. Ainsi d'abord l'ICEA, dans un mémoire⁽¹⁾ soumis au Ministère de l'Education, appuyait certaines recom-

(1) Mémoire de l'Institut Canadien d'Education des Adultes au Ministère de l'Education (Faisant suite à l'étude du rapport du Comité Ryan, juillet 1964).

mandations du Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, dit Rapport Ryan⁽²⁾, qui avait déjà proposé un ensemble de mesures propres à répondre à tous ces besoins qui ne cessent de croître dans le domaine du développement communautaire. Et, en établissant un ordre de priorité entre ces diverses mesures, l'ICEA souhaitait la création prochaine d'un centre de formation d'agents de développement communautaire au service à la fois du secteur public et privé. Mais devant les difficultés d'application de ces diverses mesures et même celles qu'on rencontrerait à tenter de créer rapidement un tel centre, l'ICEA propose aujourd'hui la mise en place immédiate d'une expérience-pilote de formation et de constituer un noyau suffisant d'instructeurs disponibles; car telles sont les deux conditions essentielles pour en arriver au plus tôt à répondre aux besoins urgents et à appliquer à plus ou moins long terme les mesures proposées par le Rapport Ryan.

I — LES HUIT RECOMMANDATIONS DU RAPPORT RYAN ET LES DIFFICULTÉS DE RÉALISATION DE PLUSIEURS PROGRAMMES SIMULTANÉS DE FORMATION

1 — LES RECOMMANDATIONS

Le Rapport Ryan publié par le Ministère de la Jeunesse en février 1964 précise l'importance de la formation pour le changement social et formule d'abord, à ce sujet, au moins six recommandations (pp. 134 et 135, recommandations 45, 46, 47, 49, 50 et 51) qui prennent place ici :

“que le Conseil d'orientation économique du Québec organise une équipe volante de spécialistes en éducation communautaire dont le travail serait d'agir comme conseillers auprès des conseils régionaux de développement qui naissent actuellement dans la province;

“que les techniciens des divers ministères qui travaillent au niveau des comtés ou des régions (agronomes, ingénieurs

(2) Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, Québec, 1964. (Comité mis sur pied par le ministère de la Jeunesse, en 1962.)

forestiers, médecins, économistes, agents régionaux d'éducation des adultes) collaborent avec les conseils régionaux d'orientation;

“que l'aide de ces techniciens régionaux des ministères soit accordée, non seulement aux conseils régionaux de développement, mais encore aux individus et aux organismes particuliers;

“que les techniciens régionaux des ministères coordonnent leur action communautaire en s'habituant à vivre et à travailler ensemble et en habituant la population à considérer l'Etat comme un tout au service du bien général;

“que le futur Service d'éducation des adultes du ministère de la Jeunesse ait ses propres agents régionaux pour aider les organismes privés à élaborer leur programme d'éducation en tenant compte de toutes les ressources disponibles dans la région, de même que pour apporter le concours de leurs techniques pédagogiques aux représentants des autres ministères;

“que le Conseil d'orientation économique mette sur pied un Centre pour la formation du personnel des différents ministères aux techniques d'aménagement des collectivités; que ce Centre soit organisé de façon à pouvoir donner des cours à Québec mais aussi, sinon plus, de façon à assurer, dans les régions elles-mêmes, la formation des agents gouvernementaux.”

On comprend, par le caractère des cinq recommandations qui la précèdent, l'importance de la dernière et on devine que ce Centre ne saurait être étranger à cette formation qui développerait chez les techniciens régionaux les habitudes de coordination et les aptitudes de consultant que supposent ces diverses propositions; ce qui laisse croire que ce Centre pourrait proposer plusieurs types de programmes de formation, selon les besoins particuliers de tous ces divers agents engagés d'une manière ou d'une autre dans des opérations de développement communautaire.

Par ailleurs, “pour aider à la formation des cadres des organismes privés et publics” — c'est-à-dire : des corps intermédiaires

qui ont un rôle important à jouer dans toute opération de développement communautaire —, le Rapport Ryan ajoute au moins deux autres recommandations (p. 135, recommandations 52 et 53) :

“que les universités participent activement à la formation des cadres des associations privées et publiques, à l'exclusion de la formation technique particulière à chaque organisme; “que les centres universitaires de formation de cadres soient dirigés par un conseil composé de représentants des universités, des organismes privés et de l'Etat; que les représentants des organismes privés soient nommés par un organisme de coordination reconnu.”

Et, en page 77 au paragraphe 137, le Rapport précise que ces propositions supposent aussi plusieurs types de programmes de formation : “la formation au travail en groupe pour la démocratie en action. . . (ce qui) implique les procédures d'assemblée délibérante, les méthodes de travail en comité, . . . etc.; la formation à l'animation des groupes d'études, c'est-à-dire, la formation des animateurs et l'utilisation des différents instruments audiovisuels; la formation aux techniques de développement communautaire . . .”.

2 — LES DIFFICULTÉS DE RÉALISER PLUSIEURS PROGRAMMES SIMULTANÉS DE FORMATION

Même si on reconnaissait sans restriction le bien-fondé de ces recommandations, même si on y voyait la réponse à tous les besoins qui s'expriment à l'heure actuelle, il ne suffirait pas d'en désirer l'exécution pour les voir s'accomplir. Il ne suffirait pas non plus d'annoncer ou de faire connaître par décret les objectifs poursuivis et de créer par décret le personnel, les services et les centres dont on recommande la création pour voir ces objectifs se réaliser : on ne saurait, à l'heure actuelle, recruter tout le personnel nécessaire à ces structures et services; on ne saurait même pas le faire par la seule réaffectation d'un personnel gouvernemental, universitaire ou “volontaire” aujourd'hui occupé à autre chose.

D'une part, on l'a dit, ils sont trop rares les fonctionnaires qui, par le passé, ont pu développer des habitudes de coordination inter-services et de collaboration suivie avec des corps intermédiaires et des mouvements bénévoles ou qui aient pu avoir l'occasion de mettre au point de véritables méthodes de programmation en éducation des adultes à l'usage d'organismes privés; d'autre part, rares aussi sont les spécialistes en éducation communautaire qui puissent immédiatement être disponibles pour le C.O.E.; plus rare encore le personnel des universités qui soit à la fois compétent et disponible pour assumer maintenant la part des tâches qu'elles auraient à accomplir.

Dans l'attente de tout ce qu'il nous faut, il vaudrait mieux en pratique n'engager, au départ, que des opérations expérimentales conçues pour répondre aux besoins tels qu'ils se présentent à l'heure actuelle, mais aussi de manière à faire émerger à la fois ce personnel et ces services que des décisions officielles viendraient ensuite sanctionner en temps et lieu. On pourrait ainsi imaginer par exemple : un programme de formation en éducation communautaire destiné à quelques fonctionnaires sélectionnés ou à des cadres de mouvements ou encore à des gens initiés à la psychologie sociale, ce qui permettrait au C.O.E. le recrutement de praticiens sinon de spécialistes; un autre d'initiation à l'organisation communautaire et à l'aménagement qui répondrait aux besoins actuels suscités par les projets Opération 55, ARDA, Basse Côte-Nord, AGEUM, ... etc. et qui préfigurerait la formation systématique des techniciens régionaux des ministères et même l'un des trois programmes que l'on voudrait confier à des centres universitaires; un autre d'initiation aux pratiques consultatives et un autre sur les exigences de la coordination pour compléter la formation des techniciens régionaux en répondant aussi aux besoins Opération 55, ARDA, ... etc.; un autre en programmation d'éducation des adultes et en méthodes de travail en groupe pour reconvertir quelques fonctionnaires ou cadres de mouvements en agents régionaux de l'éducation des adultes et qui préfigurerait aussi l'un des programmes à confier à des centres universitaires; enfin, et pour compléter cette dernière préfiguration, un autre pour la formation aux modes et procédures de la démocratie en action. Soit, en somme, une possibilité de six

types de programmes expérimentaux ou de six opérations expérimentales et parallèles.

Mais là encore, où pourrait-on trouver tout le personnel nécessaire pour diriger et administrer ces diverses opérations parallèles ? les organismes, services, mouvements ou universités qui, à l'heure actuelle, organisent ou tentent d'organiser des programmes analogues à ceux-là, connaissent la grande difficulté de recruter des instructeurs compétents et disponibles. Inutile d'insister : l'ICEA et l'Institut Coopératif Desjardins, situés à des titres particuliers au carrefour des demandes et sollicitations, en savent quelque chose.

Il vaudrait mieux, si possible, rechercher une formule de synthèse qui permette d'entreprendre, au lieu d'une série d'opérations parallèles, une seule opération expérimentale. Plus précisément, on doit tenter d'imaginer une première opération qui, tout en répondant aux besoins les plus urgents, permettrait à la fois de mieux juger des étapes expérimentales subséquentes et de s'y préparer en favorisant la naissance d'une équipe d'instructeurs et l'élaboration de divers types de programmes possibles.

II — LES BASES D'UN PROGRAMME UNIQUE DE FORMATION QUI CONVIENT AUX DIVERS BESOINS

Si on admet la conclusion du chapitre précédent, on se doit d'imaginer une première opération qui réponde aux besoins les plus urgents, qui favorise la naissance d'une équipe d'instructeurs et qui permettrait, s'il y a lieu, de formuler toutes autres étapes expérimentales. Cette formule, on peut l'imaginer à certaines conditions.

On doit d'abord identifier les dénominateurs communs à tous les objectifs poursuivis par les recommandations du rapport Ryan et à tous les objectifs des divers projets disparates mentionnés plus haut; c'est-à-dire : constater en quoi tous ces projets et recommandations poursuivent des objectifs interdépendants. Puis, à partir de ces objectifs, on doit de plus identifier les dénominateurs communs aux divers types de programmes de formation que présupposent ou proposent ces recommandations ou projets;

c'est-à-dire : identifier les données fondamentales auxquelles se réfèrent tous ces types possibles de programmes. Tel est l'objet du présent chapitre qui comporte donc deux parties :

- 1 — L'interdépendance des objectifs poursuivis par les recommandations et projets;
- 2 — L'ensemble des données fondamentales auxquelles se réfèrent tous les programmes de formation projetés ou nécessaires.

Le troisième chapitre verra comment, à l'aide de ces communs dénominateurs, on peut imaginer un programme unique de formation essentiellement composé des données fondamentales requises et qui se situe nettement dans la perspective commune aux divers objectifs considérés. Puis, on verra par la suite comment un tel programme peut être immédiatement réalisable.

1 — L'INTERDÉPENDANCE DES OBJECTIFS

Si on considère d'abord les recommandations du rapport Ryan, on constate que ce n'est pas par hasard que ce rapport traite en un même chapitre de la formation pour le changement social et de la formation de cadres. Les mesures proposées visent en effet à assurer :

- 1) l'efficacité de la planification territoriale;
- 2) l'efficacité du fonctionnement même des organismes privés ou publics à caractère démocratique;
- 3) l'efficacité des entreprises d'éducation non formelle engagées dans ou par de tels organismes.

Et ces objectifs sont interliés ou, autrement dit, ce sont là trois ordres d'efficacité qui sont interdépendants.

Il ne fait, certes, aucun doute que les deuxième et troisième ordres d'efficacité sont interliés et il n'y a rien d'étonnant à ce que le rapport Ryan en traite simultanément, quasi comme s'il ne s'agissait que d'une seule et même chose. En effet, les entreprises d'éducation non formelle engagées dans ou par des organismes à caractère démocratique ne se dissocient ni des objectifs ni du caractère de ces organismes eux-mêmes : d'une manière ou

d'une autre, elles ont pour objet la formation ou le développement des cadres ou des membres de ces organismes, ainsi que la formation de cadres et de membres responsables participants et efficaces dans la poursuite des objectifs de ces organismes.

D'autre part, il ne fait aucun doute, non plus, que les deux premiers ordres d'efficacité sont interliés. Ainsi, par exemple, plus les cadres des mouvements membres des conseils régionaux sont rodés à la démocratie en action, plus ces conseils auront des chances de succès. De même, plus les cadres des mouvements volontaires sont ainsi rodés et plus les cadres administratifs des corps intermédiaires publics (v.g. corporations municipales, commissions scolaires, ... etc.) et les agents de divers ministères (agronomes, conseillers techniques, ... etc.) sont eux-mêmes initiés aux conditions de l'efficacité des organismes à caractère démocratique ainsi qu'à celles de l'efficacité des entreprises d'éducation non formelle qu'ils pourraient susciter ou auxquelles ils pourraient collaborer, plus les projets divers de planification sectorielle (v.g. Opération 55, Bien-Etre, Récupération de la main-d'oeuvre, ... etc.) ou de réaménagement (ARDA, regroupement municipal, ... etc.) auront aussi chance de succès. C'est ce que n'a pas manqué de découvrir, par exemple, le BAEQ en s'engageant dès ses débuts dans l'animation sociale et la vulgarisation, en mettant en place des structures de participation et en créant un Centre d'étude en développement régional. Et plus encore, même lorsqu'on est au départ situé en dehors de toute perspective de planification, la seule recherche de l'efficacité du fonctionnement des organismes privés à caractère démocratique débouche naturellement sur les modes dits de "développement communautaire" qui ne peut aboutir qu'à quelque forme de planification dont on devra tôt ou tard considérer les conditions d'efficacité. C'est ce que n'ont pas manqué de découvrir, par exemple et pour ne citer que ceux-là, les syndicats nationaux et les caisses populaires. Et c'est ce que doivent arriver à découvrir tous les cadres administratifs des corps intermédiaires publics et les agents territoriaux des divers ministères.

Ainsi donc, il ne déconvient pas, bien au contraire et au moins pour un certain temps, d'associer si possible les initiatives

de formation décrites précédemment au lieu de les disperser comme s'il s'agissait d'autant de spécialités; si possible, c'est-à-dire : si les divers types de formation de personnel et de cadres présentent suffisamment de caractères communs pour faire l'objet d'une seule initiative. Or cela est possible, puisque ces types de formation réfèrent tous à un même ensemble de données fondamentales.

2 — UN MÊME ENSEMBLE DE DONNÉES FONDAMENTALES

La première partie n'identifiait pas moins de six programmes de formation destinés soit au personnel de services publics gouvernementaux ou intermédiaires ou de cadres de mouvements volontaires à caractère démocratique; six programmes qu'on pourrait, a priori, traiter comme autant de spécialités, mais qu'on doit regarder de plus près, à la lumière des objectifs maintenant clarifiés. Il est d'abord, en cela, un premier terme-clé, celui de "formation", c'est-à-dire : au sens strict, l'action de transmettre un savoir et des pratiques à une personne afin de lui permettre d'améliorer son rendement dans un rôle particulier; et, au sens de perfectionnement, le processus grâce auquel une personne, incitée à dépasser les strictes dimensions d'un rôle, explore de nouveaux champs de connaissance et développe de nouvelles habitudes ou attitudes personnelles. D'où un autre terme-clé, celui de "rôle". Or, de quel "rôle" ou de quels "rôles" s'agit-il, en tout ce qui nous occupe ici ?

Qu'il s'agisse pour les uns ou les autres cas considérés jusqu'ici de savoir aider des conseils régionaux à opérer efficacement, savoir collaborer avec des organismes collectifs à caractère démocratique, savoir développer une collaboration avec des collègues sans recourir à des rapports d'autorité, savoir assumer la direction d'organismes collectifs à caractère démocratique, savoir programmer des entreprises d'éducation non formelle, savoir animer un groupe d'étude, ou tout autre savoir défini précédemment, dans tous les cas, il s'agit pour quelque fonctionnaire du gouvernement ou de corps intermédiaire public ou pour quelque cadre de mouvement volontaire à caractère démocratique de remplir un rôle de consultant, expert-conseil ou conseiller technique ou d'ani-

mateur, de coordonnateur, ou de cadre surveillant ("supervisor") ou encore de cadre dirigeant démocratique ("exécutif", "leader", ... etc.), c'est-à-dire : un rôle qui, sans moyens de coercition, tend à susciter, à développer, à ordonner ou à seconder la participation de quelque collectivité à une action cohérente c'est-à-dire une action qui se situe dans une perspective de rationalité, sinon dans celle immédiate d'une planification ou sectorielle ou globale. Ainsi, quelles qu'en soient les appellations officielles et quelles que soient les structures qui les commandent, tous ces rôles ressortissent effectivement d'un seul et même rôle fondamental dont on peut dire qu'il requiert de celui qui le remplit, et avant toute autre chose, d'ÊTRE SENSIBILISÉ AUX FACTEURS QUI CONTRIBUENT À L'ÉMERGENCE DE LA RATIONALITÉ DANS L'ACTION COLLECTIVE. Qu'est-ce à dire ?

D'une part, tous ces rôles requièrent qu'on ait perçu l'essentiel de la rationalité qui donne la cohérence à l'action, rationalité, toujours la même, qui sous-tend les méthodes d'étude ou de recherche, les procédures de délibération, les mécanismes de l'administration, les cadres et structures d'opération, ... etc. Mais, ces rôles requièrent tout autant qu'on ait aussi perçu les phénomènes psychologiques qui peuvent donner à l'action collective son dynamisme ou en entraver la cohérence : motivation des adultes à agir et à apprendre, interaction personnelle dans les groupes d'étude, de décision ou de travail, ... etc. Etre sensibilisé à tous ces facteurs, c'est constamment établir l'équilibre entre la rigueur et la permissivité, c'est favoriser à la fois l'accomplissement des tâches et la participation du plus grand nombre, équilibrer accomplissement et participation, ne pas rechercher l'une sans l'autre ou l'autre au détriment de l'une.

Cette sensibilisation n'est pas seulement nécessaire aux personnes qui assument la responsabilité de diriger des organismes à caractère démocratique, mais elle est aussi le fondement même de toute entreprise d'éducation non formelle engagée avec des groupes d'adultes. Elle conditionne de même l'efficacité de tout fonctionnaire qui, pour accomplir les tâches qui lui sont confiées, doit non seulement opérer avec des individus, mais aussi coopérer avec des organismes à caractère démocratique, obtenir en somme

la participation de groupes de travail ou de groupes de décision. Elle est à la base même des méthodes de développement communautaire et elle se situe, sans contredit, dans la perspective de toute forme de planification à participation démocratique.

III — LE PROCESSUS D'UN PROGRAMME UNIQUE DE FORMATION

Pour voir si "la sensibilisation aux facteurs qui contribuent à l'émergence de la rationalité dans l'action collective" peut faire l'objet d'un programme de formation, il y a lieu de préciser au préalable ce que l'on entend par programme de formation. Après avoir précisé la nature de tout programme de formation, puis tenté d'identifier les catégories de clientèle possible, on pourra rechercher le processus qui favorisera le mieux cette sensibilisation. D'où les trois parties du présent chapitre.

1 — NATURE DES PROGRAMMES DE FORMATION

Dans le domaine du personnel ou des cadres et telle que définie plus haut, la formation au sens strict c'est l'action de transmettre un savoir et des pratiques à une personne afin de lui permettre d'améliorer son rendement dans un rôle particulier et, au sens de perfectionnement, c'est le processus grâce auquel une personne, incitée à dépasser les strictes dimensions d'un rôle, explore de nouveaux champs de connaissance et développe de nouvelles habitudes ou attitudes personnelles.

La méthode des cours de formation repose donc sur la claire perception, par une personne, du rôle particulier qu'elle remplit dans une structure donnée et de ses implications les plus diverses. Les recherches et les expériences des vingt dernières années confirment que cette perception sera moins le résultat de claires explicitations par un supérieur ou par un instructeur que de l'analyse que la personne fera de la structure et du rôle, en clarifiant, pour elle-même et par consultation, les objectifs du rôle en question et les critères ou systèmes de valeur qui le conditionnent.

La méthode repose ensuite sur la communication de faits et de données techniques ou sur l'explication de catégories d'analyse ou encore sur la description de modes d'action ou de pratiques, tous éléments qui conditionnent l'exercice efficace du rôle en question; information, explication ou description que la personne impliquée doit non seulement pouvoir discuter, réviser ou compléter par une documentation supplémentaire, mais aussi pratiquer en exercices auto-critiques, ce qui suppose qu'elle ait la possibilité de se mettre elle-même à l'épreuve dans le rôle en question et de mettre à l'épreuve les pratiques qu'on lui propose et ce, dans un contexte qui lui permette l'analyse critique de ses propres manières d'agir les rôles ou les modes d'action.

Au sens de perfectionnement, la méthode de formation repose d'abord sur l'éveil systématique d'intérêts nouveaux puis sur la possibilité pour la personne impliquée d'explorer les nouvelles catégories de connaissance et d'exercer les nouveaux modes d'expression pour lesquels son intérêt s'éveille. Cela suppose d'abord qu'elle ait le plus d'occasions possibles d'établir avec d'autres personnes engagées dans quelque rôle analogue, des contacts et des échanges spontanés favorisant les chocs de points de vue différents. Cela suppose, de plus, que l'instructeur, profitant de ces chocs, suscite chez les personnes impliquées la perception de relations, de correspondances, de concordances possibles entre le strict sujet d'étude, d'une part, et des matières ou disciplines qui, d'autre part, ne paraissent pas s'y rapporter immédiatement, mais qui, en définitive, peuvent constituer des catégories de connaissance ou des formes d'expression propres à "élargir les horizons". Enfin, le cadre de travail, l'organisation même du programme de formation, les éléments de support (bibliothèque, exposition, ateliers, . . . etc.) doivent favoriser, dès lors, l'exploration et l'exercice de nouveaux modes d'expression.

Comment une telle méthode de formation peut-elle s'appliquer à sensibiliser des personnes, fonctionnaires ou cadres de mouvements, aux facteurs qui contribuent à l'émergence de la rationalité dans l'action collective? Précisons d'abord que la méthode de formation, surtout en ce qui a trait à son sens strict, commande que les participants à un stage de formation constituent un groupe

relativement homogène; homogène non pas tant par des caractéristiques d'âge ou de sexe, mais bien par l'appartenance à une même structure où ils ont à exercer un même rôle ou par l'engagement, même à titres divers, dans une même opération, ou encore par un rôle identique, mais exercé dans plusieurs structures distinctes, mais néanmoins de même nature. Considérons donc, dans les perspectives déjà établies, les catégories possibles de clientèle.

2 — LES CATÉGORIES POSSIBLES DE CLIENTÈLE

Compte tenu des recommandations du rapport Ryan et des projets considérés jusqu'à ce point, on voit apparaître jusqu'à sept catégories possibles de clientèle, si on respecte le caractère d'homogénéité qu'on vient de définir :

(1) *des fonctionnaires provinciaux, soit :*

le personnel itinérant ou territorial ("regional") d'un service gouvernemental qui devrait ou aurait avantage à opérer avec la collaboration de mouvements, de corps intermédiaires privés ou, autrement dit, d'organismes volontaires à structures démocratiques ou encore le personnel territorial de divers services gouvernementaux qui devraient ou auraient avantage à coordonner entre eux leurs opérations; donc, dans le premier cas, des agents d'un même service (v.g. les conseillers techniques du ministère de l'Éducation auprès des Commissions scolaires régionales et des comités de planification) et, dans le deuxième cas, des agents de divers ministères, mais opérant dans un même territoire, qui auraient à contribuer conjointement à un même programme (v.g. reclassement de la main-d'oeuvre victime de l'automatisation) ou encore qu'un organisme coordonnateur genre CPAR désirerait voir développer des modes de coordination. Quoi qu'il en soit de ces exemples non exhaustifs, on peut, au niveau de chaque ministère ou au niveau d'une mesure qui ferait l'objet de politiques interministérielles, considérer tout le personnel dont les tâches impliquent qu'il escompte des changements de mentalité et de pratiques chez la population organisée ou encore qu'il escompte la structuration de nouveaux orga-

nismes intermédiaires; tâches qui découlent d'une réinterprétation de fonctions établies ou d'une création de nouvelles fonctions, par suite d'une formulation de nouvelles politiques (v.g. ARDA, Opération 55, ... etc.) ou d'une réorganisation ministérielle (v.g. Education, Famille et Bien-Etre, ... etc., ... etc.); personnel qui doit donc être considéré par service, par objet ou par territoire, c'est-à-dire par le cadre même où doit prendre origine le renouvellement des perceptions, des perspectives et des habitudes. La formation, dans ces cas, doit naître d'une clarification de rôle dans une structure donnée et d'objectifs à atteindre en opération pour, ensuite, développer des aptitudes aux méthodes consultatives et une perception des exigences et implications de la rationalité dans l'action collective, tel qu'il en a été question plus haut;

(2) *des cadres de mouvements volontaires, soit :*

les militants, responsables ou agents de mouvements volontaires, intéressés par mandat ou par choix à favoriser la participation volontaire et responsable des membres dans l'orientation et les opérations du mouvement ou encore dans des entreprises de structuration ou d'aménagement régional; personnes qui doivent donc être d'abord considérées par mouvement (syndicats ouvriers et ruraux, caisses populaires ou coopératives, chambres de commerce, ... etc., ... etc.), dans les cadres mêmes de chaque mouvement où doivent s'enraciner ou s'améliorer le processus de communication des besoins et aspirations et celui de la participation populaire la plus large et structurée à la fois. La formation, dans ce cas, doit aussi naître d'une clarification de rôles et d'objectifs dans une structure donnée, celle du mouvement, pour ensuite développer les mêmes aptitudes aux méthodes consultatives, la même perception des implications de la rationalité dans l'action et, selon les cas, les aptitudes supplémentaires de programmeur d'opérations éducatives propres au mouvement et même d'instructeur ou éducateur d'adultes à ces fins;

(3) *des cadres exécutifs de corps intermédiaires publics, soit :*

sans contredit, dans les nouveaux cadres de régionalisation et de planification scolaire, les secrétaires et directeurs des

études de commissions régionales et les secrétaires ou greffiers de corporations municipales qui, en fonction de l'urbanisme et de l'aménagement urbain, auraient avantage à développer des rapports dynamiques avec toutes les structures intermédiaires du milieu urbain; personnes, donc, qui peuvent être à l'emploi de diverses commissions ou corporations, pourvu qu'il y ait entre celles-ci quelque analogie de dimension ou de situation; personnes qui requerraient un type de formation qui n'est pas sans analogie avec les types qui conviendraient à l'une et à l'autre des deux précédentes catégories;

(4) *des responsables d'éducation non formelle, soit :*

des organisateurs de programmes ou des animateurs de groupes d'étude ou de formation, qu'ils soient à l'emploi, au service ou bénévoles de services gouvernementaux, de mouvements volontaires ou de corps intermédiaires publics. On pourrait, d'ailleurs, assimiler à ceux-là les agents de formation de personnel d'entreprises industrielles ou commerciales, autant que d'organismes tripartites (apprentissage, COSE, ... etc.). Les données fondamentales de formation décrites au chapitre précédent sont à la base même du rôle de programmeur et d'instructeur dans le domaine de l'éducation non formelle pour groupes d'adultes;

(5) *les cadres de support des conseils régionaux, soit :*

les personnes qui, quelles que soient leurs attaches particulières à un service gouvernemental ou à un corps intermédiaire public ou à un mouvement volontaire (catégories 1, 2 et 3), participent ou pourraient participer aux opérations de structuration ou à celles d'aménagement entreprises par un organisme régional (v.g. comités ou conseils régionaux de coordination, d'aménagement ou d'expansion, ... etc.) et qui ainsi assument ou assumeraient des tâches d'agents de développement communautaire, tâches de communication et de conseils en communication, en organisation et en coordination; personnes qui doivent donc être considérées par région, dans les cadres et perspectives mêmes de l'organisme

régional qui, par son existence, engendre leur interdépendance et donne à leurs objectifs particuliers un foyer régional commun; la formation, dans ces cas, doit offrir la synthèse de ce que requièrent à la fois les deux premières catégories et, cette fois sans aucun doute, dans une perspective affirmée de planification;

(6) *animateurs sociaux et agents de développement communautaire*, proprement dits :

au fur et à mesure des opérations amorcées de toute part au COEQ, au gouvernement, dans les mouvements, à l'image de ce que décrit le chapitre VI du rapport Ryan et de ce qui s'est déjà engagé dans le territoire-pilote d'aménagement du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine, on voit naître et progresser le besoin de ce type de personnel qui a l'animation sociale pour objet et non comme moyen de réaliser un objectif sectoriel, que ce soit enseignement, agriculture, bien-être, action syndicale, crédit et épargne, . . . etc.; par les organismes qui les emploient ou emploieront, par les opérations dans lesquelles elles s'engagent, ces personnes requièrent l'essence même de toute formation requise par les catégories précédentes;

(7) *des "leaders" sociaux, actuels ou potentiels*, soit :

les personnes qui se révèlent les plus actives et les plus intéressées dans les structures locales de participation que ne peuvent éviter de faire naître les opérations de structuration ou de planification régionale engagées par des comités ou conseils de développement ou d'expansion; cette catégorie est, sans contredit, révélée par l'expérience en cours actuellement dans le territoire-pilote d'aménagement du BAEQ qui a dû créer, pour le bénéfice de tous les "leaders" locaux bénévoles, un Centre d'étude en développement régional qui leur procure au moins une initiation élémentaire, les premiers éléments de la formation dont on a précédemment identifié les données fondamentales. A cette catégorie, on pourrait en somme assimiler toute personne qui, désirant initier quoi que ce soit dans son milieu, n'appartient spécifiquement, par ailleurs, à aucune des six catégories précédentes.

De ces sept catégories possibles de clientèle, on peut imaginer des groupes de participants aux programmes de formation où on retrouverait, comme requis de la nature même de ces programmes, l'identité de rôle et de situation (groupes des catégories 1, 2 et peut-être même 4, 6 et 7), l'identité de rôle et l'analogie des situations (groupes des catégories 3, 4, 6 et 7) ou encore l'identité d'opération et l'analogie des rôles (groupes de la 5^e catégorie). Partant de ces identités de rôles ou d'opération, il reste à voir quel serait le processus d'un programme de formation qui aurait pour objet "dans une perspective plus ou moins définie de planification", "la sensibilisation aux facteurs qui contribuent à l'émergence de la rationalité dans l'action collective".

3 — UN PROCESSUS DE FORMATION FONDAMENTALE EN DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE

La sensibilisation dont il est ici question, la prise de conscience des facteurs qui nous occupent ne peut être le fruit d'une simple pédagogie de la réponse, c'est-à-dire des seules explications fournies par des spécialistes, ou d'exposés théoriques sur des méthodes, des principes ou des constats faits par un sociologue, un psychologue, un économiste ou par quelque spécialiste de l'organisation ou de l'action politique. Elle sera bien plus le résultat d'une pédagogie de l'expérience où les participants se trouvent en situation d'ordonner une action et ce faisant sont induits à faire affleurer, au niveau de la conscience, des phénomènes, des lois ou des constantes déjà confusément perçus mais jamais systématiquement identifiés, analysés, ordonnés et, ce faisant, deviennent réceptifs aux exposés théoriques limités aux nécessaires clarifications de synthèse.

On peut concevoir des stages intensifs de formation qui, par étapes, permettent d'atteindre à ces résultats. Ainsi, un groupe de stagiaires, choisis parce qu'ils ont un même rôle à remplir ou parce qu'ils participent à une même opération, entreprend l'étude de ce rôle ou de cette opération et de ses implications : faits ou données techniques à connaître, catégories d'analyse, pratiques ou modes d'action à contrôler. Les instructeurs s'efforcent surtout alors de favoriser l'émergence de la rationalité dans l'action collective que constitue cette étude de rôle ainsi entreprise par le groupe

de stagiaires et de favoriser aussi la prise de conscience des phénomènes-clés : c'est-à-dire comment, à travers les comportements du groupe lui-même et de ses membres, s'ordonne sa propre action collective, comment s'y élabore la rationalité; c'est-à-dire surtout que le rôle en question implique, de la part de ceux qui ont à le remplir, les attitudes et les pratiques mêmes des instructeurs à l'égard du groupe de stagiaires.

Ce processus essentiel, constamment repris et renouvelé, s'entrepren d'abord au cours de l'analyse du rôle mis en question, que c'en soit un de consultant ou d'animateur, de collaborateur ou de cadre dirigeant démocratique (ou de l'analyse de ces divers rôles apparentés que comporte pour les uns ou les autres l'opération mise en question); ce processus se développe par l'exercice de techniques particulières à ces divers rôles : entrevues individuelle et collective, direction de groupes d'étude, d'assemblées de décision, de comités de travail qui sont en effet autant d'occasions de cerner les modes de la clarification, de la formulation de problèmes, de la programmation, de l'élaboration d'ordre du jour, d'organisation de l'action et, d'ailleurs, autant d'occasions de s'initier à l'emploi d'instruments et de matériel sonores et visuels.

Cette formation atteint à sa plus grande efficacité quand, en s'interrogeant sur les difficultés rencontrées dans l'exercice réel du rôle mis en question (ou dans la conduite de l'opération mise en question), chacun en vient, d'une part, à percevoir en lui-même la source de certaines difficultés et à entreprendre avec l'aide des autres l'identification des mécanismes de ses propres comportements et quand, d'autre part, le groupe entreprend l'étude des difficultés rencontrées, telles qu'elles peuvent aussi s'expliquer par les mentalités, les institutions et l'économie de la société dans laquelle on accomplit son rôle.

Quoiqu'un tel processus de formation s'oppose par nature à l'élaboration d'un programme et d'un horaire stricts et rigides, les hypothèses formulées ci-haut permettent de prévoir un programme complet de deux degrés correspondant aux deux temps du processus lui-même. Au cours d'un premier temps, des personnes qui partagent un même rôle — rôle de consultant ou d'expert-conseil, d'animateur, de coordonnateur, de collaborateur

volontaire ou autonome, de cadre surveillant ou dirigeant démocratique — ou des personnes qui, à l'un ou l'autre de ces titres, participent à une même opération, mettant en question leur rôle (en soi ou dans les perspectives de l'opération) et ses techniques pour (1) s'exercer aux techniques et (2) développer des attitudes nécessaires. Puis, après une certaine période de mise à l'épreuve en opération, ces mêmes personnes, au cours du deuxième temps, mettent en question les difficultés rencontrées dans l'accomplissement de leurs tâches pour (1) contrôler leurs attitudes et (2) pour comprendre le réseau des forces inhérentes au contexte dans lequel elles opèrent.

A. - Le programme de premier degré

Le programme de premier degré devrait donc, au départ, procéder de la discussion en groupe portant sur l'opération, le problème, la mesure ou l'objectif, bref sur la situation qui met en question le rôle à considérer. Cette discussion en plusieurs étapes tantôt permissives, tantôt structurées s'accompagne, au besoin, d'entrevues de groupes, d'entrevues individuelles, d'études de documents ou d'exposés succincts sur la nature de l'opération, du problème, de la mesure ou de l'objectif qui met le rôle en cause. Alors que se développe la participation du rôle et des analogies entre ce rôle et celui que les instructeurs eux-mêmes remplissent auprès du groupe, les participants sont invités à partager les tâches mêmes des instructeurs et s'engagent dans des séries d'exercices enregistrés, d'entrevue individuelle, d'entrevue de groupe, d'animation, de direction de comités de travail et participent même à l'élaboration du programme qui s'ensuit. A travers ces divers exercices, les participants mettent à l'étude les situations nées en cours de stage comme autant de cas auxquels s'applique l'essentiel de ce qu'on dénomme, par ailleurs, "l'étude de cas" ou encore "l'incident process". Et, d'étape en étape, se clarifie progressivement chacun des caractères fondamentaux du rôle considéré.

Ainsi, le groupe des participants, en considérant le rôle en question sous tous ses aspects, en vient à identifier le processus de la rationalité commun, à la fois, à l'étude et à l'analyse de cas, à la recherche et à la planification, à l'organisation scienti-

fique du travail et à l'administration, au développement des cadres d'exécution, des structures de représentation et des centres de décision, au travail de comités et aux procédures d'assemblées délibérantes. Par les situations où il se trouve alors lui-même engagé, le groupe des participants est aussi induit à identifier des phénomènes psychologiques, ceux qui commandent la motivation d'adultes à apprendre et à agir collectivement (de la transformation des plaintes et doléances en problèmes résolubles par l'étude et l'action personnelle concertée) et ceux qui naissent des relations interpersonnelles dans tout groupe d'étude, de décision ou de travail. Et, au cours d'exercices, chacun a l'occasion de s'habituer à suivre les lignes rigoureuses de la rationalité à travers les percées intuitives et les recontestations continues propres au cheminement de toute connaissance et aussi à travers les conflits, tensions et blocages qu'entraîne toute confrontation de personnes dans l'accomplissement d'une tâche commune. Ainsi chacun s'exerce à équilibrer rigueur et permissivité dans l'entrevue individuelle, technique de base de l'animation et forme courante de la consultation, dans les diverses formes de groupes d'étude, de travail ou de décision et enfin, même dans l'élaboration de programmes d'éducation non formelle, à l'image même du programme du stage.

Ce programme de premier degré entremêle donc de bout en bout l'élaboration de contenu et le développement d'aptitudes et d'attitudes. L'élaboration de contenu s'accomplit par la discussion de situations ou de cas, par la projection et la discussion de films, par l'étude de documents et par des exposés de synthèse tandis que le contenu s'élabore sur le rôle en question, ses problèmes et les difficultés prévues et sur les caractères méthodologiques et psychologiques de ce rôle. Les aptitudes et attitudes se développent par des exercices accompagnés d'observation et suivis d'auto-critique, d'analyse, de rapports et d'exposés de synthèse sur les processus. Elles s'appliquent systématiquement à l'entrevue individuelle et à l'animation de groupe; selon les besoins des participants, elles s'appliquent aussi avec plus ou moins d'insistance à la procédure de délibération, à la discussion

de film, à l'élaboration de rapports qui suscitent le travail en groupe, à la programmation d'études en éducation non formelle, ... etc.

B. - Le programme de deuxième degré

Après un tel premier degré d'initiation, il ne reste plus aux participants qu'à se mettre ou remettre à l'épreuve, qu'à entreprendre leur action avec de nouveaux comportements et dans des perspectives renouvelées ou clarifiées. Cette mise à l'épreuve n'ira pas sans difficultés, insatisfactions et même insuccès. Après une telle période de durée variable selon la complexité et l'urgence des cas (de deux mois à un an, peut-être), les participants devront se retrouver au stage de deuxième degré.

Le programme de deuxième degré devrait donc, au départ, procéder de la discussion en groupe portant sur ses difficultés, insatisfactions ou insuccès et sur leurs causes possibles. Ces causes, ordonnées en catégories de phénomènes personnels d'une part (personnalité, comportements, ... etc.) et de phénomènes sociaux d'autre part (conflits de mentalités et de structures) ouvrent le groupe de participants à une double opération. D'une part, sous la direction de psychologues, les participants deviennent "T group" ou "groupe de formation" et entreprennent cette expérience particulière de formation personnelle par le groupe mise au point par les expériences de psychologie sociale. D'autre part, sous la direction de sociologues ou d'animateurs sociaux, le groupe des participants entreprend l'étude des mentalités et des structures de son milieu. Après avoir mené en parallèles ces deux modes particuliers de formation, ils revisitent une dernière fois l'expérience acquise dans les perspectives dégagées lors du stage de premier degré.

Après avoir ainsi posé dans son ensemble et dans ses détails tout le processus d'un programme unique de formation, il ne reste plus qu'à décrire comment un tel programme peut être immédiatement réalisable.

IV — PREMIÈRE PHASE DU PROGRAMME UNIQUE DE FORMATION

Ce programme unique dont on vient de décrire le processus conviendrait fondamentalement aux sept catégories de clients répondant aux besoins identifiés au départ, plus précisément aux exigences des projets, opérations, mesures et organismes qu'impliquent ou recouvrent les recommandations du rapport Ryan ou qui ont pris naissance de part ou d'autre. Mais, ce programme est-il immédiatement réalisable ? et l'est-il de manière à répondre quantitativement au nombre de demandes ? Pour répondre à ces deux questions, il y a lieu de considérer d'abord ce qu'exige la tenue d'un stage (nombre de participants, durée, nombre d'instructeurs, aménagement physique), puis, si nécessaire, les exigences que présenterait toute tentative de démultiplier le nombre des stages possibles en un an.

1 — LE NOMBRE DE PARTICIPANTS PAR STAGE

Il est de l'essence même du processus d'un stage de premier degré que se posent, d'une part, la confrontation des participants, la discussion générale en groupe et, d'autre part, la subdivision en sous-unités très variées. L'expérience pratique, tout comme l'observation et la recherche, permet de fixer les seuils à plus de 18 et moins de 28. Aux fins de la discussion générale dans le contexte qui nous occupe, un nombre de 30 personnes ou plus compliquerait inutilement la situation, au delà des besoins mêmes de la prise de conscience des phénomènes qui affectent le travail rationnel en groupe; d'autre part à moins de 15 personnes, on ne saurait pratiquement subdiviser le groupe de plusieurs manières. Entre ces deux extrêmes, les nombres 18, 20, 24 et 28 favorisent plusieurs combinaisons, par exemple : 18 divisible par 2, 3, 6 et 9; 20 par 2, 4, 5 et 10; 24 par 2, 3, 4, 6, 8 et 12; 28 par 2, 4, 7 et 14. En pratique 24, bien contrôlable, offre le maximum de possibilités; 28, qui n'offre rien de mieux que 18 et 20, présente aussi plus de risques. Au mieux : 24, 18 ou 20. Toutefois, si les seuils constituent des normes difficilement franchissables, les nombres spécifiques de 18, 20, 24 ne sauraient toujours s'imposer, car on ne saurait oublier les contingences qu'impose toute situation où se trouve impliquée la clientèle quelle qu'elle soit.

2 — LA DURÉE D'UN STAGE

Le chapitre précédent a nettement fait ressortir que le processus de formation s'oppose par nature à l'élaboration d'un programme et d'un horaire stricts et rigides. De plus, la description du programme de premier degré fait nettement ressortir combien l'élaboration du contenu et le développement d'aptitudes sont indissociés et indissociables. Ce serait une fumisterie que de vouloir attribuer des nombres d'heures à une liste détaillée de contenus ou d'opérations et aussi la négation même du processus et de ses objectifs. L'expérience acquise, tant à l'étranger qu'ici même, révèle qu'en une semaine de 30 à 35 heures de sessions, on n'atteint pas à plus qu'une simple initiation, alors qu'en deux semaines totalisant de 55 à 60 heures on peut atteindre aux objectifs proposés pour le premier degré.

Considérée par périodes de 2½ heures (9 h. à midi, moins ½ h. de détente; 2 h. à 5 h., moins ½ h.), on peut présenter, à titre d'exemple, la répartition suivante :

	PREMIÈRE SEMAINE			DEUXIÈME SEMAINE		
	Matin	Apr.-m.	Soir	Matin	Apr.-m.	Soir
Lundi	1	1		1	1	
Mardi	1	1	½	1	1	½
Mercredi	1	1		1	1	
Jeudi	1	1	½	1	1	½
Vendredi	1	1	½	1	½	
Samedi	1					
Dimanche			½			
TOTAL	13 périodes (32½ h.)			10½ pér. (26½ h.)		

Ainsi, un stage d'une semaine n'offre guère plus, du lundi au vendredi, que 10 à 11 périodes; ou du lundi au samedi qu'un maximum de 13 périodes; un stage de deux semaines, d'un lundi à un vendredi ou à un samedi, peut offrir de 23 à 26 périodes; en trois semaines, en allégeant ou non les soirées, le stage peut offrir de 33 à 37 périodes. Or, en analysant les composantes du savoir qui s'élabore au cours de tels stages, on peut, à titre d'exemple, illustrer la répartition du temps de la manière suivante :

<i>Pourcentage du temps consacré à l'élaboration du savoir, portant sur le rôle en question, le contexte où on l'exerce et ses perspectives</i>	En stages de		
	une semaine	deux semaines	trois semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Identification et différenciation de problèmes et difficultés rencontrées • Différenciation des fonctions poursuivis 	20%	10 16%	6 10%
		6	4
<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation des objectifs composantes du rôle (information, animation, . . . etc.) • Différenciation des tâches qu'elles comportent 	20%	6 14%	4 10%
		8	6
<ul style="list-style-type: none"> • Rôle des cadres et structures où il s'exerce • Milieu, environnement, institutions, mentalités qui en conditionnent objectifs et exercice 	20%	6 12%	4 8%
		6	4
<ul style="list-style-type: none"> • Identification de problèmes et difficultés escomptées • Elaboration de perspectives de travail à plus ou moins long terme 	10%	4 8%	3 6%
		4	3
TOTAL	(70%)	(50%)	(34%)

<i>Savoir portant sur les caractères méthodologiques et les conditionnements psychologiques du rôle</i>	En stages de		
	une semaine	deux semaines	trois semaines
<ul style="list-style-type: none"> • Structuration d'une entrevue et dynamique des formes de questions • Signification de la structure grammaticale des réponses et processus de clarification des ambiguïtés 	6%	4 10%	6 12%
<ul style="list-style-type: none"> • Analogies entre l'entrevue individuelle et l'animation d'un groupe en discussion • Cheminement de la connaissance en relation avec l'action 	4%	4 12%	3 9%
<ul style="list-style-type: none"> • Rationalité de l'action concertée • Rationalité de l'organisation et des structures d'action • Différenciation des groupes d'étude, de décision, de travail 	8%	5 9%	4 9%
<ul style="list-style-type: none"> • Rationalité des procédures de délibération • Dynamique des groupes • Programmation en éducation non formelle • Modes de communication de contenus en éducation non formelle 	4%	4 4 2	8 7 5 32%
TOTAL	(30%)	(50%)	(66%)

Evidemment, en une seule semaine, au premier degré, on ne peut atteindre qu'à une initiation bien élémentaire puisque la mise en question du rôle requiert presque toute l'attention. Mais, en deux à trois semaines, on peut en arriver à centrer l'attention sur la méthodologie et les conditionnements, soit "le savoir et les pratiques qui permettent à une personne d'améliorer son rendement", véritable objet d'un programme de formation. Cela ressort d'autant plus sur un autre plan : les instructeurs, en une seule semaine, assument presque toutes les responsabilités; mais au contraire, sur une durée de deux ou trois semaines, ils peuvent les laisser aux participants auxquels ils servent de consultants. La presque totalité d'un stage d'une seule semaine se passe en discussion et analyse en groupe, dirigées surtout par les instructeurs, trop rarement et brièvement par des participants, en exposés de synthèse presque exclusivement assumés par les instructeurs et il ne reste que peu de temps à consacrer à des exercices très sommaires d'entrevues individuelles et de comités d'étude; de toute manière, on ne peut accorder d'attention qu'aux situations et cas décrits par les participants. Mais, en deux à trois semaines, on passe aussi à l'étude et à l'analyse de documents écrits, enregistrés ou filmés, on identifie et diversifie toutes formes d'exercices où les participants assument les tâches responsables pendant environ 75% du temps.

Au deuxième degré, il est encore plus clair qu'une seule semaine ne peut suffire : plus du tiers du temps passerait, d'une part, en identification des difficultés effectivement rencontrées depuis le premier stage et en rappel des catégories et typologies déjà élaborée pour la différenciation et l'analyse de ces difficultés et, d'autre part, en élaboration de perspectives renouvelées de travail. Sur une durée de deux ou trois semaines, ces opérations n'en viennent à absorber que 10 à 15% du temps, ce qui permet de vraiment mener à terme l'expérience de "T group", d'une part, et d'étude sociologique, d'autre part. Après une couple de jours consacrés à rétablir les liens et catégories nécessaires, on doit disposer de plus d'une semaine pour l'étude sociologique le matin, par exemple, et l'expérience des "T groups" l'après-midi et même en soirée, si on doit intégrer les perceptions qui s'en dégagent dans

les perspectives du rôle définies antérieurement. C'est là l'évidence même.

3 — LE NOMBRE D'INSTRUCTEURS PAR STAGE

Toute discussion en plénière au cours d'un stage de premier degré commande que des instructeurs se partagent entre eux au moins quatre fonctions : l'animation du groupe, l'information ou l'intervention au contenu, si nécessaire (que ne peut assumer l'animateur), l'observation des phénomènes de participation et de relations interpersonnelles, enfin l'enregistrement du contenu et l'élaboration de synthèses graphiques qui constituent la mémoire du groupe, du début à la fin du stage. Une équipe d'instructeurs, au premier degré, exige donc au minimum quatre personnes dont la présence est en tout temps requise du début jusqu'à la fin.

Au deuxième degré, il semblerait préférable, a priori, de partager les 24 participants en deux "T groups" plutôt que trois; ce qui laisse supposer, à cette seule fin, au moins deux moniteurs, quatre de préférence, le reste des opérations, au deuxième degré, présenterait suffisamment d'analogies avec celles du premier degré pour exiger aussi quatre personnes. Le second degré supposerait en théorie huit personnes; mais les fonctions distinctes ne se présentant que quatre à la fois, il se peut que quatre personnes suffisent; plus vraisemblablement réussira-t-on avec une équipe de cinq ou six personnes, continuellement présentes.

Est-ce possible de constituer une équipe de cinq à six personnes qui puisse assumer tout autant des stages de premier et de deuxième degré? Seule l'expérience permettrait de répondre à cette question. Serait-il possible de constituer une équipe dont certains membres n'assumeraient de fonctions qu'à l'un ou à l'autre degré, alors que d'autres passeraient d'un degré à l'autre, ce qui permettrait de tenir deux stages de degrés différents simultanément avec une seule équipe de six à huit personnes au maximum?

4 — L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE

Le stage de premier degré requiert une salle d'une capacité de 24 personnes, aménagée pour la discussion face à face, équipée

de tableaux noirs et de murs d'affichage et qui se prête à l'écoute d'enregistrements et à la projection de films. Il requiert en plus de quatre à douze lieux de réunions plus petits pour diverses formes de sous-groupes; bref tout ce qu'offre L'Institut Coopératif Desjardins à Lévis, spécialement conçu aux fins de stages analogues. Un stage de deuxième degré y trouverait aussi son compte.

5 — LE NOMBRE DE STAGES

Un instructeur ne saurait être en fonction plus de douze à quinze fois l'an, puisque chaque période serait d'une durée de deux à trois semaines et que chaque stage requiert une phase de préparation, puis d'évaluation et de récupération. On ne saurait impunément passer de stage en stage toute l'année durant : si les participants travaillent de 9 h. à 10 h. 15, de 10 h. 45 à midi, de 2 h. à 3 h. 15 et de 3 h. 45 à 5 h., l'instructeur n'en assume pas moins de 9 h. à 1 h., de 2 h. à 6 h. 30 et une partie de la soirée; si, en pire, les participants siègent en plus de 7 h. 30 à 9 h. du soir, l'instructeur n'en finit pas avant 10 ou 11 h. du soir; soit des journées de 10 à 12 ou 13 heures de travail, entrecoupées d'une heure pour le repas du midi et d'une autre pour celui du soir, heures souvent consacrées à quelque consultation individuelle.

Ainsi en n'engageant que cinq ou six personnes, on limiterait le projet à douze ou quinze stages par an. Mais, en adjoignant à l'équipe initiale des recrues mises en apprentissage ou en approbation, on pourrait viser à composer une équipe d'une vingtaine de membres qui, par rotation des membres et stages simultanés, pourrait offrir plus de soixante-quinze stages par an. Mais, pour atteindre un tel objectif, s'il s'avérait nécessaire pour répondre à la demande, on devrait disposer de cadres physiques suffisants, soit de deux centres semblables à L'Institut Coopératif Desjardins.

DEUXIÈME PARTIE

... SUR LE CHAMP

**EXPERIENCE
EN EDUCATION POPULAIRE
DANS UN
CONTEXTE D'AMENAGEMENT
AU NOUVEAU-BRUNSWICK**

Jacques Beaucage*

* Conseiller technique à l'ARDA.

Cet article n'a d'autre but que de faire le point dans une expérience en éducation populaire, tâche qui m'a été confiée depuis le 15 août 1963, par l'Administration ARDA⁽¹⁾.

Comme il est difficile, sinon impossible, de décrire le rôle et les attributions de l'éducation populaire, je n'ai pas cru bon de rappeler dans ce texte, selon la formule classique, d'abord le contrat qui me lie à l'ARDA et de considérer après coup l'objectif et les méthodes de recherches, ainsi que les résultats obtenus. Non pas que les résultats n'y soient pas décrits. Ils se dégagent de l'ensemble du texte.

Les réunions d'experts de Scarborough et Lévis⁽²⁾ n'ayant pas clairement établi la nécessité de l'éducation populaire, j'ai donc plutôt opté pour une méthode inusitée, à savoir :

1. Présenter la situation en cause et les principes de base;
2. Expliquer les changements de structure à la suite du travail entrepris;
3. Proposer l'ensemble des conditions requises pour continuer dans la même voie.

Afin de mieux situer le sujet, disons que ces recherches ont surtout eu lieu dans la région-pilote du nord du Nouveau-Brunswick, incluant les comtés de Gloucester, une partie de Restigouche et une paroisse de Northumberland où est tenté un effort d'aménagement planifié du territoire⁽³⁾.

(1) ARDA : Aménagement Rural et Développement Agricole.

(2) Consultations nationales sur le développement communautaire tenues à Scarborough (Ontario) du 31 janvier au 2 février 1965 et à Lévis (Québec) les 14-15-16 mars 1965. Ces consultations ont été organisées conjointement par la Canadian Association for Adult Education (CAAE) et l'Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) en collaboration avec l'ARDA.

(3) Région du Nord-Est du Nouveau-Brunswick, entente fédérale-provinciale sur le développement rural, Ministère des Forêts et du développement rural, Ottawa, 1966.

I — LA SITUATION TELLE QU'ELLE SE PRÉSENTAIT À L'AUTOMNE 1963

A mon arrivée dans cette région, à l'automne 1963, les autorités provinciales, d'accord avec le gouvernement fédéral, avaient établi quelques points de contact avec l'Association d'Éducation des Adultes (A.E.A.) du diocèse de Bathurst. Cette association avait son centre d'activité au collège de Bathurst. Elle groupait des adultes dans les principales paroisses du diocèse, en cercles d'étude et de conférences centrés spécialement sur la doctrine sociale de l'Église.

Ces cours ont contribué à la formation d'un laïcat plus éclairé sur les problèmes sociaux de la région. Leur forme académique n'a cependant pas contribué à la formation d'un véritable leadership en novembre 1963. L'A.E.A. avait convenu d'inviter les principaux leaders locaux du diocèse à un premier séminar.

DIALECTIQUE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE DANS UN CONTEXTE D'AMÉNAGEMENT

La dialectique utilisée dès ce premier séminar est la même qui a été utilisée dans les 40 autres séminars tenus dans cette région.

Voici brièvement les grandes lignes de cette dialectique :

1. Chaque participant décrit les problèmes ou besoins de sa région tels qu'il les conçoit;
2. Les participants conviennent d'eux-mêmes de l'élaboration d'un programme pour ce séminar, basé sur les problèmes qu'ils ont décrits, en établissant un ordre de priorité;
3. L'analyse de la discussion permet au groupe de réaliser son manque de leadership et de dégager, à compter de là, les notions de rôles, de tâches, d'objectifs, de fonctions, de structures.

A travers cette dialectique, il est évident que l'heureux dosage de rationnel et de psychologique est à la base de cette éducation populaire.

Les principes de l'éducation formelle ou académique insistent sur une logique rigoureuse, permettent de mieux comprendre et

de clarifier, mais ne tiennent pas nécessairement compte des réactions des individus ou du groupe.

Les principes de la psychologie ou de la dynamique de groupe permettent à chaque participant de mieux se comprendre et de mieux comprendre le groupe, mais ne font pas nécessairement le lien entre les problèmes du milieu, la nécessité de recourir à des experts et ne mènent pas nécessairement à l'action.

En plus, ils ne permettent pas non plus à chaque participant de retrouver exactement son rôle dans ce travail d'aménagement. Il ressort donc très nettement que ce dosage de psychologie et de logique n'est possible qu'à la seule condition de créer dans un groupe, au tout début, un climat de permissivité tel que les participants en viennent à alerter l'animateur sitôt qu'ils se trouvent en panne, i.e. :

- soit qu'ils ne comprennent pas l'intervention d'un participant;
- soit qu'ils ne comprennent pas la raison d'être de cette intervention à tel moment précis;
- soit qu'ils le comprennent et qu'ils ne s'y intéressent pas à cause des difficultés qui s'élèvent dans le groupe lui-même ou dans le milieu où ils habitent.

Pour ne citer que quelques exemples, les difficultés seraient de l'ordre suivant :

- provenant du groupe : les blocages émotifs, le manque de participation ou le verbalisme, la "doctoromanie", le paternalisme, l'autoritarisme, les susceptibilités;
- provenant du milieu : le traditionalisme, l'hyperorganisation ou le contraire, les structures inappropriées.

PARTICIPATION ET AMÉNAGEMENT

Dans l'esprit de certains bureaucrates sincères et sérieux, la participation n'a d'autre but que de créer l'intérêt dans la population pour l'aménagement. Pour certains hommes politiques, la participation peut sembler un outil dangereux qui pourrait dévier vers la démagogie.

On voit donc la participation surestimée ou sous-estimée. Ce que tous reconnaissent, c'est que les gouvernements sont tous

d'accord sur le fait qu'il ne saurait y avoir d'aménagement véritable sans la participation de la population.

Cette participation évidemment ne saurait être possible sans la formation d'un véritable leadership. Or, celui-ci ne peut naître sans que les leaders éventuels ne découvrent les sources de motivation qui puissent les pousser à agir. Il ne saurait donc y avoir de motivation valable sans que les leaders éventuels eux-mêmes découvrent aussi le rôle qu'ils se doivent de jouer pour la solution de ces problèmes. A cette condition seulement une véritable participation peut prendre forme.

Il ne saurait être exclu aussi que ces leaders puissent éventuellement participer de quelque façon à l'élaboration d'un plan qui a trait à leur région. Il n'est pas fait mention ici que le leadership local ou régional doive décider des options définitives à prendre dans l'aménagement. Il n'y a donc pas lieu de penser à un gouvernement régional, la décision est du strict ressort des élus du peuple qui seuls ont le mandat d'administrer les fonds publics. Cependant, leurs décisions éclairées, d'une part, par les leaders régionaux conscients de leurs besoins et de leurs problèmes et, d'autre part, par les experts qui les ont étudiées plus en profondeur ne seront que plus réalistes et plus populaires.

On accepte généralement que l'aménagement doive être global, en ce sens qu'il englobe toutes les ressources naturelles et humaines, que l'aménagement doive couvrir une région géographique précise qu'il est important de définir, et que la participation de la population soit un prérequis essentiel.

Les variables de cet aménagement global qu'il s'agit de coordonner sont de l'ordre suivant : les ressources, un territoire, une population et une organisation socio-économique.

La première phase consiste dans un inventaire précis pour bien connaître : l'état et le potentiel des ressources du territoire défini, l'unité ou la division de ce territoire, le dynamisme ou le statisme des organismes socio-économiques, la pyramide démographique des différentes localités du territoire et les structures, les besoins et les aspirations de la population.

Dans une seconde phase, il s'agit pour les aménagistes d'établir un rapport entre les ressources existantes et la population actuelle ou éventuelle. Il faut aussi voir si les organismes du territoire peuvent réellement tirer le meilleur profit des ressources de leur milieu.

En un mot, on a reconnu une phase d'inventaire suivie d'une phase de recherche. On aura vu aussi très nettement que le personnel requis pour cette forme d'aménagement nécessite une série d'experts dans diverses disciplines : sociologues, économistes, ingénieurs forestiers, agronomes, écologues, géologues, urbanistes, géographes, . . . etc.

Il y a donc ici un élément nouveau dans cette conception de l'aménagement, à savoir l'interdiscipline nécessaire dans les diverses phases de l'inventaire et de la recherche.

Tant que le groupe n'aura pas saisi cette notion d'interdiscipline, on n'aura pas vaincu l'esprit de clocher.

On persistera à demander à grands cris de l'industrie dans son patelin parce qu'on n'aura pas compris l'interaction des réalités d'ordre économique, sociologique, . . . etc.

Un exemple ici permet de mieux illustrer ce point : le cultivateur de cette région a bien compris, comme ses confrères des autres régions, qu'il lui fallait moderniser son équipement pour épargner le coût trop élevé de la main-d'oeuvre. Il ne s'est pas, du même coup, nécessairement rendu compte que cet équipement plus dispendieux nécessitait l'agrandissement de sa ferme, une spécialisation éventuelle des produits à mettre sur le marché, une étude plus approfondie des marchés locaux, régionaux ou nationaux, un inventaire du sol pour déterminer plus exactement le produit qui lui sera le mieux approprié, . . . etc.

Dans cette description, on reconnaît le travail d'agronomes spécialisés, de pédologues, d'économistes pour la découverte des marchés et de sociologues qui pourront déterminer les possibilités de changement social dans la localité. Il n'aurait donc pas suffi à ce fermier d'acheter un nouveau tracteur plus moderne pour régler ses problèmes.

Dans l'esprit de plusieurs, cette participation ne consiste qu'à renseigner la population sur l'inventaire du milieu, sur les recherches des experts et sur les solutions que préconisent ces derniers; là se termineraient les possibilités de compréhension de la population du territoire.

A notre avis, il s'agit avant tout d'obtenir un changement de mentalité si l'on veut une transformation en profondeur. Ce changement de mentalité de la population régionale ne sera possible que si cette population est présente et participe pleinement à la définition et à l'application des objectifs régionaux de planification.

Somme toute, la population, avec l'aide d'experts en participation, se transformera en réalisant elle-même ces changements. Elle peut donc se définir, formuler des programmes répondant à ses besoins et structurer sa région en conséquence.

II — LES STRUCTURES REQUISES POUR LE BON FONCTIONNEMENT D'UN SAIN LEADERSHIP DANS LA RÉGION-PILOTE DU NOUVEAU-BRUNSWICK

Au départ, il est certain qu'une partie notable du leadership, et non la moins douée, se serait abstenue de participer à cet aménagement.

La première décision que le groupe se devait de prendre lors du premier séminar était donc de former chacun dans sa localité un comité local d'aménagement. Ce n'est donc qu'après sept ou huit mois d'essais, de tâtonnements et de succès relatifs, que les quelque vingt premiers participants se réunissaient en juin 1964 et élaient l'exécutif temporaire de ce qui est actuellement le Conseil Régional d'Aménagement du Nord du Nouveau-Brunswick (CRAN). Après huit mois d'activité, en mars 1965, CRAN invitait les corps intermédiaires à participer à l'opération d'aménagement. Ces corps intermédiaires, qui représentent l'ancien leadership, font partie du directorat de CRAN, mais de façon minoritaire.

Le rôle du nouveau leadership de CRAN est donc, par sa façon de voir et de procéder, d'insuffler à cet ancien leadership des méthodes et des dimensions nouvelles.

Il est intéressant de noter ici que le B.A.E.Q. a procédé par le même cheminement à cette différence près que le nouveau leadership, par les comités locaux et les comités de zones, a pris un départ tel qu'il a été plus difficile d'y relier l'ancien leadership.

Les fonctionnaires provinciaux qui étaient à ce moment-là, par leurs fonctions, les plus aptes à aider la cause, à savoir les agronomes, ont ou bien tout à fait ignoré ce nouveau leadership ou voulu s'y insérer selon leurs anciennes méthodes d'opération. Comme l'ARDA est sous les prérogatives du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation, ils auraient voulu être ou les grands de la situation ou ne pas s'intéresser du tout à l'aménagement.

Il s'est donc posé au Nouveau-Brunswick un deuxième problème relié à des structures. Comme l'on reconnaît maintenant que l'ARDA n'a pas de prérogatives qu'en agriculture, mais s'intéresse aussi aux pêcheries, aux forêts, au tourisme, aux mines, enfin à toutes les ressources, il est clair, dans l'esprit des directeurs de CRAN, que les fonctionnaires des autres ministères auraient tout autant droit de participer à l'aménagement que les agronomes eux-mêmes.

Quant à leur mode de participation, d'ici à ce que l'"in-training" préconisé dans les rapports de Lévis et de Scarborough puisse les rendre véritablement efficaces, il y aurait peut-être lieu que le Comité provincial ARDA de la Province leur suggère de suivre de près les activités d'aménagement du Nord et de ne se mettre au service des nouveaux leaders qu'en autant qu'ils sont requis : leur insertion est nécessaire, mais doit être ressentie comme telle, au préalable.

Il est certain que le nouveau leadership qui vient tout juste de prendre forme ne saurait survivre à un antagonisme concerté de l'ensemble des fonctionnaires régionaux de cette province. Ce sera plutôt aux fonctionnaires de s'adapter à la situation nouvelle. Le dialogue devra donc s'engager avec les nouveaux leaders, non plus en fonction de prérogatives précises de chacun, mais en fonction d'une responsabilité collective qui est une région à revaloriser. Le fonctionnaire (civil servant) n'aura jamais eu de meilleure occasion de se souvenir qu'il est un serviteur des citoyens. Il se peut qu'il ait effectivement la réponse aux questions

que pose l'aménagement. Avec cette réponse, il risque cependant d'écraser le nouveau leadership qui émerge à peine.

Le rôle de tous ces fonctionnaires, dans les quelques années à venir, sera donc le point déterminant entre une action véritable entreprise par la population ou tout simplement une retombée vers l'inertie de toujours.

III — LES ÉTAPES À SUIVRE

Comme il s'agit, d'une part, d'une région sous-développée dont une grande partie de la population vit à coup de subventions, avec tout le climat social et économique qui s'en dégage, et comme l'histoire a, d'autre part, particulièrement marqué le peuple acadien, le complexe de frustration se présente plus fortement en Acadie qu'en aucune autre région que j'ai pu visiter au Canada.

La première étape donc, pour un dialogue valable, est précisément un minimum de "défrustration".

La deuxième étape à franchir par les leaders est la découverte de la complexité des problèmes, ce qui ne saurait se faire sans un minimum de deux ou trois jours de réunion. Comme chacun se présente avec une solution plutôt simpliste, les participants sont amenés à découvrir, toujours par le processus du dialogue dans le groupe, que les solutions de chacun ne sont qu'une partie de la solution globale, cette dernière devenant même incertaine. A ce moment précis, le groupe découvre la nécessité de recourir à l'expert.

La troisième étape, la plus décisive pour le leader éventuel, est la rationalisation des problèmes et des opérations. A compter de là, on apprend à programmer et à structurer.

Enfin la quatrième étape est l'action. Sitôt que le groupe a établi ses priorités (programmation), il s'attaque de lui-même au problème qui lui semble le plus important. Il aura vraisemblablement à recourir aux experts appropriés ou aux sources d'information sur ce sujet précis. La division en sous-groupes, suivie de périodes de discussions avec ou sans experts, permet aussi au

groupe, s'il le veut bien, d'analyser le fonctionnement du groupe lui-même, par le rapport d'un observateur qu'il a désigné : on découvrira des présidents trop autoritaires ou trop loquaces, des secrétaires qui n'ont pas le sens de l'objectivité, des membres trop silencieux, une participation mal partagée, le manque de synthèse, de clarification, . . . etc.

La rigueur de cette analyse et sa force d'impact sur le groupe valorisent mieux la notion de leaders, de membres, de rôles, d'animateurs, d'experts que tous les discours les mieux élaborés d'un conférencier émérite. Ce "doute méthodique" lance le groupe sur la voie de la recherche en "travail de groupe". Il continue de traiter du contenu des problèmes soumis avec une dimension nouvelle pour lui : le "processus" du travail en groupe. Il en est arrivé non pas au pourquoi, mais au comment. Cette étape de l'action, que le groupe désirait, s'estompe quelque peu devant l'étude de l'animation.

L'ANIMATION

Le groupe se demande alors ce qu'est l'animateur. Il a constaté : qu'il ne participe pas à la discussion, qu'il essaie d'obtenir le maximum de participation possible de tous les participants et qu'il fait la synthèse de la discussion au moment opportun.

On découvre que l'animateur n'est pas un expert et qu'il n'a pas nécessairement besoin de connaître les problèmes du milieu. En effet, il relance au besoin une idée qu'un membre a soulevée et qui n'a pas été relevée. Il demande une clarification sur un énoncé. Il facilite la participation des timides. Il freine celle des participants trop loquaces. On découvre aussi que l'animateur n'est pas nécessairement un président d'assemblée, qu'il n'est ni un secrétaire, ni un délégué, que toutes ces fonctions y gagneraient d'être partagées. On se rend compte qu'il est de plus en plus permissif à mesure que la discussion s'engage, que cette attitude amène aussi les participants à clarifier eux-mêmes, à synthétiser eux-mêmes, à se limiter eux-mêmes, à provoquer eux-mêmes la participation.

On vient alors de découvrir le rôle de membre : la distribution des responsabilités ou la répartition des tâches. Le groupe, ayant

découvert les rôles de clarification et de synthèse joués par les membres, se rend compte de l'importance du rôle d'un membre dans un groupe et, partant de là, des rôles qu'il se doit d'assumer, en particulier l'information et l'animation.

La participation découle de l'harmonieux équilibre de l'animation et de l'information. Le leadership présuppose en effet la connaissance de la réalité du milieu et les moyens d'influencer le milieu.

Or, la participation ne sera possible dans ce contexte que si l'information présente graduellement cette réalité, que si l'animation donne au leader éventuel les moyens d'influencer le milieu et que si le mariage information-animation n'a lieu que selon un rythme et un dosage appropriés.

Sans animation, il n'est donc pas possible de connaître les carences des leaders éventuels (crainte, agressivité, complexe d'infériorité, suffisance, ... etc.) et de savoir quels sont la nature et le dosage de l'information requise.

Par contre, sans l'information requise et demandée, il n'est pas possible d'animer.

Nous pouvons illustrer ce processus dans le schéma suivant :

<i>Rationnelle</i>	<i>Attitudes (ou mentalité)</i>
Problèmes	Défrustration
Hypothèses	Complexité des problèmes
Solutions	Rationnelle
Décisions	Action
Rôles	
Objectifs	

Cette rationnelle peut être paralysée ou stimulée par la série d'attitudes. C'est dire que le changement d'attitudes ou de mentalité, tel qu'indiqué ci-haut, permet à la rationnelle de mieux

opérer. La formation du leader présuppose donc à la fois l'initiation au processus rationnel et l'assouplissement ou le changement des attitudes.

Nous reprenons chacun de ces points afin d'explicitier concrètement les obstacles à surmonter et les attitudes à développer.

La prise de conscience des problèmes :

On n'ignore pas que les véritables problèmes pourraient échapper aux leaders éventuels. On découvre ici :

1. quel genre d'information leur est nécessaire et jusqu'à quel point ils la désirent;
2. quel blocage les empêche de comprendre (ex : selon eux l'influence du leadership traditionnel du milieu peut tout régler ou, au contraire, tout bloquer).

A ce stade-ci, il appartient à l'animateur de faire découvrir au groupe les problèmes qui n'ont pas surgi de la discussion et les relations existantes entre diverses séries de problèmes.

Distribution des tâches (Rôles ou Fonctions)

Il est très fréquent que les groupes s'arrêtent à la phase des solutions ou des décisions, sans considérer :

- la détermination du travail et la précision des rôles nécessaires (quoi);
- le choix des personnes qui assumeront tel et tel rôles (qui);
- l'échéance qui doit être fixée (quand);
- le processus d'animation qui est un facteur déterminant d'efficacité (comment).

Complexité des problèmes

Tant que le leader éventuel n'a pas réalisé cette complexité, il n'accepte pas le rôle des experts. Economistes, sociologues, aménageurs ne sauraient donc l'influencer : ils ne sont qu'une perte de temps et d'argent. En termes d'efficacité, l'animation crée le doute qui éveille le sens de la réceptivité.

La "défrustration"

Dans toute phase initiale d'animation, la critique se manifeste contre l'homme public, le fonctionnaire et l'animateur lui-même. A ce stade, les participants ne se sont pas identifiés aux problèmes de leur milieu. L'animateur n'a pas le choix : l'orage doit passer.

A partir de là l'intégration de l'animateur au groupe permet de chercher ensemble les problèmes, solutions, ... etc. Référant au travail du comité local, on verra la nécessité de partager les responsabilités du président avec des sous-comités sectoriels d'étude, soit de la forêt, des pêcheries ou de l'agriculture, ainsi qu'avec des sous-comités pour les fonctions nécessaires de secrétaire, trésorier, de la convocation des promotions, ... etc.

Ces diverses étapes n'ont évidemment pas un caractère statique. Continuellement elles se croisent, s'entrecoupent et le retour de l'une à l'autre, parfois même de la quatrième à la première, n'est que l'heureux effet du dynamisme du groupe. Les frustrations cependant se présentent de moins en moins, la rationalisation et la dépersonnalisation des problèmes se manifestent plus souvent et les solutions simplistes finissent par provoquer le rire ou la gêne.

Les séminars : moyen d'action

Le changement d'attitude et de mentalité des leaders locaux et régionaux, de directives et autoritaires à permissives et démocratiques, ne peut qu'émerger d'un travail de groupe. Les participants se rendent compte des blocages que produisent ces attitudes en les subissant eux-mêmes. Créer cette situation dans le groupe, l'analyser par le groupe, la modifier, nécessitent quelques jours de rencontre, de réflexion, de discussion sur l'animation, sur le groupe, sur le nouveau sens des responsabilités. Ce sont les journées d'étude ou les séminars.

Dans un premier cycle de trois à cinq jours, il ne s'agit que de rendre les participants conscients du phénomène de l'animation.

Dans un deuxième cycle de même durée, il faut préciser les rôles, les tâches, les fonctions, les objectifs de chacun des comités locaux, du conseil régional, des agents gouvernementaux et des différents ministères.

Dans un troisième cycle, il y a lieu d'examiner plus en profondeur les difficultés rencontrées dues, soit à l'incompétence du leader lui-même, soit à des difficultés survenant du milieu.

Il faut aussi prévoir à tout le moins un séminar avec les agents gouvernementaux. C'est l'"in-training" que mentionne les rapports de Scarborough et de Lévis. Tous ces agents seraient d'un apport précieux dans l'évolution des leaders du milieu. Il devrait grouper au départ les représentants des ministères de l'Agriculture, des Pêcheries, des Mines, de la Forêt, de l'Education, du Tourisme, de la Santé et du Bien-Etre. L'urgence de cette rencontre se fait sentir de plus en plus.

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : LES APPLICATIONS À CRAN

C'est à partir de cette conception que des comités locaux d'aménagement ont surgi dans les diverses localités et qu'ensuite ces comités se sont regroupés en comités de zones et en comités sectoriels.

Dans ces divers comités, la population a eu l'occasion d'étudier elle-même, avec l'aide des experts, ses problèmes de pêche, d'agriculture, de tourisme, de forêts, en un mot, des ressources naturelles. Avec l'aide des experts, cette population pourra aussi éventuellement étudier ses problèmes de mise en valeur et de regroupement des terres.

Il y avait évidemment là un risque à courir. L'on sait fort bien que les experts peuvent plus facilement découvrir les problèmes d'une région que la population elle-même. On n'ignore pas aussi que les mêmes experts auraient pu programmer des séances d'étude beaucoup plus efficaces que les leaders locaux ou régionaux. Enfin, on n'ignore pas que les changements de structure dans une région peuvent ébranler un traditionalisme et déplacer des gens qui sont en place depuis longtemps.

Empressons-nous d'ajouter qu'aucune expérience n'a été tentée avec la population sans que celle-ci puisse réfléchir en profondeur sur les problèmes de l'aménagement et de la participation elle-même.

Il a donc fallu que les éléments les plus représentatifs des diverses communautés locales, zonales ou régionales, se réunissent en séance d'étude. Leur rôle n'était pas de résoudre les problèmes de l'aménagement. Il ne consistait pas non plus à donner une série de cours ou de conférences sur le leadership.

Les nouveaux leaders ne devaient pas apprendre quoi faire, mais comment faire. Invités d'abord, lors de ces séminars, à exposer leur situation, leurs problèmes, leurs besoins, ils ont tôt fait de prendre conscience, entre eux-mêmes et par eux-mêmes, des problèmes réels de leur localité et de leur région. Ils ont constaté l'absence de leadership ou tout simplement la présence d'une forme de leadership très directive. Ils se sont rendus compte de la kyrielle de carences très connues, à savoir : la difficulté de réunir les gens, la difficulté d'assumer des responsabilités précises dans un organisme ou un milieu communautaire, le manque de sens démocratique dans les réunions et enfin, globalement, le manque de participation des membres dans l'ensemble des groupes d'une localité ou d'une région.

Par un processus d'observation et d'évaluation du travail que les leaders éventuels sont appelés à faire dans ces séminars, les experts ont l'occasion d'analyser avec eux les résultats des observations qu'ils ont eux-mêmes cumulées. Invariablement, dans chacune de ces circonstances, ces leaders se rendent compte :

1. qu'ils ne savent pas présider un groupe;
2. qu'ils ne savent pas créer une véritable participation dans leur groupe;
3. qu'ils ne peuvent pas définir eux-mêmes précisément les objectifs qu'ils poursuivent;
4. qu'ils ne connaissent pas véritablement le rôle d'un membre dans un groupe;
5. qu'ils n'ont jamais appris à définir les rôles, les fonctions d'un comité exécutif, à savoir :
 - d'un secrétaire
 - d'un responsable de l'information

- d'un responsable de l'animation
- enfin, du plus important de tous, du rôle d'un délégué : délégué d'un comité local à un comité de zone, délégué d'un comité de zone à un conseil régional, ce rôle consistant trop souvent, d'après eux, à se payer le luxe d'un beau voyage à l'extérieur et à boire la coupe de champagne en haut lieu.

Par conséquent, ils sont portés ainsi à revaloriser ces réalités très simples :

- objectifs
- rôles
- fonctions
- solutions
- décisions
- hypothèses à émettre
- priorités à établir
- tâches à répartir
- responsabilités à communiquer
- partage d'un temps précieux employé dans une réunion entre l'animation d'une part et l'information d'autre part
- dynamisme à insuffler qui, tout en respectant le sens démocratique, mène quand même à l'action
- contrôles à établir qui permettent de vérifier la qualité du travail, les échéances à respecter et les omissions à remettre sur l'agenda.

Un leadership nouveau prend forme. Ces populations sont maintenant désireuses de transformer leur région et de l'aménager. Elles étudient les rapports des experts, elles savent aussi qu'il faut plus que des structures démocratiques pour créer une véritable participation dans leur milieu. Ce nouvel esprit, ce nouveau sens démocratique qui est insufflé dans les nouveaux comités locaux et aussi dans l'ensemble des organismes bénévoles de la région est à la base de la révolution tranquille que connaissent et que connaîtront ces régions dans les années à venir.

CONCLUSIONS

Je me permets de revenir sur quelques idées énoncées plus haut, pour les souligner davantage, à savoir :

LA FAIBLESSE DE CE SYSTÈME

Les nouvelles structures, dans les régions méconnues et ignorées par le leadership traditionnel, n'avaient pas attiré dans CRAN les personnalités les plus marquantes de la région.

Il reste néanmoins, de la première élection de CRAN en juin 1964 à maintenant, que les qualifications des directeurs se sont accrues notablement, tant au comité exécutif qu'au conseil d'administration.

CRAN n'est toutefois pas à l'abri d'une impulsivité ou d'une agressivité démesurées de ses leaders actuels ou au contraire, d'une période de passivité déconcertante. L'équilibre à maintenir ici devra venir de l'extérieur pour un certain temps encore.

NÉCESSITÉ D'UNE MEILLEURE COORDINATION ET D'UNE MEILLEURE CONCENTRATION

La coordination au niveau des décisions et la concentration au niveau de l'exécution est à repenser sur des plans horizontal et vertical.

Sur le plan horizontal, les préposés à l'Agriculture, à la Pêcherie ou à la Voirie, pour ne citer que ceux-là, s'ignorent. L'un ne saurait donc aménager en fonction des besoins de l'autre. Rares sont aussi, parmi ces fonctionnaires, ceux qui consultent les corps intermédiaires. Il y aura à éveiller cette préoccupation avec l'appui des autorités supérieures.

Dans les activités sectorielles (le plan vertical), il y aurait grand avantage que tous les intéressés aussi se concentrent sur un projet précis. Les représentants de CRAN ou de NRDC, les autorités gouvernementales et les experts devraient voir à déterminer ensemble les rôles de chacun, les contrôles et le "follow-up".

L'ÉVALUATION CONTINUE DE TRAVAIL D'ÉDUCATION POPULAIRE

Les séminars ont déjà habitué les leaders à une critique de leur méthode de procéder, chaque séance étant suivie d'une courte session d'auto-évaluation.

Ce sens critique permet maintenant d'ériger un système de contrôle que le comité exécutif régional accepte de plein gré, de même que les comités locaux : contrôle d'assistance, de participation, de chaque opération entreprise, de la progression numérique et qualitative, de l'analyse des résultats obtenus et même des échecs, le tout pour une plus grande efficacité.

**L'ANIMATION SOCIALE
AU
C. E. R. LANAUDIÈRE**

René Laforest*

* Directeur du Conseil Economique Régional Lanaudière.

Mon expérience avec les conseils économiques régionaux commença en novembre 1962, alors que je participais à la formation du Conseil d'Orientation Economique de Montcalm qui devait couvrir le territoire du comté provincial de Montcalm.

En juin 1965, ce dernier donnait naissance au Conseil Economique Régional Lanaudière qui couvre maintenant les sous-régions administratives de Joliette, comprenant les comtés provinciaux de Montcalm, Berthier, Joliette et L'Assomption.

Depuis le tout début, les responsables de ces organismes étaient à la recherche d'un outil qui permettrait à la population de prendre conscience des problèmes de la région et de participer à la découverte de solutions valables à ces problèmes. Seul un groupe restreint se préoccupait quelque peu des problèmes socio-économiques de la région et ce, d'une façon disparate.

Durant l'été 1966, je prenais contact pour la première fois avec une expérience d'animation sociale et, voulant en savoir plus long, je soumis à mon exécutif le projet de la participation de deux (2) membres du C.E.R. Lanaudière à un stage de formation en animation sociale d'une durée d'un mois à Moncton, Nouveau-Brunswick. Le projet fut accepté.

Ce stage d'un mois (septembre-octobre 1966) constituait, d'après certains experts, l'expérience la plus complète, à ce moment, en matière d'entraînement en animation sociale.

Après ce stage à Moncton, des pourparlers, entrepris conjointement par le C.E.R. Lanaudière et le Conseil d'Orientation Economique du Québec, ont conduit à l'engagement temporaire, par le C.O.E.Q., d'un conseiller technique affecté à l'animation sociale du C.E.R. Lanaudière. Il reçut pour mandat d'amorcer, au sens large, une expérience d'animation sociale et de préparer un programme à longue échéance.

ENTRAÎNEMENT SUR LE TERRAIN

Deux autres personnes, outre les deux stagiaires de Moncton, ont accepté de suivre un entraînement intensif sur le terrain en

vue d'acquérir une formation d'animateur social. La formation de ces animateurs sociaux régionaux a atteint un point qui puisse nous permettre de compter sur leurs services à l'avenir.

Il est à souligner que les efforts consentis par tous et chacun l'ont été bénévolement jusqu'à ce jour.

RÔLE DE L'EXÉCUTIF DU C.E.R.L.

Nous étions persuadés qu'une expérience en animation sociale dans l'ensemble de notre région, c'est-à-dire dans chacune des localités de la région, devait être dirigée effectivement par les cadres du C.E.R.L.

En effet, la coordination du travail d'animation dans chacun de nos quatre (4) comtés représentés au sein de notre Bureau de direction et dans chacune de nos localités ne pouvait être assurée efficacement que si les membres de l'exécutif et les membres du Bureau de direction étaient pleinement conscients de leur rôle comme membre du C.E.R.L.

De plus, nos cadres devaient fournir le soutien moral à l'équipe d'animateurs et garantir, au sein de la population de notre région, le sérieux et l'importance de l'expérience de l'animation sociale.

Plusieurs facteurs, qu'il serait trop long d'analyser ici en détail, faisaient croire que la priorité dans notre programme d'animation sociale était d'assurer la participation consciente de nos cadres. Afin d'atteindre cet objectif, nous nous étions proposé de les réunir chaque semaine sous la conduite d'un animateur pour étudier en profondeur les problèmes socio-économiques de la région et pour nous familiariser avec les démarches de l'animation sociale. Notre Bureau de direction et notre exécutif se réunissaient donc plusieurs fois à l'automne 1966 et au début de l'année 1967.

En plus de ces rencontres régulières, plusieurs de nos membres ont eu l'occasion de suivre des cours de formation de base en animation sociale à L'Institut Coopératif Desjardins de Lévis.

Cette expérience a servi non seulement à faire comprendre aux membres de l'exécutif et aux membres du Bureau de direction

l'importance de l'animation sociale dans nos travaux, mais aussi à faire voir d'une façon précise le rôle et l'évolution d'un conseil économique régional dans une région.

En effet, à la suite de ces quelques réunions, une réorganisation complète de nos opérations s'effectua et le travail du Conseil Economique Régional est maintenant accompli d'une manière rationnelle et conjointe, au moins par tous les membres de l'exécutif.

EXPÉRIENCE-PILOTE

L'expérience, au niveau local, avait pour double objectif :

- former des animateurs;
- étudier la stratégie de l'animation sociale (rurale) au niveau des localités.

L'expérience la plus intéressante a été sans contredit celle de Saint-Gabriel-de-Brandon. Le choix de Saint-Gabriel-de-Brandon comme paroisse-pilote donnait suite à la visite de trois représentants de la Chambre de Commerce locale. Après discussion, nous décidions, d'un commun accord, d'organiser une séance d'animation avec un groupe de citoyens de Saint-Gabriel.

Première réunion :

La première réunion a été orientée vers des objectifs très larges et imprécis : il s'agissait pour l'animateur de prendre un contact global avec la paroisse et un premier groupe de citoyens. L'animateur dirigea la discussion de manière à faire ressortir le plus grand nombre possible de problèmes et à susciter les interventions du plus grand nombre de participants. On devait éviter de fouiller un problème en particulier. En somme, le but de l'animateur était de rechercher une perception aussi large que possible du village et des hommes avec lesquels il entreprenait une expérience d'animation. Cette image lui permettrait une meilleure stratégie dans l'élaboration d'un plan de travail qui orienterait les réunions subséquentes. Les discussions ont donc porté sur les sujets suivants :

1° - Le problème du tourisme :

- nécessité d'une plage publique;
- prolongement de la saison touristique;
- tracé des routes conduisant à St-Gabriel (Berthier-St-Gabriel et St-Michel-St-Gabriel);
- publicité;
- mentalité en rapport avec le tourisme.

On a qualifié le tourisme comme étant l'industrie la plus importante de St-Gabriel.

2° - L'industrie, autre que le tourisme :

- amélioration de l'industrie existante;
- implantation de nouvelles industries;
- nécessité et pressions pour que St-Gabriel fasse partie de la zone dite "désignée";
- plan directeur d'urbanisme et parc industriel;
- main-d'oeuvre spécialisée.

L'animateur, en faisant la synthèse, a fait remarquer aux participants qu'il se dégageait de la discussion un problème dont on n'avait pas fait mention comme tel, mais qui n'en était pas moins évident et sous-jacent en quelque sorte aux problèmes socio-économiques de la municipalité : celui de la division entre les participants sur l'importance à donner au tourisme d'une part et à l'industrie d'autre part. Certains ont eu tendance à vouloir promouvoir presque exclusivement l'industrie touristique, d'autres ont insisté sur la nécessité d'implanter l'industrie capable d'assurer des emplois stables.

Deuxième réunion :

A la deuxième réunion, les participants se sont arrêtés plus spécifiquement sur le problème de l'industrie. On fit alors l'inventaire de toutes les démarches qu'il faudrait entreprendre pour inviter un industriel à venir s'installer à St-Gabriel. Il est ressorti de cette discussion l'élaboration d'une liste de commodités qu'on peut offrir à l'industrie, telles que : plan d'urbanisme, parc

industriel, zone désignée, fonds industriel, etc. . . On décida alors de faire venir un expert qui pourrait renseigner le groupe.

Troisième réunion :

La troisième réunion en fut donc une d'information. Le commissaire industriel de la ville de Louiseville livra son expérience au groupe :

- climat industriel;
- parc industriel;
- services municipaux;
- comité industriel;
- publicité;
- relations extérieures.

Il a été successivement question :

- du problème de la fusion des municipalités "village" et "paroisse";
- de l'avantage d'étudier en détail la situation de la municipalité;
- de l'importance d'avoir, au conseil municipal, une personne autorisée en permanence;
- des relations extérieures avec les journalistes;
- du problème de la "zone désignée";
- du fonds industriel;
- de la discrétion qu'il faut avoir à l'endroit de tout ce qui entoure les négociations avec les industriels.

L'animateur a terminé la réunion en faisant une synthèse des discussions. En somme, les conseils du commissaire industriel de Louiseville pouvaient se résumer ainsi :

Il faut se préparer, et de trois manières :

- en créant une mentalité industrielle dans la population locale;
- en étudiant tous les aspects de la municipalité pour fournir les renseignements susceptibles d'être demandés par les industriels;

- en s'organisant, c'est-à-dire en ayant un comité industriel solidement appuyé par le conseil municipal, en élaborant un plan directeur d'urbanisme et en établissant un parc industriel.

Se bien préparer en vue principalement de :

- bénéficier de l'aide offerte par les gouvernements;
- être en mesure de recevoir les industriels et de négocier avec eux.

A la fin, l'animateur a souligné certains problèmes, propres à St-Gabriel, auxquels on avait fait allusion. Ces problèmes concernaient :

- l'industrie existante;
- le conseil municipal;
- la prochaine élection municipale;
- la formation d'un comité industriel;
- la mentalité à St-Gabriel.

Quatrième réunion :

A la quatrième réunion, les premières interventions ont porté sur le dernier problème soulevé à la fin de la dernière réunion : celui de la mentalité de la population à St-Gabriel.

Un des conseillers municipaux a exposé les difficultés qu'il rencontrait personnellement, à titre de conseiller, au conseil municipal. Il a ni plus ni moins affirmé que le conseil municipal ne lui apportait aucune aide dans la promotion industrielle. Il a de plus fait une distinction entre les problèmes de mentalité proprement dits et le climat industriel à créer.

Il a été ensuite question du financement. On a demandé que ceux qui ont la tâche de faire de la promotion industrielle puissent voir leurs dépenses payées par la municipalité.

La discussion qui a suivi nous a permis de faire l'inventaire des moyens socio-économiques nécessaires à la promotion industrielle : plan d'urbanisme, parc industriel, fonds industriel, recherche, comité industriel, etc. . .

Ce dernier point a davantage attiré l'attention du groupe. Le fait est que se posait la question de savoir par où commencer pour régler le problème de St-Gabriel. Tous ont été d'avis qu'il fallait fusionner les deux comités industriels existants, celui de la Chambre de Commerce et celui du Conseil municipal, on s'est efforcé de clarifier le statut légal de ce comité et de lui définir un rôle et des fonctions.

De façon plus précise, on a confié au comité la tâche : 1° de se renseigner sur les études d'urbanisme qui sont actuellement en cours; 2° d'obtenir du Conseil municipal un budget de dépenses pour aider ceux qui doivent entreprendre des démarches en matière de promotion industrielle; 3° d'informer la population et de favoriser un meilleur "climat industriel".

On s'est même préoccupé de savoir qui assurerait le contrôle du travail effectué par ce comité. Après discussion, on en est venu à la conclusion que c'était la responsabilité du conseil municipal.

Cinquième réunion :

La cinquième réunion a porté sur un problème qui met en cause le conseil municipal et la commission scolaire. Cette réunion, la dernière en 1966, s'est tenue le 7 décembre. Nous ne sommes revenus à St-Gabriel que vers la fin de janvier 1967.

Entre-temps, il y avait eu des élections municipales et trois des membres du groupe d'animation avaient accédé l'un à la mairie, les deux autres à des postes de conseillers et cela avec des majorités écrasantes.

Sixième réunion :

La sixième réunion devait réunir le conseil municipal au sein du groupe d'animation. On revint alors sur les items laissés en suspens à la quatrième réunion et on s'arrêta sur le problème du climat industriel. Une suggestion devait être étudiée en profondeur, celle de changer le statut de la municipalité, de village en celui de ville.

Réunions suivantes :

Les réunions suivantes furent axées sur ce problème spécifique et on tint successivement deux assemblées d'information avec des hommes de ressources. On procéda à la rédaction d'un dépliant expliquant la différence entre le statut de ville et celui de village. On organisa une réunion, avec une cinquantaine de personnes, pour discuter de l'opportunité de faire le changement et enfin on invita un expert du gouvernement provincial.

Depuis ce temps, la Ville de St-Gabriel possède son comité industriel, son plan directeur d'urbanisme, avec règlements de zonage et de construction, son parc industriel. Le comté de Berthier, dans lequel est situé St-Gabriel, est maintenant "zone désignée" par le gouvernement fédéral et déjà plusieurs projets d'aménagement d'industries sont à l'étude.

Et, croyez-le ou non, deux autres membres du groupe d'animation viennent de se faire élire à la commission scolaire. L'expérience de l'animation sociale à St-Gabriel ne fait que débiter.

Le service d'animation sociale du Conseil Economique Régional Lanaudière, malgré un personnel de trois permanents, de cinq étudiants pour la période d'été et de quatre animateurs à temps partiel, ne peut suffire à la demande et doit établir des priorités, compte tenu du besoin de développement rationnel et planifié du territoire qu'il dessert.

L'ANIMATION A L'UGEQ

Lyse Denis*

* Vice-présidente aux affaires internes à l'UGEQ et ex-responsable de l'animation pour le même organisme.

Supposons un cercle de centre O et de rayon R. Le cercle est formé d'une infinité de points x qui sont interreliés. Le point O pourrait représenter un problème commun à un ensemble de personnes qui ont toutes une façon différente de percevoir le problème. Chaque x correspond à une approche différente du problème. L'animateur R a pour rôle d'amener un groupe à définir son problème O. Au fur et à mesure que le groupe établit des faits, pose le problème, il s'affirme comme groupe et devient capable de se prendre en charge. Il devient autonome et responsable. Plus le groupe cerne la réalité, plus le R diminue. On en arrive à n'avoir qu'un point central O, c'est-à-dire un groupe conscient de ses problèmes, capable de trouver ses solutions propres. L'animateur devient inutile ($R = 0$).

Cette façon quelque peu caricaturée de définir l'animation nous montre quand même que l'animation s'inscrit très bien dans le cadre des méthodes actives au niveau de l'éducation. En effet, la pédagogie traditionnelle faisait de l'étudiant un individu possédant un ensemble de réponses toutes faites à des questions qu'il ne s'était jamais posées. La pédagogie active, considérant que l'étudiant doit participer à sa propre éducation, l'amène à se poser des questions auxquelles lui-même, avec son groupe, peut et doit répondre partiellement au moins.

Cette notion d'éducation coïncide avec deux hypothèses qui sont à la base de tout travail en animation :

- 1 — tout groupe a des problèmes, des questions;
- 2 — tout groupe possède une grande partie des solutions à ses problèmes.

C'est à partir de ces deux hypothèses que s'est élaborée la politique en animation dans le monde étudiant.

1 — POURQUOI L'ANIMATION EN MILIEU ÉTUDIANT ?

Le syndicalisme étudiant au Québec, à partir de la fondation de l'UGEQ, et ce pendant un an, a reposé sur des bases très peu

solides. En effet, l'incohérence de ses structures naissantes, due au manque d'organisation réelle du milieu et au manque de formation syndicale chez les chefs étudiants des associations locales, faisait de l'Union un organisme dont les membres étaient écartés du pouvoir de décision. Les membres ne participaient pas ou presque pas à l'élaboration des politiques et à leur mise en application.

Pour l'Union Générale des Etudiants du Québec s'imposait donc la nécessité d'organiser de façon systématique le milieu étudiant afin de créer des mécanismes de participation et de mettre en place une structure bien articulée au niveau national. L'organisation du milieu en régions apparaissait comme la structure assurant le plus la relation entre un exécutif national et des unités de base locales et permettant à un milieu de se définir et d'agir collectivement. Cette organisation devait se faire en fonction des besoins et des préoccupations des étudiants. En effet, le milieu doit lui-même se définir, formuler ses problèmes, élaborer ses solutions et organiser une action collective : ce qui implique la mise en place de mécanismes lui permettant d'agir.

C'est donc, d'une part, dans une perspective de participation des étudiants et d'une prise de conscience des dimensions collectives de leurs problèmes particuliers que se situe l'introduction de l'animation dans la centrale syndicale étudiante. D'autre part, l'animation doit faire en sorte que l'UGEQ, qui cherche à regrouper tous les étudiants, corresponde à ce que les étudiants veulent, tant sur le plan des services qu'en matière d'éducation et de participation à la société, et ce par la mise en place d'une réelle structure de participation à la régionale.

II — LES EXPÉRIENCES

En novembre 1965, sous la direction d'une nouvelle équipe, l'UGEQ, possédant déjà une année d'existence, décida de réorienter son action en fonction des besoins et des problèmes de ses cinquante-cinq mille (55,000) étudiants. L'animation, considérée comme moyen de susciter la définition par les étudiants eux-mêmes de leurs problèmes et d'amener la perception de leurs besoins comme étudiants citoyens, supposait alors des investissements imposants de temps, d'argent et d'énergies.

Formation des animateurs

La première étape dans l'instauration d'une politique d'animation consistait à former un certain nombre d'animateurs-étudiants dans toutes les régions du Québec. Deux ou trois étudiants de chacune des treize (13) régionales furent recrutés pour participer à une session de formation d'animateurs. Ceux-ci avaient pour tâche de rejoindre les étudiants de toutes les institutions du territoire, de les amener à se rencontrer et à travailler de concert. Pour réaliser ce travail d'envergure, ils ont senti la nécessité d'avoir un plus grand nombre d'animateurs travaillant en milieu étudiant. Aussi les étudiants, formés à une première session de travail en animation, entreprirent d'organiser dans leurs régions respectives des sessions de formation d'animateurs auxquelles un grand nombre d'étudiants ont participé. Ce mouvement unanime eut pour résultat de constituer dans le milieu étudiant un réseau d'animateurs (environ 300) et de cristalliser les énergies autour des sessions de formation.

La session de formation se faisait sous la direction d'un animateur. Le groupe, par des discussions, tentait de percevoir ce qu'était l'animation et le rôle de l'animateur. Par la suite, on lui donnait des informations quant à la façon de procéder rationnellement en groupe et quant aux techniques à utiliser pour y arriver. A travers cette démarche, l'individu se percevait comme faisant lui-même partie d'un groupe qui fonctionnait selon un processus rationnel de travail.

Expérience de Cap-Rouge

Les responsables de l'opération entrevoyaient l'animation syndicale comme étant essentiellement une démarche qui permet la définition des problèmes propres à un groupe donné et l'élaboration par ce même groupe de solutions appropriées. Ils percevaient le rôle de l'animateur comme catalyseur entraînant le groupe à rechercher des faits, à les analyser, à trouver des solutions et ce, au moyen d'enquêtes, de rencontres et de discussions.

Dans cette perspective, une expérience retient l'attention d'une façon particulière : celle de Cap-Rouge.

Les leaders étudiants du campus pré-universitaire de Cap-Rouge percevaient, depuis quelque temps, un certain nombre de problèmes latents dans leur milieu. Ils rencontraient, en outre, plusieurs difficultés à faire participer les étudiants à la vie de l'institution.

Les chefs étudiants, ne connaissant pas l'ordre de préoccupation de leurs confrères, avaient élaboré pour l'année un programme d'action auquel les étudiants participaient plus ou moins parce que celui-ci ne rejoignait pas leur préoccupation première ou leurs intérêts immédiats. Aussi la direction de l'association étudiante envisagea la possibilité de former, parmi ses quelque cinq cents (500) étudiants, des animateurs et pour ce, fit appel aux services du bureau d'animation de l'UGEQ. L'expérience s'échelonna sur deux mois de travail. Nous pourrions schématiser la démarche suivie de cette façon :

- formation d'animateurs (40);
- réalisation d'une enquête à l'aide d'entrevues systématiques dans le milieu, afin de connaître les centres d'intérêt et les problèmes des étudiants;
- compilation et relevé des centres d'intérêt communs;
- confrontation de l'ordre de préoccupations des étudiants et de l'ordre de préoccupations de l'exécutif;
- sélection de seize animateurs parmi les quarante et formation de deux groupes de travail ayant pour mandat :
 - 1er groupe : organiser des actions qui répondent aux besoins du milieu;
 - 2e groupe : sensibiliser les étudiants et provoquer des réactions dans le milieu.

L'évaluation des résultats se fait toutefois difficilement si l'on tient compte de la courte durée de l'année académique. Il n'en reste pas moins qu'une quarantaine d'étudiants se sont engagés dans leur milieu afin de le rendre plus autonome et plus dynamique.

Colloques régionaux

L'opération "colloques régionaux" devait préparer le congrès de l'Union en février 1967. Il s'agissait d'amener les chefs étudiants

à prendre une position définitive sur les structures de l'Union, c'est-à-dire sur les régionales. Ces colloques se sont tenus à Montréal, Québec, Trois-Rivières, Rimouski et Nicolet.

L'opération colloque s'est effectuée de la façon suivante : "on aborde le problème de la régionalisation à partir des besoins qui se font sentir au niveau local et qui s'insèrent inévitablement dans les grands objectifs du monde étudiant, soit les services aux membres, la satisfaction des besoins en éducation et la participation sociale des étudiants. A partir de ces objectifs d'action qui sont détaillés et répartis à différents paliers selon que ce sont des besoins qui sont strictement locaux ou qui dépassent le niveau local pour atteindre le niveau régional ou national, l'on pourra dès lors poursuivre l'étude du problème en fonction des communications à établir entre les différents groupements impliqués et de la participation que l'on voudrait voir se réaliser à l'intérieur des différents groupements, que ce soit la participation à l'élaboration d'une décision, à la décision même ou à l'action qui en découle. Poser le problème ainsi nous amène inévitablement à concevoir des structures réalistes pour les besoins du monde étudiant et ce, en fonction de délégations de pouvoirs et des moyens de contrôle nécessaires à la poursuite de nos objectifs. Il faut ensuite établir des priorités selon l'urgence et les ressources (argent, personnel, temps, locaux, compétence) dont le milieu étudiant dispose pour y faire face à plus ou moins long terme⁽¹⁾. Au fond il s'agit de délimiter clairement ce que l'on veut accomplir et une fois cette étape franchie, de se donner les outils pour réussir.

Congrès et sessions d'étude

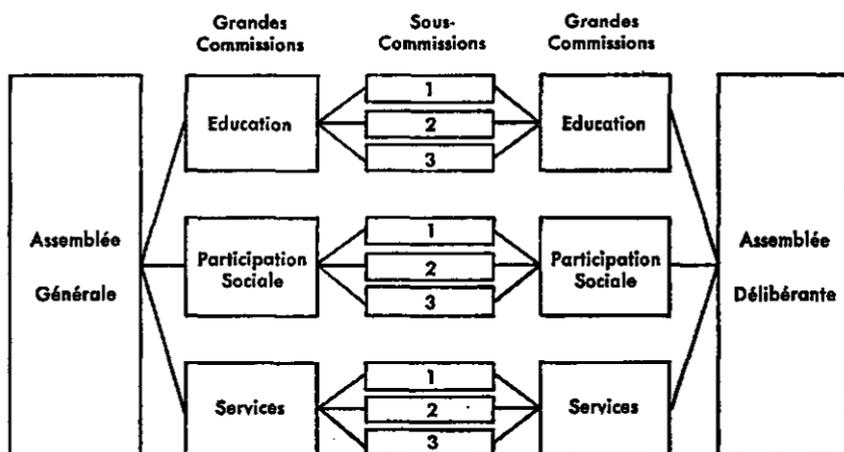
L'animation comme technique permettant un fonctionnement rationnel en groupe est utilisée par les fédérations étudiantes de l'Union (FNQ, FEESQ, FAGECCQ)⁽²⁾ et par les associations universitaires. Les opérations à l'intérieur des congrès et des

(1) Robert Nelson, "Les colloques régionaux". Document interne.

(2) F.N.Q. : Fédération des Normaliens du Québec. F.E.E.S.Q. : Fédération des Étudiants de l'Enseignement Spécialisé du Québec. F.A.G.E. C.C.Q. : Fédération des Associations Générales des Étudiants des Collèges Classiques du Québec.

sessions d'étude sont effectuées par des animateurs. Il en résulte une meilleure compréhension des politiques de la part des représentants étudiants et un meilleur fonctionnement des commissions et groupes de travail. Ainsi à son congrès de 1967, l'UGEQ utilisait ces techniques pour la première fois.

Pendant quatre jours, les animateurs avaient à suivre, avec leur groupe, le cheminement critique qui suit :



La démarche fut la suivante :

- 1 — contrôle de l'exécution des mandats votés au dernier congrès;
- 2 — vérification de leur exécutabilité;
- 3 — élaboration de mandats clairs et précis pour l'exécutif entrant en fonction (1967-1968), tenant compte des difficultés rencontrées et des possibilités pour les AGE⁽³⁾ de participer.

(3) Association générale des étudiants (AGE) qui se situe au niveau local, c'est-à-dire d'une institution.

Par la brève description de ces expériences, nous constatons qu'il y a eu utilisation des techniques de l'animation, qu'on a sensibilisé un certain nombre de leaders à l'animation et qu'on a valorisé le travail de groupe. Il s'agit maintenant, tenant compte des difficultés rencontrées, d'en évaluer les résultats.

III — DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Le lancement de l'opération animation dans le milieu étudiant coïncidait pour l'UGEQ avec une période financière relativement défavorable. Il va sans dire que les moyens financiers pour assurer de telles opérations étaient assez faibles.

Le milieu imposait aux animateurs des limites de temps. Idéalement, les animateurs devraient pouvoir fonctionner avec leur groupe sans restriction de temps, sans échéance à court terme à rencontrer, afin de permettre au groupe de percevoir son fonctionnement comme groupe et à l'animateur de suivre le rythme de son groupe.

Toutefois, les difficultés majeures qui se posèrent pendant l'année font moins référence à des facteurs techniques qu'à toute une mentalité bien ancrée dans le milieu : celle du leader traditionnel.

Le syndicalisme étudiant, quoique encore jeune, révolutionne la conception traditionnelle de l'étudiant : il n'est plus seulement un vase que l'on remplit, mais se définit plutôt comme un membre actif de la société, comme un jeune travailleur. La participation active du jeune se fait d'abord sur le plan local et sur le plan régional. Elle implique une redéfinition du leader en fonction de ses membres. Son rôle ne consiste plus à solutionner lui-même les problèmes qu'il croit être ceux de son milieu, mais plutôt à mettre en application les solutions que lui apporte son groupe, conscient de ses problèmes et de ses besoins et à canaliser par la suite les énergies en une action collective.

Cette conception suppose d'abord une éducation syndicale auprès des leaders, puis auprès de l'ensemble des étudiants. Elle implique aussi la mise en place de mécanismes de consultation

et de canaux de communication qui permettent une relation constante de la base au sommet.

Cependant les associations étudiantes dans les institutions ont pris naissance il y a quelques années et se sont groupées autour de l'Union Générale des Etudiants du Québec (UGEQ), il y a à peine deux ans et demi. Aussi, à cause de l'urgence et de l'importance des problèmes (éducation, reconnaissance de l'UGEQ) auxquels avait à faire face le syndicalisme étudiant depuis ses débuts, nous sommes-nous très peu préoccupés de faire l'éducation des leaders et de les engager dans l'action. Les structures étudiantes véhiculaient jusqu'ici toute cette conception traditionnelle du leader.

L'animation amène une transformation de cette situation. Elle permet d'une part à l'ensemble des étudiants de se regrouper et de définir des mandats clairs et précis à leur exécutif et de contrôler leur action. Elle donne d'autre part aux leaders la possibilité de réorienter leur politique en fonction des besoins exprimés par les membres.

Cependant ce cheminement ne peut s'opérer d'une façon valable sans élaborer parallèlement une politique d'information et de sensibilisation des chefs étudiants et des membres de l'Union.

L'expérience en animation à l'UGEQ a rencontré non pas une opposition systématique de la part des leaders, mais une incompréhension des objectifs poursuivis par l'animation. En d'autres termes l'animation équivalait à la solution miracle pour régler les problèmes qu'eux-mêmes percevaient : information, communication, relève.

Cette attitude s'explique à partir d'une autre difficulté que les animateurs ont rencontrée dans leur approche du milieu. Les membres n'étant pas formés et les leaders étant habitués à prendre eux-mêmes leur milieu en charge, l'animation s'est adressée surtout à ces derniers à travers des congrès, des sessions d'étude, des colloques. Seuls quelques leaders ont été atteints, car les limites imposées par les ressources financières, la compétence et le personnel n'ont pas permis d'atteindre l'objectif fixé.

IV — LES RÉSULTATS

Les résultats encourus jusqu'à date ne nous permettent pas de conclure à un succès, mais déterminent plutôt le sens du travail à poursuivre dans le milieu étudiant.

La promotion de l'animateur a apporté certains changements auprès des délégués étudiants. En effet, plusieurs étudiants, ayant participé à des sessions de formation d'animateurs, ont pris conscience des problèmes de leur milieu et ont choisi comme forme d'action de s'engager dans les cadres. Ce phénomène accélère le mouvement de redéfinition du leader dont nous parlions plus haut.

De plus les expériences menées pendant les congrès et les sessions d'étude assurent un travail plus efficace des cadres pendant le congrès et par la suite assurent une continuité dans l'action. En effet la présence des délégués pendant les congrès ne sert plus seulement à accepter ou à rejeter des propositions, mais elle est utilisée pour étudier des politiques, contrôler des actions et définir des mandats.

Les opérations en animation ont permis à l'UGEQ de prendre conscience de l'envergure du travail d'organisation à accomplir dans le milieu et de la tâche non moins urgente de former des leaders.

V — POSSIBILITÉS

“Un syndicat, qu'il soit ouvrier ou étudiant, qui met sur pied une équipe d'animateurs syndicaux, ne doit pas le faire pour faire passer ses idées et pour vendre ses structures, mais il doit concevoir cette équipe d'animateurs comme un service à la promotion individuelle et collective de ses membres. Il peut mettre cette équipe au service de la promotion de personnes non-membres : encore faut-il que cette animation ne se confonde pas avec une nouvelle forme plus démocratique et plus subtile de recrutement . . .”⁽⁴⁾.

Jusqu'à date l'UGEQ a utilisé les techniques de l'animation pour communiquer ses directives à ses membres. En effet, les

(4) “Animateurs”, par Michel Doray : texte à l'usage des animateurs de l'U.G.E.Q.

animateurs sont mandatés par l'exécutif et ce, en fonction de politiques dont l'objet n'est peut-être pas la préoccupation première du milieu.

Les animateurs deviennent alors dépendants des exécutifs, de leurs priorités, ce qui a pour conséquence de faire de ceux-ci des "hommes à tout faire", c'est-à-dire à la fois des informateurs, des organisateurs et surtout des vendeurs . .

Au contraire, l'animation envisagée sous sa forme réelle devrait amener la participation des étudiants à la solution de leurs propres problèmes, c'est-à-dire rendre le groupe autonome et responsable. L'engagement dans les structures peut être une conséquence de ce processus, mais il n'en est pas l'objectif. Le groupe peut aussi en arriver à une contestation des structures : "le syndicat doit être conscient qu'en mettant sur pied une équipe d'animateurs, il institue un mécanisme d'auto-contestation. Mais c'est en même temps prendre parti contre la sclérose, le statisme . . (5)"

La création d'un Bureau Etudiant d'Animation du Québec (B.E.A.Q.) nous est apparu comme une solution à ces problèmes. En effet, un bureau, regroupant tous les animateurs en milieu étudiant et détaché des structures, met véritablement l'animation au service du milieu et non plus à celui des cadres existants. Cependant, l'UGEQ garde quand même une équipe de techniciens du travail en groupe dont le rôle est de faire fonctionner des groupes, des congrès ou des sessions d'étude.

CONCLUSION

L'animation à notre sens ne doit plus être considérée simplement comme une technique. Elle est un processus amenant un regroupement des individus et débouche inévitablement sur l'action collective. Elle permet à un groupe de trouver, par la définition de ses problèmes et l'élaboration de solutions appropriées, la motivation nécessaire à l'action. Elle amène la participation des groupes à la vie de la collectivité et provoque la contestation des

(5) *Op. cit.*

structures. L'animateur n'est pas seulement un technicien. Il développe des attitudes non directives quant au contenu des discussions et il situe son groupe à l'intérieur d'un processus rationnel de travail : "l'animation est d'abord un esprit, une attitude, une manière d'être . . .⁽⁶⁾"

(6) *Op. cit.*

**QUELS CHANGEMENTS
APPORTE
L'ANIMATION SOCIALE ?**

Michel Blondin*

* Directeur de l'animation sociale au Conseil des Oeuvres de Montréal.

Que produit l'animation sociale ? Que se passe-t-il dans un milieu où se fait de l'animation sociale ? Quels changements peut-on y identifier ? Qu'observe-t-on chez ceux avec qui les animateurs travaillent ? A quoi ces changements mènent-ils ?

Je tenterai de répondre à ces questions, non par un essai théorique, mais par des observations faites en cours de travail dans un projet d'animation sociale. On pourrait considérer cette tentative comme un bilan partiel et subjectif. Partiel, parce que plusieurs éléments de l'animation sociale sont volontairement laissés de côté. Subjectif, parce qu'écrit par le principal acteur de ce travail alors que celui-ci n'avait à sa disposition aucun instrument technique d'objectivation.

Il s'agit donc de réflexions et d'observations livrées en vrac et sans prétention qui compensent l'absence d'instruments d'évaluation et le petit nombre de données précises sur les transformations que produit l'animation sociale. L'auteur souhaiterait que l'accumulation de telles observations stimule les chercheurs à des études plus approfondies sur cet instrument.

L'animation sociale se pratique dans le sud-ouest de Montréal (St-Henri, Petite Bourgogne et Pointe St-Charles) depuis 1963. D'autres documents⁽¹⁾ ont fait la description historique de ce projet. Nous essaierons ici d'identifier et d'analyser rapidement les changements que produit l'animation sociale dans le quartier, chez la population et chez les leaders.

Quelques mots toutefois pour rappeler le contexte dans lequel s'est déroulé ce travail d'animation sociale. La zone sud-ouest est essentiellement ouvrière et comprend 80,000 habitants. Située à proximité immédiate du Centre-Ville, on y retrouve les phénomènes coutumiers : logements très anciens, absence et mauvaise qualité des équipements sociaux, transformations sous la pression

(1) Michel Blondin, "*Le Projet St-Henri*". Conseil des Oeuvres de Montréal, 1965. Michel Blondin, "*L'Animation Sociale en milieu urbain*", *Recherches sociographiques*, vol. VI, no. 3, 1965.

du Centre-Ville, population numériquement décroissante et peu fortunée.

Le Conseil des Oeuvres de Montréal y envoie un animateur social en 1963, date de la mise en marche de cette opération, sans que personne n'ait une conscience claire des objectifs et de la méthode de travail. En octobre 1966, un deuxième animateur y travaille, en plus de plusieurs autres collaborateurs occasionnels. Par leur travail, les animateurs veulent que cette population peu fortunée prenne en main sa situation et agisse sur toutes les décisions qui la touchent. C'est la raison pour laquelle se sont développés progressivement des comités de citoyens, moyens privilégiés par lesquels la population atteint à la participation. Aujourd'hui, une douzaine de ces comités existent, tous regroupés en une fédération.

1. LE QUARTIER ET SA POPULATION

Il est indéniable que le quartier et sa population se soient enrichis par ce travail d'animation sociale.

Notons d'abord les traits les plus apparents. C'est ainsi qu'on peut constater une augmentation importante des investissements publics décidés pour le bénéfice de cette population, à la suite des activités sérieuses accomplies par des groupes de citoyens. Ces investissements furent plus considérables au cours des trois dernières années qu'au cours des vingt précédentes.

Ces investissements revêtent diverses formes : aménagement de plusieurs nouveaux parcs, amélioration de certains parcs existants, construction de plusieurs écoles en remplacement d'écoles anciennes inutilisables, amélioration de l'éclairage et de l'entretien des rues, augmentation des mesures de sécurité (feux de circulation plus nombreux, brigadiers scolaires...), mise en application de nouveaux programmes (éducation des adultes, service social scolaire, certains types de cours...).

L'intérêt croissant des citoyens à la chose publique fait que l'autorité municipale tente plus sérieusement d'améliorer les services donnés par le Service de Santé (soins dentaires en particulier), par le Service des Parcs, par la Commission Scolaire et,

à un degré moindre, par le Service de Bien-Etre. Le Sud-Ouest est plus respecté et mieux desservi qu'il ne l'était auparavant.

Ces améliorations prennent d'autant plus d'importance qu'elles sont le symbole des transformations que connaît le quartier et le prélude d'autres améliorations plus profondes et plus significatives.

Avant que ne débute ce travail d'animation sociale, le quartier déperissait à vue d'oeil. Tous les observateurs le notaient, tant ils étaient frappés par le climat de défaitisme et de démission. Cela devenait un quartier sans vie, sans vie communautaire, sans vie politique. Individuellement et collectivement, presque tous avaient démissionné. Ils se réfugiaient dans une apathie amollissante.

Mais depuis, particulièrement dans certains secteurs où nous avons concentré notre travail, cette tendance est renversée : il y a réveil, reprise en charge des responsabilités collectives, autonomie par rapport aux personnes de l'extérieur qui voudraient se faire le porte-parole du quartier, accroissement des exigences à l'égard des services publics.

Quand il est reconnu qu'un problème est le fait de plusieurs personnes, ce n'est plus la démission et la vaine critique qui se manifestent, mais c'est l'organisation d'activités qui conduiront à la solution de ce problème.

L'animation sociale a contribué pour sa part à ce changement d'attitude en faisant percevoir la dimension communautaire des problèmes et en fournissant des instruments, adaptés à la situation actuelle, qu'on peut décrire par les éléments suivants : dépister et grouper un certain nombre de leaders, nouveaux pour la plupart, autour de problèmes communautaires; leur donner l'essentiel des techniques de base concernant le comité, l'information, la publicité, l'analyse rationnelle d'une situation; développer leur sens des responsabilités communautaires et leur motivation; les initier à certaines techniques afin de garder un contact de plus en plus profond avec la base.

Cependant, une difficulté majeure se manifeste : les leaders ne connaissent pas encore suffisamment les possibilités de leur

instrument et n'en tirent qu'un profit limité. Leurs réactions aux événements et aux situations sont lentes et tardives; elles ne se rapportent pas toujours aux dimensions essentielles. Mais un premier pas de grande importance est déjà franchi : il y a réaction et interrogation face aux événements. Il reste alors à leur donner l'apprentissage qui va leur permettre l'utilisation maximum de l'instrument dont nous n'avons posé que les bases : l'évaluation continue en cours de travail.

De même, à l'extérieur du quartier, on commence à prendre conscience que la situation n'est plus la même. Les autorités municipales et scolaires furent les premières à en devenir conscientes. Elles accordent déjà beaucoup plus d'attention aux décisions concernant le Sud-Ouest et réduisent la marge d'arbitraire qui caractérisait certaines décisions : elles craignent qu'il y ait des réactions, d'avoir à répondre à des questions embarrassantes. Elles accueillent avec de plus en plus d'attention les demandes provenant de cette zone longtemps méprisée et délaissée par les autorités de tous ordres. Et ce n'est pas sans inquiétude qu'elles assistent à de telles transformations.

Toutes ces améliorations que les différents gouvernements commencent à apporter ne sont-elles que des moyens de tempérer, de neutraliser et d'endormir une population qui s'éveille, en la gavant de succès faciles ? L'avenir le dira. Ceux qui agiraient dans cette perspective risqueraient fort d'être déçus et dépassés par les événements. Car des bases sont posées à une action collective réelle : après un premier regroupement au niveau de la paroisse, point de référence de la majorité, on voit maintenant apparaître une solidarité de zone qui remplace l'ancien esprit de clocher caractéristique d'une époque toute proche. C'est déjà l'embryon d'une solidarité de classe.

Par l'intermédiaire de la Fédération des Mouvements du Sud-Ouest (F.M.S.O.), superstructure qui regroupe la majorité des comités de citoyens du sud-ouest de Montréal, les comités se rencontrent, échangent et développent des politiques communes. Bientôt, la F.M.S.O. fournira à chaque groupement qui la compose (une douzaine actuellement) des services techniques de divers ordres et deviendra ainsi le noyau des activités dans le Sud-Ouest.

Ces contacts fréquents et approfondis entre citoyens travaillant dans tout le Sud-Ouest vont accroître le sens de la solidarité et permettre que se réalisent des actions convergentes de plus grande envergure. Dorénavant, les efforts des animateurs sociaux vont se concentrer auprès d'organismes centraux de ce type, à condition que l'enracinement soit suffisant.

Parmi les changements que produit l'animation sociale, il faut noter certains effets indirects que nous avons pu identifier. On constate, par exemple, des effets d'entraînement à trois niveaux principaux :

1. à l'intérieur même de la zone (et c'était là une des hypothèses de départ), les activités que nous menons servent de stimulant et d'exemple à d'autres personnes qui entreprennent alors des activités analogues aux nôtres. Ainsi, plusieurs comités ont été formés sans notre intervention et divers groupements empruntent, parfois inconsciemment, des techniques que nous avons développées;
2. encore à l'intérieur de la zone, un grand nombre d'organismes et de services de tous ordres n'attendaient que l'appui qu'apporte l'animateur, pour mettre en marche un large éventail d'initiatives nouvelles répondant mieux aux besoins actuels. Ce phénomène est particulièrement visible dans les services sociaux, le service de santé, certaines oeuvres caritatives, certaines activités paroissiales . . .
3. enfin, d'autres quartiers ou d'autres milieux puisent dans l'expérience entreprise à St-Henri des idées et le stimulant pour une action de même nature chez eux. En plus d'y recueillir des informations et des techniques qui permettront une plus grande efficacité, ils y trouveront avant tout un soutien par ce qu'on pourrait appeler une "démonstration par l'impossible" : ils avaient tellement mauvaise opinion de ce quartier, qu'ils ne peuvent invoquer les difficultés de leur propre situation pour ne pas passer à l'action. C'est un stimulant compétitif d'un nouveau genre.

Si nous tentions de décrire avec plus de précision combien de personnes du Sud-Ouest sont impliquées dans ce travail d'anima-

tion sociale, nous pourrions distinguer les quatre niveaux suivants :

1. les leaders des comités de citoyens qui sont profondément impliqués dans leur travail, qui y consacrent deux ou trois soirs par semaine et qui exercent un leadership très marqué, sont une soixantaine;
2. les membres des exécutifs de comités qui assistent aux assemblées régulières (une ou deux par mois), qui prennent de petites responsabilités, seraient environ deux cents;
3. les personnes qui participent aux assemblées publiques, aux activités récréatives, aux assemblées d'information, qui s'intéressent aux travaux des comités et les appuient, sans se compromettre cependant, pourraient se chiffrer entre 2,000 et 3,000;
4. enfin, il y a tous ceux qui manifestent de l'intérêt ou de la curiosité sans se compromettre en rien; il semble bien que le nombre de ces personnes soit très élevé, surtout dans certains secteurs.

Même si nous sommes parvenus à de bons résultats dans l'ensemble, il ne faut pas avoir la naïveté de croire que tous les citoyens du quartier soient transformés. Par de multiples manifestations, nous avons constaté combien le milieu était atteint inégalement, selon les différentes parties de cette zone. Plus les structures sociales sont faibles, moins notre travail semble porter. Peut-être mison-nous beaucoup trop sur l'utilisation que les nouveaux leaders feront des structures sociales et des réseaux de leur quartier, car nous les entraînons à une utilisation de plus en plus systématique des réseaux sociaux existants : ce qui multiplie l'efficacité et l'impact de leurs efforts.

C'est ainsi que nous avons rencontré des secteurs qui se sont montrés imperméables et réfractaires à ce type d'action. Les difficultés majeures se posent en termes d'enracinement des nouveaux leaders dans leur propre milieu pour que leur influence se diffuse, pour que se modifie la mentalité des citoyens. Tout cela repose sur l'échange et la communication sans lesquels la situation ne sera pas modifiée. C'est pourquoi le mouvement de participation

populaire ne s'engendre que très lentement et avec peu d'effets apparents dans ces secteurs. L'apathie n'est pas encore vaincue et les quelques leaders que nous formons savent qu'ils ne peuvent compter que sur une poignée de personnes engagées, qu'ils n'ont pas encore vaincu l'esprit de démission généralisé de leur milieu. . . Telle est l'une des difficultés que nous rencontrons.

Cependant, comme nous l'avons dit au début, les résultats sont extrêmement positifs et prometteurs dans l'ensemble. Cet éveil de la population, cette prise en charge des responsabilités, ce sens communautaire en développement, cette participation en devenir, sont d'abord le fait d'un noyau de leaders et de responsables qui vont entraîner en ce sens le reste de la population, à un rythme variant selon les parties de la zone.

2. LES NOUVEAUX LEADERS

Les animateurs ont investi la plus grande partie de leurs efforts auprès d'un noyau de personnes que nous appelons les nouveaux leaders. Ceux-ci sont devenus actifs et responsables dans leur milieu. Pour la majorité d'entre eux, c'est leur première expérience d'un travail communautaire de changement social.

Dans un premier temps, nos efforts servirent à leur faire découvrir qu'ils pouvaient faire quelque chose, que leurs efforts pouvaient porter fruit, qu'ils avaient un certain pouvoir s'ils s'unissaient, s'ils travaillaient ensemble et poursuivaient les mêmes objectifs.

Dans un deuxième temps, nous les avons aidés à organiser plus systématiquement les observations, les opinions et les préjugés qu'ils avaient accumulés en désordre, afin qu'un certain ordre et qu'un début de rationalisation puissent s'introduire et s'accroître : c'est l'un des moteurs à une action constructive et approfondie. On y arrive d'abord par un effort souvent pénible, car ce n'est pas sans douleur et sans effroi qu'on se regarde soi-même comme individu et comme collectivité. C'est à l'animateur de savoir orienter cette prise de conscience de sorte qu'elle devienne un moteur pour l'action, non pas un prétexte supplémentaire de démission et d'apathie. Dans un second effort, l'animateur veut stimuler ces

leaders à garder un contact suivi et profond avec leur milieu, car ils en sont le porte-parole. Il leur est souvent très pénible de rencontrer l'indifférence du milieu qui est le leur, jusqu'à ce qu'ils aient réussi quelques premières actions significatives pour leur milieu.

Le troisième temps marque l'approfondissement de quelques techniques élémentaires nécessaires à l'action. Parmi celles-ci, nous attachons beaucoup d'importance à une utilisation adéquate du comité et des techniques qui y sont reliées, car c'est un instrument de base. Nous insistons particulièrement sur l'utilisation démocratique du comité : ce doit être le lieu privilégié où chacun puisse s'exprimer très librement lors de l'analyse d'une situation ou lors de l'étude d'une action à poser.

Depuis déjà un bon moment, nous avons constaté, ce qui est très significatif, que des comités utilisent seuls et efficacement des techniques complémentaires comme l'assemblée publique, la publicité, etc. Nous attachons une grande signification à ces comportements parce qu'ils manifestent une saine indépendance vis-à-vis des animateurs et la capacité d'agir seul dans des situations qui auraient provoqué de l'anxiété autrefois; c'est le signe d'une maturation certaine.

Notre travail vise à développer l'autonomie des personnes de ce quartier, signe privilégié de l'état adulte. Nous sommes très heureux de constater que cette autonomie s'exerce d'abord à notre égard. Au cours d'une session de formation que nous avons organisée au printemps dernier, nous avons remarqué jusqu'à quel point sans agressivité et sans provocation, ces leaders prenaient vraiment leurs responsabilités. Ils portaient sur eux seuls aussi bien leurs échecs que leurs réussites. Ils ne s'attendaient pas à ce que nous prenions à leur place des décisions qui ne nous appartenaient pas. A leurs yeux, nous sommes de plus en plus des aides techniques à leur disposition.

La motivation qui inspire ces nouveaux leaders doit beaucoup à l'attachement qu'ils vouent à leur milieu. Cependant, cette motivation, loin d'être exclusive et rétrécie, s'élargit progressivement aux dimensions de la ville de Montréal et du Québec, ce qui marque un progrès très net. Parmi les manifestations de cet

élargissement de perspective, notons l'intérêt croissant apporté aux initiatives semblables en marche ailleurs; la décision de se présenter devant deux commissions d'enquête (l'une sur les expropriations, l'autre sur la santé et le bien-être) pour que leur réflexion serve à d'autres; la participation à des congrès, à des colloques, à des associations de dimension plus vaste comme le Comité Conjoint des Parents de Montréal et les Unions de Familles. Cette tendance va s'accroître avec les années.

Parmi les changements les plus importants qui se produisent chez ces nouveaux leaders, il y a le sentiment de revalorisation de l'individu engagé et par lui, de la collectivité à laquelle il appartient. Ce changement acquiert sa pleine signification quand on sait que l'un des maux de tels quartiers est de ne plus avoir de respect pour soi-même. Ils n'avaient plus ce sens du respect d'eux-mêmes parce que les autres les traitaient sans respect, manifestaient du mépris à leur égard ou les écrasaient par leur pitié. La revalorisation de soi et la conscience de faire quelque chose d'utile sont le fondement même de toute action ultérieure.

En résumé, nous croyons que les résultats déjà obtenus sont significatifs et pleins de promesse, même si la majorité de ces changements sont peu spectaculaires. Ce n'est pas le moindre de ces résultats d'avoir démontré qu'il y a toujours quelque chose à faire quelle que soit la réputation dont jouit tel ou tel milieu.

Malgré tout, ce n'est pas sans interrogation que nous réfléchissons au choix que nous avons fait de concentrer nos efforts sur la formation de nouveaux leaders. Le sens profond de nos interrogations est le suivant : ce moyen est-il vraiment le meilleur pour arriver aux objectifs que nous nous sommes fixés ? Car un travail approfondi et sérieux auprès de personnes sans expérience, sans pouvoir et passablement démunies permettra-t-il que cette population arrive à une véritable participation aux décisions ? Car ce n'est pas sans angoisse et sans vertige que nous redécouvrons à certaines heures combien ceux avec lesquels nous travaillons sont sans pouvoir, individuellement et collectivement démunis. La population du Sud-Ouest n'a ni journaux, ni radio, ni argent, ni prestige, ni connaissances : aucun de ces éléments, source de pouvoir.

Sans modifier pour le moment nos orientations de base, quelques faits récents nous ont cependant amenés à réviser certains aspects de nos méthodes de travail. Parmi ceux-ci, il y a l'usure et l'épuisement, surtout physiques, d'un grand nombre de leaders. Après une analyse approfondie de la situation, nous avons apporté trois changements d'importance inégale. D'abord, il faut intensifier les campagnes de recrutement et d'entraînement de nouveaux leaders, afin d'augmenter le nombre de personnes compromises et de mieux partager les responsabilités. Ensuite, il faut développer des instruments techniques simples qui puissent augmenter la sécurité et l'assurance, sans pour autant laisser de côté une attitude critique qui permette le renouvellement et à laquelle nous tenons tant. Dans ce sens, nous songeons à utiliser des guides qui décrivent sommairement des tâches (président, secrétaire, etc. . .) et des opérations (pétitions, assemblées publiques, etc.).

Toutefois, nous refusons encore les contingentements idéologiques et doctrinaux, moyen éprouvé de sécurité et de motivation, parce qu'ils sont contradictoires aux objectifs que nous poursuivons et aux responsabilités qui sont les nôtres. Enfin, nous utiliserons plus abondamment les sessions de formation de deux jours pour permettre de réviser le travail, d'augmenter la motivation, la conscience et la sécurité des leaders.

Ces sessions de formation, et quelques autres moyens, permettront de mieux répondre à un besoin qui nous est exprimé de plus en plus souvent : soutenir et approfondir la motivation des membres. Les leaders sentent que leur motivation est la clé de leur engagement dans l'action et exigent que nous contribuions à cette réflexion.

Si nous refusons de proposer aux leaders une idéologie constituée et patentée, nous croyons par contre qu'il est plus conforme à notre rôle d'accentuer et d'aider la réflexion sur leur situation et sur les actions en cours ou à entreprendre. Proposer une idéologie comporterait le risque qu'elle devienne tôt une doctrine, avec tout ce que cela comporte de limites et d'étroitesse. Nous croyons que l'action nécessite une définition de la situation, que cette définition devient source d'action. De là naît une idéologie, au sens strict, sans doctrinarisme ni rigidité, orientée spécifique-

ment vers l'action, reliée immédiatement à leur situation. L'animateur, par son métier, habitué des gens à réfléchir, à organiser leur pensée, à prendre par eux-mêmes et en toute liberté leurs décisions.

Sans proposer d'idéologie structurée, notre métier repose sur deux principes majeurs qui peuvent se retrouver dans plusieurs idéologies : d'une part, ceux avec lesquels nous travaillons doivent arriver à une certaine influence sur les décisions (participation) et d'autre part, il faut qu'ils utilisent le seul élément potentiel de pouvoir qu'ils ont en main : leur nombre. C'est en se regroupant qu'ils deviendront forts et qu'ils agiront sur des décisions.

A quelques occasions, nous avons pu constater combien les principaux leaders que nous avons formés ont intégré à leur action ces principes-maîtres et en ont fait les clefs de leur action. Autour de ces deux pôles se sont constitués une idéologie, des principes d'action et des méthodes de travail : premier pas d'une action mieux organisée et mieux intégrée.

L'arrivée de nouveaux leaders sur la scène locale n'est pas sans déranger certaines personnes. Les affrontements avec les anciens leaders et les leaders en place sont de plus en plus fréquents, bien que rarement dramatiques. A l'exception de quelques affrontements épiques avec un ou deux hommes politiques, avec quelques curés, avec quelques marchands et quelques organisateurs politiques, il existe plutôt une indifférence réciproque pleine de signification.

Les anciens porte-parole du quartier se font de plus en plus discrets. Ils ont conscience que la population, par ses nouveaux leaders profondément ancrés dans cette population, est beaucoup plus exigeante et beaucoup plus active. Elle se laisse beaucoup moins représenter par ceux dont les intérêts sont opposés aux siens. Certains d'entre eux, dont le journal local, ont fait l'apprentissage de nouvelles situations. Celui-ci, propriété de marchands et essentiellement publicitaire, avait l'habitude d'entreprendre toutes sortes de campagnes au nom, disait-il, de la population du quartier, sans pourtant la consulter d'aucune façon. Ce même journal est maintenant censuré par la population et s'est fait sévèrement rabrouer à plusieurs reprises; il a même dû retirer certaines affirmations.

Autant ces nouveaux leaders croient peu aux hommes politiques en place et s'en occupent peu — sauf quand ceux-ci s'attribuent personnellement des succès auxquels ils n'ont pas contribué — autant les hommes politiques en place se désintéressent des efforts des citoyens. Cette situation illustre bien la solitude où se trouvent les notables et la population. Elle montre surtout l'absence absolue de mécanismes de participation populaire, l'ambiguïté des structures politiques et l'absence de représentativité.

Les nouveaux leaders ont l'intention de reviser très bientôt leur comportement à l'égard des hommes politiques et des structures politiques. Car leur comportement actuel est plus le résultat d'une réaction émotive face à un système politique inadéquat que la conséquence d'une réflexion approfondie sur tous les facteurs en cause.

CONCLUSION

L'animation sociale au Québec se développe dans un contexte très particulier. Traditionnellement, le pouvoir n'a appartenu qu'à une élite très peu prometteuse de la société québécoise. Depuis quelques décennies, le pouvoir des élites traditionnelles s'est engagé dans un processus de décroissance. Cette transformation laisse inoccupé le rôle qu'elles jouaient dans notre société monolithique comme définisseurs des objectifs de la collectivité. Il ne faut cependant pas croire qu'il y a eu élargissement et enracinement du pouvoir. Aujourd'hui, les décisions qui se prennent sont fortement marquées par un profond, bien que peu apparent, sentiment de classe. Les décisions ne profitent souvent qu'à ceux de cette classe, sous le couvert de l'intérêt public.

Plus on regarde la façon dont les décisions se prennent et les effets qui en découlent, plus on doit constater que des blocs entiers de population sont absents au moment des décisions et n'en profitent pas. Ces blocs de population représentent non pas une minorité, mais la majorité : les petits, les ouvriers, ceux dont les ressources sont limitées.

Plus la réflexion sur le pouvoir s'approfondit, plus il y a prise de conscience que le reconquête du pouvoir ne peut se faire que par l'Etat, seul instrument actuel de promotion collective. De

là naît la volonté que l'influence sur les décisions ne se limite plus à un groupe restreint de personnes, mais qu'une proportion de plus en plus grande de citoyens y jouent leur rôle. C'est là qu'intervient l'animation sociale.

Car il n'y a pas d'objectifs collectifs sans que toutes les classes sociales participent à leur définition. Ceux qui possèdent le pouvoir n'accepteront pas que les citoyens d'autres classes sociales y soient associés à moins que ces derniers ne l'imposent. L'animation sociale veut donc organiser et préparer les classes moins favorisées pour qu'elles aient aussi part aux décisions. Il est probable que cela ne se fera pas sans que certains conflits se manifestent, avec ceux-là mêmes qui se prétendent les défenseurs de l'intérêt public.

Cependant, deux ordres de faits me laissent perplexe. Le premier, d'ordre politique, concerne les centres éventuels de financement. La nature de l'animation sociale n'inquiétera-t-elle pas les centres de financement au point de réduire à rien le peu de fonds nécessaire à la mise en branle et au développement de ces opérations de revalorisation et de participation d'un nombre de plus en plus grand de citoyens, surtout ceux qui sont peu favorisés. Le deuxième, d'ordre technique, concerne l'animation sociale comme métier. L'animation sociale est un métier jeune, en train de se bâtir, qui exigerait pour son développement des investissements intellectuels importants, afin d'approfondir, de décrire, d'évaluer et d'améliorer les techniques et les méthodes de travail.

L'animation sociale, nouvelle méthode d'intervention sociale, a donné suffisamment d'indications de sa valeur comme instrument de promotion collective et de participation sociale pour qu'on y consacre des efforts approfondis. Saurons-nous tirer le maximum de résultats de cet instrument en voie de se construire ?

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SUR L'ANIMATION

- Alunni, Dominique :** "L'animation culturelle", par Dominique Alunni et al., Paris, Editions Ouvrières, 1964, 231 p.
- Anderson, Martin :** "The Federal Bulldozer". M.I.T., 1964.
- Aubry, Robert :** "Action culturelle et participation démocratique". Jeune-République, no. 62, décembre 1966, pp. 15-19.
- Batten, T. R. :** "Communities and their development". London, Oxford Un. Press, 1957.
- Batten, T. R. :** "Training for community development". London, Oxford Un. Press, 1962.
- Berchoud, René :** "Une tentative d'animation d'un quartier neuf près de Besançon". Affrontement, no. 16, juillet 1961.
- Birou, Alain :** "Animation". Vocabulaire pratique des sciences sociales. Paris, Editions économie et humanisme, 1966, pp. 24-26.
- Blondin, Michel :** "L'Animation Sociale en milieu urbain". Recherches sociographiques, vol. VI, no. 3, 1965.
- Blondin, Michel :** "Le Projet St-Henri". Conseil des Oeuvres de Montréal, 1965.
- Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec :** "Animation sociale : quelques éléments historiques de l'expérience du B.A.E.Q." par Marc A. Morency. Québec, Annexe technique au plan de développement no. 20, 1966.
- Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec :** "Une expérience d'animation sociale auprès du clergé du territoire-pilote" par J. P. Montminy, o.p. Québec, Annexe technique au plan de développement no. 25, 1966.
- Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec :** "Politique d'animation". Dans Plan de développement; région-pilote : Bas-Saint-

- Laurent, Gaspésie, Iles-de-la-Madeleine; un projet ARDA; Chap. V, cahier 8, Mont-Joli, Québec, 1966, pp. 132-143.
- Carrard, Alfred** : "Le chef, sa formation et sa tâche". Suisse, Delachaux et Niestlé, 1963, 151 p.
- Cayron, Maurice** : "L'animation". Loisirs-Action, O.C.C.A.J., octobre 1963.
- Cèbe, Pol et Redoutey, Thérèse** : "Une bibliothèque d'entreprise : La Rhodia-Ceta à Besançon". *Affrontement*, no. 19, avril 1962.
- Centre d'Information et d'Etudes d'Economie humaine en Lorraine (C.I.E.D.E.H.E.L.)** : "Comment favoriser le développement d'une région sur le plan social et culturel". *Bulletin du C.I.E.D.E.-H.E.L. : Notes et Information*, no. 5, octobre 1963 - 10a, route Woippy, Metz.
- Charpentreau, Jacques** : "L'homme séparé, justification de l'action culturelle". Paris, Editions Ouvrières, 1966, 155 p.
- Communauté** : "Un animateur communautaire en Algérie". *Communauté*, no. 21, février/mars 1966.
- Communauté** : "Le Travail des animateurs". *Communauté*, no. 21, février/mars 1966.
- Cornaton, N.** : "Promotion sociale et animation". *Economie et humanisme*, no. 26, mars/avril 1967, pp. 88-93.
- Coulombe, Guy** : "Le Community Development". Québec, Centre de recherches sociales, Faculté des Sciences Sociales, Université Laval, 1961.
- Dion, Gérard** : "Animation, manipulation, noyautage". *Perspectives sociales*, no. 21, juillet/août 1966, p. 97.
- Documentation française** : "Education populaire dans le monde. Etude comparative portant sur vingt-deux pays." *Notes et Etudes documentaires*, nos 2346 et 2347, Paris, juillet 1958.
- Dahl, Robert A.** : "Who Governs ? Democracy and Power in an American City". Yale University Press, 1961.

- Dubin, François :** "La Vraie Pédagogie se moque de la pédagogie". Paysans, no. 9, juin/juillet 1965, pp. 101-112.
- Dumazedier, Joffre :** "Nouvelles responsabilités de l'animation dans le développement de la société québécoise". Conférence prononcée à l'Université de Montréal, février 1967, 19 p.
- Du Sautoy, Peter :** "The organization of a community development programme". London, Oxford University Press, 1962, 156 p.
- Gans, H. F. :** "The failure of Urban Renewal; a critique and some proposals". Commentary, vol. 39, no. 4, April 1965.
- Gans, H. F. :** "The urban villagers". New-York, Free Press of Glencoe.
- Garon, Jean :** "Pierre Patry devient animateur culturel". Le Soleil, Québec, avril 1967, p. 24.
- Goodenough, Ward Hunt :** "Co-operation in change. An anthropological approach to community development". New-York, Russel Sage Foundation, 1963, 543 p.
- Guilloux, Yves :** "Pédagogie populaire et promotion collective". Paysans, no. 9, juin/juillet 1965, pp. 76-86.
- Hunter, F. :** "Community Power Structure". North Carolina Press, 1959.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes :** "Centre de formation d'animateurs : projet de juin révisé". Institut Canadien d'Éducation des Adultes, décembre 1965.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes :** "Développement communautaire". Consultation nationale tenue au Guild Inn, Scarborough, Ontario, 31 janvier au 2 février 1965, organisée conjointement par l'Institut Canadien d'Éducation des Adultes et la Canadian Association for Adult Education, en collaboration avec l'ARDA.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes :** "Développement communautaire". Consultation nationale tenue à L'Institut Coopératif Desjardins, Lévis, Québec, les 14, 15 et 16 mars 1965, organisée conjointement par l'Institut Canadien d'Éducation

des Adultes et la Canadian Association for Adult Education en collaboration avec l'ARDA.

Institut Canadien d'Éducation des Adultes : "La formation du personnel en développement communautaire". Recommandations du comité conjoint ICEA-CAAE en collaboration avec l'ARDA, avril 1965.

Johannot, Henri : "L'individu et le groupe". Suisse, Delachaux et Niestlé, 1953, 143 p.

Kaës, René : "Nouveaux ensembles urbains et problèmes d'animation culturelle". *Affrontement*, no. 13, octobre 1960.

Kaës, René : "Vivre dans les grands ensembles", préface de P.-H. Chombart-de-Lauwe. Paris, Editions Ouvrières, 1963.

King, Clarence : "Working with people in community action". New-York, Association Press, 1965, 192 p.

Lamarche, Jacques-A. : "Une pédagogie coopérative réelle s'affirme enfin dans notre milieu". *Le Devoir*, Montréal, 14 avril 1967, p. 5.

Lebel, Jean-Claude : "L'animation sociale, expérience du B.A.E.Q.". *Les Cahiers de l'I.C.E.A.*, no. 3, février 1967, pp. 57-75.

Lebel, Jean-Claude : "Problèmes de transmission de l'information et l'animation sociale". *Disparités régionales d'une société opulente*. Atelier no. 3, 2e séance. Montréal, Institut Canadien des Affaires Publiques, 1966, pp. 154-161.

Lestavel, Jean : "Un beau métier". *Vers la vie nouvelle*, avril 1967, pp. 5-8.

Lestavel, Jean : "Pour préparer le brevet de conseiller d'éducation populaire". *Vers la vie nouvelle*, avril 1967, pp. 18-21.

Lestavel, Jean : "La Semaine d'un animateur permanent". *Vers la vie nouvelle*, avril 1967, pp. 8-10.

Lestavel, Jean : "Statut et formation des animateurs". Paris, Comité de coordination des associations d'échanges internationaux, 10 avenue Bosquet, Paris (7e), mars 1963.

- Lloyd, Antony John** : "Community development in Canada, doc. no. 1". Ottawa, Université Saint-Paul, Centre Canadien de recherches en anthropologie, 1967, 98 p.
- Maccio, Charles** : "Animation des groupes". Chronique sociale de France, Paris, 1966, 198 p.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports (France)** : "Colloque sur Animation et animateurs". Travaux préparatoires à l'élaboration du Livre Blanc de la Jeunesse. Marly-le-Roi, Institut National d'Education Populaire, 21-25 novembre 1966.
- National Education Association** : "National Training Laboratories : Community development". Selected readings series. Washington, 1961, 106 p.
- National Education Association** : "National Training Laboratories : Forces in Learning". Selected readings series. Washington, 1961, 102 p.
- National Education Association** : "National Training Laboratories : Group development". Selected readings series. Washington, 1961, 106 p.
- National Education Association** : "National Training Laboratories : Leadership in action". Selected readings series. Washington, 1961, 96 p.
- Organisation des Nations-Unies** : "Le Progrès social par l'aménagement des collectivités". 1955.
- Peuple et Culture** : "L'animation culturelle". Texte ronéotypé.
- Peuple et Culture** : "L'animation dans la société française contemporaine", par J. Rovan.
- Peuple et Culture** : Cités nouvelles et participation. Revue no. 61, 1963.
- Peuple et Culture** : "Dossier sur l'animation culturelle". XXe congrès, Grenoble, 1965.
- Peuple et Culture** : "L'enquête participation". Texte ronéotypé.

Peuple et Culture : "Stratégies d'animation dans la formation des adultes". Fiche d'entraînement mental.

Ross, Murray G. : "Community Organisation : Theory and Principles". New-York, Harper and Row, 1955, 235 p.

Rossi, P. H. : "The Politics of Urban Renewal", by P. H. Rossi and Dentler. New-York, The Free Press of Glencoe, 1961.

Silberman, Charles E. : "Up from Apathy". The Woodlawn Experiment Commentary, May 1964, vol. 37, no. 5.

Soleil (Le) : "L'Animation sociale est nécessaire afin de bien connaître les propositions valables des citoyens". Le Soleil, Québec, 19 avril 1967, p. 21.

Thelen, H. A. : "Dynamics of groups at work". Chicago, The University of Chicago Press, 1954, 379 p.

Théry, R. : "Equiper et animer la vie sociale", par H. Théry et M. Garrigou-Lagrange. Paris, Edition du Centurion, 1966, 274 p.

Unesco : Document 2931, 18 oct. 1956.

Wishat, J. Kenneth : "Techniques of leadership". New-York, Vantage Press, 1965, 108 p.

QUELQUES REVUES TRAITANT FRÉQUEMMENT DES PROBLÈMES D'ANIMATION

Affrontement : 12 avenue Soeur-Rosalie, Paris (13e).

L'Animateur culturel : revue de la Ligue de l'Enseignement, 3 rue Récamier, Paris (7e).

Bulletin du développement communautaire : Community Development. Clearing House, University of London Institute of Education, Malet Street, W. C.

Cahiers de Formation ouvrière : Fiches bi-mensuelles publiées par le C.C.O. 12, avenue Soeur-Rosalie, Paris (13e).

Développement et Civilisations : 47-49 rue de la Glacière, Paris (13e).

Etudes et Documents : 14, rue Saint-Benoît, Paris.

International Review of Community Development : Paris, Presses Universitaires de France.

Peuple et Culture : revue du mouvement Peuple et Culture, 27 rue Cassette, Paris (6e).

Vers la vie nouvelle : 73 rue Sainte-Anne, Paris.

SOMMAIRE

Présentation	5
<i>La Direction</i>	

PREMIÈRE PARTIE

AUTOUR DES PRINCIPES

Quelques clarifications sur la notion d'animation	9
<i>André Tétreault</i>	
Méthodes et techniques d'animation	23
<i>Michel Doray</i>	
Planification et animation sociale	39
<i>Martin Poulin</i>	
Notes sur l'animation sociale en milieu urbain	51
<i>Michel Blondin</i>	
Animation, pédagogie et éducation des adultes	73
<i>Léo Dorais</i>	
Programme de formation d'agents de développement communautaire	87
<i>Guy Beaugrand-Champagne</i>	

DEUXIÈME PARTIE

... SUR LE CHAMP

Expérience en éducation populaire dans un contexte d'aménagement au Nouveau-Brunswick	121
<i>Jacques Beaucauge</i>	
L'animation sociale au CER Lanaudière	141
<i>René Laforêt</i>	
L'animation à l'UGEQ	151
<i>Lyse Denis</i>	
Quels changements apporte l'animation sociale ?	165
<i>Michel Blondin</i>	
Éléments de bibliographie sur l'animation	181