

Principes pratiques de l'animation des groupes

Stratégies d'animation en vue d'un apprentissage expérientiel

**Daniel Faulx,
Cédric Danse,**

Université de Liège,
Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes

Résumé. Le paradigme de la dynamique des groupes restreints inclut les postulats, intentions et principes sous-jacents aux processus groupaux. Il formate la méthodologie de leur animation. Quatorze des constituants de ce paradigme sont ici repris, à l'intention des formateurs, sous l'angle de leur application à la pratique de l'animation. Ils forment un ensemble cohérent et guident l'animateur dans son utilisation de la méthodologie des expériences structurées.

Mots clés : paradigme, constituants, animatique, méthodologie, expériences structurées

Summary. The paradigm of the face-to-face group dynamics encloses the postulates, intentions and principles underlying group's process. It formates the methodology of their conduct. Fourteen components of this paradigm are here listed, to help the trainers, from the angle to apply it in their practical experience in leading groups. They make a consistent whole and guide the trainer in its using of the methodology of structured experiences.

Key words : paradigm, components, animaticsn methodology, structured experiences

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 sont communes, force est de constater qu'il existe donc 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 structurées¹ 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 Visscher² 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/

¹ « 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 Danse C. 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, p. 57-61 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.

² Pierre 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

Chacune des quatorze fiches suivantes reprend un des constituants du paradigme de la dynamique et de l'animation des groupes restreints, chaque fois défini comme "**principe général**".

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 » 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.*

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.*

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.*

Fiche 4 : L'autoformation collective

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

(1) une mise en action au cours de laquelle les participants expérimentent de nouvelles manières de se comporter et décristallisent des habitudes

(2) 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

(3) un transfert d'apprentissage : aidés par les expériences des autres et les apports théoriques, les participants dégagent les applications pratiques.

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.*

Fiche 6 : 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.

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*

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.*

Fiche 9 : 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.*

Fiche 10 : 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.*

Fiche 11 : Une socioagogie groupale

Principe général : *L'animation des groupes, dans la lignée de la tradition lewinienne, 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.*

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.*

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.*

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.*

En outre, chacune des quatorze fiches abordait **les applications** du principe. Nous ne les avons **pas reprises telles qu'elles ont été formulées en 2011**.

En effet les dites applications ont depuis lors été largement remaniées par les auteurs dans leur **récent ouvrage** : *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, publié chez De Boeck, collection Guides pratiques, 2015, 320 pages. Il appert que les quatorze principes et les applications ont été repris, dans le chapitre 19 intitulé : *Quatorze principes et leurs applications pour une pédagogie expérientielle*. Le chapitre 18 abordait de surcroît : *L'apprentissage expérientiel : d'une philosophie de l'apprentissage à des principes d'application concrets issus du paradigme de l'Animatique des groupes*.

Afin d'assurer à l'article des Cahiers Internationaux une réelle actualité, le **texte ci-dessous reproduit** pour une large part, voire dans sa quasi intégralité, **celui publié dans l'ouvrage** édité par, et ce avec l'aimable autorisation de De Boeck Supérieur. Des aménagements ont été réalisés afin que le texte puisse être compris sans qu'il faille lire préalablement les chapitres précédents.

Encadré informatif : Table des matières du livre :

1. Somma
2. Introduction
3. Comment penser les effets de ses actions pédagogiques et formatives ? Les quatre dimensions d'une formation
4. Comment développer ses pratiques de formation ? Les six déterminants de l'action pédagogique
5. Comment accrocher les apprenants à la thématique de la formation ? Premier déterminant : la relation au contenu
6. Comment répondre au défi d'une relation pédagogique avec des adultes ? Deuxième déterminant : la régulation des relations entre formateur et apprenants
7. Comment créer et entretenir une dynamique relationnelle favorable au processus formatif ? Troisième Déterminant : la régulation des relations entre apprenants
8. Comment organiser l'espace-temps matériel et symbolique d'une formation ? Quatrième déterminant : les dispositifs d'apprentissage
9. Comment sélectionner, présenter et utiliser les supports à l'apprentissage ? Cinquième déterminant : les médiateurs pédagogiques
10. Comment mobiliser toutes les formes de l'évaluation au bénéfice de l'apprenant et du formateur ? Sixième déterminant : le rapport à l'évaluation
11. Retour sur l'ensemble des déterminants et application aux quatre dimensions d'une formation
12. Comment rendre les apprenants actifs lors d'un exposé ? Nouvelles perspectives pour développer un discours pédagogique
13. Comment animer un exposé ?
14. Comment mobiliser la pensée de l'apprenant ?
15. Comment utiliser les cas et les exemples ?
16. D'une philosophie de l'apprentissage à une philosophie en acte
17. Comment mettre en œuvre l'apprentissage expérientiel ? Concepts et stratégies d'animation pour aider à apprendre
18. L'apprentissage expérientiel : d'une philosophie de l'apprentissage à des principes d'application concrets issus du paradigme de l'Animatique des groupes

19. Quatorze principes et leurs applications pour une pédagogie expérientielle

20. Les expériences structurées : une application collective particulière de la pédagogie expérientielle

Quatorze principes et leurs applications pour une pédagogie expérientielle

I. APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET ANIMATIQUE DES GROUPES

L'apprentissage expérientiel nécessite, pour être incarné par les formateurs et effectivement vécu par les participants, que soient mobilisés et déclinés concrètement certains principes spécifiques. Nous entendons par là qu'il ne suffit pas de séquencer sa formation en suivant les étapes préconisées conceptuellement pour que celle-ci devienne effectivement expérientielle. En effet, l'apprentissage expérientiel constitue à la fois une véritable philosophie et une posture pédagogique qui la plupart du temps se pratique en groupes, et qui s'incarne dans des actes très concrets. L'apprentissage expérientiel, en ce sens, relève d'une véritable « philosophie en acte ». C'est pourquoi, en partant du paradigme de la dynamique et plus particulièrement de l'Animatique des groupes, grande héritière de l'apprentissage expérientiel, nous allons décliner quelques principes théoriques, issus des travaux de Pierre De Visscher (2001), pour lesquels nous avons conçu des applications pratiques. Notre démarche de présentation sera la suivante : chaque principe sera exposé brièvement avant d'être suivi d'un développement pratique qui abordera ses applications en situation d'apprentissage. Ce développement comprendra de nombreuses propositions sur la manière d'animer un groupe d'apprenants car ces principes sont particulièrement indiqués lorsqu'il y a plusieurs apprenants réunis ensemble, même si des applications individuelles ne sont pas non plus à exclure.

Encadré 1. L'origine scientifique de l'Animatique des groupes

L'Animatique des groupes propose à la fois une vision de l'animation des groupes dans une perspective d'apprentissage et de formation et une réflexion globale sur la manière de s'y prendre. Cette vision peut être résumée par une préoccupation majeure autant qu'un projet : qu'est-ce qui pourrait constituer une animation porteuse pour les individus et les collectifs ?

Depuis la création du terme en 2001 (De Visscher), plusieurs articles ont proposé que soit développé un véritable champ de recherche sur le sujet, au croisement de la psychosociologie, de la formation des adultes et de la dynamique des groupes (Faulx, 2008). L'animation des groupes devient alors non plus seulement une pratique mais une expertise professionnelle à part entière exigeant des compétences complexes au service d'intentions et d'objectifs précis. Ceux-ci peuvent être de différentes natures : pédagogique (favoriser l'apprentissage, la transformation d'attitude, la capacité de réflexivité, ...), managériaux (faciliter la prise de décision, l'évolution d'une équipe de travail, la gestion des conflits au travail, ...), psychosociaux (accentuer la cohésion groupale, générer des identités partagées, mobiliser des collectifs, ...), psychologiques (renforcer la confiance en soi, viser au développement personnel, analyser des fonctionnements relationnels, ...).

Somme toute, animer le groupe au sein de ces différents contextes professionnels nécessite la mise en œuvre d'un complexe de représentations, de connaissances,

d'attitudes, de savoir-faire, de capacités à concevoir et à réagir en situation, de techniques et de méthodes d'intervention. C'est cet ensemble que nous regroupons sous la discipline d'Animatique des groupes.

II. LES PRINCIPES D'ANIMATIQUE ET LEUR APPLICATION

1. Un apprentissage situationnel

Principe général. La logique d'un apprentissage situationnel suppose deux démarches de la part du formateur.

1. La première démarche consiste en la *création ou la mobilisation d'une « situation »*, c'est-à-dire un environnement propice à l'apprentissage. Cette situation peut être plus ou moins réelle ou artificielle.

Pour préciser la différence entre « création » et « mobilisation », on peut se figurer le continuum comme ceci : à un extrême, on crée intentionnellement une situation à des fins d'apprentissage dans lesquelles les personnes pourront se mettre en action (un jeu de rôle, une mise en situation, un simulateur...), cette situation étant éventuellement très éloignée de la réalité. A l'autre extrême, on mobilise des situations de la vie réelle à des fins d'apprentissage (on demande aux personnes de raconter ou de se remémorer des situations professionnelles, de partager des situations de vie et ensuite d'en jouer des parties ou de les mettre en scène, par exemple).

2. La deuxième démarche vise à susciter au sein de cet environnement particulier, des *actions (réelles ou représentées mentalement) de la part des participants* ainsi que, si l'apprentissage est collectif, des interactions entre eux. Ces actions peuvent être stimulées par des consignes particulières. Cette combinaison entre un environnement stimulant et une mise en action permet de générer de la réflexion et de l'apprentissage à propos de ce qui a été expérimenté.

Quoi qu'il en soit, du côté de l'apprenant, on insiste ici sur le fait que ce dernier doit être partie prenante de ce qu'il apprend et qu'il importe qu'il agisse pour apprendre. Ce sont les principes du learning by doing et du learning by using (apprentissage par l'usage), selon les termes de Dewey. La situation créée ou mobilisée constitue donc la base de la démarche, le principe général étant qu'elle permet de faire une expérience, laquelle produira de l'apprentissage à condition de respecter d'autres principes qui seront abordés dans la suite de cette section.

Application. En ce qui concerne les situations mises en place par le formateur, une question s'impose : quelles situations créer pour permettre cet apprentissage situationnel ? Tout l'enjeu est en effet que l'environnement que le formateur va concevoir soit porteur de développement pour les apprenants.

La première question qui se pose est celle du *degré d'analogie entre monde réel et situation créée à des fins d'apprentissage*. Doit-on, par exemple, lorsqu'on veut apprendre à quelqu'un à gérer ses émotions, le placer nécessairement dans une situation émotionnellement éprouvante ? Doit-on, lorsqu'on veut apprendre à quelqu'un à plafonner une pièce le mettre dans une situation qui ressemblera aux chantiers sur lesquels il se prépare à intervenir, avec tous les éléments de complexité qu'ils peuvent contenir ? On pourrait dire oui, appliquant ainsi un principe d'isomorphisme entre situation de formation et situation réelle. On pourrait tout aussi bien dire non, arguant du fait que si c'est pour reproduire fidèlement la réalité, il est inutile de construire des situations de formation. On pourrait également dire non eu égard au fait que les

situations de la vie réelle présentent des caractéristiques de complexité insurmontables par les novices en apprentissage.

On le voit, l'interrogation sur le réalisme de la situation nous amène sur une piste délicate. Mieux vaut dès lors poser la question différemment. Nous pouvons en effet dire ceci : dans une optique d'apprentissage expérientiel, peu importe le réalisme de la situation, *ce qui compte, c'est le caractère heuristique de l'expérience qui va être faite par le ou les apprenants et la manière dont le formateur pourra l'exploiter au bénéfice de la progression de celui-ci*. Le réalisme apparaît donc non comme une fin en soi mais comme un moyen, une composante de la situation. On recommande généralement, en pédagogie expérientielle, de choisir un **degré de distance/proximité** « mesuré ». Cela signifie que la situation mise en place devra être à la fois assez analogique des réalités des participants pour stimuler des rapprochements et les motiver, et assez éloignée pour permettre que s'expérimentent de nouveaux comportements, dégagés des cristallisations d'attitudes et de comportements ancrés par le vécu quotidien. Tout un continuum depuis la situation imaginaire jusqu'à la reproduction de la réalité est donc possiblement pertinent.

On sera également attentif au fait qu'une situation trop éloignée amène à des difficultés d'identification des processus qui peuvent être transférés vers les contextes réels. A l'inverse, une situation trop proche peut générer des blocages liés à des écarts mêmes minimes à la réalité si celle-ci est bien connue des participants.

Illustration. (Presque) tout était parfait, alors ça a raté !

Dans une formation pour enseignants sur les fonctionnements d'équipe, la situation proposée consistait en l'organisation d'une fancy fair avec des rôles qui reproduisaient assez fidèlement le fonctionnement scolaire. Mais il manquait un interlocuteur : le COCOBA (Comité de Concertation de Base, un organe paritaire officiel). Etant donné le très haut degré de réalisme du reste de la situation, ce petit élément de détail a suffi pour obstruer l'apprentissage. La situation était tellement analogique qu'elle ne pouvait supporter le moindre écart à la réalité.

Trois facteurs entrent dans le choix judicieux du lien entre un dispositif et la réalité.

1. Tout d'abord, des questions d'**opportunité à reproduire ou non la réalité**. Il peut en effet être impossible ou contraire à l'éthique de reproduire certaines situations à l'identique. Ainsi, on imagine mal entraîner des pilotes de lignes aux situations extrêmes en créant des crashes aériens pour voir comment ils réagissent ou provoquer des accidents nucléaires pour tester la collaboration entre les services de police, d'incendie et de soins. Si ces exemples tombent sous le sens – et qu'il est évident qu'il faut plutôt recourir à des simulateurs et des situations fictives bien que réalistes –, des questions de ce type se poseront en revanche de manière plus délicate pour des dispositifs avec des dimensions humaines fortes.

Illustration. Jusqu'où peut-on aller : le cas des yeux bleus et des yeux bruns.

Jusqu'où faut-il pousser le réalisme d'une mise en situation ? Un débat de cette nature a eu lieu autour de la célèbre expérience appelée « la classe divisée ». La situation expérientielle consiste à mettre en œuvre une situation de discrimination très proche de la discrimination raciale. Les « enfants aux yeux bleus » se voient attribuer privilèges et avantages alors que les « enfants aux yeux bruns » sont systématiquement désavantagés par l'enseignante³. Ceci

³ L'inverse sera vrai le lendemain : ce seront les « yeux bruns » qui se verront accorder des privilèges et les brimades seront adressées aux « yeux bleus ».

provoque une dynamique de groupe où les enfants aux yeux bleus finissent, assez rapidement, par mépriser, insulter, dénigrer à leur tour les yeux bruns, qui ressentent le malaise et même, on peut le dire, la souffrance de la discrimination. L'enseignante qui mène l'expérience défend son dispositif en disant qu'il ne dure que deux journées et que la sensibilisation au racisme vaut bien quelques moments un peu difficiles.

On voit que la simulation pose la question de la **sécurité** (physique mais aussi affective et mentale) de l'apprenant. En outre, la sécurité des personnes avec lesquelles travaillent les apprenants est aussi à prendre en compte. Ainsi, jusqu'où doit-on laisser s'exercer un futur psychologue clinicien sans qu'il soit problématique pour les patients, dans quelle mesure peut-on confier le maniement de la grue à un grutier en apprentissage sans faire courir des risques à la population ... ? Le critère de sécurité tant des apprenants que de leur environnement constitue donc un premier point d'attention pour la conception d'un dispositif d'apprentissage situationnel.

2. Ensuite, viennent des **choix pédagogiques**. Ainsi, il peut être dans certaines situations plus intéressant de simplifier la réalité dans la mesure où cela permettra à l'apprenant de travailler dans une **complexité allégée** qui l'aidera à développer ses actions. S'il est placé trop vite dans une situation qui le dépasse, il sera tout simplement bloqué dans sa progression. Il existe deux grandes manières de diminuer la complexité d'une tâche : *soit en simplifiant l'action à mener, soit en simplifiant l'environnement.*

Illustration. Pour apprendre à conduire, mieux vaut y aller pas à pas

L'apprentissage de la conduite automobile peut passer par une phase de maniement du volant, le moniteur s'occupant du changement des vitesses grâce à un véhicule équipé à cette fin. L'action de l'apprenant est donc simplifiée, par contre, la route est bien réelle et présente bien toutes les conditions de complexité. A l'inverse, le terrain de manœuvres (l'environnement) constitue une route « appauvrie » par rapport à la réalité, mais le maniement du véhicule (l'action) est lui identique à la réalité. C'est donc sur l'environnement que l'on a opéré. On peut ainsi jouer sur deux niveaux de simplification : soit celui de l'activité de l'apprenant, soit celui du milieu.

Dans le même ordre d'idées, le formateur peut aussi mettre en place des **systèmes d'accompagnement** de l'activité de l'apprenant. Dans la pédagogie expérientielle, on aurait plutôt tendance à laisser se déployer l'activité de l'apprenant en toute liberté. Après, on mettra en place des systèmes qui l'aideront à tirer apprentissage de la situation (voir principes suivants), même s'il n'est pas exclu d'envisager, dans certains cas, des formes d'aides apportées par le formateur. Si aide du formateur il y a, ce sera avec des modalités qui garantissent l'autonomie de l'apprenant (par exemple au milieu de l'action, lui proposer une pause réflexive avant de lui laisser reprendre son activité ; lui annoncer dès le début qu'il bénéficiera de plusieurs aides qu'il peut solliciter mais qu'il doit gérer lui-même, etc.).

3. On prendra en compte également les **caractéristiques du public** pour évaluer l'opportunité de travailler un fort 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, ... En outre, le caractère « éloigné » d'une situation pour certains publics dépend également de sa familiarité avec la situation : ce qui est « exotique » pour certains participants ne l'est pas pour d'autres.

De manière générale, du fait que les participants sont placés dans des situations 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 créés par l'artefact que constitue le dispositif. Ainsi, si on fait réaliser un jeu de rôle, on peut reconnaître qu'un certain nombre de comportements ont été produits par l'artificialité de la situation, tout en ne niant pas le potentiel analogique. La stratégie de communication auprès des participants consiste alors à tenir un discours équilibré en évitant de tomber dans deux pièges : celui de maintenir que tout ce qui s'est passé dans une mise en situation est forcément révélateur de la réalité, ce qui est faux et génère de nombreuses résistances ; et de l'autre, de concéder qu'aucun apprentissage ne peut être tiré vu qu'on est pas dans « la vraie vie », ce qui revient à annihiler le potentiel heuristique d'une situation expérientielle. Ces éléments relevant du débriefing seront abordés dans les principes suivants.

2. L'autoformation collective

Principe général. En pédagogie expérientielle, on considère que *chaque apprenant est responsable de sa progression* mais qu'il appartient au formateur de créer les meilleures conditions possibles pour que celle-ci ait lieu. Dans l'approche qui nous intéresse ici, c'est au moyen d'un processus en trois temps que l'on va procéder : (1) une **mise en action** au cours de laquelle, consécutivement à une consigne qui leur a été donnée, les participants expérimentent de nouvelles manières de se comporter ; (2) une **élucidation** au cours de laquelle, grâce aux échanges entre participants et aux éclairages de l'animateur, les participants analysent leurs implications cognitives et affectives ainsi que leurs actions ; (3) une phase de **transfert** : en interaction avec les autres apprenants et le formateur, les participants dégagent les applications pratiques pour leur vie future.

Application. Le formateur devra être attentif aux trois temps du processus, et permettre :

- *dans la phase de mise en action* : qu'une réelle expérience puisse être réalisée, en toute sécurité, avec la possibilité de tester de nouveaux schémas opérationnels, cognitifs et relationnels ;
- *dans la phase d'élucidation* : que cela donne accès à une analyse réflexive débouchant sur de nouvelles propositions de sens, de nouvelles possibilités d'interprétation et l'émergence de savoirs d'action (voir principe suivant) ;
- *dans la phase de transfert* : d'activer une réflexion sur les possibilités d'application ou sur les difficultés qu'il pourrait y avoir à mettre en oeuvre certains enseignements retirés de l'expérience.

Pour y parvenir, 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 possible⁴, 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 et guide la pensée sans jamais se substituer aux participants (voir plus loin, principe de non-substitution). Dans cette phase, il est souvent intéressant qu'il aide à la découverte d'éléments implicites

⁴ Les explications détaillées sur la manière de prodiguer des consignes proposées dans le chapitre « *Comment sélectionner, présenter et utiliser les supports à l'apprentissage ? Cinquième déterminant : les médiateurs pédagogiques* » peuvent bien entendu s'appliquer ici également.

(voir plus loin, principe de quête de l'implicite), en utilisant le questionnement, la suggestion, la proposition d'interprétation ou la lecture personnelle d'un événement ou d'un ensemble d'événements. Comme nous le verrons dans le point consacré à l'incomplétude des savoirs, une structuration par des concepts 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 le partage d'expérience. Il aidera à rapprocher les expériences vécues des participants entre elles en travaillant sur différents plans temporels : celui du vécu lors la première phase (mise en situation), celui de l'ici et maintenant du groupe, celui des vécus passés ou futurs des participants.

Ce principe, comme vous l'avez sans doute constaté, est d'un niveau de généralité assez global puisqu'il renvoie à la méthodologie même de l'approche animatique. Lors des principes suivants, plus de détails seront donnés sur la manière d'incarner concrètement cette triple posture : incomplétude des savoirs, quête de l'implicite et non-substitution.

3. Une « psychagogie » interactive

Principe général. Dans la pédagogie expérientielle, lorsqu'elle est pratiquée en groupe ou en tout cas à plusieurs, *ce n'est pas uniquement des situations que l'on apprend mais aussi des autres*. La modalité collective n'est donc pas simplement la résultante d'un choix économique ou pratique, c'est véritablement un instrument pour le changement et l'apprentissage. Au sein de cette modalité collective, les individus sont considérés comme responsables, autonomes, libres et disposant d'esprit critique, ce qui leur permet d'interagir avec une authenticité suffisante pour permettre à chacun de se questionner sur les effets produits chez autrui. Ainsi donc, dans le cadre des situations mises en place par le formateur, les participants sont amenés à agir et co-agir, générant dès lors des feedbacks réciproques et des apprentissages en retour. En outre, il est important de faire en sorte qu'ils se sentent suffisamment en sécurité pour se questionner sous le regard des autres. Que ce soit dans la mise en place des situations ou dans les discussions qui suivent, chaque participant est donc une ressource essentielle pour l'apprentissage des autres.

Application. Puisque l'on apprend à partir de ce que l'on dit aux autres et à partir de ce que les autres nous disent, il est fondamental pour le formateur de favoriser ce que l'on appelle des **interactions apprenantes** entre lui et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Le principe de base est que le savoir se construit au fur et à mesure entre les différents acteurs d'une formation.

Parmi les différentes manières de faire pour stimuler cette psychagogie interactive, on retiendra de manière générale :

- l'écoute active ;
- la reformulation ;
- l'accompagnement du raisonnement des participants ;
- une distribution de parole souple et subtile.

Ces quatre principes se concrétisent notamment dans les actes d'animation suivants :

- aider les participants à percevoir ce qui les relie de manière plus générale lorsque les points de vue apparaissent très divergents, et à l'inverse aider le groupe à

décoder des nuances, des divergences plus imperceptibles lorsque les points de vues apparaissent très consensuels ;

- souligner et spécifier l'intérêt d'une prise de parole lorsque l'on pressent que le groupe n'a pas perçu la portée potentielle de celle-ci, que ce soit dans une perspective de convergence ou de divergence ;
- soutenir les points de vue minoritaires ou alternatifs qui constituent des opportunités précieuses de progression collective ;
- aider un participant à formuler certaines pensées plus complexes ou à clarifier des prises de position dans un premier temps confuses, ce qui représentera une plus-value pour lui et pour le groupe ;
- ne pas chercher à mettre tout le monde d'accord à tout prix mais plutôt aider à faire reconnaître la pertinence et la légitimité de chacun des points de vue, fussent-ils opposés ;
- proposer, au terme ou en cours de discussion, un modèle pour penser ensemble, sous forme de concepts, de grille de lecture, d'illustrations graphiques, de schémas, d'analogies, ...
- articuler ses interventions en tant qu'animateur avec celles des participants, en en reprenant des parties et en spécifiant l'apport singulier des interventions des participants, ou en pointant des éléments sous-entendus qui y étaient contenus de façon à relancer le débat et à reconnaître les personnes ;
- valoriser la position d'*aidant* et d'*aidé*, de telle sorte que tour à tour des personnes puissent se mettre les unes au service des autres, en veillant à éviter la stéréotypie des rôles : une personne peut aider une autre à réfléchir, ou à envisager une stratégie d'application de ce qui est vu en formation, ou encore à conscientiser des apprentissages, ... puis, quelque temps plus tard, être à son tour aidée par une autre dans cette optique ;
- faciliter la prise de parole lorsque les personnes semblent inhibées. Quatre modalités peuvent être mobilisées :
 - des *moyens directs et individuels* à l'instar d'encouragements à parler destinés à telle ou telle personne ;
 - des *moyens directs et collectifs* tels que les tours de table, les consignes générales invitant chaque personne à prendre la parole, les incitations à utiliser d'autres canaux ;
 - des *moyens indirects et individuels* comme des regards en direction de certains participants (y compris ceux qui ne parlent pas), des « postures d'accueil » de la parole dirigée vers des personnes en particulier, des gestes d'encouragement discrets, des manifestations d'intérêt à l'égard de prises de parole émergentes ;
 - des *moyens indirects et collectifs* se caractérisant par une attitude de disponibilité, de non jugement, de valorisation des interventions mais aussi par une manifestation d'intérêt aux propos des participants qui se témoigne par la capacité de se souvenir de ce qu'ils ont dit, et ensuite à le

reformuler, à le mobiliser adéquatement et, finalement, à construire de la connaissance à partir de leurs propos.

Toutes ces manières de faire participent d'une posture d'animation qui valorise la diversité des opinions et des pratiques, l'écoute et la compréhension d'autres points de vue et finalement *l'apprentissage par l'altérité*.

C'est donc véritablement un art de la perception de ce qui se dit dans le groupe et de la capacité à conduire des débats que les formateurs sont invités à développer.

4. L'incomplétude des savoirs

Principe général. Pour la plupart des activités humaines, la connaissance théorique suffit rarement et doit être complétée par la pratique. C'est pourquoi *le savoir-faire et la connaissance s'acquièrent aussi par l'action sur le réel*. Le raisonnement vaut aussi bien pour le domaine des relations humaines que pour les domaines techniques : un mode d'emploi ne suffit pas pour former des personnes compétentes. Dans le même ordre d'idées, on peut donc dire qu'une connaissance théorique est toujours lacunaire. Une telle incomplétude est permanente car les situations réelles sont toujours singulières et apportent leur lot de nouveautés, provoquant d'ailleurs par la même occasion la possibilité de production de nouvelles connaissances. En pédagogie expérientielle, *on ne propose donc pas une « théorie » ou un « bonne procédure », mais un ensemble articulé de connaissances conceptuelles et pratiques qui constituent un bagage pour faire face à l'action*.

Application. Lorsque l'on met en place une formation dans une perspective expérientielle, la finalité consiste le plus souvent non pas à transmettre des connaissances inertes mais plutôt à développer chez les participants des « **connaissances en acte** ». A titre d'exemple, pour reprendre une illustration citée par Gérard Vergnaud, un cycliste se tient en équilibre grâce à des connaissances en acte qui lui permettent de réaliser toutes les actions nécessaires à la conduite de son vélo sans pour autant être capable de nommer et reconnaître les concepts (issus essentiellement de la physique) qu'il mobilise. Or, les connaissances en acte ne peuvent pas être enseignées telles quelles mais sont plutôt découvertes à travers l'action. Ce n'est que par la suite qu'une éventuelle élaboration davantage conceptuelle pourra avoir lieu. On parlera alors de connaissances conceptuelles ou de savoirs théoriques.

En appliquant le principe de l'incomplétude des savoirs, le formateur tiendra compte du fait que les savoirs théoriques (ou connaissances conceptuelles) qu'il peut dispenser sont complémentaires des connaissances en acte. Typiquement, en pédagogie expérientielle, on commence par une mise en situation qui va « forcer » les apprenants à mobiliser des connaissances en acte – procédurales, expérientielles, techniques –, lesquelles sont souvent inconscientes et partielles. En effet, pour résoudre les problèmes qui leur seront posés, ils ne pourront faire autrement que de mobiliser ces connaissances implicites et en mesurer le cas échéant les limites. La phase d'élucidation permet alors de mettre en lumière la manière dont ces connaissances ont été mobilisées et dans quelle mesure cela a permis de produire les effets escomptés ou non. Ces analyses peuvent aider à montrer si les écarts au résultat attendus sont à attribuer à la représentation que l'apprenant s'est fait de la situation ou aux modes d'action qu'il a mis en place. Quoi qu'il en soit, en explicitant ces connaissances (notamment en mettant des mots dessus), on leur fait accéder au statut d'un savoir plus formalisé, théorique ou conceptuel. Les connaissances en acte seront donc mises en lien avec des concepts théoriques et c'est un nouvel ensemble de connaissances (à la fois en acte et

conceptuelles) qui se trouve ainsi développé chez le participant, et qui peut être remis en jeu dans une nouvelle situation d'apprentissage expérientiel.

Pour favoriser l'émergence des savoirs d'action, il y a dès lors lieu de mobiliser des situations heuristiques (objet du premier point sur l'apprentissage situationnel) pour ensuite proposer soit des théorisations construites à partir de l'expérience sensible, soit des concepts que les personnes vont relier à ce qu'ils viennent de vivre. Dans un cas comme dans l'autre, l'enjeu est donc d'associer un univers expérientié (actions, sensations, observations, ...) avec un univers conceptuel, qui se voit ainsi métabolisé. Cette association entre théorie et pratique peut partir d'une réflexion personnelle, encouragée par le formateur, ou de constructions en groupe, comme on l'a vu dans le point précédent. Le formateur peut également proposer des séquences plus théoriques au sein desquelles il mettra en lien un certain nombre de concepts avec les apprentissages réalisés par les apprenants. Cette notion de lien est très importante et implique la recherche constante des liens entre théorie et expérience.

Illustration. Connaître sans le savoir : connaissances en acte et connaissances théoriques

Si l'on entend transmettre des concepts de communication à des cadres, cela se fera par exemple à partir d'éléments vécus par les apprenants lors de mises en situation ou de jeux de rôle au sein desquels ils auront expérientié concrètement leur mise en œuvre et leurs effets. Si on veut aider des apprentis en manutention à identifier ce que signifie le centre de gravité et son impact sur l'activité manutentionnaire, on fera tester des prises de paquets, et c'est à partir des observations et des concepts construits intuitivement que l'on viendra éventuellement greffer des termes théoriques comme, justement, le centre de gravité.

5. La participation active

Principe général. On l'aura compris, en pédagogie expérientielle, pour apprendre et se développer, les participants doivent s'impliquer. *Sans participation, l'apprentissage est impossible.* De plus, les participants 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. Elle est aussi fondamentale dans celle de l'élucidation ou de la réflexion sur le transfert. Ce principe est à prendre en considération compte-tenu du fait que chaque individu participe à sa manière, selon ses besoins, ses possibilités, son style personnel, et que la participation peut donc prendre des formes très différentes.

Application. A l'heure de la consommation de masse et de l'individualisme, traits typiques des sociétés dites postmodernes, le principe de participation active ne coule pas de source. Or, l'apprentissage, surtout l'apprentissage expérientiel, ne se conçoit pas comme un objet de consommation personnelle dans la mesure où il nécessite que l'apprenant prenne une part active à son propre développement et partage ses ressources avec d'autres. La simple énonciation du style « vous trouverez ce que vous apporterez au sein de ce groupe » ou la comparaison classique avec l'auberge espagnole, qui a pu satisfaire des générations d'apprenants déjà convaincus par le principe dans le contexte culturel des années 60 à 80, ne suffit plus aujourd'hui.

Des explications plus fouillées et plus complètes du paradigme de l'apprentissage expérientiel sont souvent nécessaires, notamment sur la manière dont l'action et l'apprentissage sont indissociablement liés. On précisera également l'importance d'une implication dans les phases d'élucidation. De manière générale, outre ces explications, le formateur encouragera la participation en gardant à l'esprit, comme cela a déjà été dit, 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.

Il sera nécessaire pour le formateur de tenir compte de toute une série de comportements posés par les participants : organisation du travail d'un sous-groupe, réflexion ponctuelle, critique d'un fonctionnement, idées lancées « à tout hasard », questions posées à d'autres participants, investissement dans des tâches de réflexion, ... L'idée n'est pas ici que le formateur dise « c'est bien⁵ » à chacun de ces signaux d'engagement dans la démarche de formation, mais qu'il y prête attention, qu'il les utilise, les souligne, les encourage. Ce ne sont donc pas les interventions d'évaluation du formateur qui soutiendront le mieux la participation des apprenants, c'est la manière dont il investira leurs différentes formes d'engagement.

Par ailleurs, pour stimuler l'engagement de tous, il est parfois aussi nécessaire de limiter ou de différer la participation de certains. Dans cette optique, l'utilisation de dispositifs d'observation ou de formes variées de configurations (sous-groupes, duos) permet, elle aussi, de réguler la participation. Il est en effet fréquent que certaines personnes ne s'investissent que dans des petites entités sociales et ne souhaitent pas s'exprimer dans les grands groupes. On fera ainsi évoluer petit à petit la dynamique de participation dans le sens d'une plus grande diversité tant sur le plan des personnes qui participent que sur celui des modalités et des natures de contribution liées à la participation. On peut aussi inviter les plus loquaces à laisser un temps ou un espace de parole aux moins entreprenants.

On gardera également à l'esprit que les participants ont besoin de phases de repos : ainsi, après un jeu de rôle impliquant, ou après 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 d'expérimenter un autre mode de participation, et pour d'autres de prendre davantage la parole.

Enfin, notons que, dans la littérature sur la formation et l'éducation, le terme de participation est utilisé le plus souvent pour nommer des interventions qui vont dans le sens de ce qu'attend le formateur. Or, formellement, la notion de la participation comprend également toute une série d'interventions considérées comme dérangeantes ou hors cadre : protestations, rires, oppositions, questionnements intempestifs,... Il est important de garder à l'esprit que ce qui va rendre ces interventions productives ou non dépend de la manière dont va s'en saisir le formateur. A l'inverse des recommandations du type « comment recadrer un participant récalcitrant », le premier travail consistera à considérer que toute modalité d'intervention, aussi non conforme à ses attentes soit-elle, constitue une participation qu'il y a lieu de traiter. En effet, certaines interventions considérées dans un premier temps comme dérangeantes, si elles ont bien été prises en charge par le formateur, peuvent s'avérer extrêmement productives pour l'avancement de la formation. Il n'est pas rare qu'elles permettent de mettre le doigt sur des éléments qui risqueraient de bloquer l'ensemble des participants s'ils ne sont pas mis à jour, ou qu'une confrontation avec le point de vue du formateur débouche sur des connaissances encore plus pertinentes que celles qu'on avait envisagées. Nous allons montrer, dans les deux exemples qui suivent, que de telles interventions peuvent s'avérer utiles voire salvatrices pour le formateur à condition d'être adéquatement utilisées. Ces deux exemples illustrent un type d'obstacle différent que l'intervention du participant aura aidé à dépasser.

⁵ Ce qui n'est jamais qu'une évaluation normative et aspécifique.

Illustration. La sécurité, c'est partout et tout le temps. Obstacle lié au transfert des apprentissages vers le lieu de travail

Dans une formation à la sécurité dans le cadre de chantiers de la construction, le formateur préconise de toujours bien porter ses équipements de protection individuelle (EPI). Les participants affirment que, sur le principe, ils sont d'accord mais que dans les faits, cela ne se passe jamais comme ça. « On n'a pas le temps de les mettre » ; « Si on doit changer nos EPI en fonction des tâches à faire, on doit changer quatorze fois sur la journée » ; « Le matériel n'est pas toujours adapté : je peux vous dire qu'avec les gants qu'on a, si on les utilise avec la disqueuse, le doigt y passe ». A ce moment, le formateur questionne les participants pour savoir quand alors ils sont dans la capacité d'utiliser les EPI, et une série de situations « positives » sont abordées. Il conclut provisoirement le débat en disant « Donc, dans telle et telle situation, cela semble possible. Que pourriez-vous alors envisager pour toutes les autres situations que nous avons évoquées afin d'assurer votre sécurité ? ». A ce moment, un débat s'engage entre les participants sur les possibilités effectives ou non de porter les EPI dans toute une série de situations et cela met en lumière la part de décision individuelle, la manière singulière dont chacun fait la balance entre sécurité et confort. Ce débat sur les possibilités de transfert permet de ne pas éluder une question centrale qui est : au delà des principes, comment faisons-nous pour appliquer les consignes, et y-a-t-il des situations dans lesquelles elles sont plus ou moins pertinentes. Ce faisant, on rend les participants acteurs de leur sécurité et non plus dans une posture de contrainte pure et simple, à laquelle ils essaient d'échapper le plus souvent possible. A défaut de prendre en compte ce type d'intervention, le formateur risque de rester dans l'énoncé de principes théoriques. Les participants répondront, au mieux, par des accords de façade.

Illustration. S'abaisser pour faire un feedback poli ? Obstacle lié à une difficulté cognitive

Dans une formation aux inspecteurs, l'apprentissage des techniques de feedback génère une réaction chez un participant qui s'exprime à peu près comme ceci : « J'ai l'impression que toutes ces techniques, ce sont surtout des manières d'édulcorer le message, de louvoyer. Notre métier, c'est d'être franc, pas de jouer les psychologues de salon. Pourquoi est-ce que ce serait à nous de nous adapter lorsque c'est le prof qui, quelque part, ne fait pas bien son métier ? En plus, ce n'est pas naturel cette manière de faire ». Cette intervention donne l'occasion au formateur de préciser des éléments essentiels sur la philosophie même des techniques qu'il est en train de voir. Il peut revenir sur plusieurs choses. Tout d'abord, expliquer pourquoi les techniques de feedback permettent justement d'être plus transparent et assertif, si bien que le fond du message n'est en rien édulcoré mais au contraire clarifié et précisé. Préparer son feedback et en mobiliser les principes favorise la « franchise » et donne également de meilleures chances d'être entendu par l'autre. En outre, le formateur peut revenir sur la notion de « naturel », ce qu'il fait en prenant une comparaison avec l'apprentissage de la politesse. Il l'explique ainsi : dire « bonjour » et « merci » nous est devenu naturel en grandissant. Pour autant, cela a dû être appris à un moment de notre vie. D'ailleurs, cet apprentissage est généralement assez long, les parents devant souvent répéter ces principes à leurs enfants avant que ceux-ci soient appliqués.

Ces exemples ne sont pas exhaustifs du type de situation que l'on peut rencontrer. On notera notamment qu'une intervention d'un participant peut attirer notre attention sur la dynamique de groupe lorsque celle-ci n'est pas favorable à l'apprentissage en raison notamment d'un manque de confiance entre participants, qu'une autre intervention peut nous ouvrir les yeux sur des freins identitaires, qu'une prise de parole peut nous renseigner sur un incident critique qui a eu lieu la veille de la formation et qui marque

les participants, *etc.* L'essentiel ici est que ces formes « déviantes » de participation font partie intégrante de la formation et qu'un traitement adéquat peut les rendre très utiles.

6. Un potentiel humain partagé

Principe général. Le but du formateur est de faire en sorte que se développe le potentiel présent chez chaque être humain et plus précisément son autonomie, sa capacité de prise de conscience, de participation active et de responsabilité sociale. De ce fait, l'animateur considère chaque apprenant comme une *personne en processus d'autoréalisation et disposant de ressources pour ce faire. C'est du partage de tous ces potentiels humains que pourra naître un processus formatif.*

Application. Le formateur, en utilisant la méthode expérientielle, part du principe que les participants sont dotés de ressources personnelles qui leur permettront d'apprendre. Elles peuvent être de différents ordres : connaissances théoriques, expériences, représentations, opinions, sensibilité à l'observation, capacité à donner du feedback, capacité à la réflexion, compétences techniques, habilité à analyser une situation, capacité à agir, ... Ces ressources pourront être mobilisées dans le cadre de la phase de mise en action, mais également d'élucidation. Le premier travail de l'animateur de groupe ou du formateur est donc d'être attentif à toutes ces sources de potentiel humain sans se limiter à celles dont il est le plus familier, tout comme il l'a été pour les diverses formes de participation.

C'est avec cette diversité de registres de ressources que chacun est susceptible de se développer, mais aussi de contribuer au développement des autres, comme cela a été expliqué plus particulièrement dans le principe de la psychagogie interactive. Cela suppose de la part du formateur une capacité de décentration au sujet de ce qu'il avait considéré comme étant à valoriser *a priori*.

Sur le plan de la dynamique d'échange, la mise en œuvre d'une ressource (par exemple quelqu'un qui partage des expériences vécues, ou un participant qui fait part d'une connaissance théorique, ou encore d'une analyse personnelle) amène à faciliter l'éclosion de ce type de ressource chez d'autres, et plus généralement invite au partage sur d'autres registres.

Le formateur sera ainsi souvent amené à renvoyer des questions chez les participants, à relancer, à demander des précisions sur telle ou telle intervention, à faire intervenir d'autres participants en réaction ou complément d'une intervention de l'un d'entre eux, leur manifestant ainsi sa conviction qu'ils ont, collectivement et individuellement, la capacité de trouver des solutions aux problèmes qu'ils ont soulevés. Par des synthèses et reformulations qui jalonnent les interventions des participants, il montrera également la construction progressive du savoir grâce au potentiel collectif du groupe.

Il évitera de se poser en censeur supérieur des opinions, y compris lorsqu'il se positionne sur un plan théorique. A ces occasions, intégrer les propos des participants, leurs suggestions, leurs analyses, leurs questions et solliciter leur savoir et leur expérience contribueront à la valorisation du potentiel humain présent dans le groupe.

7. Une non-substitution

Principe général. Le principe de non-substitution traite de la **retenue volontaire** d'un formateur afin de laisser place au développement de l'apprentissage chez les formés. Lorsqu'il applique ce principe, l'animateur se met en retrait. Il ne tient pas de discours pré-élaboré, il ne dicte pas de comportement à adopter ou ne professe pas de « bonnes réponses ». En somme *il refuse de placer l'apprenant en situation de dépendance vis-à-vis de lui* et choisit le long terme dans l'apprentissage.

Application. L'approche expérientielle de l'apprentissage ne manque 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'expérier, 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 de type expérientiel, 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 ? ou encore « Est-ce qu'on est un bon groupe ? » « Que pensez-vous de nous ? ».

Les solutions « clé sur porte » sont attirantes car elles valorisent l'expert qui les prodigue tout autant qu'elles rassurent les personnes qui les réclament. La tentation d'y recourir est donc forte. Et pourtant, dans l'apprentissage expérientiel, on vise plutôt le « sur-mesure » que le « prêt à porter » ... C'est pourquoi, 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 veillera donc à ne pas se substituer au participant en évitant de proposer des solutions toutes faites. A la place, il accompagnera les personnes dans leur questionnement et ne le banalisera pas sous prétexte qu'il n'y a pas de réponse toute faite. Il aidera à l'analyse, à l'affinement de la question, à l'identification des points de difficulté, à l'investigation des pistes de solutions par le participant. Notons que cela n'exclut pas que le formateur propose des recommandations auxquelles il croit. Ceci sera compatible avec le principe de non-substitution pour autant que ces propositions soient mises en risque dans le groupe, c'est-à-dire qu'elles puissent être discutées et mises en perspectives avec les paroles des participants.

Il invitera également, par sa manière d'animer les débats, à ce que les autres participants adoptent une posture similaire. Dès lors, ils ne devraient pas se sentir tenus d'apporter à ce participant « la » solution ». L'essentiel est en effet qu'ils contribuent à la recherche d' « une » solution qui pourrait convenir à la personne.

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 alors que l'on possède en fait des solutions simples et efficaces qui pourraient tirer le participant d'affaire. En agissant ainsi, on ne fait 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,

on facilite l'apprentissage et la découverte de solutions temporaires.

En effet, étant donné que toute situation est toujours fortement contextualisée, il est impossible de donner une réponse. Mais on peut en revanche développer une capacité à raisonner :

- en indiquant les points saillants ;
- en proposant des outils de pensée ou d'analyse ;

- en aidant à la comparaison avec des situations similaires ;
- en recadrant le problème et en offrant des visions alternatives ;
- etc.

Finalement, on débouchera non pas sur *la* réponse mais sur *des* réponses, voire sur des manières de raisonner pour fabriquer des réponses. On participera ainsi à la mobilisation des ressources chez chacun des participants tandis qu'on renforcera par la même occasion les principes de potentiel humain partagé et de psychagogie interactive.

8. Une non-clôture

Principe général. Un apprentissage expérientiel – mais n'en est-il pas de même pour tout type d'apprentissage? – est considéré comme étant toujours en cours d'accomplissement. *On ne peut donc jamais dire que l'apprentissage est terminé. C'est pourquoi, en approche expérientielle, l'apprentissage n'est jamais clôturé, les problèmes sont laissés ouverts ou du moins entrouverts. On laisse subsister une nécessaire tension qui est liée au fait que le processus de réflexion reste en cours.*

Application. L'application de ce principe est en quelque sorte le prolongement du précédent (la non-substitution). Le formateur aura instauré une dynamique dans laquelle on évite les réponses toutes faites et décontextualisées ainsi que les solutions péremptoires et les remèdes miracles. Il aura ainsi 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. Tout le défi consistera à clôturer la séquence d'apprentissage tout en laissant se prolonger la réflexion.

Plusieurs stratégies sont possibles pour appliquer ce principe de non-clôture tout en respectant la fin du temps de formation :

- résumer les principaux points abordés après une ou plusieurs séquences – oralement ou à l'aide d'une carte conceptuelle par exemple ;
- inviter les participants à noter leurs réflexions dans des carnets personnels ;
- conclure par une métaphore ou une anecdote qui permet aux participants de prolonger la réflexion en y repensant ;
- clôturer simplement le débat en précisant que la réflexion mérite d'être prolongée et que ce sera à chacun de mener le travail, en donnant des pistes sur la manière ou sur les points sur lesquels mener cette réflexion ;
- indiquer des mots-clés à méditer ;
- proposer une tâche d'observation à mener une fois sur le terrain ;
- proposer aux participants d'écrire trois messages clés avec lesquels ils pourront repartir ;
- demander à chacun d'écrire une phrase qu'il lira lors d'un tour de table final ;
- proposer des tâches complémentaires de réflexion à mener chez soi une fois la formation terminée,
- poser une question en indiquant que l'on ne souhaite pas y répondre maintenant, mais qu'elle sera ré-abordée lors d'une séquence ultérieure ou plus simplement pointer des éléments qui seront à ré-aborder dans la suite de la formation, ...

Ces modes d'action ont un point commun : ils évitent de considérer une question « réglée » sur le fond, tout en clôturant néanmoins, fût-ce provisoirement, le processus d'animation. Les participants sont généralement invités à prolonger la réflexion. 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.

Ce qui lie fortement ce principe à celui de non-substitution, c'est que l'un comme l'autre montrent que le formateur n'est pas tout-puissant par rapport à l'apprentissage. Cela étant, on pourra contrer les effets éventuellement frustrants de ce principe, non pas en donnant la réponse définitive, mais en proposant aux participants des angles de réflexion qui leur permettront de mettre à profit la période post-formation. La capacité à rendre autrui autonome ne se conçoit pas dans une dynamique d'abandon mais bien d'accompagnement et de soutien.

9. Une déstructuration – restructuration

Principe général. En pédagogie expérientielle, *les exercices sont inattendus, les situations parfois déroutantes ou insolites, en tout cas inhabituelles.* Du reste, l'inhabituel et l'étonnement peuvent surgir tout simplement de la situation de formation elle-même à travers des réactions d'autres participants, des prises de conscience de manières différentes de voir ou de faire, ... Cependant, cette déstructuration n'a de sens que si elle apporte une restructuration bénéfique pour l'individu comme pour le groupe. L'une ne peut dès lors être envisagée sans l'autre.

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 la modifie ou y intègre ce qui lui paraît pertinent suite à l'expérience réalisée. Comme l'ont montré les constructivistes, ce processus d'assimilation-accommodation, caractéristique de l'apprentissage et de la découverte, nécessite généralement la régulation d'un conflit intérieur qui est souvent déstabilisant.

Or, il faut rappeler que le processus consiste à déstabiliser des représentations, et non pas 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. Pour déterminer ce critère de sécurité et de confort, le raisonnement devra donc intégrer la singularité du public.

Ensuite, plusieurs stratégies peuvent être développées pour aider les personnes à entrer dans la démarche de déstructuration-restructuration :

- une explicitation claire des objectifs et de la méthode en début de formation ;
- un dosage du caractère surprenant ou plus conventionnel des expériences que l'on va proposer, avec éventuellement des formes d'alternance en la matière ;
- le fait d'« y aller progressivement » notamment dans le choix des situations ;
- l'aménagement d'espaces-temps 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 de l'apprentissage situationnel 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 question est donc de savoir ce qui sécurise chacun des membres du groupe.

D'autre part, il est intéressant de se questionner sur les besoins des participants relativement à l'apprentissage que l'on souhaite susciter. Ont-ils besoin de davantage de déstructuration pour pousser leur réflexion plus loin ? Ou au contraire de restructuration pour asseoir leurs nouvelles découvertes et réflexions ? En fonction de la réponse à cette question, différentes stratégies peuvent être envisagées.

Certaines visent à renforcer le pôle « déstructuration ». Elles sont applicables si l'on observe un groupe trop consensuel, réalisant peu d'apprentissage par des échanges trop « auto-protecteurs » ou encore des personnes qui se trouvent dans leur zone de confort et renforcent leurs représentations. Parmi celles-ci, on retiendra :

- travailler sur des situations marginales ou inhabituelles dans lesquelles les routines ne fonctionnent pas ou différemment ;
- approfondir les détails et les cas concrets pour creuser les accords apparents ;
- susciter une réflexion individuelle avant l'échange collectif afin de susciter plus de diversité et de créativité dans les réflexions et propositions des membres du groupe ;
- être attentif à ceux qui restent en réflexion et les solliciter en évitant de passer trop vite d'un sujet à un autre ;
- travailler la durée et accepter les silences.

D'autres visent à renforcer le pôle « restructuration ». Elles sont indiquées en cas de perception d'un groupe trop perturbé, dérangé, insécurisé par l'apprentissage. Parmi celles-ci :

- synthétiser ou aider le groupe à synthétiser ;
- mettre en lumière les points d'accord au delà des désaccords apparents ;
- retracer l'évolution du raisonnement d'un groupe au cours d'une élucidation pour montrer ce qui a été découvert et appris ;
- montrer, sans nier les différences, de quelle manière des points de vue opposés peuvent s'avérer complémentaires et comment on peut les combiner ;
- accrocher des réflexions expérientielles à des points théoriques qui éclaircissent le vécu.

10. La quête de l'implicite

Principe général. *Le non-dit, le sous-jacent, l'expression de l'inconscient constituent autant d'objets du travail du formateur.* En effet, lors de la réalisation des expériences, de nombreux phénomènes vont guider le processus et influencer le résultat obtenu, dont la plupart sont dissimulés à la conscience des acteurs eux-mêmes. Ce principe vaut tant pour les processus relationnels que pour les actes « techniques ».

Application. C'est lors de la deuxième phase de la méthodologie, celle de l'élucidation en groupe, que ce principe est le plus visible. 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, 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.

Il s'agit d'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, en aidant éventuellement les personnes à formuler leur point de vue. Le climat à créer est non seulement celui d'une confiance entre participants et avec le formateur, mais aussi celui favorisant l'envie d'explorer ce qui ne se donne pas à voir, de creuser l'inconnu, d'accepter que tout n'est pas immédiatement accessible à la conscience et que cela vaut la peine de faire l'effort de mener une telle exploration.

Différentes manières d'agir participent d'un tel climat :

- inciter que les participants écoutent les interventions des uns et des autres en prenant le temps d'abord de les assimiler avant qu'ils ne se positionnent trop vite ;
- 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 car ils sont souvent révélateurs de l'implicite – ;
- encourager la formulation d'hypothèses y compris lorsque les participants ne sont pas sûrs de ce qu'ils avancent car c'est souvent là que se trouvent les premières pistes pour ce qui est sous-jacent ;
- solliciter les avis de personnes qui ne sont pas en position de leader et qui donc sont moins porteuses de la parole « officielle » du groupe ;
- 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 confrontation ;
- inviter les personnes à développer leur raisonnement en posant des questions simples, surtout s'il est exprimé par formules globales comprenant beaucoup de sous-entendus (« Cela c'est passé comme d'habitude » dit un participant, « C'est-à-dire ? » questionne le formateur ; « On a eu un fonctionnement normal » « En quoi était-il normal à votre avis ? » ; « Si vous deviez faire la vidéo, comment est-ce que vous raconteriez l'histoire ? », etc.) ;
- 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 ? ») ;
- formuler des hypothèses sur le sous-jacent : « Est-ce que je peux faire l'hypothèse que la manière dont vous vous êtes organisés tient autant d'une réflexion pragmatique que du respect des enjeux et territoires de chacun » ou « Est-ce que la manière dont vous avez mené votre réunion ici pourrait être révélatrice de la façon dont vous êtes organisés de manière habituelle ? », ou encore « Est-ce que ce fou rire, au delà de questions de plaisir pur ou de défoulement, pourrait être révélateur d'une certaine tension ? » ou enfin, sur un apprentissage technique : « N'y avait-il pas dans votre manière de travailler sur ce tour (outil qui sert à

fileter et alléser) quelque chose qui révélait plus vos habitudes de travail qu'une adaptation à la spécificité de la tâche que vous aviez à réaliser ? ».

Le formateur tiendra enfin compte du fait que découvrir l'implicite prend d'autant plus de temps qu'il remet en question les défenses des personnes et leurs modes d'explication habituels. 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, proposer des interprétations, poser des questions sont dès lors préférables que vouloir proposer trop vite une explication, ce qui pour autant ne veut pas dire que le formateur ne doit pas faire preuve d'une certaine ténacité. On peut ajouter que l'implicite, s'il est surtout travaillé en lien avec les situations mises en place à des fins d'apprentissage, traverse tout le temps de la formation. Ainsi, il y a également de l'implicite qui s'exprime dans les réactions à une consigne, dans les débats de couloirs lors des pauses, dans les manières de s'adresser aux autres et au formateur, dans des postures relationnelles, dans des habitudes de travail etc. Ceci renvoie aux différents types d'obstacles que nous avons identifiés dans le développement du principe de la participation active.

11. Une socioagogie groupale

Principe général. L'Animatique des groupes, dans la lignée de la tradition lewinienne, porte la conviction que l'apprentissage individuel peut essaimer vers la collectivité et la société dans son ensemble. Elle lie l'apprentissage des personnes avec la transformation organisationnelle et sociale. Selon ce courant, on *apprend donc pour soi, mais aussi pour devenir un agent de changement au sein d'un environnement plus large* : famille, collègues, équipe de travail, associations, collectifs divers, voire société.

Application. Sur le plan individuel, la problématique de l'application dans la vie sociale et professionnelle de ce que l'on appris en formation est une question sensible qui fait l'objet de tout un courant de recherche : le transfert des apprentissages et des acquis de formation (voir le cadre consacré à cette question). La troisième phase de la méthodologie de l'Animatique des groupes (transfert) vise tout particulièrement cet objectif. On y invite les personnes à réfléchir sur les applications possibles de ce qu'elles ont appris ou élucidé.

Le principe de socioagogie groupale intègre une dimension complémentaire en touchant à la fonction d'« acteur de changement » des apprenants, et pose la question suivante : comment faire en sorte que les apprentissages se diffusent vers la société plus large et profitent à la collectivité ?

Dans un premier temps, on peut déjà aider les personnes à identifier ce qu'elles ont appris. Dans le paradigme expérientiel, les apprentissages sont souvent transversaux, difficiles à pointer, complexes. C'est pourquoi, avant d'envisager un transfert pour soi et pour les autres, il est important de comprendre le chemin que l'on a parcouru. Le formateur peut y aider par un accompagnement d'une réflexion rétrospective : qu'avez-vous appris ? en quoi vous êtes vous développé ou transformé ? qu'avez-vous remis en question ou intégré ? Les participants deviennent alors un agent de changement pour eux-mêmes.

Ensuite, pour stimuler le processus de transfert individuel, les formateurs peuvent questionner les apprenants sur les éventuelles 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 à 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.

Enfin, de manière plus générale autour de la question de la transmission des apprentissages vers d'autres personnes, globalement, on peut imaginer deux grandes optiques lorsque des apprenants se conçoivent comme des acteurs de changement :

- soit ils estiment que leur évolution va être, en soi et par voie de conséquence, un facteur de changement parce qu'en étant différents, ils vont favoriser une évolution de la société ;
- soit ils envisagent un rôle de transmission active des apprentissages réalisés en formation, en devenant en quelque sorte à leur tour formateurs.

Une discussion peut être menée avec les participants sur cette question de la transformation sociale consécutive à la formation à l'aide de différentes questions :

- dans quelle mesure se sentent-ils motivés par l'idée que leurs apprentissages se diffusent vers leurs collègues, leurs proches, leurs clients ou usagers ?
- dans quelle mesure pensent-ils qu'en changeant eux-mêmes, ils peuvent faire changer des systèmes plus larges ? Dans quelle optique et pour quel avenir ?
- souhaitent-ils faire part de leurs apprentissages ? Comment ? Avec quels espoirs et quelles craintes ?
- quelles sont les difficultés à anticiper s'ils décident d'agir de la sorte ?
- comment profiter de leur expérience d'apprenant dans cette formation pour être de bons transmetteurs vers d'autres ?
- comment aider la société et les autres à se transformer en ne se positionnant pas comme donneurs de leçons ?

Enfin, on pourra également inviter les participants à échanger des bonnes pratiques et des expériences en matière de tentatives de transformation de systèmes humains.

12. La singularité des situations (de formation)

Principe général. *Chaque animateur comme chaque participant perçoit l'espace-temps de la formation et ce qui s'y joue de façon différente.* De plus, les dynamiques individuelles et de groupe évoluent avec le temps. Le choix des techniques, des modes d'intervention, du style d'animation devra donc se laisser influencer par la situation telle que le formateur la perçoit à un moment 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 choix de formation : expériences plus ou moins impliquantes, débriefing plus ou moins en profondeur, durée des situations, degré de facilitation et de confrontation lors de ses interventions, graduation quant à la directivité, empathie plus ou moins marquée etc.

Mais qu'observer au juste ? De manière générale, on peut distinguer deux types d'observables :

- les phénomènes groupaux que l'on peut trouver dans tout groupe ;
- les phénomènes plus spécifiquement liés à l'action de formation.

C'est aux seconds que nous allons nous intéresser ici.

En ce qui concerne les phénomènes spécifiquement liés à l'action de formation, ce principe insiste sur la nécessité d'observer et prendre en compte l'impact de la situation de formation sur les dynamiques individuelles et collectives. Ces dynamiques spécifiques à la formation résultent à la fois de la dynamique du groupe et de l'action que le formateur opère.

Parmi les plus importantes, on trouve :

- la participation et la manière de répondre aux propositions du formateur, indiquant de la résistance, de l'envie, de la crainte, ... ;
- les clivages éventuels du groupe en fonction des problématiques abordées ou des méthodologies employées ;
- la quantité d'énergie disponible pour s'investir dans des tâches d'apprentissage selon les différentes propositions du formateur ;
- les messages sous-jacents sur la formation qui passent à travers l'humour ;
- les sous-entendus, les comportements non-verbaux relatifs à l'apprentissage et aux transformations des apprenants ;
- la manière dont sont acceptées ou non les interventions qui remettent en question les apprenants ;
- ...

En tenant compte de la dynamique présente chez les individus et au sein du groupe, le formateur pourra adapter son action au plus près de la singularité de la situation et faire en sorte de générer une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage.

13. La continuité

Principe général. La continuité, c'est tout ce que le formateur garantit de stable dans une formation. *Elle s'exprime dans trois dimensions : la persistance de l'intention (finalités, objectifs, ...); l'intangibilité du dispositif (maintient de la forme) ; la constance et la cohérence du comportement de l'animateur.*

Application. Le paradigme de l'apprentissage expérientiel laisse une initiative importante aux apprenants. C'est une méthodologie impliquante au sein de laquelle les participants prennent le risque de se livrer. Un tel engagement 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. L'installation de ce **cadre de formation** peut se faire à l'aide d'une communication directe et explicite sur les **règles**, mais cela passera surtout par **effet d'impulsion** (voir le déterminant 3, régulation des relations entre les apprenants) ou d'exemple sur base du comportement du formateur lui-même. Les réactions du formateur aux différentes transgressions du cadre (légères ou plus importantes) seront également très significatives pour permettre aux participants d'en déceler le contour. Ces réactions pourront être, selon les cas, plus ou moins formelles ou informelles, plus ou moins autoritaires ou négociées.

En effet, il est fréquent que les participants soient également actifs sur le cadre. Ils proposent certaines manières de faire à l'animateur, lui demandent de modifier son action, sollicitent certains contenus. La question de la continuité devient alors plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, dès lors que l'on touche au contenu, suite par exemple à une proposition d'un participant, on est à souvent amené à modifier la forme de la

séquence pédagogique. De la même manière, accéder à des demandes de modifications sur le plan des finalités, du dispositif ou des médiateurs voire de ses propres attitudes aura un impact sur les contenus. Contenant et contenu sont donc étroitement liés.

Ils peuvent également par leur comportement mettre à mal, de manière intentionnelle ou non, la continuité du dispositif prévu par le formateur. Ces transgressions du cadre ne supposent pas une action hostile ou spectaculaire du participant à l'encontre du dispositif ou du formateur. Le simple fait d'oublier le timing d'une pause ou une réaction inappropriée « dans le feu de l'action » entrent en effet dans l'acception du terme au même titre qu'une action violente ou un refus déclaré de participer.

Ces requêtes et ces transgressions du cadre méritent l'attention du formateur en tant qu'activités de co-conception.

A cette fin, on nous pose souvent la question suivante : faut-il modifier son cadre dès lors qu'un participant en fait la demande ou que l'on perçoit qu'il a été transgressé ?

Pour y répondre, on peut dire que, d'une certaine manière, 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. En effet, ces demandes et transgressions peuvent aboutir à une réelle amélioration du processus de formation. Le formateur devra mener une réflexion personnelle (et si possible en équipe) pour déterminer les contours de ces « intouchables ».

C'est ici que la notion d'incident critique s'avère particulièrement utile. En effet, il existe deux grandes approches en la matière pour les gérer. L'une permet d'affirmer la stabilité d'un cadre, l'autre prend acte de l'événement pour modifier l'offre de formation et la rendre plus adaptée.

A priori, c'est plutôt la première approche de l'incident critique que l'on adoptera lorsque l'on considère qu'un intouchable du dispositif a été ébranlé et menace donc la continuité. On va alors réaffirmer la stabilité du cadre en le maintenant, en le renforçant parfois, en le justifiant ou l'expliquant. C'est l'autre approche (dite « développementale ») qui sera mobilisée lorsque l'on pense que l'on peut « profiter » d'un incident pour modifier son action. Très souvent, les incidents critiques qui peuvent survenir durant une formation sont donc alors autant d'occasions de questionner le cadre et d'en préciser ou en redessiner les contours.

Encadré 2. Regards croisés sur les incidents critiques. Deux approches d'analyse et de traitement

Le concept d'incident critique, introduit initialement par Flanagan (1954), est utilisé dans de nombreux domaines : ergonomie, mais aussi aéronautique, architecture, médecine, psychiatrie, domaine militaire, gestion des ressources humaines, et bien sûr en éducation (Brookfield, 1990). Pour Lescarbeau, (2000, p. 154) l'incident critique désigne « une situation qui a évolué à partir d'un moment particulier et que l'on désire rétablir ou pour laquelle on s'efforce de circonscrire les modifications survenues en comparant les différentes dimensions qui la composent afin de retracer leur évolution dans le temps ».

Traditionnellement, dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'incident critique est considéré comme un événement négatif subi par l'enseignant ou le formateur, assimilé à une transgression, porteur de conflit, perturbant l'apprentissage et auquel il faut apporter une régulation afin de repositionner le dispositif initialement prévu. Ainsi, pour Légault (1993, p. 15), « le formateur devra considérer comme critique, toute situation ou tout comportement qui dérange l'apprentissage des formés ou du formateur ». Dans le même ordre d'idées, pour Gordon, « un incident critique est tout événement qui peut remettre en question la relation formateur/formés et, s'il n'est pas géré, engendrer un conflit plus grave » (1982, p. 243-247). Pour lui, l'incident critique est lié à la notion d'opposition conflictuelle et pose problème à la

dynamique d'apprentissage et de formation. L'incident critique est alors considéré comme une « déviance ».

Il existe une autre approche. La notion d'incident critique y exprime plutôt une situation qui constitue une rupture avec la trame attendue des événements. Les auteurs considèrent dès lors que l'incident critique amène une contribution significative à une activité ou un phénomène, qu'elle soit négative ou positive (Branch, 2005). L'approche est ici plutôt phénoménologique (Hycner, 1985) : l'incident critique est « quelque chose » qui se produit, un « événement » au sens historique de rupture de la trame habituelle des faits. Il n'est donc pas une déviance à proprement parler.

Pour exploiter le potentiel tant heuristique que pratique de l'incident critique, on peut repartir du postulat fondamental selon lequel la conception d'un dispositif se poursuit dans son usage (Béguin & Rabardel, 2000). On considère alors que les incidents critiques témoignent de la confrontation d'usages hétérogènes d'un dispositif, sous-tendue par des conceptions différentes portées par les uns et les autres. Dans ce cadre, l'intérêt d'étudier les incidents critiques réside dans le fait qu'ils mettent en scène les conflits qui existent entre des « mondes » de référence (Béguin, 2000) : le monde de la formation, le monde universitaire, celui de l'apprenant, le monde de l'entreprise,... Ce faisant, il est alors possible de bâtir une approche clinique qui permet au formateur d'interpréter les incidents critiques et d'en tirer profit pour modifier (conceptuellement ou concrètement) son cadre de formation. On parle alors d'une utilisation développementale de l'incident critique (Faulx, 2009).

14. Le souci déontologique

Principe général. Selon ce principe, *il est impératif de repérer, analyser, limiter mais aussi accepter le « pouvoir-sur » du formateur, c'est-à-dire le pouvoir qu'il a sur le groupe.* Par ailleurs, il devra s'assurer de ne prendre un groupe et des apprenants en charge que s'il en a la compétence effective.

Application. Individuellement ou en staff, mener une action de formation implique, de la part du formateur, une prise de distance, un recul réflexif et une analyse des processus humains qui se jouent en formation. Un tel travail sera facilité par des discussions de l'animateur avec des collègues ou des superviseurs sur ce qui s'est passé dans les groupes dont il a la charge. Il exige aussi une attention centrée sur les participants et sur la dynamique du groupe. Observer chaque participant et la manière dont il vit l'apprentissage expérientiel constitue donc un acte d'animation à part entière et important dans l'optique d'une préoccupation déontologique.

Il faut mentionner que des exercices anodins en apparence peuvent, comme dans 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. Certains apprentissages supposent en effet, nous l'avons vu, un **temps de la clinique** relativement long. La disponibilité du formateur au service des participants est en la matière une exigence forte également. En dernière analyse, c'est bien le groupe et ses participants qui constituent la priorité du formateur, au-dessus du plan d'animation prévu, des exigences d'un commanditaire ou même de l'apprentissage. Cela étant, cela ne veut pas dire que toute forme de déséquilibre soit prohibée. Au contraire, le principe de déstructuration-restructuration montre que l'apprentissage expérientiel n'est possible qu'avec une forme de déstabilisation, de mise hors des zones habituelles de confort. Pour combiner ces deux nécessités, le critère déontologique sera que les personnes disposent des ressources pour faire face à cette déstructuration et puissent enclencher le processus de restructuration.

Par ailleurs, 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 animera ce que l'on se sait capable de pouvoir gérer. Le vécu de participant peut aider à cette montée en compétence : le fait d'avoir expérimenté en tant que participant les situations que l'on propose à d'autres renforce le regard et la vigilance sur les effets potentiels.

En outre, la préoccupation déontologique s'étend à l'environnement de l'apprenant. C'est pourquoi on devra se questionner tant sur les contenus que sur les formes de l'action de formation en prenant en compte les impacts dans la vie du participant et de son entourage.

Enfin, 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 du formateur est donc à ne jamais négliger.

III. BIBLIOGRAPHIE

BÉGUIN, P., (2000), « Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir », *@ctivité*, 4(2), pp.107-114 (revue électronique)

BÉGUIN, P. & RABARDEL, P., (2000), « Designing for instrument mediated activity », *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, pp. 173-190.

BRANCH, W.T., (2005), « Use of Critical Incident Reports in Medical Education. A perspective », *Journal of General Internal Medicine*, 20(11), pp. 1063-1067.

BROOKFIELD, Stephen, (1990), « Using critical incidents to explore learners' assumptions » dans MERZIOROW, J.& Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 177-193.

DE VISSCHER, P., (2001), *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.

DE VISSCHER, P., (2010), « Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88, pp. 683-729

FAULX, D., (2008a), « L'animatique des groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes », *Éducation Permanente*, 174, pp. 147-156.

FAULX, D., (2008b), « Enjeux et propositions autour d'un nouveau champ de recherche : l'animatique des groupes », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, pp. 95-100.

FAULX, D., (2009), « Repérer et analyser les incidents critiques comme outil de ré-ingénierie des dispositifs de formation, vers une clinique des dispositifs de formation ». *Communication au colloque - L'expérience, Premier colloque de l'association internationale de Didactique Professionnelle*, Dijon, Agrosup.

FAULX, D., (2011), *Principes pratiques de l'animatique des groupes*, Liège, C.D.G.A .I.

FLANAGAN, J.C., (1954), « The critical incident technique », *Psychological Bulletin*, 51(4), pp. 327-358.

GORDON, T. (1982), *Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même*, Montréal, Editions du jour.

HYCNER, R. H., (1985), "Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data", *Human Studies*, 8, pp. 279-303.

LEGAULT, J.-P., (1993), *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal, Logiques.

LESCARBEAU, R., (2000), « La méthode de l'incident critique », *Interactions*, 4, pp. 159-164.

