



L'animation sociale en milieu urbain : une idéologie pédagogique

Gilles Houle

Volume 13, Number 2, 1972

L'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/055577ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/055577ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Houle, G. (1972). L'animation sociale en milieu urbain : une idéologie pédagogique. *Recherches sociographiques*, 13(2), 231–253. <https://doi.org/10.7202/055577ar>

Article abstract

Depuis bientôt dix ans, il n'est pas d'organismes publics ou para-publics qui n'aient utilisé l'animation comme méthode propre à régler quelque problème que ce soit et à promouvoir un certain développement. Qu'en est-il de cette méthode ? Deux hypothèses peuvent être ici proposées :

1. L'animation s'est méritée mille et une définitions. Quel qu'ait été le projet, cependant, ces définitions faisaient défaut au départ, leur manque de rigueur caractéristique compromettait le plus souvent la réalisation des objectifs prévus. L'hypothèse est la suivante : l'animation constitue une idéologie pédagogique dont la dimension pédagogique particulièrement n'était pas explicite à ses théoriciens ; par ce fait même, elle a été source d'ambiguïtés, de confusions qui en ont lourdement miné les projets. L'analyse des idéologies nous permettra de vérifier cette hypothèse.

2. De telles ambiguïtés étaient nécessaires. L'hypothèse est celle-ci : les débuts de l'animation à Saint-Henri et dans le cadre du B.A.E.Q. sont, à toutes fins pratiques, les débuts d'une formulation idéologique qui atteint, pour le moment, son point culminant dans l'Opération Départ (Montréal). De Saint-Henri, du B.A.E.Q. en passant par Tévec jusqu'à l'Opération Départ, il y a genèse idéologique ; elle se fait par le décapage progressif de notions telles que l'animation, ou par leur simple rejet et remplacement. Elle procéderait par suite d'une insuffisance des idéologies pédagogiques actuelles et se caractériserait, par exemple, par la restitution de la notion d'apprentissage, d'apprentissage individualisé, telle que précisée dans l'Opération Départ. Poser un diagnostic sur le courant d'idées qui a prévalu autour de l'animation, ce sera d'abord retrouver les filiations idéologiques ci-haut mentionnées en dégagant l'idéologie pédagogique en voie de formulation dans les projets d'animation, en posant ensuite la configuration actuelle. Comme point de départ de cette recherche, je présente ici l'analyse qui fonde la première de mes hypothèses. L'expérience analysée est celle de Michel Blondin. Blondin a travaillé plus de sept ans dans le quartier Saint-Henri de Montréal. Outre qu'il soit l'un des rares animateurs qui ait fait autant d'efforts pour systématiser sa méthode, il nous offre suffisamment de textes, sept, pour qu'il soit possible de dégager l'idéologie pédagogique sous-jacente.

Les textes ont été écrits à des occasions précises, le Congrès du Conseil canadien du bien-être, le colloque de *Recherches sociographiques*, etc. ; deux d'entre eux étaient des documents à l'usage des animateurs travaillant au Conseil des œuvres. Il n'en est pas un cependant qui, en lui-même, suffise pour l'analyse. Us ont néanmoins, pour la plupart, comme propos « d'apporter des lumières sur l'animation sociale en milieu urbain » (IV, 53). J'ai pu observer, au départ, deux moments précis dans cette idéologie ; celui où Blondin s'attache aux principes de l'organisation communautaire et ce deuxième où, suite à un travail de réflexion sur les fondements de sa pratique, il tentera d'en faire une synthèse nouvelle, originale aux problèmes qu'il veut résoudre. Il n'a pas été possible pourtant de les distinguer nettement dans la présentation car il n'est pas de texte non plus où Blondin précise sa pensée sur l'organisation communautaire comme telle. Son premier texte en constitue déjà une critique et un début de reformulation.

La pratique de l'organisation communautaire est ainsi, de façon immédiate, le lieu de formulation et de traduction de la nouvelle synthèse. La distinction s'est tout de même avérée importante à l'analyse. Elle nous a permis de distinguer deux niveaux de formulation idéologique. Reprenant les fondements de sa pratique, Blondin sera amené à formuler, à un premier niveau, une idéologie à l'échelle de la société globale — une idéologie de la participation qui explique et apporte des solutions aux problèmes de la pauvreté — légitimant son intervention. Cette idéologie sera retraduite, à un deuxième niveau, en une idéologie pédagogique, pour fins d'intervention.

Nous ferons donc deux lectures successives de l'« animation sociale en milieu urbain » : comme idéologie globale, définissant le type de société à construire et les moyens privilégiés à cet effet ; comme idéologie pédagogique, définissant un contenu pédagogique et un mécanisme pour le transmettre, afin que s'instaure cette société. La thèse est la suivante :

a) c'est dans la traduction de l'idéologie globale pour les fins d'une action spécifique, l'animation, que se situent les mécanismes idéologiques ; autrement dit, c'est la dimension pédagogique de cette vision de la société qui en fait une idéologie au sens strict.

b) les mécanismes idéologiques mis en évidence sont des mécanismes généraux, caractéristiques, peut-être, de toute idéologie pédagogique.

L'ANIMATION SOCIALE EN MILIEU URBAIN : UNE IDÉOLOGIE PÉDAGOGIQUE

Depuis bientôt dix ans, il n'est pas d'organismes publics ou para-publics qui n'aient utilisé l'animation comme méthode propre à régler quelque problème que ce soit et à promouvoir un certain développement. Qu'en est-il de cette méthode ? Deux hypothèses peuvent être ici proposées :

1. L'animation s'est mérité mille et une définitions. Quel qu'ait été le projet, cependant, ces définitions faisaient défaut au départ, leur manque de rigueur caractéristique compromettait le plus souvent la réalisation des objectifs prévus. L'hypothèse est la suivante : l'animation constitue une idéologie pédagogique dont la dimension pédagogique particulièrement n'était pas explicite à ses théoriciens ; par ce fait même, elle a été source d'ambiguïtés, de confusions qui en ont lourdement miné les projets. L'analyse des idéologies nous permettra de vérifier cette hypothèse.

2. De telles ambiguïtés étaient nécessaires. L'hypothèse est celle-ci : les débuts de l'animation à Saint-Henri et dans le cadre du B.A.E.Q. sont, à toutes fins pratiques, les débuts d'une formulation idéologique qui atteint, pour le moment, son point culminant dans l'Opération Départ (Montréal). De Saint-Henri, du B.A.E.Q. en passant par Tévec jusqu'à l'Opération Départ, il y a génèse idéologique ; elle se fait par le décapage progressif de notions telles que l'animation, ou par leur simple rejet et remplacement. Elle procéderait par suite d'une insuffisance des idéologies pédagogiques actuelles et se caractériserait, par exemple, par la restitution de la notion d'apprentissage, d'apprentissage individualisé, telle que précisée dans l'Opération Départ.

Poser un diagnostic sur le courant d'idées qui a prévalu autour de l'animation, ce sera d'abord retrouver les filiations idéologiques ci-haut mentionnées en dégagant l'idéologie pédagogique en voie de formulation dans les projets d'animation, en posant ensuite la configuration actuelle. Comme point de départ de cette recherche, je présente ici l'analyse qui fonde la première de mes hypothèses.

L'expérience analysée est celle de Michel Blondin. Blondin a travaillé plus de sept ans dans le quartier Saint-Henri de Montréal. Outre qu'il soit

l'un des rares animateurs qui ait fait autant d'efforts pour systématiser sa méthode, il nous offre suffisamment de textes, sept, pour qu'il soit possible de dégager l'idéologie pédagogique sous-jacente.

Les textes ont été écrits à des occasions précises, le Congrès du Conseil canadien du bien-être, le colloque de *Recherches sociographiques*, etc. ; deux d'entre eux étaient des documents à l'usage des animateurs travaillant au Conseil des œuvres. Il n'en est pas un cependant qui, en lui-même, suffise pour l'analyse. Ils ont néanmoins, pour la plupart, comme propos « d'apporter des lumières sur l'animation sociale en milieu urbain » (IV, 53).¹

J'ai pu observer, au départ, deux moments précis dans cette idéologie ; celui où Blondin s'attache aux principes de l'organisation communautaire et ce deuxième où, suite à un travail de réflexion sur les fondements de sa pratique, il tentera d'en faire une synthèse nouvelle, originale aux problèmes qu'il veut résoudre. Il n'a pas été possible pourtant de les distinguer nettement dans la présentation car il n'est pas de texte non plus où Blondin précise sa pensée sur l'organisation communautaire comme telle. Son premier texte en constitue déjà une critique et un début de reformulation.

La pratique de l'organisation communautaire est ainsi, de façon immédiate, le lieu de formulation et de traduction de la nouvelle synthèse. La distinction s'est tout de même avérée importante à l'analyse. Elle nous a permis de distinguer deux niveaux de formulation idéologique. Reprenant les fondements de sa pratique, Blondin sera amené à formuler, à un premier niveau, une idéologie à l'échelle de la société globale — une idéologie de la participation qui explique et apporte des solutions aux problèmes de la pauvreté — légitimant son intervention. Cette idéologie sera retraduite, à un deuxième niveau, en une idéologie pédagogique, pour fins d'intervention.

Nous ferons donc deux lectures successives de l'« animation sociale en milieu urbain » : comme idéologie globale, définissant le type de société à construire et les moyens privilégiés à cet effet ; comme idéologie pédagogique, définissant un contenu pédagogique et un mécanisme pour le transmettre, afin que s'instaure cette société. La thèse est la suivante :

a) c'est dans la traduction de l'idéologie globale pour les fins d'une action spécifique, l'animation, que se situent les mécanismes idéologiques ; autrement dit, c'est la dimension pédagogique de cette vision de la société qui en fait une idéologie au sens strict.

b) les mécanismes idéologiques mis en évidence sont des mécanismes généraux, caractéristiques, peut-être, de toute idéologie pédagogique.

¹ Concernant les références aux textes de Blondin, nous indiquerons à la fin de chaque citation par un chiffre romain, le texte de renvoi dans la bibliographie présentée à la fin, le chiffre arabe indiquant la page.

I. MÉTHODOLOGIE

Des travaux qui se sont faits, ces dernières années, sur les idéologies, on peut tirer que celles-ci sont définies comme « des schémas explicites constituant, pour les fins de l'action à poursuivre, des définitions solidaires de la situation et des groupes qui y sont engagés. »² Bien que cette définition fasse généralement l'accord, l'analyse des idéologies procède cependant suivant deux perspectives distinctes.

Ainsi, dans un premier cas, l'idéologie est-elle considérée « comme une technique particulière utilisée par les pouvoirs sociaux pour adapter les justifications de leurs stratégies plus ou moins explicites à une conjoncture donnée » ;³ l'idéologie étant sans cesse remise en question par les changements globaux survenant dans un milieu, l'analyse voudra saisir ici « la dialectique constante entre les modifications de la situation et les ajustements de l'idéologie ». ⁴

Dans la deuxième perspective, l'analyse consiste « à aborder l'idéologie dans sa structure interne, comme système de pensée, dans sa fonction de représentation et de justification de l'action par rapport à un contexte socio-historique donné. L'idéologie est alors analysée dans la structure et les transformations internes qu'elle manifeste à travers sa propre histoire. »⁵ Dans cette perspective, que j'ai ici choisie, l'analyse idéologique pourra nous fournir des explications sur ce que nous appelions les ambiguïtés de l'animation et nous permettre de fonder l'hypothèse posée au départ. « Si l'idéologie forme réellement un niveau de la structure sociale, elle doit être susceptible d'explication à ce niveau même. C'est dire qu'avant toute tentative pour établir des relations causales ou fonctionnelles entre l'idéologie et les autres niveaux de la structure sociale, il est légitime et même nécessaire d'appliquer l'analyse structurale au seul palier idéologique. »⁶ C'est dire aussi que ce deuxième type d'analyse devrait être logiquement antérieur au premier.

Modèle d'analyse

Comme modèle d'analyse, j'ai utilisé celui que Vincent Ross a construit dans l'analyse idéologique des manuels de pédagogie québécois.⁷

² Fernand DUMONT, « Idéologie et savoir historique », *Cahiers internationaux de sociologie*, XXXV, 1963, p. 48.

³ Vincent ROSS, « La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois », *Recherches sociographiques*, X, 2-3, p. 172.

⁴ Gérald FORTIN, « Changements sociaux et transformations idéologiques : deux exemples », *Recherches sociographiques*, IV, 2, p. 224.

⁵ Vincent ROSS, *loc. cit.*

⁶ Nicole GAGNON, *L'idéologie humaniste dans la revue l'« Enseignement secondaire »*, thèse de maîtrise, Université Laval, 1962, p. 7.

⁷ Vincent ROSS, *op. cit.*, pp. 172-173.

Il y distingue cinq catégories analytiques : le définiteur idéologique, le destinataire, le modèle d'action, les prémisses idéologiques et la représentation de la situation. L'usage particulier que j'en ai fait tient à un double usage de certaines catégories ; ainsi la catégorie *modèle d'action* a été utilisée pour analyser chacun des deux niveaux idéologiques ; il en a été de même pour les *prémisses*. Sauf quelques modifications dans leur définition, par suite des particularités de l'objet analysé, le modèle est demeuré, pour l'essentiel, ce qu'il était.

Le définiteur idéologique « est le groupe qui définit et propose le schéma justificateur, il fait donc partie des pouvoirs sociaux, parmi lesquels il occupe une position stratégique plus ou moins avantageuse. »⁸

Le destinataire « est constitué par l'auditoire (plus ou moins particularisé, plus ou moins explicitement défini) visé par l'argumentation justifiant le modèle d'action défini. Le destinataire se compose de tous ceux que le groupe idéologique cherche à mettre d'accord sur la justification de son action et sur sa définition de la situation. »⁹

Le modèle d'action « est défini par l'ensemble des schémas d'action impliqués dans une justification. » Lorsqu'il s'agit des modèles d'action des adversaires, cette définition demeure valide malgré que la « justification soit un jugement de valeur négatif. »¹⁰

Au premier niveau idéologique, on a un premier modèle d'action, le *modèle idéologique*, dont le *modèle pédagogique* — modèle d'action du deuxième niveau — assure la transmission. Ce second modèle a donc ses propres « schémas d'action impliqués dans une justification ». S. Mollo nous donne une définition plus précise de ce type de modèle : « Une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, et caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale. Le modèle joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société. La communication pédagogique s'effectue en partie par l'intermédiaire de ces modèles abstraits que sont les modèles pédagogiques. »¹¹ Le rôle de médiateur est joué, ici, entre l'individu, le citoyen, le comité de citoyens et le milieu défavorisé, avant d'atteindre la société dans son ensemble.

« *Les prémisses (ou 'sources') idéologiques* sont 'les conceptions générales', les 'évidences fondamentales', les valeurs ou les 'finalités désirables' considérées comme étant de sagesse commune, et au nom desquelles s'énoncent les normes explicites (les 'principes' ou règles) justifiant le programme

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ S. MOLLO, *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970, p. 16.

d'action et contestant les groupes idéologiques divergents (dans leurs propres modèles d'action et prémisses). »¹² Puisqu'on a distingué deux modèles d'action, il faudra donc dégager des « prémisses idéologiques » et des « prémisses pédagogiques ».

Les représentations de la situation sont « les éléments de la situation socio-historique qui sont visés explicitement comme conditions ou objets (immédiats ou lointains) des modèles d'action définis. »¹³

D'après ce modèle d'analyse, l'élaboration idéologique consiste à construire des schémas d'action découlant des prémisses, ces vérités générales posées au départ, et de la représentation que le définitur se donne de la situation. L'argumentation idéologique a pour objet de justifier les normes d'action par les prémisses et les exigences de la situation décrite, l'histoire servant de réservoir de justifications, à défaut d'une meilleure connaissance de la situation.

II. L'ANIMATION SOCIALE EN MILIEU URBAIN

Michel Blondin a d'abord été un animateur au Conseil des œuvres de Montréal de 1963 à 1964, pour ensuite devenir directeur du service d'animation jusqu'en 1969. Le Conseil des œuvres est un organisme financé par la Fédération des œuvres de charité de Montréal et qui, à ce titre, n'a à peu près pas de pouvoir, si ce n'est celui que lui conféreront peu à peu ses animateurs. Jusqu'en 1963, date de l'engagement de Blondin, le Conseil, comme la plupart des organismes du genre, tâchait de répondre aux problèmes des quartiers défavorisés suivant les méthodes traditionnelles du service social. Cependant,

« en mars 1963, le Conseil des Oeuvres de Montréal confiait à un travailleur social la responsabilité d'un quartier : le quartier St-Henri, à Montréal. Sa mission : tenter, par de nouvelles méthodes, d'apporter aux problèmes de ce quartier, des solutions complémentaires de celles qu'offre le 'service social' traditionnel. » (I, 283)

Deux préoccupations avaient motivé l'engagement :

« (La) constatation des insuffisances du service social traditionnel, la volonté d'inventorier de nouvelles approches communautaires [...] d'une façon moins précise, mais tout aussi réelle, il y avait le désir de connaître plus précisément les besoins de la population. » (II, 15)

Blondin, formé à l'École de service social de l'Université de Montréal, et plus précisément en organisation communautaire, fut engagé pour cette

¹² Vincent Ross, *loc. cit.*

¹³ *Ibid.*

mission ; son action s'exerça donc, au départ, suivant les principes de l'organisation communautaire.

« Nos méthodes de travail sont inspirées de celles qui ont été mises au point par deux champs d'action du service social : l'organisation communautaire et le *community development*. » (I, 300)

« 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 les décisions. » (III, 177)

Les premiers objectifs qu'il se fixe vont en ce sens, sa démarche l'illustre bien ; elle vise :

« 1. l'amélioration physique et sociale du milieu et la revalorisation du milieu aux yeux de la population ; 2. la coordination des groupements de quartier, en vue d'un maximum d'efficacité ; 3. la création ou la pleine utilisation des ressources répondant aux besoins que nous avons diagnostiqués ; 4. la création d'un leadership nouveau par l'intermédiaire duquel s'opèreraient les changements dans le quartier et qui annonceraient une véritable participation aux décisions qui la concernent. » (I, 287)

Cependant, Blondin reconnaîtra, très tôt, les insuffisances de tels moyens, malgré les quelques changements obtenus, et voudra pousser plus loin la réflexion sur les fondements de l'organisation communautaire et sur les exigences de sa pratique. Il retournera à l'histoire de ce métier et fera appel aux spécialistes des sciences sociales. De ce moment, il tentera une retraduction originale de l'organisation communautaire en milieu urbain qu'il nommera « l'animation sociale en milieu urbain ». Il se définira lui-même alors

« comme l'ancêtre-chirurgien qui découvre laborieusement les techniques chirurgicales et doit les appliquer à un organe, le cœur par exemple, alors même qu'il ne connaît pas le rôle ou le fonctionnement de cet organe central parce que les scientifiques ne le lui ont pas encore appris. » (V, 111)

L'animation sociale en milieu urbain deviendra ainsi

« une discipline d'intervention à la recherche d'elle-même (qui) consacre un important effort de réflexion à l'explication de ses intuitions profondes et à l'expérimentation de ses techniques de base. » (V, 111)

Devant les insuffisances notées des instruments qui lui sont disponibles, Blondin tentera donc de se donner une nouvelle définition de son métier ; il s'attachera à fonder une nouvelle discipline. Cette tentative donnera lieu à la première formulation d'une idéologie pédagogique. Comme il s'agit d'une idéologie en voie de formulation, on ne sera pas frappé de son caractère abstrait et de son manque d'articulation.

III. UNE IDÉOLOGIE DE LA PARTICIPATION

Le travail de réflexion et de synthèse auquel se livre Blondin s'exerce, bien sûr, à partir de son lieu de travail, Saint-Henri, mais porte en fait sur l'objet de son mandat : la lutte à la pauvreté par l'utilisation des nouvelles méthodes. Saint-Henri constitue le point d'application de ce qui sera dès lors inventorié.

A) *La représentation de la situation*

Saint-Henri est un quartier pauvre, c'est-à-dire un quartier où les citoyens ne participent pas à la vie politique de leur milieu. L'analyse de Blondin le démontre :

« La population avec laquelle nous travaillons, je le rappelle, se caractérise par une non-participation absolue, puisqu'elle a si peu d'occasions de participation sous quelque forme que ce soit. Comment cette non-participation se manifeste-t-elle ? C'est d'abord et avant tout par un désintéressement complet de la chose publique. Le taux de non-participation électorale est très élevé, tant au niveau municipal qu'au niveau provincial. Ce comportement se double d'un sentiment profond que les élus ne les représentent en rien. Ces derniers sont perçus et définis comme les porte-parole et les représentants des commerçants et des hommes d'affaires du quartier. Alors qu'autrefois la population s'adressait fréquemment à ses 'représentants' pour tenter d'obtenir des faveurs individuelles, on ne songe même plus à s'adresser à eux pour réclamer des droits individuels, encore moins des droits collectifs. On ne se reconnaît plus dans ces élus. » (V, 116)

Ne se reconnaissant plus dans ses élus, Saint-Henri est pauvre ou s'est appauvri, pourrait-on dire. Problème politique qu'il faudra régler à ce niveau. Les effets sont d'ailleurs de cet ordre ; coupées de leur propre développement, ces populations sont réduites à l'aliénation pour le présent et l'avenir.

« (Notre citoyen) est isolé face à une vie politique dont il sent qu'il ne peut l'orienter d'aucune façon et sur laquelle il n'a aucune prise [...] D'où sentiment d'impuissance et d'apathie accru par l'intuition que sa façon de voir la vie n'est pas celle des administrateurs des corps publics. » (V, 117)

« Ces populations ne sont en rien préparées à affronter l'avenir et il leur manque cette vue pour comprendre le présent. » (IV, 69)

C'est un problème politique particulièrement aigu à Saint-Henri, mais qui se pose aussi à l'échelle de la grande ville et du Québec tout entier. C'est un problème de classes, opposant ceux qui décident à ceux qui ne décident pas, viciant ainsi toute forme de démocratie véritable.

« Les structures politiques urbaines n'aident en rien en ce sens. Dans son application, le système politique de Montréal n'apparaît plus que comme une démocratie fortement tronquée où le rôle des conseillers municipaux, les élus, se réduit dans la réalité à fort peu de choses. Plus que partout ailleurs, une élection

équivalait à signer un « chèque en blanc » à une ou quelques personnes, pour les quatre ou cinq prochaines années, sans qu'il existe quelque mécanisme permettant à la population de contribuer à établir les priorités qui l'intéressent. » (V, 116)

À l'échelle du Québec, c'est un problème historique qui s'est aggravé, car il est de plus en plus difficile d'identifier les vrais détenteurs du pouvoir.

« 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. » (III, 178)

Exclus donc de toute décision et ne disposant d'aucun pouvoir, les citoyens de Saint-Henri sont pauvres et il ne pourrait en être autrement dans la situation actuelle ; le problème s'est même aggravé historiquement. Thèse d'ailleurs qui se voudrait généralisée à toute situation de pauvreté :

« La signification profonde de la pauvreté actuelle est que le pauvre n'est pas d'abord privé de nourriture, de vêtements, de logement convenable. Le pauvre est d'abord privé de son droit fondamental d'être un citoyen égal à tout autre. Le pauvre ne participe pas à la définition des objectifs collectifs de notre société. Le pauvre est celui que, malgré les apparences, on oublie au moment de prendre les décisions. Le pauvre ne compte pas dans notre société. » (II, 13-14)

Cette problématique de la pauvreté que se donne Blondin ne procède pas cependant d'une analyse décortiquant les articulations empiriques de la pauvreté à St-Henri ; elle n'en est pas suivie non plus : ainsi le schème de lecture « classe », utilisé par Blondin, ne s'insère dans aucune « théorie » de la pauvreté, il est d'ailleurs immédiatement traduit en sentiment de classe. Syncrétisme proprement idéologique dont l'ultime argument procède de l'évidence :

« 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. » (III, 178)

Et si « la pauvreté n'est pas tant à l'intérieur des individus, mais à l'intérieur d'un système qui maintient et augmente cette pauvreté » (IV, 65), il faut changer le système. La pauvreté disparaîtra dans une société où le pouvoir sera partagé et où il y aura un égal accès aux décisions, c'est-à-dire dans une société « participante ». Blondin et les animateurs du Conseil des œuvres voudront se donner une représentation de la situation, mais cette

fois-ci inversée, en vue de l'action ; ce qu'ils appellent en bons représentants des sciences sociales, « un cadre théorique et opérationnel qui sous-tende (leur) action afin d'en arriver à une véritable stratégie ». (VI, 2)

Qu'est-ce qu'une société de la participation ? C'est une société résultant d'une définition de l'ensemble de ses membres et où tous seraient associés à l'exercice du pouvoir.

« Nous voulons que les structures politiques nouvelles soient élaborées grâce à une réelle participation des populations pour qu'elles s'y retrouvent et qu'elles puissent y exercer un véritable pouvoir. Nous nous imposons comme exigence que ces structures répondent à des valeurs qui susciteraient une adhésion profonde, condition primordiale de la participation. » (V, 118)

« Une société participante est celle où les objectifs de la société sont l'expression cohérente et ressentie des besoins, des attentes, des aspirations de la population, de telle sorte que le devenir de cette société soit orienté vers la réalisation de ces objectifs collectifs. » (VII, 3-4)

Définie par les gens qui l'habiteront, elle sera à la mesure de ses citoyens. Une société de la coopération en somme, où le plus grand nombre sera associé aux démarches de la société,

« (où il) existe, chez les interlocuteurs [...] un égal désir de collaboration. Il faut que la communication soit dans les deux directions. » (I, 300)

Une société où l'État sera « l'instrument... de promotion collective » (III, 178), dont le Gouvernement aura

« la volonté de planifier, c'est-à-dire d'exercer un contrôle et d'introduire une rationalité dans les changements socio-économiques en cours, en plus de la volonté d'associer le plus grand nombre possible à cette planification. » (II, 5)

C'est d'ailleurs le seul moyen de rompre avec la situation actuelle, de transformer cette société hiérarchique en une société de classes égalitaire,

« car il n'y a pas d'objectifs collectifs sans que toutes les classes sociales participent à leur définition. » (III, 179)

Une société, enfin, où les problèmes ne seront plus camouflés ou laissés à la traîne, mais deviendront plutôt des occasions de participation, de changement positif. Ainsi, un problème comme celui de la rénovation urbaine devra

« redonner la vie à un quartier et aux familles qui l'habitent. Elle (devra) effectivement « renouveler » la population sans quoi elle n'a pas de raison d'être [...] ce (sera) une occasion de provoquer des changements en profondeur. Des citoyens (devront) pouvoir apprendre à définir eux-mêmes les objectifs d'une action collective touchant les questions de bien-être. » (I, 300)

La participation est la dimension fondamentale à toute solution des problèmes de pauvreté ; et qui plus est, la population la désire. Blondin

validera ainsi la solution trouvée en la projetant dans la population, comme étant un désir mal défini de sa part :

« Chez chaque individu, chez chaque groupe, chez chaque classe sociale, il y a un désir, encore confus mais de plus en plus impératif, d'être présent et de jouer un rôle conscient dans chacune des décisions. » (II, 11-12)

B) *Les prémisses*

La thèse de Blondin, comme on l'a souligné au passage, ne résulte pas d'une analyse de la réalité de Saint-Henri, ou de la pauvreté en général ; elle s'inspire plutôt d'une pratique des solutions confectionnées dans l'histoire de l'organisation communautaire. Blondin est allé y chercher les prémisses qui la fondent.

Refaisant lui-même l'histoire de son métier, Blondin nous explique¹⁴ qu'elle a connu diverses phases, mais qu'elle a surtout été marquée par des changements sur trois plans. Les problèmes qui y sont considérés ne sont plus ceux du logement, de la santé ou des loisirs, mais ceux du travail, de l'éducation et de l'aménagement urbain ; les institutions impliquées dans les interventions ne sont plus des organisations secondaires, les *settlements* par exemple : on a maintenant tendance à s'organiser dans des structures parallèles ; enfin, les agents impliqués ne sont plus des réformistes, mais des gens engagés et convaincus. Ces changements se retrouvent dans deux notions centrales qui sont apparues au cours de l'histoire et qui en dessinent en fait le mouvement, suivant les dires de l'historien :

« 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 phase, 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. » (IV, 59)

Les déplacements dans l'accent placé sur les divers éléments de l'idéologie de l'organisation communautaire ont contribué à l'apparition des notions de pouvoir et de participation, dernières clefs s'il en fût pour expliquer la pauvreté. Ce sont les prémisses que Blondin est allé y chercher et qui fondent ses analyses. On pourrait les résumer dans la formule suivante : le pouvoir excluant la participation, se trouve condamné à des décisions irrationnelles

¹⁴ Voir : BLONDIN, IV, pp. 53-60. Dans ce même texte, pp. 60-65, Blondin résume diverses analyses du pouvoir faites aux États-Unis et déplore le peu d'attention portée à ce problème, ici au Québec. Ce sont les résultats de ces analyses qu'il transpose à Saint-Henri.

et au maintien d'une situation qui les reflète bien ; le pouvoir l'intégrant, ses décisions deviendront rationnelles, source de changements inévitables, instituant une société de la participation. En somme, pour toute solution du problème de la pauvreté, le pouvoir doit être « participant » et sa rationalité, celle du changement.

L'étalon-mesure de l'analyse est la décision, la prise de la décision où s'incarne la participation effectivement assumée et le pouvoir, tel que distribué. S'en trouve ainsi précisé un niveau propre d'explication de la pauvreté, le niveau politique.

« L'animateur ne s'intéresse pas de façon égale aux différentes dimensions de la vie sociale, il concentre ses efforts sur les dimensions politiques des phénomènes communautaires ; non qu'il devienne le publiciste ou le propagandiste d'un parti. Il aide à redécouvrir que la vie communautaire est un faisceau de décisions prises à différents niveaux, par différents centres de décision. » (II, 11)

C) *Le modèle d'action*

Quatre conditions sont essentielles pour que s'instaure la participation. Elles constituent les « objectifs opérationnels » de l'animateur, sur lesquels il doit se concentrer pour que son action « prenne signification et ait une véritable portée » (VII, 4).

1. Il faut que les citoyens se rendent compte de ce qui se passe et y réagissent.

« *La prise de conscience*, i.e. la capacité de voir ce qui se passe dans la société, d'y mettre de l'ordre et d'être capable d'en dégager une signification qui donne un sens à notre action. Pour arriver à la prise de conscience, il faut d'abord *puiser largement à ses expériences personnelles ou collectives* et compléter ses connaissances par l'acquisition d'informations précises répondant à des interrogations identifiées. » (VII, 5)

2. Il faut qu'ils y donnent un sens et qu'ils agissent en conséquence ; au total, ils doivent définir le type de société dans laquelle ils veulent vivre.

« *Le projet collectif* : de cette prise de conscience naît le besoin de *porter un jugement sur la situation* : d'identifier d'un côté ce qu'on rejette, de l'autre ce qu'on retient. Ce jugement permet l'expression de nouvelles valeurs vers lesquelles tendra l'action entreprise. Ces nouvelles valeurs appelleront *l'élaboration d'un nouveau modèle de société* vers laquelle l'action quotidienne va tendre. Parce qu'on aura esquissé le but lointain dans ces traits globaux, il sera possible de puiser dans cette option la force de s'atteler à cette tâche ardue de transformation sociale. Le projet collectif sera une traduction organisationnelle de ces nouvelles valeurs. » (*Ibid.*)

3. Pour ce faire, il faut que les citoyens puissent disposer d'outils, des moyens nécessaires à cette fin.

• Il est essentiel que certaines *techniques* d'action soient transmises ou créées afin que cet objectif global dépasse le stade de la défensive que nous connaissons tous. Parmi ces techniques, notons l'agir collectif rationnel, le comité, les rôles de président et de secrétaire, la publicité, l'assemblée publique, etc. Il y a donc deux ordres de techniques : les techniques de l'action collective rationnelle, les techniques d'implication (la mise en branle d'un quartier). » (*Ibid.*)

4. Il est nécessaire enfin que les citoyens s'organisent pour que leur action soit efficace.

«...une structure et une organisation adéquates doivent être mises en place de telle sorte que les efforts entrepris puissent acquérir une certaine force et engendrer un effet d'entraînement pour les autres comités et pour toutes les personnes pour lesquelles ces objectifs ont un sens. *Cette structure doit déjà comporter les caractéristiques qu'on voudrait voir respecter par les structures économiques et politiques générales* : décentralisation, autonomie, participation effective. » (*Ibid.*)

Comment l'animateur compte-t-il atteindre les objectifs qu'il s'est fixés ? Par des actions concrètes, réalisées avec les citoyens et qui seront respectueuses des exigences de la participation.

« On aurait pu penser atteindre ces objectifs par d'autres moyens comme l'enseignement et la propagande. Nous croyons essentiel qu'on poursuive ces objectifs par des actions concrètes et visibles, que ces objectifs soient découverts et approfondis à travers ces actions. Ces actions sont de divers ordres : assemblées de quartier, sondage, enquêtes, information des gens du quartier, pressions, revendications. » (VII, 6)

Les exigences qu'implique la participation sont précises ; les actions entreprises devront être le résultat de décisions modelées par tous les intéressés, elles devront associer le plus grand nombre des personnes concernées (VII, 7). Elles devront être rationnelles

« de sorte que ceux qui les prennent [...] soient en mesure d'assumer pleinement les conséquences de ces décisions, d'exercer une action continue et cohérente, conforme à l'objectif final, dont chaque pas est pleinement assumé par le comité de citoyens. » (VII, 7-8)

Elles devront enfin avoir une visée globale, c'est-à-dire

« être situées dans le contexte plus large de notre société globale. » (VII, 7)

Niant, donc, toute fonction pédagogique à son travail — il s'agit même d'un choix (VII, 6) — Blondin sera amené à en faire la « théorie », proprement pédagogique selon l'interprétation proposée ici : l'animation sociale en milieu urbain est une idéologie pédagogique, retraduction, pour fins de transmission, de l'idéologie globale de lutte à la pauvreté par la transformation de la société actuelle. C'est la justification de l'intervention permettant l'actualisation du « désir » de participation et l'instauration progressive d'une société ainsi auto-déterminée.

IV. UNE PÉDAGOGIE DE LA PARTICIPATION

Il y a eu passage, dans l'utilisation des techniques de l'organisation communautaire, de l'idéologie qu'elles véhiculaient implicitement à l'idéologie de la participation. Réinterprétées dans la nouvelle perspective, ces techniques deviennent le mécanisme de transmission de l'idéologie qui maintenant les justifie.

Blondin a défini l'objectif de son travail, la participation, et se refuse, pour des raisons évidentes, à proposer toute idéologie, à endoctriner les gens ainsi qu'il le souligne fortement (III, 176) ; il entend réaliser cet objectif dans des actions concrètes, réaliser la participation plutôt que l'enseigner. Cependant, l'action de l'animateur reste, pour une part, pédagogique :

« L'animation a la prétention de donner un entraînement d'un type tel qu'une décision rationnelle surgisse. » (II, 12)

Pour qu'une action rationnelle surgisse, l'animateur doit fournir aux citoyens un entraînement à la rationalité. Il leur apprend l'action rationnelle

« (en les) astreignant à une discipline de réflexion et d'action qui repose sur une rationalité stricte et sur une volonté d'autonomie vis-à-vis les pressions habituelles de quelque ordre que ce soit. » (VII, 11)

L'animation se présente donc ici comme une pédagogie active de la rationalité. Ailleurs cependant la fonction pédagogique de l'animateur est d'ordre purement affectif : il ne fait que provoquer l'auto-apprentissage à la décision libre.

« Le processus d'animation donne évidemment lieu à un processus d'auto-éducation dont l'essentiel est l'accroissement de l'attitude à s'auto-déterminer. » (II, 5)

« Nous voulons faire en sorte que [...] l'animateur n'ait été autre chose que celui qui a suscité chez eux ce désir d'imprimer leur marque sur la société. » (V, 116)

L'ambiguïté de cette pédagogie viendrait de ce qu'elle est à la fois instrument de la participation et mécanisme de transmission de l'idéologie de la participation. Blondin se reconnaît pédagogue au premier sens mais l'idéologie même de la participation lui refuse le second rôle.

A) *Les prémisses*

C'est la rationalité, essentielle aux actions concrètes, aux décisions qu'il faut prendre pour exercer efficacement des pressions sur les autorités qui permettra de réaliser la participation.

« L'animation a l'ambition de provoquer des décisions libres, résultant d'un acte rationnel et non d'automatisme. C'est cette possibilité de choisir que nous dé-

signons par le concept de participation au sens strict, c'est-à-dire la possibilité d'agir sur des décisions d'une manière rationnelle et réfléchie. » (IV, 65)

Car la rationalité dans l'action, signe et source d'autonomie, libère des pouvoirs idéologiques.

« La rationalité dans l'action signifie essentiellement l'autonomie, la possibilité de choisir en toute connaissance de cause les objectifs et les moyens d'action. Le type de rationalité que nous prônons, basée essentiellement sur une stricte analyse des faits, devrait être une sauvegarde contre deux dangers aussi nocifs l'un que l'autre : le doctrinarisme, la manipulation par des groupes ou des personnes extérieures. Ni dans l'un, ni dans l'autre cas, il n'y a acquisition d'autonomie au fur et à mesure qu'une situation se transforme. » (V, 116)

La rationalité basée sur une stricte analyse des faits permet de réaliser les changements sociaux sans endoctrinement et sans recourir à l'idéologie technocratique, sous-jacente à l'organisation communautaire.

« Est-il utopique de vouloir amorcer et réaliser des changements sociaux en misant d'abord sur le développement d'une action collective rationnelle ? Est-ce rendre impossible un tel changement ? Bien que le parti que nous prenons rende notre tâche plus difficile, il nous apparaît comme le seul moyen d'assurer un fondement ferme à une action valable à long terme. » (V, 115)

« Les problèmes sociaux ne sont plus abordés en terme de pathologie individuelle et de ressources à développer, les problèmes sociaux et tous les phénomènes de la vie sociale deviennent progressivement des faits qui sont ou seront façonnés par des décisions dont les répercussions se feront sentir dans la vie d'une multitude de groupes sociaux et d'individus. » (II, 11)

La rationalité. Autonomie, changement, objectivité du fait sont donc les prémisses normatives, les postulats sous-jacents à l'animation sociale. Et c'est par l'intermédiaire de la notion-synthèse de rationalité que ces prémisses justifient le modèle d'action de l'animateur. C'est donc dans cette notion qu'il faut chercher, selon l'hypothèse, d'une part les syncrétismes idéologiques qui constituent cette justification, d'autre part le mécanisme de refoulement du processus de transmission idéologique.

La rationalité n'est pas une notion univoque. Les économistes nous ont déjà appris à distinguer entre rationalité d'un système et rationalité d'un agent ; ¹⁵ Léon Dion oppose à la rationalité abstraite des savants et des technocrates, « une conception vivante et humaine [...] (qui) se déduit de l'examen des mobiles qui animent les hommes et des idéaux qui sous-tendent les objectifs que ces derniers poursuivent. » ¹⁶ Chez Blondin, où ces distinctions n'apparaissent pas, on peut isoler quatre acceptions différentes de l'idée de

¹⁵ Maurice GODELIER, *Rationalité et irrationalité en économie*, Paris, Maspero, 1969, I, pp. 17-19.

¹⁶ LÉON DION, « Vers une conscience auto-déterminée », 1971, 20 p. (dactylo.) Certains passages de ce texte reproduisent exactement les thèses de Blondin.

rationalité, qui permettent de mettre en évidence les deux mécanismes cherchés.

Il y a d'abord l'habitus de réflexion qui oppose les comportements rationnels aux comportements automatiques. Mais la rationalité c'est également ce qui caractérise la société de participation, celle où les décisions politiques incluent les choix des populations. Identifiant ces deux acceptions, on peut faire de l'apprentissage à la rationalité chez les citoyens — ce sur quoi travaille l'animateur — une définition opératoire de la société de participation.

« L'animation a l'ambition de provoquer des décisions libres, résultant d'un acte rationnel et non d'automatismes. C'est cette possibilité de choisir que nous désignons par le concept de participation, au sens strict [...] » (IV, 65)

C'est donc par un glissement de sens dans la notion de rationalité que l'idéologie de la participation vient justifier l'action de l'animateur. On peut expliciter le raisonnement de la façon suivante : une société rationnelle est une société de participation, c'est-à-dire une société dont les choix politiques incluent ceux de la population ; mais pour pouvoir choisir, le citoyen doit devenir rationnel. Donc la société de participation implique des citoyens rationnels, et réciproquement : être rationnel c'est participer.

La rationalité c'est aussi, d'une façon beaucoup plus diffuse, indifférenciée, la rationalité des citoyens, des problèmes, du milieu — la rationalité vivante et humaine dont parle Léon Dion. Devenir rationnel pour le citoyen ce sera apprendre à formuler, expliciter cette rationalité. Jamais définie pour elle-même — Blondin reprochera aux spécialistes des sciences humaines de ne guère s'y intéresser — cette réalité sera sentie, intuitionnée, mais sans plus.

« L'aliénation du passé se poursuivrait puisque la définition de la situation serait encore une œuvre extérieure à ceux-mêmes qui sont concernés : on ne retrouverait les choix réels ni des individus ni de la collectivité. » (V, 116)

« Il doit de plus y avoir une volonté de définir ces objectifs en fonction des besoins et des valeurs du milieu dont ils (les membres des comités de citoyens) font partie, ces derniers n'étant que le levain dans la pâte. » (II, 5-6)

Mais en définitive, la rationalité que « prône » Blondin, « est basée sur la stricte analyse des faits » : devenir rationnel pour le citoyen ne peut se réduire à expliciter la rationalité d'un milieu devenu irrationnel par l'irrationalité du système politique ; la rationalité consiste d'abord à dégager la signification théorique de cette situation : « les problèmes sociaux deviennent progressivement des faits façonnés par des décisions. » Le devenir rationnel se ramène ainsi à la compréhension de ce qui constitue précisément la thèse de Blondin : la pauvreté est la répercussion vécue des décisions qui ont façonné Saint-Henri.

Cette réduction de la rationalité de la participation et de la rationalité du milieu à la rationalité comme stricte analyse des faits procède d'une part

de la négation d'une rationalité effective dans le milieu et aboutit d'autre part à la négation du rôle pédagogique de transmetteur d'idéologie. De la stricte analyse des faits dans un éclairage politique se dégagera une définition de la situation qui deviendra la rationalité du milieu, tandis que la fonction pédagogique de l'animateur se réduit à la dimension instrumentale de « discipline de réflexion et d'action », comme on le verra maintenant dans le modèle d'action.

B) *Le modèle d'action*

Blondin a défini quatre conditions pour que s'instaure la participation, il en a fait ses objectifs opérationnels :

- il faut que les citoyens se rendent compte de ce qui se passe dans leur situation et y réagissent ;
- il faut qu'ils donnent un sens à cette situation et qu'ils agissent en conséquence ;
- il faut qu'ils disposent des techniques d'action, nécessaires à cette fin ;
- il faut, enfin, qu'ils s'organisent pour que leur action soit efficace.

Il entend les réaliser dans des actions concrètes qui respecteront les exigences de la participation : ces actions associeront le plus grand nombre possible de citoyens, elles auront une visée globale et elles seront rationnelles.

Pour ce faire, Blondin réunit d'abord des citoyens « à propos d'un problème qui sera le point de départ de l'action » (VII, 30) ; il s'agit d'un problème du quartier touchant directement ceux qui l'habitent, par exemple l'état des parcs, une école devenue dangereuse, la rénovation urbaine, etc.

Une fois réunis, Blondin leur fait traverser trois phases ; il leur fait définir leur situation, les objectifs de l'action propre à la transformer et il leur fait réaliser cette action :

« il s'agit d'abord que la communication s'établisse entre toutes les personnes de ce groupe, que les échanges d'opinions et de points de vue aient lieu afin d'en arriver à dégager une définition de la situation commune dans ses grands traits, point de départ à la construction d'un objectif auquel tous vont se rallier ; « c'est en s'appuyant sur cette prise de conscience commune que se construisent les objectifs du groupe auxquels les membres vont adhérer, pour qu'ils arrivent ensuite à transformer le milieu auquel ils appartiennent. Pour chacun des membres du groupe, il doit y avoir dépassement des différences d'ordre idéologique aussi bien que des conflits interpersonnels normaux. Il doit de plus y avoir une volonté de définir ces objectifs en fonction des besoins et des valeurs du milieu dont ils font partie, ces derniers n'étant que le levain dans la pâte ; « la mise en œuvre des objectifs communs exige l'organisation de l'action et le dépassement des obstacles habituels — inadéquation entre objectif et moyen, volonté d'autarcie, hésitations à passer à l'action. » (II, 4-5)

Ces phases sont la réalisation concrète des trois premières conditions, posées par Blondin, de la participation. Pour qu'ils puissent accomplir un

tel travail, cependant, les citoyens ont besoin de techniques d'action. Blondin les leur enseigne, réalisant la quatrième condition :

« Parmi ces techniques, notons : l'agir collectif rationnel, le comité, les rôles de président et de secrétaire, la publicité, l'assemblée publique, etc. Il y a donc deux ordres de techniques : les techniques de l'action collective rationnelle, les techniques d'implication (la mise en branle d'un quartier). » (VII, 5)

Mais l'instauration de la participation dans des actions concrètes est en même temps apprentissage de la rationalité. Blondin a défini la démarche que doit suivre le groupe pour réaliser cet apprentissage :

- « analyse de la situation : i.e. description de tous les aspects d'une situation, y compris les contraintes, et compréhension de sa signification précise ;
- « recherche des solutions : formulation des différentes hypothèses de solution, analyse et critique de ces hypothèses et choix d'une hypothèse ;
- « exécution de l'action par l'identification des tâches, la précision des enchaînements et des échéances, le partage du travail et le contrôle de l'exécution ;
- « contrôle de l'exécution et du programme de réalisation prévue ;
- « élucidation des résultats et réflexion sur l'ensemble du travail par le biais des résultats. » (VII, 11)

La définition de cette démarche constitue en fait une réarticulation des trois phases de la participation décrites plus haut. C'est une réarticulation pour fins d'apprentissage à l'analyse d'une situation ; Blondin leur apprend à être rationnels en les astreignant, en faisant avec eux l'ensemble de cette démarche. Par un processus de questions-réponses, il définit, analyse et exécute avec eux, selon les canons de cette logique.

« L'animateur, par un processus interrogatif dans une conversation de groupe et autour d'actions, donne à la population des instruments qui lui permettent de définir la situation actuelle et d'identifier sur quelles valeurs reposera l'action, ces mêmes valeurs servant à juger la situation présente. » (IV, 69-70)

Blondin ne souligne en aucun moment l'originalité de ce processus interrogatif, et c'est pourtant ce qu'on a retenu généralement de l'animation. Après avoir réuni les citoyens, c'est par ce processus qu'il prétend provoquer l'auto-éducation dont l'essentiel est l'accroissement à s'auto-déterminer. Maîtrisant davantage la langue parlée et par suite d'une connaissance théorique de la situation, en fait Blondin leur fait définir la situation à partir de l'action qu'il les a amenés à poser, de sorte qu'au bout de ce processus, justifié comme auto-éducatif, les problèmes et tout phénomène de la vie « deviennent des faits qui sont ou seront façonnés par les décisions dont les répercussions se feront sentir dans la vie d'une multitude de groupes sociaux et d'individus. » (II, 11)

Prétendant donc donner lieu à un processus auto-éducatif, l'animateur procède en fait, à un découpage et à une analyse de la réalité dont il assure

progressivement la découverte par les citoyens dans des actions concrètes. Il leur fait prendre conscience de leurs problèmes en les identifiant à ces problèmes qu'il a lui-même repérés, il leur permet de découvrir qu'ils peuvent agir collectivement en agissant avec eux, il leur apprend à être rationnels en faisant une « stricte analyse » qui devra logiquement conduire à l'action.

En somme, l'animateur transmet l'idéologie de la participation en la réalisant concrètement dans l'acte même de sa transmission, la rationalité, valeur privilégiée, lui permettant d'en contrôler le processus de découverte et de définition.

V. LES DESTINATAIRES

Les textes publiés par Blondin visaient des groupes précis. Ils étaient destinés, bien sûr, aux différents animateurs travaillant en milieu urbain, mais, de façon générale, à tous les animateurs œuvrant dans de semblables projets et qui vivaient les difficultés de cette « discipline » en train de naître. Les efforts de clarification de Blondin visaient à les mettre d'accord sur les quelques acquis de l'animation, tels les exigences de cette pratique, définies dans le portrait-type de l'animateur, aussi bien qu'à les inviter à clarifier eux-mêmes les ambiguïtés que véhiculait l'animation, à s'interroger sur les questions que soulevait forcément sa pratique.

Les écrits de Blondin s'adressaient parfois aux « chercheurs et théoriciens » des sciences sociales, collaborateurs virtuels mais adversaires implicites que l'idéologie de l'animation cherche à se rallier.

« Où trouver des chercheurs et des théoriciens qui pourront l'aider à vérifier si les mécanismes qu'il utilise sont adéquats. » (V, 114)

« L'animateur social, actuellement, est le seul praticien des sciences sociales (ça devrait être matière à scandale) qui s'attaque résolument et concrètement à explorer tout le potentiel d'énergie présent en ces populations défavorisées. Il n'est ni un chercheur, ni un théoricien. Il attend, cependant, des chercheurs et des théoriciens matière à réflexion. » (V, 113)

Par ailleurs, l'idéologie de la participation qui sous-tend le modèle pédagogique de l'animation est destinée aux citoyens du quartier défavorisé. Cependant, c'est aux membres du comité de citoyens qu'elle est directement adressée. Ce destinataire n'est pas explicitement défini comme tel, puisque la fonction de transmission idéologique n'est pas reconnue à l'animateur. Par contre, l'adversaire est ici nettement identifié : ce sont les autorités de la ville et du service d'urbanisme qui refusent de collaborer avec les citoyens, notamment à la définition d'une solution partagée au problème de la rénovation urbaine.

L'animateur

L'animateur, destinataire du modèle pédagogique, est aussi destinataire de l'idéologie de la participation. Blondin en trace un portrait-type qui rejoint l'image de « transparence » du thérapeute non-directif.

L'animateur vise à rendre les populations autonomes, capables de leurs propres définitions. Il devra donc éviter d'exercer quelque influence que ce soit, sacrifier ses propres objectifs aux fins de l'apprentissage qu'il doit faire réaliser.

« La tâche de l'animateur comporte une exigence profonde d'authenticité et d'univocité à laquelle nombre d'animateurs ne peuvent s'astreindre. L'animateur doit maintenir continuellement une unité de comportement à l'égard des individus et des groupes [...] Si dans de petits gestes, apparemment insignifiants, certaines personnes des groupes décèlent des attitudes qui signifient que l'animateur prend des responsabilités à leur place, il est prévisible qu'une telle participation ne sera pas engendrée. Cela devient d'autant plus exigeant que l'animateur, comme individu et personne, est habituellement fortement motivé à un changement de la société qui redonnerait aux petits la place qu'ils n'ont jamais occupée, faute de moyens et de ressources. Il est ainsi écartelé entre les exigences de son métier et sa propre motivation à agir. » (II, 9)

Ces exigences, outre qu'elles l'obligent à « oublier » ses propres choix, signifient qu'il devra travailler en marge des structures politiques actuelles, jusqu'à ce que la participation soit inscrite dans des structures politiques définies, jusqu'à ce que ces populations aient accouché de la société de la participation. Sa situation de travail doit lui laisser toute marge de liberté.

« L'animateur 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. » (IV, 68)

L'animateur satisfera, en fait, à ses objectifs, à ses motivations en s'identifiant à la population. Ses choix trouveront réponse dans les changements qu'il permettra à la population de réaliser en lui donnant les instruments nécessaires à cette fin, « car de lui dépend, à l'origine tout au moins, l'existence de cette participation » (V, 116).

Le comité de citoyens

Le travail de l'animateur s'exerce au sein du comité de citoyens ; c'est le « moyen privilégié par lequel la population atteint à la participation » (III,

168). Blondin a emprunté cette façon de travailler à l'organisation communautaire, pour la réinterpréter dans la nouvelle perspective. Il ne l'a pas choisie pour ses vertus pédagogiques ; niant toute dimension pédagogique dans son travail, il l'a choisi parce qu'à l'action, ce moyen s'est avéré efficace.

« Un tel choix conduit de soi à la mise à contribution maximum de la population locale. Car une transformation des gens du quartier est impossible sans qu'une partie de la population du quartier se mette en branle et veuille devenir agissante dans son quartier. Nous savons trop combien il est inutile de transmettre à d'autres qu'aux premiers concernés, la responsabilité de la solution des problèmes comme cela se faisait dans le passé. » (VII, 3)

Les citoyens réunis par Blondin forment un groupe homogène. Le comité est composé de « citoyens connus mais ordinaires avec lesquels d'autres citoyens pourront collaborer » (I, 302). Les notables en sont généralement exclus, car « ils découragent la participation » (I, 302). Ses membres sont

« des personnes du milieu, surtout des ouvriers et des ménagères [...] qui se réunissent, qui se font donner un mandat et qui agissent comme intermédiaire entre la population des travailleurs de leur secteur et les divers centres de décisions. » (V, 117)

Ce comité, représentatif du milieu, constitue un lieu d'apprentissage, à la dimension des citoyens du quartier que Blondin veut toucher, car il n'est « ni un élément reconnu de la structure politique, ni un corps intermédiaire » (V, 117). Il est un lieu de transmission privilégié puisqu'il réalise la participation.

« [...] Cadre de travail que le groupe assimile progressivement, le comité devient le canal par lequel l'autonomie du groupe et des individus se construit et se développe. » (II, 7)

« Le groupe devient alors le premier lieu de participation collective et le modèle effectif des autres lieux de participation qu'il faut implanter. » (VII, 13)

VI. CONCLUSION

1. Le modèle d'action de l'animateur consiste à réaliser la participation avec un groupe de citoyens par des actions concrètes. Mais réaliser la participation a pour condition préalable l'identification des problèmes sur lesquels porteront ces actions concrètes. Réunissant les citoyens autour de problèmes qu'il a d'abord lui-même repérés, l'animateur oriente ce processus de définition par la technique interrogative, et le contrôle au nom de la rationalité. Lorsqu'il s'agit de définir ce qui a été réalisé, le comité de citoyens apparaît comme le premier jalon d'une société de participation.

Ce modèle d'action constitue donc effectivement un mécanisme de transmission d'un contenu idéologique. Il ne semble pas toutefois qu'on puisse y

« rejoindre le cœur même de la vision du monde d'une société ». ¹⁷ Car le processus interrogatif qui lui est constitutif « apparaît comme fortement inspiré de la dynamique des groupes ainsi que de la psychothérapie » ; ¹⁸ c'est l'objet auquel est appliqué ce processus qui le transforme en technique pédagogique i.e. susceptible de transmettre une « vision concrète de la culture ». Ainsi il faut au contraire reconnaître avec Bourdieu que le modèle pédagogique véhicule ses propres présupposés sur l'art de transmettre, généralement niés au profit d'autres prémisses dont il assure la transmission.

Cette relative autonomie du modèle pédagogique pourrait expliquer la grande popularité de l'animation. La réalisation d'une idéologie en un contenu concret, que l'animateur fait définir ou jouer, peut effectivement « se retrouver dans le cadre de plusieurs idéologies » (III, 177). L'exemple le plus explicite à cet égard est peut-être le théâtre d'animation, réalisation sur scène des problèmes du milieu auquel il s'adresse. ¹⁹

2. L'analyse qui précède, même si elle ne constitue pas une démonstration rigoureuse, permet de préciser la notion d'idéologie pédagogique. Ce problème se pose du fait de l'hétérogénéité des modèles d'analyse des idéologies scolaires auxquels nous avons fait référence.

La distinction introduite entre deux niveaux d'élaboration dans une idéologie pédagogique permet de situer l'une par rapport à l'autre l'analyse en « prémisses » et « modèle d'action » et celle qui distingue un « contenu » et un « mécanisme de transmission » : la première distinction, qui découle de la définition même d'une idéologie, ²⁰ est générale et s'applique d'abord à l'idéologie globale ; la seconde est spécifique au niveau pédagogique.

L'utilisation du même modèle aux deux niveaux permettait de mettre en évidence le phénomène de traduction qui constituait notre hypothèse de travail. Soulignons à ce propos que cette traduction ne doit pas être considérée comme une simple transposition opératoire des prémisses et du modèle

¹⁷ « On peut étudier une idéologie scolaire sous deux aspects : le contenu de l'éducation où se trouve de façon concrète cette vision de la culture, et le système d'éducation, ou mécanisme de transmission de la culture, à travers lequel on devrait rejoindre le cœur même de la vision du monde d'une société. » (N. GAGNON, *op. cit.*, p. 2)

¹⁸ J.F. MÉDARD, « Communauté locale et organisation communautaire aux États-Unis », Paris, Colin, 1969, 315 p. (Compte rendu par Yves GRELLIER, *Revue française de sociologie*, XII, 1, 1971, p. 137.)

¹⁹ La relative autonomie du modèle d'action par rapport aux prémisses le justifiant rend compte également du succès relatif de l'expérience Tévec. Langevin Gagnon démontre que « les intentions sous-jacentes à cette stratégie pédagogique » constituaient des « erreurs sur la personne » du destinataire. Il en conclut que, si l'on a atteint partiellement les objectifs, il ne faut pas mettre ce résultat au crédit du modèle d'action qui n'était pas adapté au réel. On peut croire au contraire que ce modèle d'action était adapté à la rationalité du milieu — « qui s'instruit s'enrichit » — même si cette rationalité avait été refoulée au profit de nouvelles prémisses.

(Langevin GAGNON, *Socio-dynamique de la télévision éducative*, Québec, Ministère de l'éducation, juin 1971, 200 p. Tévec, annexe technique n° 7. Voir ci-dessus le compte rendu de ce travail dans le texte de Nicole Gagnon.)

²⁰ Vincent ROSS, *op. cit.*, p. 172.

d'action : il y a inversion entre les fonctions respectives des notions de « participation » et de « rationalité ». Autonomie, changement, rationalité — normes d'action au premier niveau — deviennent en effet les prémisses pédagogiques ; réciproquement la participation, prémisses au premier niveau, est introduite dans le modèle d'action au second niveau.

Si nous utilisons maintenant la distinction entre contenu et mécanisme de transmission, c'est toute l'idéologie de la participation qui apparaît comme contenu, le mécanisme de transmission coïncidant avec le modèle d'action. Contenu, prémisses et modèle d'action sont sans doute trois éléments complémentaires dans la représentation idéologique, mais les modèles d'analyse demeurent alternatifs : le second prend comme objet ce dont le premier cherche à démontrer l'existence — un contenu à transmettre — et cherche à retrouver ce qui constitue le point de départ du premier : une vision de la culture.

On pourrait donc émettre l'hypothèse qu'une idéologie pédagogique comporte nécessairement un élément implicite ou refoulé, dont la nature est variable. Ainsi le troisième modèle signalé, celui de S. Mollo, considère l'idéologie pédagogique comme une *représentation* qui se définit par deux caractéristiques essentielles : la stabilité et l'intention morale ; le modèle d'action devient ici l'élément récessif. Le recours à ce modèle permet par contre de résoudre une question qui nous a échappé jusqu'ici : pourquoi l'intention pédagogique est-elle refoulée dans l'animation sociale ? On peut penser que l'idéologie du changement refuse l'aspect stabilisateur inhérent à tout modèle pédagogique, lui substituant la notion syncrétique de rationalité.

Gilles HOULE

*Département de sociologie,
Université Laval.*

BIBLIOGRAPHIE DE MICHEL BLONDIN

I. « L'animation sociale en milieu urbain : une solution », *Recherches sociographiques*, VI, 3, 1965 : 283-304.

II. « L'animation sociale, sa nature et sa signification au Conseil des œuvres de Montréal », Montréal, 1967, 17 p. (polycopié).

III. « Quels changements apporte l'animation sociale », in « L'animation », *Cahiers de l'I.C.E.A.*, Montréal, 1967 : 167-179.

IV. « Notes sur l'animation en milieu urbain », in « L'animation », *Cahiers de l'I.C.E.A.*, Montréal, 1967 : 51-73.

V. « Vie urbaine et animation sociale », *Recherches sociographiques*, IX, 1-2, 1968 : 111-123.

VI. « Les implications logiques d'une société où il y aurait une véritable participation », *Participation*, 2, octobre 1968, 9 p.

VII. « L'animation sociale telle qu'élaborée et mise en œuvre au Conseil des œuvres de Montréal », Montréal, Conseil des œuvres de Montréal, 1968, 42 p. (polycopié).