

COLLECTION

SE

SCIENCE DE  
EDUCATION

RAYMOND TORAILLE

# L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AUJOURD'HUI

2<sup>e</sup> ÉDITION



S F  
Éditeur

778687

*L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE  
AUJOURD'HUI*

8°R

98609

DL-05 03 1990-03546

COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Voir en fin d'ouvrage  
la liste des titres disponibles

37  
COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION  
sous la direction de Daniel Zimmermann

Raymond Toraille

L'ANIMATION  
PÉDAGOGIQUE  
AUJOURD'HUI

2<sup>e</sup> ÉDITION

ESF éditeur  
17, rue Viète, 75017, Paris

© 1985 LES ÉDITIONS ESF

© 1990 ESF éditeur, pour la 2<sup>e</sup> édition

ISBN 2.7101.0781.3

*La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41 d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1<sup>er</sup> de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.*



# TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	7
--------------------	---

## Première partie

### A LA DECOUVERTE DE L'ANIMATION

1 - L'animation serait-elle née en 1968 ? .....	15
2 - Avant Mai 1968 .....	27
3 - Des origines psycho-sociologiques de l'animation .....	34
4 - Depuis Mai 68 .....	40

## Deuxième partie

### POUR ESSAYER D'Y VOIR PLUS CLAIR

1 - Le sens des mots .....	49
2 - Esquisse d'un profil de l'animateur .....	60
3 - Animation et idéologie .....	72
4 - Animation et culture .....	77

## Troisième partie

### L'ÉCOLE EN CRISE

1 - Les crises de l'école .....	83
2 - L'école contestée .....	93
3 - Des enseignants en difficulté .....	100
4 - Quand les élèves ont la parole .....	111
5 - Les relations entre enseignants et enseignés .....	117
6 - Le sens de l'action éducative .....	126

## Quatrième partie

### L'ANIMATION DANS LES ECOLES

1 - Qu'attendre d'une animation pédagogique ? .....	137
2 - Animation et inspection .....	148
3 - Enseignement élémentaire et animation pédagogique .....	156
4 - Faut-il briser la notion de classe ? .....	160
5 - Le cas de l'enseignement d'adaptation .....	169
6 - A la recherche d'animateurs dans l'école élémentaire .....	173
Les directeurs d'école .....	174
Les inspecteurs départementaux de l'Education Nationale .....	176
Les conseillers pédagogiques .....	181
Les Ecoles Normales, centres de formation, d'animation et d'échanges .....	182
Animation pédagogique et coopération scolaire .....	184
7 - L'animation dans l'enseignement secondaire .....	187
Animation globale et animation de secteur .....	191
Les personnels .....	194
Le chef d'établissement .....	194
Les professeurs .....	198
L'inspection .....	201
Parents et élèves .....	203
Les lieux .....	207
L'établissement .....	208
Les classes .....	210
Les centres de documentation et d'information, et les bibliothèques .....	212
Le foyer des élèves .....	214
Les conseils et le groupe d'animation pédagogique .....	216
Le rôle des missions académiques à la formation .....	218
Les projets d'action éducative .....	219
Les conditions et les moyens .....	221

## Cinquième partie

### PAS DE RENOVATION PEDAGOGIQUE SANS ANIMATION

1 - Inadaptation d'un système éducatif .....	233
2 - L'animation ne peut demeurer sans contenu .....	237
3 - La solution coopérative .....	242
CONCLUSION .....	251
Liste des ouvrages cités .....	254



## AVANT-PROPOS

C'est en décembre 1972 que nous avons achevé d'écrire *L'Animation pédagogique*. Cet ouvrage sans prétentions a rencontré quelque succès et a fait l'objet de plusieurs éditions. Pouvait-on, en 1984, se contenter encore une fois d'une nouvelle et simple reprise ?

Cela ne nous a pas paru possible, et nous présentons donc à la réflexion et à la critique du lecteur un ouvrage qui se propose de faire aujourd'hui, douze ans plus tard, l'état des questions posées par l'animation pédagogique aux enseignants, à l'école, à la société.

Mai 1968 appartient au passé et à l'histoire. Les étudiants, les lycéens engagés dans le mouvement contestataire d'alors sont maintenant installés, bien ou mal, dans la vie et la société. Ils sont devenus des « responsables », des parents qui donnent volontiers à leurs enfants un conseil simple : « travaille et tais-toi »... Et pourtant le climat général, social, familial, scolaire, a beaucoup changé depuis douze ans. On ne peut plus être parent, enseignant, citoyen et travailleur en 1985 comme on l'était dans les années 60.

La période symbolisée par Mai 68 a correspondu à un choc, une prise de conscience, une mise à jour d'évolutions et de transformations qui se dessinaient sans que leurs acteurs en aient encore le pressentiment.

L'école — dans l'acception la plus large du terme — s'est trouvée au centre d'un ébranlement dont on pensait alors qu'il atteignait toute la société, mais dont on peut sans doute dire aujourd'hui qu'il a touché essentiellement les mœurs et les mentalités. Ce qui n'est pas rien. Elle prend aujourd'hui une valeur de signal, de repère, comme Mai 36, comme la Libération. Notons en passant que 1958 et la naissance de la V<sup>e</sup> République n'éveillent pas dans les mentalités collectives les mêmes résonances, et qu'on peut se demander aujourd'hui ce qu'il en sera de Mai 81.

*L'Animation Pédagogique* fut le résultat d'une réflexion et d'une mise en question provoquées par le choc de Mai 68, choc ressenti à un double titre :

- comme militant responsable de la coopération scolaire, dans un mouvement pédagogique, l'O.C.C.E., qui affirmait déjà alors la nécessité de « changer l'école pour changer la vie », selon une formule qui a connu depuis quelque succès ; et qui voyait en outre dans la modification nécessaire des relations entre enseignants et enseignés, dans l'ouverture de l'école sur le monde et la société, dans la mise en œuvre de pratiques



coopératives, les moyens de répondre à une crise profonde de l'école et du système éducatif, dont l'explosion scolaire et les premières réformes de l'enseignement (1959 et 1960) avaient révélé la gravité ;

- comme fonctionnaire et comme inspecteur, particulièrement attaché alors aux problèmes de la vie scolaire, découvrant que, dans leurs lycées occupés, les lycéens avaient pris la parole et souvent élaboré des propositions en vue de faire de leurs établissements des communautés éducatives dont ils seraient membres à part entière. Face à ce mouvement, aux aspects très divers, il était frappant de constater la grande peur des enseignants dans leur ensemble, et la démagogie d'une minorité d'entre eux qui en « rajoutaient » sur les revendications des élèves.

Nous avons ainsi vécu cette époque de façon quelque peu ambiguë : à la fois comme observateur et témoin sympathisant, à la fois comme participant, mais à quelque distance, et soucieux d'éviter dérapages et outrances. Mais nous avons le sentiment de vivre une époque-charnière, et nous retrouvons — certes, dans un climat différent — des images de 1944. Pendant quelques jours, il a semblé qu'un grand vide s'établissait en France. Au Ministère de l'Education Nationale, aux bureaux désertés et apparemment ouverts à tous les vents, n'importe qui pouvait entrer. On découvrait un tuyau d'arrosage contre l'incendie déroulé au travers d'un bureau, la lance braquée vers la fenêtre : s'agissait-il d'empêcher éventuellement un groupe résolu de s'emparer du ministère ? La question est demeurée sans réponse.

Tout prenait alors des aspects irréels, voire fantastiques. Mais alors qu'en 1944, la joie de la liberté reconquise rendait la fierté à tout un peuple, le poussant quelquefois aux excès d'une vengeance compréhensible dans un climat de guerre et de lutte, en 1968 se déroulait une étrange fête dont on ne savait ce qu'elle annonçait. Répit entre deux crises, moment de rêve, fin d'une époque, pressentiment collectif des temps difficiles qui allaient revenir, qui pouvait le savoir ? Ce fut aussi le triomphe du verbe et de ses magies.

Mais après la secousse, on se rassure. Il faut bien vivre, et vivre quotidiennement. On sait comment se fit la remise en route du pays, et on ne peut qu'admirer que tout cela se soit passé — sauf quelques rares mais douloureuses exceptions — sans drames sanglants.

Se rassurer, cela veut dire, au sens concret du terme, retrouver son assiette et son équilibre. Cela veut dire aussi se donner de bonnes raisons de penser que rien ne s'est produit et que la vie reprend comme avant. L'épreuve, pourtant, avait été dure pour maints enseignants, et beaucoup d'entre eux furent profondément touchés par une mise en question qui les atteignait dans tout ce à quoi ils croyaient et pour quoi ils avaient jusque-là vécu. Pour certains de ceux-là, la retraite fut la voie du salut.

Les autres, à tous les niveaux d'enseignement et de responsabilité, durent comprendre que rien n'était plus comme avant. Nous ne dresserons pas une liste des changements qui se produisirent alors, de la mixité généralisée, du jour au lendemain, dans tous les établissements, à

l'autorisation de fumer, par exemple, en passant par la revendication politique, la liberté de parole au lycée, l'organisation en classe du travail par groupes, et le changement de disposition des tables dès l'école primaire... Evocation nécessaire et un peu dérisoire ; pourtant ces indices révélaient bien d'autres mutations sur lesquelles nous reviendrons, car elles expliquent, à notre avis, la nécessité de ce que nous appelons l'animation pédagogique.

Quinze ans après, où en est-on ? L'école n'est pas malade seulement depuis 1968. Comme l'écrivait Péguy au début de ce siècle, les crises de l'école sont des crises de société, elles en sont à la fois le reflet, la manifestation et l'annonce. Ce sont des crises sociales, socio-économiques, mais aussi des crises éthiques. Le silence des institutions scolaires et des enseignants, face au problème de l'éducation morale et civique, en est une manifestation parmi les plus remarquables. Ce problème est, en fait, celui de la mission de l'école et celui de la responsabilité personnelle — et individuelle — de l'enseignant dans l'entreprise éducative qu'il a choisi d'assumer. Depuis des années, on cherche des remèdes à ces crises autour des maîtres et des élèves, en ignorant ou en feignant d'ignorer qu'ils sont des personnes dont l'engagement est la condition de l'acte éducatif. Les transformations de structures, les aménagements matériels, les changements institutionnels et la prolifération des conseils, la révision des programmes et la réécriture des instructions, ne sont que des moyens annexes et révèlent un véritable refus de faire face à l'essentiel. On se satisfait d'incantations diverses : la démocratisation de l'enseignement, la lutte contre l'échec scolaire, qui devient le combat pour une école de la réussite... Et l'on se retrouve devant les mêmes interrogations et les mêmes demandes. Les changements institutionnels les mieux intentionnés sont aussitôt récupérés, et nous dirons volontiers que si l'apparence des choses s'est modifiée, si le paysage n'a plus les mêmes couleurs, c'est que l'éclairage n'est plus le même. Mais cela ne suffit pas.

Les « anciens combattants » de 1968 ont pu croire en 1981 que leurs idées prenaient le pouvoir. Incontestablement, toute une orientation s'est dessinée depuis lors, qui exprimait nombre de leurs aspirations. Il est banal d'évoquer le mouvement pendulaire de l'histoire. Le balancier aujourd'hui ne part-il pas en sens inverse ? ou plutôt n'assiste-t-on pas à ce qu'on pourrait appeler un mouvement dialectique, l'apparent retour se faisant à un niveau différent ?

En effet, au cœur du débat qui se développe depuis quelques mois — et dont la querelle école publique-école privée est l'une des manifestations — on s'aperçoit que se trouve la qualité de l'enseignement, autrement dit la valeur et le niveau de l'instruction dont doivent bénéficier tous les élèves, de l'École Maternelle aux Classes Terminales et au-delà.

Il n'est que de constater l'ampleur des réactions suscitées par le changement de ministre de l'Éducation Nationale, l'appréciation globalement très positive des premières déclarations de M. Chevènement, aussi bien du côté des enseignants que de celui des parents, pour nous obliger à nous interroger sur le sens de cette évolution et sur la place qu'elle reconnaîtra à l'animation pédagogique.

On nous permettra de citer quelques textes significatifs. Hanna Arendt (*La Crise de la culture*, Gallimard, Idées), pour expliquer l'échec des réformes scolaires américaines des années 50 et 60, écrit : « Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi... Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sache à peine plus que ses élèves. »

M. Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale, déclare au journal *Le Monde*, le 28 août 1984 : « L'école ne peut pas tout faire, et l'on a quelquefois tendance à trop lui demander : l'école doit d'abord servir à transmettre des connaissances. Naturellement il est souhaitable qu'elle le fasse dans de bonnes conditions, et que les enfants s'y épanouissent [...] J'ai une idée exigeante du bonheur. C'est en permettant à chacun d'avoir un métier gratifiant que l'école rendra les enfants vraiment heureux. Aucun apprentissage ne va sans effort ni motivation. Il y faut l'amour de la connaissance et aussi la sanction du bon travail, le respect de la compétence et de l'autorité du maître. »

Dans l'éditorial du numéro de septembre 1984 des *Cahiers de l'Éducation Nationale*, le Ministre écrit notamment : « Tout en étant accueillante aux innovations pédagogiques les plus ambitieuses, elle doit s'enraciner dans les valeurs fondamentales de l'école laïque : l'amour de la connaissance, le sens de l'effort, sans lequel il n'est aucun apprentissage, la distinction du bon et du mauvais travail, la reconnaissance du mérite personnel. »

Enfin, dans la lettre qu'il a adressée pour la rentrée de septembre 1984 aux personnels enseignants de l'Éducation Nationale, M. Chevènement insiste : « Appuyez-vous sur la tradition, mais soyez ouverts à la modernité. N'oubliez pas que votre tâche principale c'est l'instruction des enfants qui vous sont confiés, la transmission des savoirs qu'ils doivent apprendre à maîtriser. Mais apprenez-leur aussi à vivre ensemble et soyez accueillants aux expériences pédagogiques nouvelles, qui permettront à l'école de mieux remplir cette mission. »

On ne peut qu'être sensible à la clarté et à la fermeté avec laquelle se trouvent ainsi définis et réaffirmés la mission de l'école et le rôle des enseignants. Et il n'est pas sans intérêt de rapprocher ces déclarations des propos tenus par Cavanna dans *Pour l'enfant vers l'homme*, revue de la F.C.P.E., de juillet-août 1984 : « Le seul lieu de culture pour un enfant c'est l'école [...] Il faut lui apprendre à se servir de son esprit, lui apprendre à raisonner [...] Il faut lui demander d'être attentif, de s'intéresser à ce qu'il fait. Il faut pour cela des exigences, de la discipline [...] Cette discipline que l'on ne veut plus exiger des enfants, on l'exige parfaitement dans une salle de cinéma ou de concert [...] J'ai l'impression que depuis une vingtaine d'années l'école est entre les pattes de théoriciens qui gambagent et qui imaginent. Mais ils sont coupés de tout [...] Il faut apprendre à l'enfant à raisonner. Je me souviens qu'autrefois le maître nous disait : « Je vais vous apprendre à raisonner correctement »

[...] A l'école on m'a enseigné que ce qui comptait dans la vie c'était l'école bien faite, goûter pleinement le plaisir d'apprendre, le plaisir de comprendre les choses. »

Derrière toutes ces réflexions, nous pouvons déjà lire la réponse à une question simple : « De quoi l'école a-t-elle besoin ? » Elle a, certes, besoin d'enseignants d'un savoir incontesté, qui n'est pas seulement attesté par la possession de diplômes universitaires. Il faut des enseignants qui maîtrisent leur savoir propre, dans un domaine déterminé, plus ou moins étendu, mais qui maîtrisent également l'essentiel : la parole et l'écriture. Il faut qu'ils soient capables de raisonner, c'est-à-dire de conduire méthodiquement et rigoureusement leur pensée, de construire un raisonnement, de soumettre leurs opinions, leurs appétits et leurs désirs aux exigences d'une vérité sinon rationnelle, du moins rationalisée. Mais ces enseignants doivent être capables de communiquer leur savoir, leur conviction, leur enthousiasme, leurs exigences, de donner une âme à leurs classes, et vie à la belle expression : « faire classe ». En cela ils sont d'authentiques animateurs. Toute transmission de savoirs et de compétences, tout transfert exigent des qualités d'animateur.

A la lumière de ces quelques réflexions, nous essaierons de voir ce qu'est, en 1984, l'animation pédagogique et s'il existe une pédagogie de l'animation. L'immense mouvement d'idées, auquel appartient cette-idée-force d'animation, ne contribue-t-il pas aujourd'hui encore à transformer nos conceptions en ce qui concerne l'enseignement et les enseignants ? Sans rien renier de ce qui fait l'importance de l'instruction — en lui rendant au contraire toute sa juste place — l'animation pédagogique ne répond-elle pas aux attentes d'une société différente, et de populations scolaires différentes ? Nous voudrions tenter, dans le présent ouvrage, de répondre à ces questions et à quelques autres. Le lecteur ne sera pas surpris que, ce faisant, nous ayons repris un certain nombre de pages de *L'Animation Pédagogique* dont nous considérons qu'elles correspondent à des constats encore valides aujourd'hui, ou qu'elles expriment certains traits permanents de notre réflexion.

The first part of the paper discusses the general situation of the country and the position of the Government. It then goes on to discuss the various departments and the work of the different branches of the Government. The second part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government. The third part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government.

The fourth part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government. The fifth part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government. The sixth part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government.

The seventh part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government. The eighth part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government. The ninth part of the paper discusses the various departments and the work of the different branches of the Government.

L'ANIMATION DES FILMS  
NÉS EN 1928

*Première partie*

**A LA DÉCOUVERTE DE L'ANIMATION**

Étienne Souriau

# A LA DÉCOUVERTE DE L'ANIMATION

# 1. L'ANIMATION SERAIT-ELLE NÉE EN 1968 ?

Un observateur des milieux scolaires peut être tenté de penser que l'animation — et spécialement l'animation pédagogique — est apparue en France à la suite des « événements » de 1968, beaucoup plus comme une revendication que comme une réalité.

Réaction spontanée des individus contre leur isolement, leur solitude, l'animation n'était pas ressentie comme un besoin uniquement dans ces milieux scolaires. Dans toute la société, on recherchait davantage de vie commune et de convivialité, et des activités qualifiées d'animations pouvaient être constatées en de multiples domaines depuis une dizaine d'années.

Dans cette période, le mot a connu une fortune assez surprenante. Il s'est, depuis, vulgarisé, mais ce phénomène ne se serait pas produit si le mot, et par conséquent les réalités qu'il recouvre, n'avaient répondu à une demande de notre société.

Passées les années qui ont suivi la fin de la Seconde Guerre Mondiale et qui ont vu la reconstruction et la renaissance de la France, les années 60 ont été celles du plein emploi, de l'expansion économique, de la hausse rapide du niveau de vie. Avec une délectation parfois morose, on s'accordait à constater que nous étions entrés dans la société de consommation, dans tous les domaines. Mais bientôt allaient se produire les chocs pétroliers successifs et se manifester une crise économique sans précédent, entraînant chômage et stagnation ou baisse du pouvoir d'achat. En 1968, s'annonçait la crise dans laquelle nous sommes encore plongés, sans pouvoir en imaginer la fin, et nous ne le savions pas. Nous croyions encore à une croissance indéfinie, à une expansion généralisée du mieux-être, à une société où les grands problèmes seraient avant tout ceux du progrès de la culture et de l'utilisation des loisirs par tous.

Sans doute est-il banal de parler de crise de la société. Un regard sur le passé suffit pour montrer que la Société et les sociétés ont toujours été en crise, les périodes considérées naguère comme stables étant généralement celles où se préparaient souterrainement les plus grands



mouvements et les transformations les plus marquées. La danse sur un volcan caractérise assez bien le monde où nous vivons. Mais le terme de « crise » désignait naguère une situation considérée comme mauvaise, un temps de décadence morale : « O tempora ! O mores ! », s'exclamait déjà Cicéron.

Alors que la crise de société — de civilisation —, qui s'était déjà manifestée après la guerre de 1914-1918, s'amplifiait après la Seconde Guerre mondiale et accentuait son caractère idéologique, une crise économique annonciatrice d'une transformation sociale sans précédent (la révolution informatique) donnait une autre dimension au problème. La recherche d'un emploi, l'incertitude des lendemains pèsent plus que jamais sur une jeunesse inquiète pour son avenir.

Dans cette période déjà longue, amorcée par la fin de la guerre, marquée par le temps fort de 1968 — et pas seulement en France —, et qui nous conduit au moment présent, on peut dire que la crise de la société est très profondément et très généralement ressentie. Elle l'est par toutes les catégories et par tous les milieux sociaux. Les transformations entraînées par les bouleversements politiques et économiques provoquent des changements dans les modes de vie, les mœurs et les mentalités, perceptibles non plus seulement d'une génération à l'autre, mais sur des périodes beaucoup plus brèves. On peut considérer que la France des années 50 était encore, en dépit de certaines apparences, la France rurale de l'immédiate avant-guerre. Une autre image de la France s'est formée autour de 1960, avec laquelle la France des années 80 n'offre plus qu'une ressemblance assez lointaine.

Mai 1968, temps fort d'une époque où certains journalistes écrivaient que « la France s'ennuie », s'éloigne et prend place dans la continuité historique. A lire la masse des publications, documents et tracts, publiés à ce moment et dans les mois qui ont suivi, on ne peut que renouveler l'interrogation alors posée : de quoi s'agit-il ? N'est-ce pas la protestation contre un monde rigide, fermé, aux espoirs bornés, et la revendication d'une nouvelle qualité d'âme et de vie ? On n'a pas fini de s'interroger sur le sens et la portée de l'explosion de Mai 68.

On sait comment, à partir de l'agitation somme toute assez banale des étudiants de Nanterre, faisant suite aux manifestations des « situationnistes » strasbourgeois, eux-mêmes influencés par divers mouvements internationaux, l'effervescence s'est propagée à Paris, puis dans les grandes villes universitaires de France, a gagné les milieux ouvriers, s'est répandue dans tous les domaines de la vie sociale — du théâtre au football, par exemple —, en même temps qu'elle touchait les lycées et les établissements d'enseignement, les lycéens « prenant alors la parole » et élaborant avec leurs professeurs des cahiers de revendications. On sait aussi comment, après l'allocution du Président de la République, tout s'est brusquement apaisé, comme si de rien n'avait été. Étonnante aventure, au sein de laquelle la demande, la revendication de plus de vie, d'animation pour tout dire, s'est manifestée.

L'incendie qui a couru à travers la société française s'éteignit alors aussi rapidement qu'il était né. Ce fut une période étrange : barricades du

Quartier Latin, bruit et odeur âcre des grenades lacrymogènes, clameurs de la foule, discussions sur la scène du théâtre de l'Odéon, spectacle au cœur même du spectacle, lycées occupés par leurs élèves qui y faisaient le plus souvent régner l'ordre et la propreté.

De quoi s'agissait-il donc ? Était-ce cet « immense psychodrame », évoqué par Raymond Aron ? Était-ce l'ultime fusée du feu d'artifice surréaliste ? Et en même temps le sursaut d'un monde qui se découvre soudain engagé dans des transformations irréversibles, et le refus d'une jeunesse en proie à un nouveau romantisme, dont le succès alors des mouvements et groupuscules écologiques est sans doute un témoignage ? ou tout cela à la fois ?

Il est assurément permis, aujourd'hui plus qu'hier encore, de voir dans le mouvement de 1968 et dans le besoin d'animation qu'on aurait tort de considérer comme une manifestation secondaire, une réaction et un essai de réponse à la découverte — la prise de conscience plutôt — des mutations brutales de la société. Nous examinerons donc quelques aspects caractéristiques de ces mutations.

. *Le phénomène de la concentration urbaine*, amorcé naguère, s'est développé dans toute son ampleur. Nos villes se sont transformées. Le visage de Paris continue de changer sous nos yeux. Des tours ont surgi qui écrasent de leur taille les « immeubles de rapport » du siècle dernier. Des quartiers nouveaux se sont créés à la périphérie de la plupart des villes et on y retrouve, selon les mêmes rythmes, la succession des grands ensembles alternant avec de pauvres espaces verts, les centres commerciaux et les grandes surfaces. De plus en plus, toutes les banlieues se ressemblent, y compris dans le souci d'une apparente diversité introduite dans le décor de la vie. La concentration urbaine s'est affirmée partout. Et, paradoxe, jusque dans les lieux consacrés aux résidences dites secondaires. On y voit s'empiler, ou s'entasser, studios et petits appartements, recréant l'univers concentrationnaire dont on prétendait s'évader. A mesure que s'accroît la densité de population augmente le sentiment de solitude et d'isolement. Hier, dans les villages et les quartiers des villes, on se connaissait (parfois trop bien, ou de trop près), on se parlait, on appartenait à des groupes sociaux aux caractères déterminés. Aujourd'hui chacun est isolé ou s'isole. On ne connaît pas son voisin de palier et on ne veut pas le connaître. On ignore « les gens » de l'étage au-dessus. Ils ne se manifestent que par les bruits transmis par les cloisons, bourdonnements d'aspirateur, éclats de voix de la radio ou de la télévision, écoulement de l'eau dans les canalisations... L'ascenseur des grands immeubles renforce cet isolement. Il emporte, dans son étroite cage, des hommes et des femmes qui, le plus souvent, contemplant avec application sa paroi, ou qui, au mieux, échangent un bref salut, à l'entrée ou à la sortie, lorsque la porte coulissante s'ouvre. Dans l'escalier, au moins, on se croisait, et on prenait le temps d'échanger quelque banal propos. Sans doute, Mac Luhan a-t-il raison de considérer que — sous un autre aspect — l'univers est devenu « un village planétaire ». Mais quelle dérision, puisque nous ignorons nos voisins, et que notre prochain nous est devenu terriblement lointain !

. *Un sentiment croissant d'insécurité* s'est développé, en rapport avec la concentration urbaine. Les cambriolages, les agressions diverses, les vols avec effraction sont devenus plus courants que naguère. Mais surtout, peu à peu, dans les rues désertes des banlieues, dans les couloirs du métro, une crainte diffuse s'est installée. Elle naît de l'isolement et de la solitude qui sont l'autre aspect paradoxal de la concentration urbaine.

L'absence de vie collective, le retour en fin de journée vers les cités dortoirs de la banlieue, le dépeuplement des quartiers où l'on travaille, tout contribue à la désagrégation du tissu social, à l'isolement des individus. Le sentiment d'insécurité naît de cet isolement. On a hâte de rentrer chez soi, et l'on s'y barricade, désirant ainsi nier ce monde extérieur dont les rumeurs et les clameurs vous assaillent encore.

. *Le développement des productions de masse* s'est accentué, parallèlement à la stimulation de la consommation. Autrefois, les objets, les éléments du cadre de vie étaient conçus pour durer. Aujourd'hui, au contraire, il faut qu'ils aient une existence fugitive, et l'excitation de la mode fait croire à la nécessité du renouvellement, si l'on veut être « branché » et ne pas passer pour « ringard ». La plupart des matériaux, produits de synthèses chimiques, sont des faux ou des imitations. Les objets d'utilisation courante sont « jetables » ; les faire réparer coûterait plus cher que de les remplacer. De toute façon, les séries produites, quelle que soit leur importance, sont de courte durée, et il devient très vite impossible de remplacer la pièce manquante d'un appareil même récent. La publicité crée des besoins, ou stimule les besoins existants, plus particulièrement dans le domaine du matériel ménager ou dans celui des appareils (photo, radio, télévision, magnétoscope, etc.). Celui qui ne possède pas tel appareil finit par se sentir exclu — par sa faute, car la pression publicitaire développe en même temps un sentiment de culpabilité — de la société à laquelle il appartient. La solitude s'amplifie ainsi d'une irrégularité ressentie négativement.

La production de série l'emporte en tous domaines, qu'il s'agisse des objets utilisés dans la vie quotidienne ou bien de certaines réalisations à prétention culturelle et artistique (il y a des recettes éprouvées pour fabriquer du film à succès assuré et à recette garantie, et dans le domaine de la télévision le succès mondial de « Dallas » ne doit pas grand-chose au hasard). En face de tout cela, on constate des réactions individuelles de défense ou de rejet. Mais elles ont un caractère dérisoire : qu'il s'agisse des insignes, vignettes et autres fantaisies qu'on applique aux vitres et aux flancs des autos, qu'il s'agisse également des bizarreries vestimentaires ou pileuses de groupes divers. Finalement, c'est toujours un conformisme qui s'impose.

Dans ce monde, les pouvoirs créateurs de l'individu — sa créativité — n'ont guère la possibilité de s'exprimer. Aussi voit-on apparaître de médiocres substituts à cette créativité, réponses de notre société de consommation à un besoin et à un appel. Le succès d'un certain bricolage à l'américaine, proposant à l'amateur des outils, et des matériaux préparés, prédécoupés et même préassemblés, est la manifestation remar-

quable d'une aspiration à « faire », à « créer »... Il en est de même, dans un domaine différent, de l'aspiration au loisir, lors des grandes « transhumances » estivales qui poussent nos contemporains à s'agglutiner comme des mouches au bord de la Méditerranée, pour jouer aux boules entre deux voitures, et apercevoir un coin de mer entre les pans de toiles de tente.

. *Les moyens de transport*, et leur utilisation massive, transforment notre vie. Quel spectacle offrent les fourmilières urbaines entre 5 et 6 heures du soir ! Des vagues pressées d'hommes et de femmes jaillissent des bureaux et des ateliers, déferlent vers les stations du métro où elles s'engouffrent, avant de s'entasser dans les wagons, poussant énergiquement des coudes, des genoux, des fesses, afin de trouver un peu de place. Et tout cela s'accomplit en silence. La plupart des voyageurs, visage couvert du masque de la tristesse ou de la lassitude, ont le regard tourné vers le dedans d'eux-mêmes, ou vers le vide. Les éclats d'une conversation apparaissent incongrus. Chacun cherche en soi un refuge afin de surmonter l'épreuve du voyage, de la pression, de la chaleur. Mais les automobilistes ne sont pas plus favorisés. Sans parler du temps qu'ils passent à rouler au pas, à s'immobiliser aux feux rouges ou dans les embouteillages, observons simplement ces voitures occupées pour la plupart par une seule personne. Chacun est enfermé dans sa voiture comme dans une coquille, et celle-ci renforce la solitude et l'isolement. Elle est comme un refuge transparent, où l'homme se veut seul. Seul encore dans le grégarisme des week-ends et des sorties sur les autoroutes : mais il s'agit d'une solitude aménagée, celle du couple ou de la cellule familiale. Par milliers, les voitures se précipitent vers on ne sait quel mirage de liberté et de vie heureuse. Fuir, là-bas, fuir ! Et l'évasion s'achève dans la forêt de Chantilly, ou dans la forêt de Fontainebleau. En bordure des chemins, tous les dix mètres, une voiture est arrêtée. Un petit groupe humain ne s'en éloigne jamais plus de quelques pas, cueillant une pauvre fleur, tapant dans un ballon, ou écoutant la radio de bord. Le développement des moyens de communications — et spécialement de l'automobile, ce nouvel opium des peuples — accroît paradoxalement le grégarisme des foules en même temps que la conscience de la solitude individuelle, à la fois voulue et déplorée.

. De la même façon, *l'invasion des mass media et le développement de l'audiovisuel*, loin de rapprocher les hommes, les isolent encore plus. Il est inutile d'évoquer la passivité du spectateur qui reçoit quotidiennement sa ration d'images à la télévision. Il est absorbé par l'image, et ne retient que peu de choses d'un défilé qui a pourtant mobilisé toute son attention. Ou bien c'est un écoulement qu'il ne parvient pas à fixer, ou bien ce sont des scènes traumatisantes qui hanteront ses rêves. Les images du cinéma ou de la télévision sont ainsi, le plus souvent, des images aliénantes. Elles dépossèdent le spectateur d'une part de lui-même, et par la fascination qu'elles exercent renforcent sa solitude. De même il est significatif que le cinéma ne suscite pas la communion apparente que provoque le théâtre, et ne peut mobiliser une foule pour « une fête », comme celui-ci y parvient encore quelquefois.

Encore n'en étions-nous, jusqu'à présent, qu'à la télévision limitée à quelques heures par jour, sur des « chaînes » en nombre restreint. Voici que la télévision par câble, les satellites qui se mettent en place, vont nous accabler de leurs images et de leurs bruits, du matin au soir, et jusque dans la nuit. De même que la radio, pour le plus grand nombre, n'est plus perçue que comme un fond sonore, qu'elle n'est plus écoutée mais seulement entendue, dans la passivité de l'audition, de même les images de la télévision exercent et vont exercer leur pouvoir d'aliénation : elles sont reçues, sans qu'on puisse vraiment les organiser et les mettre en rapport. Solitude encore, et une fois de plus, et sous la pression d'un conformisme camouflé derrière une illusoire liberté de choix.

Simultanément à cette invasion de l'image — et nous n'en sommes probablement qu'au début d'une ère nouvelle —, nous sommes écrasés sous l'avalanche du papier imprimé, véhiculant une masse d'informations, depuis les plus significatives pour la vie et l'avenir de notre monde, jusqu'aux plus insignifiantes. Les « documents » prolifèrent — et cela est tout à fait remarquable dans le domaine de l'enseignement où chacun se croit « penseur » et considère qu'il doit « délivrer son message » à l'administration, aux enseignants, aux parents et aux élèves. Ceux qui auraient besoin de connaître et d'analyser ces documents ne parviennent pas à en maîtriser le contenu. Tout se perd dans la morne grisaille de l'imprimé, où l'essentiel se confond très aisément avec l'accessoire. On ne peut plus choisir dans la masse qui s'impose à l'examen. Considérons seulement les impressionnantes séries de livres de poche — le livre de poche mérite d'être considéré comme un phénomène culturel de grande importance, caractéristique lui aussi de notre temps —, proposées à l'attention du lecteur. Il est submergé, noyé, en présence de ces couvertures qui lui proposent des milliers de titres divers. L'appétit s'éteint devant la surabondance du menu. Ainsi se produit une saturation finalement plus nuisible que la rareté de l'information.

Pour s'informer et se documenter, le recours à des médiateurs devient nécessaire. Loin d'exercer une action libératrice, la diffusion de l'information rend les individus plus dépendants de ceux qui, professionnellement, lisent, analysent... et jugent pour eux.

. La superposition de ces divers aspects de la vie quotidienne manifeste *un blocage des relations humaines et sociales*. Dans un monde où tout est bruit et mouvement, les individus sont muets et solitaires. Le slogan fameux « Boulot, métro, dodo » n'a pas seulement une portée de revendication sociale et politique. Il traduit brutalement l'aliénation des hommes de notre temps, enfermés dans une triple solitude et dans un triple isolement : celui du travail, qui les place face à la machine ou au papier et leur interdit toute communication vraie avec autrui, y compris dans les bureaux « paysagers » où chacun cherche à se recréer une fragile intimité entre deux classeurs ou deux armoires ; celui des transports dits « en commun », où chacun se perd dans la foule anonyme ; celui enfin du sommeil où l'individu s'enfonce — au besoin à l'aide de somnifères ou de tranquillisants — pour oublier ennui et fatigue. Ainsi se marquent, pour la plupart des hommes, les contraintes et les servi-

tudes de la vie quotidienne, dans une ségrégation à la fois imposée et recherchée. On ne se parle pas, car en fait on n'a rien à se dire. Et sans doute serait-il aisé, trop aisé, d'opposer cette manière de vivre en ville et celle qui subsiste encore dans maints petits villages où l'on trouve le temps de parler au cours d'échanges sans grande profondeur certes, mais qui sont comme des rides à la surface d'une eau vive, et qui révèlent la possibilité de contacts semblables à des courants plus intenses. Les relations humaines ne servent plus à communiquer ou à échanger ; elles transmettent seulement des messages socialement nécessaires. On comprend mieux, dès lors, ce qu'a pu signifier Mai 1968 au plan sociologique : ce fut l'occasion d'un étonnant déferlement verbal, le moment de la parole retrouvée et prise, rendue à son apparente inutilité et en même temps à sa fonction essentielle, affirmation de soi, recherche et découverte d'autrui. Cette saison étrange fut comme la soupape de sûreté d'un monde figé dans le silence intérieur et qui, depuis, y est peu à peu retourné.

. Un dernier fait significatif est à noter. Il regarde ce qu'on peut appeler la désintégration, ou plutôt *la déstructuration de la société*, phénomène complexe qu'il est bien ambitieux de caractériser en quelques lignes. Evoquons pourtant, pêle-mêle, la double évolution de la famille, marquée à la fois par son éclatement et son resserrement. La cellule familiale se réduit souvent, par la force des choses et les dimensions des appartements, au couple parental et aux enfants qui s'en vont généralement très vite. C'est le lieu de solidarités étroites mais fugitives, où les relations dépendent moins d'un rapport d'autorité et de pouvoir que d'une acceptation réciproque, de façons de vivre et de penser analogues, et de la transformation d'un lien naturel en relation quasi contractuelle. Le mariage, décision créatrice de la famille, est désormais désacralisé pour beaucoup de jeunes qui refusent en même temps la reconnaissance sociale de leur union par un officier d'état-civil. Ils leur préfèrent une relation personnelle dont la forte authenticité n'empêche pas la fragilité. La banalisation du divorce manifeste la même tendance.

On la constate également dans l'évolution des relations affinitaires, non seulement pour les couples mais dans l'amitié et la camaraderie : relations plus vraies et plus directes dans la mesure où elles résultent de choix apparemment libres, moins durables en même temps à cause des contraintes de la vie quotidienne. Mais l'amitié, sous des formes sommaires bien souvent, demeure un lien et une valeur.

Un autre fait significatif est à noter : le monde ancien, depuis des siècles, offrait l'image de groupes sociaux organisés solidement, et ayant établi entre eux des rapports hiérarchiques. Aujourd'hui, ces rapports se sont affaiblis, en même temps que leurs manifestations : signes extérieurs de respect, règles de bienséance et de savoir-vivre, simple politesse enfin. La notion de hiérarchie a-t-elle encore un sens de nos jours ? Elle implique une connivence réciproque entre « supérieur » et « inférieur ». Elle suppose la bonne conscience du supérieur, convaincu de la légitimité de son statut et de la signification valorisante du rang social que ce statut lui attribue, en même temps que la reconnaissance par le

subalterne de son infériorité essentielle. L'idée de hiérarchie est au cœur de l'idée qu'une société se fait d'elle-même, et de la représentation qu'elle se donne. Elle est liée à la notion de durée et de stabilité. Il s'y ajoute, en effet, le sentiment des ascensions possibles et la pensée qu'un jour, sous certaines conditions, nous pourrions jouir des mêmes avantages, égards et privilèges, dont bénéficient nos « chefs ». Ainsi l'idée de hiérarchie est-elle sécurisante — stimulante — dans une société fixée, aux cadres déterminés.

Dans une société mouvante, où l'on proclame que tout homme devra changer de métier et de situation plusieurs fois dans sa vie, qu'il devra se transplanter, vivre dans des milieux différents, poursuivre tout au long de sa carrière la recherche d'une formation que les progrès techniques remettent en question, il est clair que la notion de hiérarchie n'a plus son sens traditionnel et qu'elle n'est plus dans la nature des choses.

Cette évolution est significative d'une accélération du rythme de toutes les activités (travail, loisir, communication). Il faut que tout aille vite, encore plus vite, et la tyrannie de l'heure et du temps se marque à tout instant. Dans cette situation, l'individu se trouve de plus en plus seul.

. Nous évoquerons enfin *un singulier mouvement des mentalités et des idées*, dont on est d'abord tenté de dire qu'il correspond à une déchristianisation en profondeur de notre société, marquée dans le corps social par un retrait des institutions, associations et groupements d'inspiration proprement religieuse. Un exemple significatif de cet effacement est donné par la transformation du Québec, entre 1960 et 1980, et ce qu'on y a appelé la « révolution tranquille ». Mais il ne faudrait pas s'y tromper : les moteurs psychologiques de ce que nous appellerons « la foi » sont plus puissants que jamais, et les débordements de l'affectivité polymorphe et de l'irrationalité auxquels nous assistons, correspondent à des valeurs laïcisées, expression cependant de la civilisation « judéo-chrétienne » dont maints groupes ont affirmé la volonté de se libérer. La religion n'apporte plus les garde-fous et les sécurités qu'elle procurait naguère, et en dépit du désir de vie communautaire, l'individu une fois encore se retrouve seul. De cette permanence, dans la société présente, on trouve maintes traces et notamment dans le langage : l'état de grâce, l'examen de conscience, la traversée du désert, le miracle allemand, une ascension, un calvaire, la vocation, le sacerdoce, l'apostolat, etc., etc. Ajoutons-y pour faire bonne mesure la communauté éducative, l'équipe et le projet.

La même aspiration, plus ou moins confuse et marquée d'irrationnel, se retrouve dans l'exaltation — ou la réhabilitation du corps —, l'importance attribuée au corporel, au vécu — ce vécu dont on proclame qu'il est la source de toute authenticité, oubliant un peu vite qu'il est générateur aussi de maintes illusions. Le corps longtemps ignoré, rejeté, réprimé dans toutes ses manifestations notamment érotiques, ou simplement pulsionnelles, semble parfois triompher orgueilleusement.

Ainsi voit-on, sur une période historique déjà longue, et sans doute caractéristique du xx<sup>e</sup> siècle déclinant, se dessiner les traits de ce qu'il

faut bien appeler *une autre civilisation*, civilisation de l'homme seul, face aux pouvoirs et aux puissances spirituelles, techniques et technologiques, qu'il a mis en place.

Il est assez remarquable d'observer que ces divers caractères de la société et de la civilisation d'aujourd'hui se retrouvent dans le milieu scolaire contemporain :

- concentration urbaine et accroissement de la population : la croissance des effectifs des collèges, liée à la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, le développement des lycées, celui des établissements d'enseignement technique. On notera ainsi qu'il y avait en 1983-1984 :

- dans les écoles maternelles ..... 2 461 000 élèves,
- dans l'enseignement élémentaire ..... 4 343 000 élèves,
- dans le 1<sup>er</sup> cycle des collèges ..... 3 396 000 élèves,
- dans le 2<sup>e</sup> cycle court ..... 810 800 élèves,
- dans le 2<sup>e</sup> cycle long ..... 1 258 100 élèves,

soit un total général, pour la France métropolitaine, de 12 269 000 élèves.

Pour les prendre en charge, on comptait 309 600 instituteurs, et 305 665 enseignants du Second Degré, soit un total général de 615 265 enseignants, pour une population d'environ 55 000 000 d'habitants. C'est dire tout le poids de la communauté scolaire, élèves et maîtres, dans la nation.

En dépit du souci de limiter les dimensions des établissements scolaires, dans le Premier ou le Second Degré, ils demeurent généralement trop vastes et accueillent un nombre trop élevé d'élèves et de maîtres, réduits ainsi à un certain anonymat et à une fatale dépersonnalisation.

- développement des moyens de communication : la généralisation du ramassage scolaire — on ramasse les élèves comme on ramasse le lait dans les campagnes — limite le temps de présence des élèves dans les établissements et l'instauration de la journée continue risque de le limiter encore davantage. L'école, le collège, le lycée, ne sont pas des milieux de vie ; ils sont tout au plus des lieux de passage ;

- développement de l'audiovisuel et avalanche de l'information : notre enseignement se plaint de « l'école parallèle » dont il constate — pour le déplorer le plus souvent — l'existence et dont il ne réussit pas à intégrer les apports. En même temps, les élèves et leurs malheureux maîtres sont écrasés sous la masse des informations et de la documentation, qu'ils ne parviennent ni à organiser, ni à dominer ;

- la production de masse s'impose aux établissements scolaires avec les notions voisines de rendement et d'efficacité immédiats. Cette préoccupation se manifeste aussi bien pour les résultats scolaires que pour les normes de construction et la standardisation du matériel. L'idée de productivité est repoussée par bien des enseignants ; ils refusent le mot afin de rejeter plus aisément la réalité qu'il recouvre ;

- le blocage des relations humaines est sans doute l'un des plus grands maux du monde scolaire. Trop souvent les rapports de l'administration



avec les professeurs sont des rapports formels, imposés par les conditions administratives du travail scolaire et les fiches de notation. Les professeurs entre eux ne se connaissent pas, ils ne font que passer dans leurs établissements. Maîtres et élèves n'ont pas d'échanges véritables, et ceux-ci — lorsqu'ils se produisent — sont considérés avec une certaine méfiance — pas toujours injustifiée — par l'administration et par les parents. Le professeur « qui a de l'influence sur ses élèves » inquiète souvent ;

- la déstructuration de la société atteint également les lycées et les collèges. La mise en question des professeurs y est devenue chose courante, et ceux-ci ont fait la découverte — bouleversante pour certains — que la relation d'autorité existant avec leurs élèves n'allait pas de soi, et qu'elle reposait sur une reconnaissance et un consentement tacites. Il en a été de même pour l'administration, considérée comme l'agent du pouvoir politique, et pour les inspecteurs dans leurs rapports avec leurs collègues enseignants.

Ainsi le « monde » scolaire reflète-t-il les difficultés et les contradictions de la société à laquelle il appartient. Sous-jacente à ces préoccupations se manifeste tout particulièrement ce qu'on peut appeler *la crise de l'autorité*, considérée essentiellement dans la relation adulte-jeune. On notera que l'état de dépendance manifesté par l'école se terminait à 12 ou 14 ans avant 1940 pour la majorité des Français, et que cet état se prolonge aujourd'hui obligatoirement jusqu'à 16 ans pour la totalité d'entre eux, jusqu'à 18 ans pour un nombre considérable. En même temps, ces adolescents, dont les psychologues nous disent qu'ils sont plus mûrs que leurs prédécesseurs, vivent un conflit permanent entre l'autonomie et la liberté dont ils jouissent hors de l'école, où la société les considère comme des clients et des consommateurs, et la dépendance relative où les maintient le régime scolaire.

Il n'est pas surprenant que les modes traditionnels d'autorité, tant familiale que professionnelle et sociale, soient ébranlés. A vrai dire, il conviendrait de s'interroger sur la valeur et la signification de l'autorité, en distinguant celle qui correspond à un pouvoir légal de droit, et celle qui correspond à un pouvoir naturel. L'une est un ascendant, l'autre est une domination. Mais les deux aspects ne peuvent se dissocier, c'est de leur association équilibrée que devrait se dégager l'autorité vraie. Il n'y a d'autorité que par la reconnaissance de certains pouvoirs et par une convergence dans l'acceptation de ces pouvoirs. C'est un lieu commun de parler du déclin de l'autorité ; encore faudrait-il préciser qu'il s'agit de la puissance matérielle et formelle.

L'autorité s'accompagnait naguère des manifestations extérieures du respect et de la déférence. Dans les modèles d'autorité qu'on peut identifier, sont associés la puissance, le savoir et la sagesse, la puissance supposant implicitement savoir et sagesse. La société militaire et la société scolaire offraient de beaux modèles de cette autorité. Mais la transformation des milieux socio-professionnels, particulièrement sous l'influence des manières d'être américaines, a entraîné une évolution

Il n'y a pas de conflit entre l'instruction et l'éducation, il n'y a pas d'opposition entre la pédagogie et l'animation. Toute pédagogie qui vise à conduire l'enfant vers son devenir d'homme est une authentique animation.

Une fois encore, nous redirons comme nous le faisons en 1972 :

Des initiatives sont possibles. Il faut seulement qu'elles correspondent à une volonté raisonnée et raisonnable de changement, et qu'elles affirment le respect fondamental de l'enfant qui est au cœur de l'idée de laïcité et qui accorde une reconnaissance active à toutes les croyances, à toutes les convictions, à toutes les philosophies, sous la double forme d'une laïcité de protection et ultérieurement d'une laïcité de confrontation.

A travers l'animation pédagogique, dans les structures et les modes de la vie coopérative, nous ne prétendons pas former l'enfant. Nous voulons lui donner les moyens de se former, de conquérir le sentiment de sa liberté, la conscience de sa responsabilité et le sens de ses devoirs. Il ne nous appartient pas de lui dicter ce qu'il en fera. A lui seul, rendu libre par nos efforts, de décider lucidement.

Novembre 1984.



## LISTE DES OUVRAGES CITES

- ARDOINO J., *Propos actuels sur l'éducation*, éd. Gauthier-Villars.
- BARLOW M., *Enseigner le français aujourd'hui*, éd. du Centurion.
- BEAUDOT A., *La créativité. Recherches américaines*, éd. Dunod.
- BESNARD P., « Eléments pour une théorie de l'animation », *Cahiers de l'animation*, n° 1.
- BEST F., *Vers la liberté de parole*, éd. F. Nathan.
- BOUCHARA A., « L'animation pédagogique », *Gestion des établissements scolaires*, éd. Berger-Levrault.
- BOULANGER M., « Un service public d'éducation populaire », *Cahiers de l'animation*, n° 28, 1980.
- BRUNELLE L., *Qu'est-ce que la non-directivité ?*, éd. Delagrave.
- CHOMBART de LAUWE, *Images de la culture*, éd. Payot.
- CITRON S., *L'école bloquée*, Collection « Bordas-Connaissance ».
- COUSINET R., « Les trois âges de la pédagogie », *Education et Développement*, n° 74, janvier 1972.
- CRESSOT J., *Le pain au lièvre*, éd. Stock.
- DOLLÉAN E., « L'expérience des universités populaires », *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, éd. S.E.D.E.
- FERRY G., « Dépendance et réciprocité », dans *Cahiers Pédagogiques*, n° 81.
- FOULQUIÉ P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF.
- FREINET E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, éd. Maspero.
- GERBOD P., *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX<sup>e</sup> siècle*, éd. Hachette.
- GILBERT C. et SAEZ G., *L'état sans qualités*, PUF, 1982.
- GUÉHENNO J., *Sur le chemin des hommes*, éd. Grasset.
- HUBERT et GOUHIER, *Manuel élémentaire de pédagogie générale*, éd. Delalain.
- ILLICH I., *Une société sans école*, éd. du Seuil.
- I.N.R.P., *L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours*, éd. Sevpen.
- LABOURIE R., « De quelques problèmes de l'animation et de la formation socio-éducative », *Cahiers de l'animation*, n° 1, 1972.
- LANOUX A., *La classe du matin*, éd. Livre de Poche.
- LEIF J., *Vocabulaire de la pédagogie*, éd. Delagrave.
- LOBROT M., *Les effets de l'éducation*, éd. ESF.
- MAISONNEUVE J., *La dynamique des groupes*, Collection « Que sais-je ? », PUF, 1969.
- MAUCO G., *Psychanalyse de l'éducation*, éd. Aubier, 1967.
- O.C.C.E., *Le délégué de classe*, éd. O.C.C.E.
- OZOUF J., *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Coll. Archives, éd. Julliard.
- de PERETTI A., *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, éd. Epi.