

Paradigme dynamico-groupe et animation efficiente

P. De Visscher (2010) : Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. in Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Editions de l'Université de Liège, p.700-706.

Au fil des années, les constantes d'un comportement approprié ont surgi tant en ce qui concerne **l'attendu de tout groupe restreint en dynamique** que ce qui est **requis du formateur animateur** du dit groupe. Le passage de la dynamique à l'animatique des groupes restreints est devenu incontournable. Fondées quasi conjointement il y a une septantaine d'années, les deux disciplines, deux visages d'une même réalité, introduisirent une méthode, qualifiée en ses débuts de « laboratoire » au sens alors flou de « situation où l'on fait des recherches intellectuelles » et ce, eu égard au caractère d'« ici et maintenant » immobilisant les participants dans un local aménagé. A vrai dire le terme « laboratoire » apparaît quelque peu désuet et largement inapproprié.¹

La patiente élaboration, à Liège, d'une formation professionnelle en dynamique et animatique des groupes a aidé, au-delà d'une intégration de la littérature scientifique, à prendre peu à peu conscience de et à façonner les constituants du paradigme dynamico-groupe² : il a fallu une pratique collective de plus de trente ans et un parcours personnel de plus de cinquante pour aboutir à l'inventaire de ce premier effort de jurisprudence. L'ensemble inclut les postulats, intentions et principes sous-jacents aux processus d'approche de la dynamique des groupes d'une part, à la méthodologie de l'animatique de groupes d'autre part, susceptibles d'être pratiquées valablement par les chercheurs-praticiens dynamiciens et/ou animaticiens de la discipline.

Parmi ces constituants du paradigme on peut relever un certain nombre d'attitudes comportementales et/ou de manières de faire impérieusement attendues de l'animateur dynamicien dans son action sur et avec les membres du groupe. En effet, au-delà de l'usage, mis à toutes les sauces et largement intempestif, du vocable polysémique « animateur », bien des gens sont effectivement amenés à exercer des fonctions de responsabilité en tant qu'acteur social, animateur-formateur de groupes. Se pose alors la question : offrent-ils des garanties théoriques, méthodologiques, déontologiques suffisantes ? Effectivement la simple application, même techniquement correcte, d'un outil, exercice structuré ou mise en situation, ne suffit pas pour qu'une dynamique groupale atteigne ses intentions et accomplisse ses objectifs. Le savoir-faire du formateur et son habileté à appliquer les postulats, intentions et principes sous-jacents aux processus d'approche de la dynamique des groupes et à la méthodologie de l'animation constituent les éléments-clés de la réussite de la démarche.

Une quinzaine de constituants du paradigme ont été isolés. Ils sont liés les uns aux autres et se répondent. Ils forment un ensemble cohérent, guidant la pratique du formateur qui se prépare à utiliser la méthodologie inductive des expériences structurées. Chacun d'entre eux induit un mode spécifique d'application. Ci-dessous est reprise la nomenclature systématique des constituants du paradigme, lesquels formatent la mise en pratique actuelle de la dynamique des groupes restreints postlewinienne.

1. Un apprentissage situationnel : tout participant devient partie intégrante d'une situation, acteur effectif d'un apprentissage par le faire (*learning by doing*) et par l'usage (*learning by using*). Il

¹ On le retrouve cependant au 7^e volume de la Bible québécoise de R.Tessier et Y. Tellier (1992) : *Méthodes d'intervention, consultation et formation*, Québec, Presses de l'Université, 8 tomes

² P. De Visscher (2001) : *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, ch.7, p.209-240

est de nature directement participative : chacun est « mis dans le bain » dans des situations, souvent artificielles, créées pour susciter des interactions, faire agir les uns sur les autres, générer du feedback à propos de ce qui a été expérimenté.

Chaque situation répond à des fins d'apprentissage spécifique. Il importe peu qu'elle soit plus ou moins proche de situations réelles ; ce qui compte ce sont les interactions qui vont surgir et la réflexion, les analogies et les comparaisons qu'elles vont susciter : certains éléments pourront être révélateurs, *mutatis mutandis*, de phénomènes de la vie « réelle ».

2. Une psychagogie intersubjective : l'expérience de l'interperception et de l'interaction dans un *ici-et-maintenant* suffisamment long constitue le lieu et l'instrument du changement. En groupe, chacun est effectivement amené à agir (fût-ce involontairement) sur le psychisme d'autrui, à s'exprimer parfois de façon critique, à subir des chocs en retour. On peut être acculé, quelles que soient les routines défensives déployées, à montrer une certaine authenticité générant des feedbacks et des apprentissages réciproques. Cette psychagogie vise à instaurer en chacun un moi fort, créatif, autonome. Les individus y sont considérés comme responsables de leur existence, non comme déterminés par leurs pulsions ou par la Société.

Les participants étant le garant de l'apprentissage des uns par les autres, le savoir se construit au fur et à mesure entre eux. Le formateur favorisera et structurera les interactions : l'écoute active, l'accompagnement du dit de chacun, la reformulation, la réduction de conflits en problèmes à résoudre, une redistribution souple et subtile de la parole aideront à la mise en place de cette psychagogie interactive.

3. L'incomplétude des savoirs : en sciences humaines, la connaissance théorique ne suffit pas : le savoir-faire est une indispensable nécessité. Il ne s'acquiert que par un entraînement actif, lequel postule d'éventuelles modifications du comportement de l'acteur. Ce « *pouvoir-changer* » peut induire un « *pouvoir-être* » différent.

Eu égard à notre méthodologie participative, les « *savoirs d'action* » découlent de ce que l'on retire de la tâche effectuée. Les savoirs théoriques leur sont complémentaires et les éclairent, mais ne s'y substituent pas.

4. L'autoformation collective : chaque acteur est considéré comme responsable de ses apprentissages. On l'y amène par un processus en *trois temps* : (1) une mise en action au cours de laquelle chacun, s'impliquant dans des situations nouvelles en interaction avec d'autres, expérimente de nouvelles manières de se comporter et décrystallise des habitudes ; (2) une phase d'élucidation, réflexion en commun et à chaud sur les phénomènes vécus, les observations restituées, les injections théoriques éventuelles (autant que possible à dose homéopathique) : les implications cognitives et affectives sont analysées ; (3) une phase ultérieure, parfois *a posteriori*, « de-retour-chez-soi », tire les conséquences transférables, susceptibles d'améliorer les savoirs-faire et les modes d'être. Le formateur sera attentif à (1) ce que l'expérience réalisée le soit en toute sécurité et qu'elle apporte un regard nouveau ; (2) qu'elle soit significative car porteuse de sens ; (3) qu'elle amène à réfléchir sur les possibilités de transfert ou les difficultés à appliquer certains enseignements tirés de l'expérience vécue.

5. La participation active : la méthodologie d'utilisation des situations miniatures, des expériences structurées, des jeux de rôles nécessite qu'on s'y implique. Etre spectateur voyeur, même attentif, nuit au processus collectif. Nul ne devrait être intégré *au* groupe mais bien vivre une réalité partagée *en* groupe.

Le formateur encouragera la participation, en gardant à l'esprit qu'elle peut prendre des formes distinctes d'une personne à l'autre. Pour stimuler la participation de tous, il peut être nécessaire de

réguler la participation de certains. On gardera à l'esprit que les participants ont besoin de phases de repos.

6. Un potentiel humain partagé : la dynamique des groupes s'efforce de développer le potentiel présent dans chaque être humain, de développer son autonomie, sa capacité de prise de conscience critique, sa solidarité sociale. Le formateur considère chacun comme une personne en processus d'autoréalisation et disposant de ressources quels que soient son appartenance, sa classe sociale, son niveau intellectuel. On rejoint ici les idéaux de justice sociale, de suppression des fossés culturels, de « société ouverte », que défendent l'animation socio-culturelle et l'anglais *sociocultural community development*.

Les ressources de chacun seront mobilisées dans le cadre de la mise en action, mais aussi dans l'analyse. Le formateur sera amené à renvoyer des questions aux participants, manifestant ainsi sa conviction qu'ils ont en eux, collectivement et individuellement, la capacité de trouver des solutions aux problèmes soulevés. Solliciter savoir et expérience des membres du groupe contribuera à la valorisation du potentiel humain présent. Chacun se sentira reconnu : l'expression publique de la confiance, du respect et de l'estime sont une condition du développement de rapports positifs à soi.

7. Une non-substitution : ne pas se substituer à autrui dans sa démarche d'apprentissage aboutit à considérer chacun comme un moi responsable de sa propre formation. Et notamment le formateur ne tient pas de discours pré-élaboré, ne dicte pas les « bonnes » réponses et les comportements à adopter : il refuse de placer le participant en situation de dépendance et choisit le long terme dans l'apprentissage.

Les participants sollicitent souvent de la part du formateur des réponses sur ce qu'ils sont en train de vivre. On ne compte plus les interpellations du type (lors de l'élucidation) « avons-nous bien travaillé ? » « est-ce bien ce qu'il fallait faire ? » ; (lors du transfert) « dans un cas analogue comment devrais-je faire ? ». Donner des « clés sur porte » est à proscrire. Répondre à ces questions, voire énoncer la « bonne » réponse ou proposer des réponses toutes faites ferme le processus de réflexion. Les participants ne doivent pas se sentir tenus d'apporter « leur » solution. En validant le questionnement, on renverra la réflexion vers le groupe. En rappelant que chaque situation est fortement contextualisée, on mobilise des ressources chez les participants considérés comme solidaires.

8. Une non-clôture : en se référant à la loi de Zeigarnik (les tâches interrompues sont retenues deux fois mieux que les tâches terminées), l'apprentissage ne sera pas clôturé, les problèmes sont laissés ouverts ou du moins entrouverts. Afin que le processus d'apprentissage se développe, une tension doit subsister liée au fait que le processus de réflexion reste en cours.

Le formateur évitera tout discours infaillibiliste, péremptoire ou transmetteur de certitudes. En évitant de considérer une question « réglée », le savoir reste toujours en construction, l'apprentissage fonctionne par questions successives, faisant place à l'innovation.

9. Une déstructuration-restructuration : les situations miniatures proposées en dynamique des groupes sont parfois déroutantes ou inhabituelles, de telle manière que chacun s'y situe à égalité devant l'inattendu. D'ailleurs, dans le débat collectif, l'inopiné peut surgir de la relation à l'autre.

Une déstructuration n'est pas une fin en soi mais un moyen pour permettre l'apprentissage sous forme d'une restructuration cognitive ou affective qui soit bénéfique. En général l'intention sous-jacente est d'aboutir à rendre possibles des changements de deuxième espèce, c'est-à-dire des changements de cadre, que ce soit au niveau personnel, social ou sociétal. Le but est de déstabiliser des représentations, non des personnes : en tout état de cause les participants doivent se trouver en sécurité psychologique pour s'investir dans une démarche d'apprentissage. Le souci déontologique

rejoint ici la nécessité pédagogique. Le vécu émotionnel du participant, son questionnement personnel ou professionnel, la régulation de conflits sont l'objet d'attention du formateur.

10. La quête de l'implicite : en-dessous de l'apparent, du superficiel, du « on impersonnel », la réalité est autre. Les gens se montrent parfois fort différents de ce qu'ils sont. Le non-dit, le sous-jacent, l'expression de l'inconscient sont à prendre en compte dans le développement d'un groupe. Leur analyse devient cruciale dans la phase d'élucidation. Il y a lieu d'être attentif aux regards, gestes, postures, mimiques, intonations qui peuvent trahir la dissimulation. Jeux de mots, lapsus, actes manqués sont significatifs d'un langage caché et d'un inconscient enfoui.

Au préalable, il faut qu'émerge un climat qui permette à chacun d'exprimer des points de vue, des sentiments, des impressions, des divergences sans se sentir menacé. Pour ce faire, il importe de favoriser chez chacun l'écoute active, de valoriser les interventions originales et/ou marginales, de solliciter les avis minoritaires, de contextualiser. Le groupe sera invité à ne pas employer les formulations généralisantes (« on » a fait ceci, « le groupe » est d'avis) ou les globalisations contenant des sous-entendus ou pseudo évidences. De plus les modes d'explication habituels, routiniers, défensifs, gagnent à être remis en question.

11. Une sociagogie groupale : l'animatique postlewinienne est enracinée dans la conviction que le travail en groupe restreint peut essaimer vers les formations sociales et la Société globale. Elle lie l'apprentissage et le changement des personnes en groupe restreint avec la transformation sociale et sociétale. Au lieu de poser la question « à quoi servent les groupes ? » se pose la question : « comment faire servir les *constructs* dynamique et restreint au sein des formations sociales ? »

La troisième phase de la méthodologie de l'animatique des groupes est centrée sur cette question. On y invite à réfléchir sur les transferts possibles des acquis du groupe et à anticiper sur les difficultés et freins de toutes natures que les participants risquent de rencontrer et, *a contrario*, sur les ressources qui pourraient les aider.

12. La singularité des situations : chaque groupe a une réalité et une occurrence spécifiques. De surcroît, aussi bien l'animateur que chaque participant perçoivent le même environnement groupal de façon distincte, et cette perception évolue dans le temps, selon les circonstances et les interactions. En conséquence le formateur modulera les techniques utilisées en fonction du contexte du groupe et de son évolution, quitte à adopter des expériences moins impliquantes ou modifier la durée de certaines d'entre elles. Son comportement s'adaptera à la « maturité » du groupe : il sera prescriptif si les participants sont peu motivés, ont un faible niveau d'aspiration et guère de compétence. Dans la mesure où motivation, niveau d'aspiration, compétence s'accroissent, l'animateur pourra devenir successivement persuasif, coopératif, déléguatif.

13. La complexité : chaque être humain est en soi un univers de complexité, connaissant une multiplicité d'identités, notamment fantasmatiques. Au sein d'un groupe, les possibilités théoriques de relations intragroupales augmentent rapidement : 301 s'il y a 6 participants ; 9.330 s'ils sont 9 ; 261.625 s'ils sont 12. En cours de processus, les différences individuelles peuvent changer de nature, d'intensité. De plus, tout groupe est pour chacun un environnement perçu, c'est-à-dire différent. Les participants communiquent entre eux à travers des canaux et des niveaux de langue et de compréhension divers. Enfin, un groupe est un système semi-ouvert, ce qui amène à tenir compte de l'environnement et du passé de chacun ! Il faut concevoir ces interactions désordonnées comme un ensemble, mettre de l'ordre à partir du tohu-bohu.

Le groupe restreint est gérable, mais difficilement. Gérer le désordre aboutit à considérer toute situation comme spécifique, à faire face à l'inattendu : croire à une solution scientifique est utopique. Le formateur prendra pour habitude de refuser d'aller droit au but : toute vision rigidement linéaire s'écarte d'une gestion réaliste du complexe. Métaphores, analogies, redondance

deviennent des pratiques inévitables. L'observation des processus en cours se fera par à-coups. L'animateur, agissant en « portier », selon Lewin, ou en « éclusier », est amené à ouvrir et fermer les portes du système, à aménager les canaux de communication, à faire émerger au fur et à mesure les questions pertinentes au vécu de la dynamique groupale.

14. **La continuité** : elle s'exprime dans la persistance de l'intention, l'intangibilité du dispositif, la constance et la cohérence du comportement de l'animateur. Entendons par dispositif l'institué planifié et mis en place par le dynamicien de groupe. Il rassemble les moyens, à la fois matériels et symboliques, rendant possible un processus groupal efficient. L'invariant de la situation assure à tous les acteurs des repères fixes, réduisant les zones d'incertitude, diminuant les peurs et angoisses.

Cependant le dispositif des expériences structurées rend prioritaires les initiatives des participants relatives à l'incidence de l'expérience vécue sur leur vie sociale et professionnelle. Certaines sollicitations méritent l'attention en tant qu'activités de co-conception. D'une certaine manière on peut dire qu'il y a des « intouchables » dans le dispositif mais que d'autres éléments sont susceptibles d'être modifiés en fonction d'usages proposés par les participants.

15. **Le souci déontologique** : il se situe dans une éthique de responsabilité, définie comme « un devoir de sollicitude vis-à-vis des participants lequel, lorsque leur vulnérabilité est menacée, devient un " se faire du souci " »³.

Au-delà de l'application de l'adage médical *primum non nocere* (en priorité, ne pas nuire) l'éthique de responsabilité s'exprime sur les plans respectifs de l'influence assumée, du désintéressement, du respect, de l'autonomie, de la crédibilité :

- (1) la relation socioclinique groupale étant forcément asymétrique, il y a lieu d'assumer, analyser, limiter le « pouvoir sur », en donnant une définition précise du dispositif ;
- (2) le formateur se focalise sur le souci des membres du groupe, faisant abstraction de ses intérêts propres. Transfert et contre-transfert sont à prendre en compte : le dynamicien de groupes renonce à se faire aimer des participants et contrôle ses ego-besoins ;
- (3) le respect se manifeste dans la réserve conduisant à ne pas porter sur autrui des jugements de valeur ou des jugements de fait⁴ ; il s'exprime en outre dans la pratique du secret professionnel ;
- (4) l'autonomie des participants est sauvegardée ; le formateur n'interfère pas, il ne se substitue pas à eux, n'impose pas ses vues, n'effectue aucun prosélytisme ;
- (5) le dynamicien n'accepte de prendre un groupe en charge que s'il en a la compétence effective.

En outre, le formateur se doit de pratiquer la **non-défensivité** : évacuer ses peurs, faire face à, et laisser passer sans y répondre, l'agressivité, la mésestime, l'irrespect, l'incompréhension.

³ H.Jonas (1990) : *Le principe de responsabilité*, traduit de l'allemand, Paris, Le Cerf, coll. « Passages », p.30

⁴ R.Meigniez (1967) : Les présupposés de la communication au niveau des jugements de valeur et au niveau du jugement de fait, ch. IV et V, in *L'analyse de groupe*, Paris, Editions universitaires, p.101-145.