

**Principes pratiques  
de l'animation  
des goupes**

**Daniel Faulx**

# Mét HODOLOGIES.

**CDGAI**  
**Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl**

Publication pédagogique d'éducation permanente



# Principes pratiques de l'animation des groupes

Auteur

**Daniel Faulx- CDGAI & UAFA - ULg**

Concept et coordination

**Marie-Anne Muyshondt - CDGAI**

**Collection Méthodologie - 2011**

Éditrice responsable : Chantal Faidherbe  
Présidente du C.D.G.A.I.  
Parc Scientifique du Sart Tilman  
Rue Bois Saint-Jean, 9  
B 4102 - Seraing - Belgique

Graphisme : Le Graphoscope  
legraphoscope@gmail.com

MÉT HODOLOGIES

**Des réactions à nous communiquer,  
des expériences à partager,  
des questions à poser à l'auteur,  
des collaborations à envisager ?**

**Centre de Dynamique des Groupes  
et d'Analyse Institutionnelle asbl**

Parc Scientifique du Sart Tilman  
Rue Bois Saint-Jean, 9  
B.4102 - Seraing  
Belgique

**Marie-Anne MUYSHONDT**  
Coordinatrice Education permanente  
**[marie.anne@cdgai.be](mailto:marie.anne@cdgai.be)**  
**[www.cdgai.be](http://www.cdgai.be)**

Horaire : 9h à 13h et de 14h à 17h

## Les publications d'éducation permanente du CDGAI

La finalité de ces publications est de contribuer à construire des échanges de regards et de savoirs de tout type qui nous permettront, collectivement, d'élaborer une société plus humaine, plus «reliante» que celle qui domine actuellement. Fondée sur un système économique capitaliste qui encourage la concurrence de tous avec tous et sur une morale de la responsabilité, notre société fragilise les humains, fragmente leur psychisme et mutile de nombreuses dimensions d'eux-mêmes, les rendant plus vulnérables à toutes les formes de domination et d'oppression sociétales, institutionnelles, organisationnelles, groupales et interpersonnelles.

### La collection Méthodologie

Elle vise à outiller la réflexion de tout acteur de l'éducation et ainsi, à soutenir sa créativité émancipatrice. Ces publications sont proposées comme des outils de réflexion «sur» et «à travers» sa pratique individuelle, associative ou institutionnelle, notamment via la (re)découverte des méthodes et principes d'action de militants et pédagogues qui ont marqué notre société.

Les enjeux de cette collection sont de permettre un ancrage conscient et éclairé des animateurs et formateurs dans les racines de leur profession, de les (re)situer en tant qu'héritiers de ces pédagogies et mouvements alternatifs, de favoriser la compréhension critique des pratiques actuelles afin de permettre d'élaborer au mieux le présent et le futur des secteurs sociaux, socioculturels, de la santé et de la formation.



# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	9
<b>Fiche 1</b> Un apprentissage situationnel	11
<b>Fiche 2</b> Une psychagogie interactive	13
<b>Fiche 3</b> L'incomplétude des savoirs	14
<b>Fiche 4</b> L'autoformation collective	15
<b>Fiche 5</b> La participation active	17
<b>Fiche 6</b> Un potentiel humain partagé	18
<b>Fiche 7</b> Une non-substitution	19
<b>Fiche 8</b> Une non-clôture	21
<b>Fiche 9</b> Une déstructuration – restructuration	22
<b>Fiche 10</b> La quête de l'implicite	24
<b>Fiche 11</b> Une socioagogie groupale	26
<b>Fiche 12</b> La singularité des situations	27
<b>Fiche 13</b> La continuité	28
<b>Fiche 14</b> Le souci déontologique	29



MÉT HODOLOGIES.





# INTRODUCTION

Axe particulièrement important de l'éducation permanente, l'animation de groupes à des fins pédagogiques puise ses fondements conceptuels et axiologiques dans l'héritage de plusieurs pédagogues, philosophes, militants et scientifiques qui ont fait figure de pionniers dans le passé. Il en va d'ailleurs de même quant à la place et la fonction accordées au groupe en différents lieux et différentes époques, des Scouts au T-Group en passant par les syndicats ou encore les Quakers.

Aujourd'hui, bien que leurs racines soient communes, force est de constater qu'il existe bien une variété de postures et de méthodologies dédiées à l'animation-formation, chacune mettant l'accent sur l'une ou l'autre dimension spécifique et s'inscrivant plus particulièrement dans un courant historique donné. Le présent texte a pour intention de présenter une de ces méthodologies et posture d'animation : l'animatique de groupes et plus précisément, l'utilisation des expériences structurées comme outil d'animation et de formation. Comme nous le verrons, ces médiateurs et dispositifs pédagogiques s'inscrivent dans un cadre cohérent dont chacun des principes est présenté et concrétisé au travers d'applications concrètes. Ils sont en fait une actualisation singulière et organisée des héritages du passé.

Animer les expériences structurées<sup>2</sup> et faire en sorte qu'elles permettent aux participants d'apprendre est une entreprise passionnante mais difficile. En effet, ces outils pédagogiques ne se suffisent pas à eux-mêmes : le savoir-faire du formateur et son habileté à appliquer certains principes méthodologiques constituent des éléments-clés de la réussite de ce type de démarche pédagogique.

Les travaux de Pierre De Visscher<sup>3</sup> ont permis de synthétiser le paradigme de cette approche en un ensemble de principes repris

ici par Daniel Faulx en envisageant leur application à la pratique des expériences structurées en groupes. Ces principes sont liés les uns aux autres et se répondent. Ils forment un ensemble cohérent et guident la pratique du formateur qui se prépare à utiliser la méthodologie des expériences structurées.

**Cédric Danse (UAFA<sup>1</sup> – Ulg)**

1 UAFA : Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes - Ulg

2 «Les expériences ou exercices structurés sont des modes de séquence pédagogique ou psychologique qui se concrétisent au moyen d'une trame spécifique destinée à l'animateur de groupe dans son action en présentant des objectifs et intentions, les consignes de l'exercice, les dispositifs à mettre en œuvre, les axes de débriefing (ou élucidation collective)... Par l'expérience ainsi vécue, et moyennant généralement la facilitation de l'animateur, les participants peuvent dès lors retirer une série d'apprentissages à différents niveaux, notamment expérientiel, social et cognitif.»

Définition proposée par Cédric Danse sur base d'éléments extraits de (1) "Des exercices structurés en dynamique des groupes : pourquoi?" de P. De Visscher dans "Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale", 2004, N°64, pp. 57-6 et de (2) "A Handbook of Structured Experiences for the Human Relations Training, vol. 1", p. 1 de J. W. Pfeiffer et J. E. Jones.

3 P. De Visscher, «La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui», Chapitre 7 : «Le paradigme de la dynamique des groupes», Presses Universitaires de France, Collection Psychologie sociale, 2001



# fICHE 1

## Un apprentissage situationnel

### Principe général

Le participant est partie prenante de ce qu'il apprend. Ce sont les principes du «learning by doing»<sup>4</sup> et du «learning by using» (apprentissage par l'usage). On crée des situations (plus ou moins artificielles) afin de susciter des actions et des interactions, ce qui permettra de générer du *feedback* à propos de ce qui a été expérimenté.

### Application

Par ce principe, on comprend que les situations sont créées à des fins d'apprentissage spécifique. Le réalisme de la situation n'est pas nécessairement à rechercher ; ce qui compte, ce sont les interactions qui vont être créées, l'expérience qui va être faite par les participants et la manière dont le formateur pourra les exploiter dans le contexte du groupe. On recommande généralement en la matière de choisir un degré de distance/proximité «mesuré», c'est-à-dire à la fois assez analogue des réalités des participants pour stimuler des rapprochements et les motiver, et assez éloigné pour permettre que s'expérimentent de nouveaux comportements, dégagés des cristallisations en attitudes ancrées par le vécu quotidien. Dès lors, du fait que les participants sont placés dans des situations miniatures qui peuvent s'écarter plus ou moins de leur réalité sociale ou professionnelle, le formateur devra aider les participants à réfléchir sur les éléments qui sont révélateurs, *mutatis mutandis*, de leur vie «réelle», tout en reconnaissant que certains effets comportementaux sont davantage créés par l'artefact que constitue le dispositif.

4 Cfr. John Dewey (se référer à l'outil pédagogique n°20, année 2011).

On prendra en compte également les caractéristiques du public pour évaluer l'opportunité plus ou moins forte de travailler un éloignement de la réalité : habitudes de travailler de cette manière en formation ou pas, impact identitaire des supports proposés, habitudes à la symbolisation ou non, ...

## fICHE 2

# Une psychagogie interactive

## Principe général

«L'ici et maintenant» du groupe constitue le lieu et l'instrument du changement. Les participants sont amenés à montrer une certaine authenticité, générant ainsi des *feedbacks* et des apprentissages en retour. Cette psychagogie vise à instaurer un moi fort, créatif ; elle pousse à l'autonomie. Les individus y sont considérés comme responsables, non comme les jouets des pulsions externes ou internes.

## Application

Les participants sont le garant de l'apprentissage des uns et des autres. Le formateur a donc tout intérêt à favoriser les interactions entre les participants, notamment au cours des phases d'élucidation qui suivent les exercices. Si sa fonction est de structurer les débats, il ne doit pas pour autant en oublier que le savoir se construit au fur et à mesure entre les participants. L'écoute active, la reformulation, l'accompagnement de la parole des participants ainsi qu'une distribution de parole souple et subtile sont des techniques qui aideront la mise en place de cette psychagogie interactive. Soutenir les points de vue minoritaires ou alternatifs, aider à la formulation de pensées plus complexes ou de prises de positions dans un premier temps confuses, manifester pour une intervention un intérêt qui parfois devance celui des autres participants, aider à ne pas accepter trop facilement le consensus mou (tout le monde est bien d'accord...) tout en ne cherchant pas non plus à forcer des accords, participent également d'une technique d'animation qui valorise la diversité des opinions, l'écoute et la compréhension d'autres points de vue et finalement l'apprentissage par l'altérité.

# fICHE 3



## L'incomplétude des savoirs

### Principe général

Dans les domaines des relations humaines et sociales, la connaissance théorique suffit rarement. Elle doit être complétée par la pratique : le savoir-faire ne s'acquiert qu'à l'aide d'un entraînement actif.

### Application

Les expériences structurées invitent le formateur à faire développer chez les participants des «savoirs d'action». Ce n'est qu'à partir des découvertes réalisées au cours de la tâche qu'une élaboration théorique pourra avoir lieu. En appliquant le principe de l'incomplétude des savoirs, le formateur tiendra donc compte du fait que les savoirs théoriques qu'il peut dispenser sont complémentaires des savoirs d'action, et ne s'y substituent pas. On pourrait plutôt dire qu'ils donnent un éclairage sur la pratique et sur les savoirs qui en sont retirés, sans s'y substituer.

## L'autoformation collective

### Principe général

Chaque acteur est considéré responsable de ses apprentissages. On l'y amène par un processus en trois temps :

**Une mise en action** au cours de laquelle les participants expérimentent de nouvelles manières de se comporter et décristallisent des habitudes ;

**Une élucidation** au cours de laquelle, grâce aux échanges entre participants et aux éclairages théoriques de l'animateur, les participants analysent leurs implications cognitives et affectives ;

**Un transfert d'apprentissage** : aidés par les expériences des autres et les apports théoriques, les participants dégagent les applications pratiques.

### Application

Le formateur devra être attentif aux trois temps du processus.

- ◆ Permettre **qu'une réelle expérience puisse être réalisée**, en toute sécurité, avec la possibilité d'éprouver de nouveaux schémas cognitifs et relationnels ;
- ◆ Faire en sorte que l'élucidation donne accès à une analyse réflexive débouchant sur de **nouvelles propositions de sens, de nouvelles possibilités d'interprétation** ;
- ◆ Activer une réflexion sur les possibilités de transfert ou sur les difficultés qu'il pourrait y avoir à appliquer certains enseignements retirés de l'expérience.

Pour y aider, il peut varier sa posture au cours des trois phases. En règle générale, lors de la première, après avoir donné les consignes de la manière la plus explicite et claire possible, il se place en retrait, afin de permettre la réalisation autonome de l'expérience.

Lors de la seconde phase, une posture d'accompagnement semi-directif convient généralement assez bien. L'animateur offre un cadre de réflexion, guide la pensée sans jamais se substituer aux participants. Toutefois, il est souvent intéressant qu'il aide à la découverte d'éléments latents, en utilisant le questionnement, la suggestion, la proposition d'interprétation ou la lecture personnelle d'un événement ou d'un ensemble d'événements. Une structuration par des savoirs plus formalisés n'est pas non plus exclue.

Enfin, lors de la troisième phase, l'animateur sera attentif à favoriser une posture coopérative chez les participants, soit par ses modes d'intervention, soit par des techniques d'animation visant au partage d'expérience. Il aidera à rapprocher les expériences vécues des participants entre eux en travaillant sur trois plans temporels : celui de «l'ici et maintenant» du groupe, celui du vécu lors de la première phase, celui des vécus professionnels ou privés des participants.



# fICHE 5

## La participation active

### Principe général

Pour apprendre et se développer, les participants doivent s'impliquer. Sans participation, l'apprentissage est impossible et de plus, les personnes qui s'inscrivent en spectateurs risquent de nuire à l'apprentissage des autres en étant perçus comme des voyeurs. Cette participation est importante dans la phase de mise en action, mais est aussi fondamentale dans celle du feedback.

### Application

Il est souvent utile pour le formateur d'aborder les présupposés de la méthode des expériences structurées, et notamment la manière dont l'action et l'apprentissage sont indissociablement liés. Il précisera également l'importance d'une implication dans les phases d'élucidation. Il encouragera également la participation, en gardant à l'esprit que celle-ci peut prendre des formes assez différentes selon les personnes. Si un seul mode de participation est valorisé (par exemple le fait de prendre beaucoup la parole), on risque fort de décourager certains participants. Pour stimuler la participation de tous, il est parfois aussi nécessaire de réguler la participation de certains. L'utilisation de dispositifs d'observation ou de formes variées de configurations (sous-groupes, duos) permet, elle aussi, de réguler la participation. On gardera également à l'esprit que les participants ont besoin de phases de repos : ainsi, après un jeu de rôle impliquant ou une élucidation collective interpellante, il est fréquent que des personnes très actives se mettent en position plus observatrice. Pour autant qu'elles n'y restent pas bloquées, ceci est l'occasion pour elles, parfois, d'expérimenter un autre mode de participation, et pour d'autres, de prendre davantage la parole.



## Un potentiel humain partagé

### Principe général

L'animateur s'efforce de développer le potentiel présent chez chaque membre du groupe, de développer son autonomie, sa capacité de prise de conscience, de participation active et de responsabilité sociale. De ce fait, l'animateur considère chacun comme une personne en processus d'autoréalisation et disposant de ressources.

### Application

Le formateur, en utilisant les expériences structurées, part du principe que les participants sont dotés de ressources personnelles et sociales qui leur permettront d'apprendre. Ces ressources, ils les mobiliseront dans le cadre de la phase de mise en action, mais également d'analyse. Elles peuvent être de différents ordres : connaissances, expériences, représentations, opinions, sensibilité à l'observation, capacité de *feedback*, ... Avec cette diversité de registres de ressources, chacun est susceptible de se développer, mais aussi de contribuer au développement des autres. De manière générale, la mise en œuvre d'une ressource (par exemple les expériences vécues) amène à faciliter l'éclosion et le partage d'autres registres.

Le formateur sera ainsi souvent amené à renvoyer des questions et des recherches de réponses chez les participants, leur manifestant ainsi sa conviction qu'ils ont en eux, collectivement et individuellement, la capacité de trouver des solutions aux problèmes qu'ils ont soulevés. Il évitera également de se poser en censeur supérieur des opinions, y compris lorsqu'il fait des exposés théoriques. À ces occasions, intégrer les propos des participants, leurs suggestions, leurs analyses, leurs questions, solliciter leur savoir et leur expérience contribuera à la valorisation du potentiel humain présent dans le groupe.



# fICHE 7

## Une non-substitution

### Principe général

L'animateur s'efface, il ne tient pas de discours pré-élaboré. Il ne dicte pas de comportement à adopter, de « bonnes réponses », refuse de placer le participant en situation de dépendance vis-à-vis de lui, et choisit le long terme dans l'apprentissage.

### Application

Les expériences structurées ne manquent pas de susciter de multiples questions auprès des participants. Ceux-ci, et cela est assez normal, renvoient donc ces interrogations vers le formateur. Bien que conscients de la complexité des processus qu'ils sont en train d'expérimenter, ou peut-être précisément pour cette raison, les participants sollicitent souvent de la part du formateur des réponses « expertes » sur ce qu'ils sont en train de vivre. On ne compte plus, en formation, les interpellations du type : (lors de l'élucidation) avons-nous bien travaillé ? aurions-nous pu faire mieux ? (lors du transfert) mais alors, comment devrais-je faire ? quelle technique employer dans ce genre de cas ? Or, les solutions « clé sur porte » sont tentantes à plusieurs titres. Elles valorisent l'expert qui les prodigue tout autant qu'elles rassurent les personnes qui les sollicitent. La tentation d'y recourir est donc forte. Cependant, soutenir les questions, les entendre, aider à leur élaboration est généralement plus productif qu'asséner des réponses qui refermeraient le processus de réflexion. Le formateur qui utilise les expériences veillera donc à ne pas se substituer au participant en proposant des solutions toutes faites. Il invitera d'ailleurs, par sa manière d'animer les débats, à ce que les autres participants ne se sentent pas tenus à apporter au participant « la » solution.

Cependant, il doit également accompagner le participant dans son questionnement et ne pas le banaliser sous prétexte qu'il n'y a pas de réponse toute faite à sa question. Il y a lieu également d'éviter un comportement par trop «mystérieux», qui laisserait entendre que l'on disposerait d'une espèce de savoir occulte que l'on ne voudrait pas livrer ou que l'on disposerait de solutions simples et efficaces qui pourraient tirer le participant d'affaire. En agissant ainsi, on ne ferait qu'accroître les effets de dépendance que l'on veut précisément éviter. En revanche, en validant le questionnement, en renvoyant la réflexion vers le groupe afin que des pistes de solutions ou d'analyse soient proposées au participant, en proposant soi-même certaines de ces pistes, en aidant à l'élaboration collective de la réflexion et du savoir, tout en rappelant que chaque situation est fortement contextualisée, on participe à la mobilisation des ressources chez chacun des participants .

## fICHE 8

# Une non-clôture

## Principe général

L'apprentissage n'est jamais clôturé, les problèmes sont laissés ouverts ou du moins entr'ouverts. Afin que le processus d'apprentissage puisse se développer, cette tension qui subsiste et qui est liée au fait que le processus de réflexion reste en cours est nécessaire.

## Application

L'application de ce principe est intimement liée au précédent. Le formateur ayant instauré une dynamique dans laquelle on évite les réponses toutes faites et décontextualisées, les solutions péremptoires et les remèdes miracles, aura stimulé un débat, fait de propositions ou de réflexions parfois incomplètes, teintées de doute, porteuses elles-mêmes de nouvelles interrogations. De même, les élucidations collectives auront probablement soulevé une foule de questionnements. Il faudra toutefois à un moment ou l'autre terminer une séquence d'apprentissage. Certains formateurs résument les principaux points abordés après une ou plusieurs séquences, d'autres invitent les participants à noter leurs réflexions dans des carnets personnels, certains concluent par une métaphore symbolisant le chemin d'apprentissage parcouru, d'autres encore préfèrent clôturer simplement le débat. Ces modes d'actions ont toutefois un point commun : ils évitent de considérer une question «réglée» sur le fond, tout en clôturant néanmoins, fut-ce provisoirement, le processus d'animation. Les participants sont généralement invités à prolonger la réflexion, et le formateur ne prétend jamais avoir répondu une fois pour toutes aux interrogations : le savoir reste toujours en construction, l'apprentissage fonctionne par questions successives, qui débouchent sur d'autres questions et ainsi de suite.



## Une déstructuration – restructuration

### Principe général

Les exercices sont inattendus, les situations parfois déroutantes ou insolites, en tout cas inhabituelles. Du reste, l'inhabituel peut surgir de la relation à l'autre. Cependant, cette déstructuration n'a de sens que si elle apporte une restructuration bénéfique pour l'individu comme pour le groupe.

### Application

La déstructuration n'est pas une fin en soi, elle n'est qu'un moyen pour permettre l'apprentissage, sous forme d'une restructuration, c'est-à-dire une réorganisation cognitive ou émotionnelle qui ne nie pas la structure précédente, mais y intègre ce qui lui paraît pertinent suite à l'expérience réalisée. Comme l'ont montré les constructivistes, ce processus d'assimilation et de restructuration, caractéristique d'un processus d'apprentissage et de découverte, nécessite généralement la régulation d'un conflit intérieur. Il est souvent déstabilisant. Or, il faut rappeler avec Monroy que le but est de déstabiliser des représentations, non des personnes. La préoccupation déontologique et la nécessité pédagogique se rejoignent ici : en tout état de cause, les participants doivent se trouver dans un confort et une sécurité psychologique suffisants pour pouvoir s'investir dans la démarche d'apprentissage.

Ceci va évidemment dépendre de nombreux facteurs, notamment les caractéristiques du public et leur habitude ou non de participer à ce type de formation. Plusieurs stratégies peuvent être développées pour y parvenir : une explicitation claire des objectifs et de la méthode en début de session, un dosage du caractère surprenant ou plus conventionnel des expériences que l'on va proposer, le fait d'«y aller progressivement», notamment dans le choix des expériences structurées, l'aménagement d'espaces de respiration cognitive et émotionnelle sous forme de pauses, d'exercices plus légers, de possibilité d'occuper une position d'observateur, ....

On veillera également à permettre à chacun de faire des expériences sans s'y sentir contraint. De manière générale, la pratique des expériences structurées porte en elle l'exigence d'un souci permanent du participant, de son vécu émotionnel, de son questionnement personnel ou professionnel, de son cheminement dans l'apprentissage et la découverte, dans la régulation des conflits internes qu'il pourrait vivre.



## la quête de l'implicite

### Principe général

Le non-dit, le sous-jacent, l'expression de l'inconscient constituent autant d'objets du travail de l'animateur.

### Application

La deuxième phase de la méthodologie, celle de l'élucidation en groupe, est cruciale. De manière générale, on peut dire que les actions du formateur visent à permettre une émergence et une découverte d'éléments inconscients ou préconscients, de non-dits groupaux, de processus sous-jacents. Or, l'émergence de l'implicite ne se décrète pas. Puisqu'on ne voit pas ce que l'on ne voit pas, il ne suffit pas de solliciter les participants pour que se révèle ce qui était latent. Le formateur devra donc créer les conditions psychosociales favorables à une telle émergence. Tout d'abord, un climat qui permet à chacun d'exprimer des points de vue, des hypothèses, des sentiments, des impressions sans se sentir menacé. Pour ce faire, il devra entre autres manifester une attitude d'écoute active à l'égard des participants, solliciter également que les participants écoutent les interventions des uns et des autres en prenant le temps d'abord de les assimiler avant de se positionner trop vite, valoriser les interventions marginales, ne pas céder à la facilité de la banalisation lorsqu'un point de vue divergent est exprimé, être attentif à l'expression des affects - d'autant plus si ceux-ci dénotent avec ceux de l'ensemble du groupe -, encourager la formulation d'hypothèses y compris lorsque les participants ne sont pas sûrs de ce qu'ils avancent, solliciter les avis de personnes qui ne sont pas en position de *leader*, inviter le groupe à ne pas employer des formulations généralisantes («on» a fait ceci, «le groupe» pense cela) qui écrasent souvent



la diversité des points de vue et les possibilités de comparaison, inviter les personnes à développer leur raisonnement par des questions simples, surtout si elles s'expriment par formules globales comprenant beaucoup de sous-entendus (« cela c'est passé comme d'habitude » « c'est-à-dire ? » ; « on a eu un fonctionnement normal » « en quoi était-il normal à votre avis ? » ), veiller à toujours contextualiser (« c'est quoi l'habitude dans ce groupe-ci selon vous ? » « c'est quoi un comportement normal pour vous dans un groupe comme celui-ci ? »)

... Le formateur tiendra également compte du fait que découvrir l'implicite prend du temps. De plus, les défenses des personnes, leurs modes d'explication habituels ou leurs hypothèses de routine peuvent être remises en question. Si le formateur brusque le groupe en se montrant trop rapide ou en imposant précocement ses vues, il risque de mettre à mal le processus d'émergence du sens. Suggérer des hypothèses, indiquer le chemin à suivre, proposer des explications sont dès lors préférables à vouloir imposer à tout prix une explication. Cela étant, cela ne veut pas dire que le formateur ne doit pas avoir une certaine ténacité dans la proposition d'hypothèses.

# fICHE 11



## Une socioagogie groupale

### Principe général

L'animatique des groupes, dans la lignée de la tradition de Kurt Lewin, est enracinée dans la conviction que le travail en groupe restreint peut essaimer vers la collectivité et la société dans son ensemble. Elle lie l'apprentissage et la transformation des personnes avec l'apprentissage et la transformation organisationnelle et sociale.

### Application

La problématique de l'application dans la vie sociale et professionnelle de ce que l'on a appris et développé en formation est une question sensible, qui fait l'objet de tout un courant de recherche aujourd'hui dans le domaine de la formation des adultes : le transfert des apprentissages et des acquis de formation. La troisième phase de la méthodologie de l'animatique des groupes (transfert) est tout particulièrement centrée sur cette question. On y invite les personnes à réfléchir sur les transferts possibles de ce qu'ils ont appris ou élucidé. Les formateurs peuvent également questionner les personnes sur les difficultés d'application qu'ils anticipent et les freins de toute nature qu'ils risquent de rencontrer, que ceux-ci soient personnels, organisationnels, techniques ou encore liés aux dynamiques socio-affectives. On pourra les interroger pareillement sur les ressources qui pourraient les aider dans cette entreprise. Dans les deux cas, on aidera la personne à réfléchir sur les modalités d'application, sans pour autant prétendre régler avec elle la question du transfert. On invitera également les participants à échanger des bonnes pratiques et des expériences en matière de tentatives de transformation de systèmes humains.

# fICHE 12

## La singularité des situations

### Principe général

Chaque animateur comme chaque participant perçoit l'environnement groupal de façon différente. De plus, la situation évolue avec le temps. Le choix des techniques, des modes d'intervention, du style sera influencé par la situation telle que le formateur la perçoit à un espace-temps donné.

### Application

Le formateur fait évoluer ses attitudes, ses outils, ses manières de faire en fonction de ce qu'il perçoit de la dynamique du groupe, des attitudes des participants, du contexte dans lequel ils prennent place. Il est donc essentiel de se doter de moyens conceptuels pour analyser l'évolution du groupe, comprendre les dynamiques collectives et individuelles qui sont à l'œuvre et ainsi moduler ses postures de formation : expériences plus ou moins impliquantes, *débriefing* plus ou moins en profondeur, durée des situations, taux de facilitation et de confrontation lors de ses interventions, degré de directivité, empathie plus ou moins marquée, etc. Ce principe est également lié à celui d'apprentissage situationnel, dans la mesure où ce qui se vit dans les différents moments du groupe, en ce compris les comportements individuels, dépend étroitement de la situation particulière en termes de dynamique du groupe, d'évolution personnelle, de tâche demandée.

# fICHE 13



## la continuité

### Principe général

La continuité s'exprime dans la persistance de l'intention, l'intangibilité du dispositif (contenant), la constance et la cohérence du comportement de l'animateur.

### Application

Le dispositif des expériences structurées laisse une initiative importante aux apprenants : ceux-ci sont invités à amener leurs expériences et à en faire en situation, pour en étudier la portée au regard de leur vie sociale et professionnelle. Ceci n'est possible que si une sécurité est installée dans le dispositif qui tient lieu de contenant à ce contenu. L'animateur doit donc installer des bases solides en termes de comportements, principes relationnels, règles. Toutefois, généralement, les participants sont également actifs sur le cadre lui-même : ils proposent certaines manières de faire à l'animateur, lui demandent de modifier son action, ou sollicitent certains contenus. La question de la continuité devient alors plus complexe qu'il n'y paraît. Contenu et contenant ne sont pas toujours aussi distincts en pratique qu'en théorie, et par ailleurs, les sollicitations des participants 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, alors que d'autres éléments méritent d'évoluer en fonction de l'usage proposé par les participants. Le formateur devra mener une réflexion personnelle et en équipe pour en déterminer les contours.

# fICHE 14

## le souci déontologique

### Principe général

Il est impératif de repérer, analyser, limiter mais aussi accepter le «pouvoir-sur». Il analyse les mécanismes transférentiels et contre-transférentiels. Il ne prend un groupe en charge que s'il en a la compétence effective.

### Application

Individuellement ou en équipe, mener une action de formation implique une prise de distance, un recul réflexif et une analyse des processus de la part du formateur. Celui-ci sera facilité par des discussions de l'animateur avec des collègues ou des superviseurs sur ce qui est en train de se passer dans les groupes dont il a la charge. Il exige aussi une attention centrée sur les participants. Il faut mentionner que des exercices anodins en apparence peuvent, comme toute situation d'apprentissage d'ailleurs, générer des états émotionnels et cognitifs ou des processus sociaux qui nécessitent une prise en charge adéquate par l'animateur. La disponibilité des ressources de l'animateur au service des participants est en la matière une exigence forte également. En matière d'éthique en animation, la ressource temps est particulièrement importante, et on veillera donc à réserver les plages nécessaires pour une prise en charge adéquate. Les compétences sont également en jeu : on n'animera que ce que l'on se sait capable de pouvoir gérer. Le vécu des participants peut aider à cette montée en compétence : à condition de ne pas généraliser abusivement ce vécu, le fait d'avoir expérimenté en tant que participant les situations que l'on

propose à d'autres, renforce son regard et sa vigilance sur les effets potentiels. De manière plus générale, chaque choix de dispositif, chaque intervention devra intégrer une réflexion déontologique. La capacité de prendre en charge les états intellectuels et émotionnels suscités par l'action de l'animateur est donc à ne jamais négliger.

# Intentions de ce livret

- ◆ Présenter une approche de l'animation de groupes à des fins éducatives
- ◆ Proposer un livret d'accompagnement méthodologique pour l'animation des exercices structurés
- ◆ Outiller la réflexion critique de tout acteur de l'éducation permanente
- ◆ Soutenir la créativité et les initiatives pédagogiques des acteurs de l'éducation qui visent plus de démocratie et de justice pour tous

## Publics visés

- ◆ Les animateurs et formateurs sociaux, socioculturels, d'éducation permanente, de la santé, les enseignants
- ◆ Toute personne intéressée par cette thématique

«Axe particulièrement important de l'éducation permanente, l'animation de groupes à des fins pédagogiques puise ses fondements conceptuels et axiologiques dans l'héritage de plusieurs pédagogues, philosophes, militants et scientifiques qui ont fait figure de pionniers dans le passé. Il en va d'ailleurs de même quant à la place et la fonction accordées au groupe en différents lieux et différentes époques, des Scouts au T-Group en passant par les syndicats ou encore les Quakers.

Aujourd'hui, bien que leurs racines soient communes, force est de constater qu'il existe bien une variété de postures et de méthodologies dédiées à l'animation-formation, chacune mettant l'accent sur l'une ou l'autre dimension spécifique et s'inscrivant plus particulièrement dans un courant historique donné. Le présent texte a pour intention de présenter une de ces méthodologies et posture d'animation : l'animatique de groupes, et plus précisément, l'utilisation des expériences structurées comme outil d'animation et de formation. Comme nous le verrons, ces médiateurs et dispositifs pédagogiques s'inscrivent dans un cadre cohérent dont chacun des principes est présenté et concrétisé au travers d'applications concrètes. Ils sont en fait une actualisation singulière et organisée des héritages du passé.

Animer les expériences structurées et faire en sorte qu'elles permettent aux participants d'apprendre est une entreprise passionnante mais difficile. En effet, ces outils pédagogiques ne se suffisent pas à eux-mêmes : le savoir-faire du formateur et son habileté à appliquer certains principes méthodologiques constituent des éléments-clés de la réussite de ce type de démarche pédagogique.

Les travaux de Pierre De Visscher ont permis de synthétiser le paradigme de cette approche en un ensemble de principes repris ici par Daniel Faulx en envisageant leur application à la pratique des expériences structurées en groupes. Ces principes sont liés les uns aux autres et se répondent. Ensemble, ils forment un ensemble cohérent et guident la pratique du formateur qui se prépare à utiliser la méthodologie des expériences structurées.»

Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

