



HAL
open science

La dynamique des groupes en classe

Jean Vannereau

► **To cite this version:**

| Jean Vannereau. La dynamique des groupes en classe. Master. France. 2020. hal-02536035

HAL Id: hal-02536035

<https://hal.science/hal-02536035>

Submitted on 7 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La dynamique des groupes en classe

Introduction problématisante

Qu'est-ce que la « dynamique des groupes » peut apporter à la professionnalisation des enseignants et des formateurs à propos de la gestion des classes d'élèves ou des dispositifs de formation en face à face ? C'est en effet l'habitude maintenant prise depuis une vingtaine d'années que de parler de « gestion des classes » ou gestion des groupes en classe ou en formation.

Permettez-moi pour commencer un éclaircissement de nature épistémologique dans la façon dont on peut envisager d'entrer dans cette thématique et dans les questions qui lui sont propres.

Le plus simple est de partir d'un problème concret et s'il en est un qui est transversal à n'importe quel type de dispositif d'enseignement ou de formation (comme aussi de dispositif de travail en groupe que ce soit à l'école, à l'université, dans un centre de formation comme dans le service d'une entreprise ou de tout autre type d'organisation), c'est bien l'expérience faite un jour par tout animateur¹ de groupe de se faire « déborder », voire malmener par le groupe, au mieux que le groupe lui oppose une distance froide ou polie. Ces situations peuvent s'accompagner chez l'animateur par des émotions comme l'anxiété, des comportements d'inhibition ou d'agressivité envers le groupe, et par le sentiment problématique que « ça lui échappe », qu'il peut perdre la maîtrise du groupe de même que la maîtrise de soi. Je prends la question par sa face la plus problématique, mais lorsque cela fonctionne bien avec un groupe, cela n'échappe-t-il pas aussi, dans une certaine mesure, à l'animateur ? Le cauchemar le mieux repérable par une clinique de l'animation des groupes « difficiles » relève bien de ce que la psychanalyse appelle « le fantasme de dévoration ». La peur de se faire « boulotter », ça peut provoquer des insomnies les veilles de cours en classe ou en formation !

Ne serait-ce que pour cette raison toute simple, corroborée par l'expérience, le terme de gestion à propos des groupes n'est pas le meilleur, dès lors que sur le plan épistémologique, on s'attache à construire des savoirs théoriques et des savoirs pour l'action au plus près des vrais problèmes. Tout animateur de groupe se doit dans une certaine mesure, s'il veut accéder à un niveau de compétence plus puissant dans ce domaine, déconstruire une logique gestionnaire idéaliste de maîtrise et de reproductibilité de méthodes, procédés, ou process de gestion des groupes. Pourquoi ?

¹ Je propose d'utiliser ce terme d'animateur qui est la dénomination scientifique en psychosociologie de la fonction de "direction de groupe" et qui renvoie à la racine latine *anima*.

Les dynamiques de groupe peuvent être qualifiées de complexes pour au moins quatre raisons. Elles sont pour parties **imprévisibles** quant à leurs développements et aux comportements des acteurs qu'elles impliquent. Ce sont des situations composées de **multiples interactions** entre personnes, qui recourent plusieurs niveaux socio-organisationnels, du niveau le plus individuel au niveau le plus collectif : intra-personnel, interpersonnel, groupal, organisationnel, institutionnel et sociétal. Ces situations répondent au critère de **totalité psychosociale** qui confère principalement aux phénomènes de groupe des propriétés d'ensemble distinctes de celles des personnes qui les composent. Elles relèvent enfin de processus de **co-émergence** et de **causalité circulaire** entre les différents éléments et niveaux qui les organisent, comme par exemple dans les cercles vicieux des situations conflictuelles.

Or les savoirs construits et les compétences prescrites relativement à des situations considérées comme stables, permanentes, reproductibles ne sont pas suffisantes (mais ne l'ont-elles jamais été ?) pour permettre aux animateurs d'être efficaces. Les situations de groupes ne sont pas totalement structurées au point qu'elles puissent seulement impliquer des modélisations analytiques et rationalistes et des résolutions algorithmiques prescrivant des compétences techniques et relationnelles stables et reproductibles. Le réel complexe auquel les animateurs et participants doivent faire face relève plutôt de l'incertitude, de l'imprévisible, de la contradiction, du paradoxe ou de l'ambivalence, de la flexibilité totale en toute situation. C'est dire à quel point les processus de professionnalisation à l'animation de groupe ne procèdent pas d'un réductionnisme comportemental ou cognitif que pourraient être tenté de proposer des dispositifs de formation et d'enseignement qui se limitent à transmettre des techniques, procédés et procédures. Dans le champ des processus de la relation pédagogique en groupe, ce qui a un jour valeur heuristique d'invention, de « poïesis » - action de produire une solution singulière dans une situation spécifique - résiste dans le temps à la généralisation et à la reproduction.

La tendance dominante à une éducation comportementale des individus au sein des collectifs de travail est repérable dans les pratiques pédagogiques actuelles. On peut s'étonner de cette dérive comportementaliste en acte aujourd'hui dans de nombreuses prescriptions de gestes de métier faites par nombre de formateurs d'enseignants. Comment avons-nous pu en arriver-là ? Sans doute par la culture utilitariste et pragmatiste qui conditionne aujourd'hui la normalisation d'un grand nombre de domaines de la société occidentale. La position de la psychosociologie des groupes relève moins des théories et méthodes du conditionnement plus ou moins opérant à former du « bon élève » ou du « bon professionnel » que d'une éducation émancipatrice. Cette position implique une éducation plus large qu'une simple instruction... plus ou moins publique.

L'enjeu pédagogique d'une formation à la complexité des processus de dynamique des groupes semble donc moins d'enseigner aux futurs formateurs et enseignants à appliquer des modèles et méthodes que de s'appliquer à modéliser, c'est à dire à comprendre les dynamiques auquel ils sont confrontés dans ces situations.

C'est pour cette raison qu'il me semble préférable de dénommer cet enseignement à propos des groupes-classes « dynamique des groupes-classes » ou « dynamique des groupes en classe » plutôt que le terme aujourd'hui majoritairement usité de « gestion de classe ».

Un second argument qui plaide en faveur d'une formation des enseignants à la dynamique des groupes renvoie à la question de la transmission (dimension de la pédagogie) et de la construction (dimension de l'apprentissage) des savoirs, objectif central au dispositif « classe » et à la relation entre enseignants et élèves. Il s'agit –à l'instar par exemple des

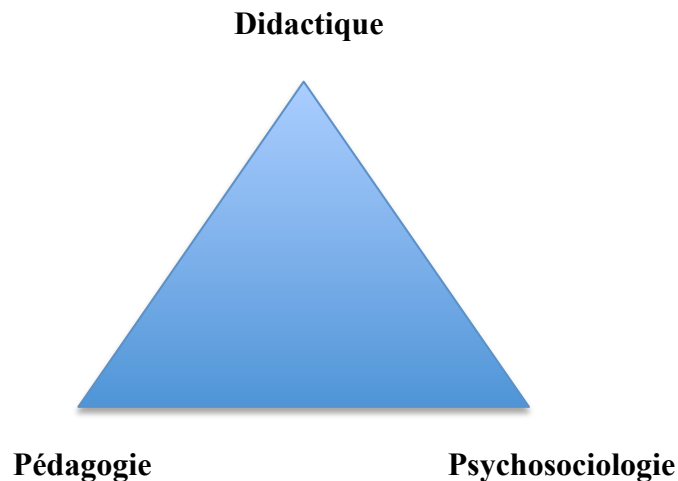
travaux de Legroux (1981) - de concevoir le savoir comme le produit de la rencontre entre ce qu'il y a de plus personnel et intime chez l'individu – le sens personnel – et ce qu'il y a de plus extérieur, social et collectif – l'information. Les thèses du socioconstructivisme montrent que le savoir ne se transmet pas comme un liquide qu'on transvase - selon la théorie de l'esprit-seau (sot ?) - mais relève d'un processus de socialisation qui engage la coordination des représentations individuelles et collectives, la rencontre des désirs. Le savoir peut donc se penser comme le résultat d'un processus d'articulation entre le niveau individuel et le niveau collectif ; et le groupe comme un des moyens de ce processus d'articulation. C'est cet argument qui fonde la pertinence de l'utilisation des pédagogies nouvelles et actives centrées sur le groupe et le travail coopératif comme les pédagogies Freinet, les pédagogies institutionnelles, les apprentissages par problème et projet, etc. On sait aujourd'hui, grâce aux travaux scientifiques sur l'analyse du travail et de l'activité, à quel point le collectif est un puissant vecteur de transmission et de construction des savoirs, par exemple les communautés de pratiques ou les groupes d'analyses des pratiques dans le monde du travail. Le collectif, que ce soit celui d'enfants en classe ou d'adultes en formation ou en équipe de travail, peut être plus ou moins adossé à des processus affectifs collectifs qui facilitent ou empêchent les processus de transmission et de construction de savoir.

Pour ces deux raisons évoquées –comprendre les dynamiques affectives qui traversent les classes, faciliter l'articulation individuel-collectif pour la construction des savoirs – une approche psychosociologique sur la dynamique des groupes semble pertinente pour la professionnalisation des enseignants à la conduite des classes.

Un troisième argument en faveur de l'intégration de la psychosociologie des groupes dans la formation des enseignants renvoie au problème créé par l'incitation des directives ministérielles dans le cadre d'une différenciation pédagogique à une individualisation des pratiques pédagogiques...dans des dispositifs collectifs. Cela relève bien souvent d'un gageure impossible faite aux enseignants d'individualiser les parcours dans des classes surchargées. Il faudrait être un dieu ou une déesse indienne aux multiples bras pour relever le défi, et bien souvent les enseignants butent ou s'effondrent face à cette injonction vécue comme une double contrainte. Les débats actuels qui opposent les tenants de l'individualisation de l'enseignement ou sa gestion en collectif renvoie à l'opposition classique faites par les sciences humaines et sociales entre psychologie et sociologie quant à la conception du lien social. Entre individualisation et uniformisation des stratégies d'enseignement, il s'agit pour dépasser cette opposition, fruit d'une pensée binaire, de faire porter l'attention sur les processus de personnalisation au sein de l'articulation entre individuel et collectif. Le groupe peut être ce dispositif tiers entre ces deux logiques. Il s'agit de comprendre en quoi le dispositif groupal peut faciliter **le développement de la personne**, et pas seulement celui de l'élève, au sein des classes et comment l'enseignant, par ses gestes professionnels d'animation du groupe, peut faciliter ce développement.

On peut pour clore cette introduction, formuler une hypothèse synthétique : les processus psychosociaux organisent fortement les dispositifs collectifs d'enseignement et de formation. Les dimensions psychosociales structurent fortement les dynamiques intersubjectives entre l'enseignant et les élèves — et plus généralement entre un formateur et un groupe en formation et entre les membres d'un groupe. Pour le dire autrement, la prise en compte de processus psychosociologiques informels - entendu ici comme non visibles quoique cependant conjecturables - pourrait limiter les risques pour l'enseignant ou le formateur de pédagogisme et de didactisme. Une triade pédagogie-didactique-psychosociologie serait heuristique pour une dynamique des groupes en formation. La logique des gestes

professionnels de la conduite de classe peuvent se modéliser dans un système tripolaire qui relie trois champs théoriques complémentaires, la didactique (centrée sur les contenus des savoirs à enseigner), la pédagogie (centrée sur la relation entre enseignants et élèves), la psychosociologie (centrée sur les phénomènes de groupes qui organisent l'articulation individuel-collectif, l'articulation entre le psychique et le social).



Pour terminer cette introduction problématisante, il s'agit de rappeler que la dynamique de groupe ne peut « s'apprendre » que par l'articulation d'une expérience personnelle de la dynamique d'un groupe et d'une réflexion personnelle et collective sur cette expérience. Ce que nous pouvons faire au mieux dans le cadre de ce document, c'est vous sensibiliser à quelques conditions théoriques construites par les SHS sur la dynamique des groupes, pour votre part de faire l'expérience de dynamiques des groupes (en classe, en formation, en équipe) et de mobiliser ces conditions pour les confronter aux situations plus ou moins problématiques que vous avez vécues, afin de construire vos praxis² d'animateur de groupe.

Présentation multiréférentielle des conceptions sur le groupe

Le concept de groupe

Anzieu et Martin (1982) distinguent cinq catégories fondamentales :

La foule : la réunion d'un très grand nombre (des centaines ou des milliers) de personnes qui visent à satisfaire en même temps la même motivation individuelle. Ici la totalité correspond à la juxtaposition des parties. Simultanéité et solitude la caractérise.

² Une praxis est le produit de la réflexion du sujet sur ses pratiques.

Le groupement : quand des personnes, peu importe le nombre - des dizaines, centaines, milliers - se réunissent régulièrement autour de buts qui répondent à un intérêt commun : les associations, syndicats, partis politiques, troupes, confrérie, paroisse, club, etc.

Le groupe secondaire ou organisation : système social qui fonctionne selon des institutions juridiques, économiques, politiques qui règlent de façon bureaucratique les rapports sociaux et les rôles des personnes : entreprise, école, etc.

La bande : réunion volontaire d'individu semblables pour le plaisir d'être ensemble, recherche de similitude, du même mode de pensée, fonctionnement à "l'illusion groupale" : "la bande de copains", etc.

Le groupe primaire ou restreint : nombre restreint de membres, interactions de chacun avec chacun des autres membres, relations affectives entre tous les membres (sympathie, antipathie) pouvant constituer des sous groupes d'affinités, poursuite en commun des mêmes buts, sentiment de solidarité, différenciation des rôles entre les membres, constitution de normes, de croyances, de rites propres au groupe.

Un double niveau de réalité psychosociale du groupe

Une des grandes lois partagée par la plupart des disciplines scientifiques des sciences humaines suppose d'un point de vue général un double plan de réalité, objectif (sur l'objet) et subjectif (sous l'objet). La sociologie des organisations différencie des structures d'organisation formelles et informelles, la psychologie du travail et l'ergonomie des logiques de travail prescrites par l'organisation et des logiques de travail réelles portées par les travailleurs, la sociométrie des relations de travail structurées de façon rationnelle et formelle (organigramme) d'autres de façon affective et informelle (sociogramme), la linguistique le niveau du signifiant et celui du signifié. La théorie psychanalytique appliquée à la dynamique des groupes postule l'existence de deux niveaux organisateurs de la vie d'un groupe, le niveau manifeste (conscient, visible) et le niveau latent (inconscient, invisible). Bion (1961) propose que tout « *groupe de travail* » (niveau manifeste, formel et rationalisé) se constitue sur le substrat d'un « *groupe de base* » (niveau latent, affectif et pulsionnel). Mucchielli (2004) parle d'états émotionnels latents et collectifs qui interviennent sur le travail et l'harmonie du groupe. Ces états où tensions intragroupe peuvent être positifs ou négatifs : négatifs dans la mesure où ils bloquent la progression du groupe vers ses buts et se transforment en crise et en décharges de tensions sans toutefois résoudre la tension latente, positifs dans le sens où « *l'affrontement des opinions, des idées, des thèses et antithèses ne signifie pas la dissolution du groupe ou son impuissance mais au contraire sa vitalité et sa possibilité de progresser* ».

Le groupe comme totalité

C'est Lewin en 1944 qui le premier forge l'expression de "***dynamique des groupes***", pour qualifier les forces ou processus multiples et changeants qui sur le niveau latent organisent les modes d'interdépendance des membres d'un groupe et produisent sur le plan manifeste les phénomènes de groupe.

C'est Lewin (1959) encore qui caractérise le groupe comme une "***totalité***" dont les processus ne recoupent pas ceux de ses membres ou parties : « la totalité ne correspond pas à la juxtaposition des parties ». Le groupe n'est pas un agrégat ou une collection d'individus, mais un tout, un ensemble de personnes interdépendantes. Cette "totalité dynamique" est

déterminée par son "*champ psychologique*" qui correspond à la situation psychosociologique - le contexte diraient aujourd'hui les systémiciens - "l'espace de vie" du groupe, "*qui englobe non seulement les membres, supports matériels en quelques sortes, mais aussi leurs buts, leurs actions, leurs ressources, leurs normes, etc.*" (Maisonneuve, 2014)

Cette idée de totalité est transversale aux multiples définitions que les chercheurs et praticiens psychosociologues ont donné à la notion de groupe.

Pagès (1984) postule lui aussi une *unité affective* sous-jacente aux phénomènes de groupe, un sentiment dominant qui circule dans tout groupe à tout moment, partagé par tous même s'il peut s'exprimer de différentes façons : « *ce sentiment, le plus souvent inconscient, gouverne la vie du groupe à tous les niveaux* ». Pagès met l'accent sur l'existence d'un lien positif entre les membres d'un groupe en construction. Ce lien est une forme de défense contre l'angoisse de séparation ou de solitude, plus profondément l'angoisse de mort.

Ezriel (1950) fait l'hypothèse d'une *résonance des fantasmes* : le même fantasme « vibre » dans toutes les têtes et signe par là-même l'émergence d'un état affectif commun, plus ou moins lucide, d'une même impression.

Anzieu et Martin (1982) à la suite de Foulquié (1978) proposent les notions de « mentalité » ou d'« *esprit de groupe* » pour qualifier après Foucault l'état d'une conscience collective comme communauté de sens entre des phénomènes simultanés ou successifs d'une époque donnée, un ensemble d'habitudes individuelles et/ou collectives, de préjugés non soumis à la pensée critique.

Lourau (1971) reprend l'expression de « *personnalité groupale* » à Bany et Johnson (1969) pour qualifier d'une part la nature singulière de chaque groupe identifiable par la forme particulière de son organisation interne et d'autre part sa dimension de totalité dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait.

On peut concevoir la notion de groupe du point de vue du structuralisme piagetien. Le caractère de « *totalité* » chez Piaget (1968) signifie que la structure est formée d'éléments non décomposables, les éléments étant « *subordonnés à des lois caractérisant le système comme tel [...] conférant au tout en tant que tel des propriétés d'ensemble distinctes de celles des éléments* ». Une forme de groupe considérée en tant que totalité ne correspond pas à la juxtaposition des phénomènes ou comportements individuels qui l'expriment. Ne pouvant se réduire par démembrement en éléments indépendants, qu'il suffirait d'agréger ou d'additionner pour former un tout, un groupe n'est pas non plus un tout « informe », indifférencié ou massifié. Un groupe en tant que totalité est organisé, en ce que les « *éléments entretiennent entre eux des relations organisées selon des lois de composition* »³.

Enfin Cattell et Al. (1953) appellent « *syntalité* » la performance totale du groupe.

Le sentiment dominant qui circule dans le groupe (Pagès), le fantasme qui résonne (Ezriel) mais aussi les normes de références informelles qui structurent les attitudes et l'unité affective

³ Cf., Lerbet, 1995.

du groupe sont précisément les relations organisées selon des lois de composition que les éléments entretiennent entre eux. Pour le psychanalyste britannique Wilfred R. Bion, cette unité affective dynamique est inconsciente.

Le modèle des « Hypothèses de Base » de Bion (1961).

Bion propose de comprendre la dynamique d'un groupe comme l'interaction problématique entre les niveaux manifeste - formel et rationalisé - du « *groupe de travail* » et latent - affectif, pulsionnel et informel (cherchant sa "bonne forme") - du « *groupe de base* ». Ce « groupe de base » s'organise profondément à partir d'*hypothèses de base* non négociés qui agissent inconsciemment sur les comportements des membres du groupe de travail face à une anxiété de caractère primitive et à dimension régressive, celle de l'individu face à la menace du groupe. Ces attitudes inconscientes produisent chez les membres du groupe des opinions et comportements semblables ou complémentaires (des « totalités »), des activités psychiques affectives non conscientes entre les membres du groupe et son leader. Bion propose un modèle de trois hypothèses de base, l'hypothèse de « *Dépendance* », celle de « *Contre-Dépendance* », celle de « *Couplage* ».

L'Hypothèse de Base de « *Dépendance* » des membres du groupe à un leader formel (headship) ou spontané (leadership), comme à une idéologie, consiste en une attitude protectrice du leader envers le groupe en réponse à la demande de protection du groupe. Les interactions dans ce cas précis s'organisent dans une forme interactionnelle où « tous le monde est d'accord pour être d'accord », où les membres du groupes ont le sentiment partagé d'être bien ensemble, se vivent et se représentent comme un « bon groupe avec un bon leader ». Anzieu (1966) a dénommé « *illusion groupale* » cette recherche d'un état fusionnel collectif. Si le leader refuse le rôle protecteur demandé, les membres du groupe développent un sentiment collectif de frustration et d'abandon. Le groupe peut alors verser dans l'hypothèse de base de « *Contre-Dépendance* ». Les relations de *combat-fuite* entre les membres du groupe et son leader ou face à un ennemi commun réel ou fantasmé, structurent un sentiment collectif d'impossibilité que quelque accord puisse advenir. Le groupe vit cette situation de clivage difficilement et le leader peut devenir l'ennemi commun – le bouc émissaire – qui soude le groupe. Dans l'hypothèse de base dite de « *Couplage* », le groupe se structure autour d'un couple, objet d'amour pour les membres du groupe car porteur d'après Bion d'un « espoir messianique ». On peut repérer cette forme du « couplage » dès la maternelle où les groupe d'enfants se structurent autour du « couple » d'amoureux, porteur pour tous de l'espoir de la relation amoureuse à l'autre. Cette figure du « couplage » peut se repérer sur le plan sociologique par l'intérêts certain et parfois l'adoration des peuples porté aux « couples » de leur chefs institutionnels (les couples royaux ou présidentiels par exemple). Cette structuration du groupe autour de couples ou de sous-groupes permet souvent de dépasser l'attitude de « combat-fuite ».

Les processus de formation de groupe autour d'une personne centrale : le modèle de Redl (1942)

Pour caractériser les processus de formation du groupe, le pédagogue et psychanalyste Fritz Redl (1942) parle d'« *émotions de groupe* », de manifestations instinctuelles (pulsionnelles) et émotionnelles éprouvées entre les membres du groupe. Il qualifie de « *contagion émotionnelle* » positive ou négative, directe ou indirecte, le mode de propagation du comportement ou d'une émotion d'une personne à un groupe tout entier, selon le statut de l'initiateur mais aussi selon l'adéquation du comportement individuel aux normes du groupe,

le degré de concordance entre les tendances fondamentales de chacun, le schéma d'organisation et la finalité du groupe, enfin l'atmosphère du groupe. La « *personne centrale* » (PC) est le point de cristallisation des processus de formation de groupe. Loin de recouvrir la notion de leader, la « personne centrale », par son attitude, catalyse l'émergence des états émotionnels collectifs latents, les autorise. Pour Redl « *le terme de personne centrale désigne celui ou celle qui suscite chez les membres potentiels d'un groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation d'un groupe.* » Redl distingue dix types ou rôles de la « Personne Centrale » dans les processus de formation d'un groupe (cf. Redl, 1978, pp. 380-392).

Le Souverain Patriarche

(Par exemple un aîné vis-à-vis de membres plus jeunes, un professeur pour des enfants). la PC est ici objet d'identification par les membres avec mélange d'amour et d'adoration, mais surtout de recherche de sécurité et d'approbation permanente de la PC et de phénomènes d'anxiété ou de frayeur dans le cas contraire, si la PC les désapprouve, les questionne ou les met en cause. Les membres du groupe incorporent « la conscience », le « surmoi », les normes de la PC.

Le Leader

Là aussi la PC est objet d'identification amoureuse. Cependant, les membres du groupe veulent dans ce cas être « comme » la PC, ils incorporent sa personnalité comme étant leur « idéal du moi ».

Le Tyran

La PC est objet d'identification des membres du groupe à l'agresseur sur la base de la crainte. Les membres se soumettent à ses pulsions sadiques parce qu'ils le craignent. Les émotions collectives sont la peur et la méfiance les uns des autres, la lâcheté.

L'Objet d'Amour

La PC est objet de pulsions libidinales, elle est « l'idole ». Tous les membres sont amoureux de la PC.

L'Objet d'Agression

La PC est objet de pulsions agressives. Elle est le souffre-douleur, le bous-émissaire de par sa différence, celle qui catalyse la haine. Elle soude les membres du groupe contre elle.

L'Organisateur

La PC joue ici le rôle de support ou de soutien du moi des membres du groupe. Elle leur permet de satisfaire leurs pulsions communes indésirables (car défendues par le "surmoi" qui impose les interdits au "moi" des sujets), en leur procurant les moyens de le faire et ainsi les délivre de leur angoisse de culpabilité. Par exemple un grand qui boit ou fume pour des plus jeunes qui n'osent pas et qui leur fournit, à leur demande, alcool ou cigarette.

Le Séducteur

La PC comme support du moi, qui par un « acte initiateur » au service de la satisfaction des pulsions indésirables va dissoudre les situations conflictuelles intra et inter-psychiques des membres du groupe en apaisant leurs angoisse de culpabilité par la réalisation de leurs pulsions latentes ; la PC leur facilite donc un développement du « moi » plus harmonieux. C'est la personne qui la première fait un acte interdit désiré par tous les autres et ouvre donc

la voie. Par exemple, le premier qui, dans la classe, va transgresser une règle imposées par le professeur.

Le Héros

La PC comme support du moi. La fonction d'« économie pulsionnelle » du héros est la même que celle du Séducteur mais au service de la défense contre les pulsions agressives et amORAles. Ici « l'acte initiateur » va dans le sens des valeurs morales et contre la soumission collective aux pulsions. Par exemple lorsqu'une personne, plus courageuse que les autres refuse la banalisation du mal, s'élève contre et devient donc modèle et objet d'identification pour les autres, qui ont tendance à s'y soumettre. Par exemple la personne qui dénonce les actes de harcèlement moral ou sexuel.

La Mauvaise Influence

La PC au service du moi. C'est la personne qui sans ne jamais rien faire (pas d'acte initiateur), mais de par sa personnalité sans conflit ou ambivalence psychique vis-à-vis d'une pulsion interdite (par le surmoi), « autorise » ou encourage par contagion les autres membres à glisser sans anxiété, ni remords, ni conflits intrapsychiques vers la satisfaction de leurs pulsions refoulées. Ce fut par exemple la fonction de Mick Jagger et des Rolling Stones auprès de la jeunesse anglaise et occidentale des années 60-70 dans le processus d'émancipation de certaines valeurs et règles morales religieuses par le biais de la culture rock et du tube « Sympathy for the Devil ».

Le Bon Exemple

La PC comme support du moi. Même fonction économique que la PC précédente mais au service des défenses contre les pulsions. N'ayant pas de conflits intrapsychiques envers ses pulsions, elle sécurise les autres membres du groupe, qui peuvent tranquillement et sans anxiété réprimer leurs pulsions indésirables, conformément aux exigences de leur surmoi. C'est le « Sage », Yoda le Maître Jedi, etc.

L'intérêt du modèle de Redl, est de postuler la circulation de processus affectifs pulsionnels dans un groupe et leur puissance organisatrice des modes d'interdépendance entre ses membres. Il ne réduit pas l'articulation des rapports individuel-collectif à l'hypothèse de l'influence unidirectionnelle d'un individu sur le groupe comme peut le faire le modèle de la psychologie behavioriste. Ce modèle-là conduit les animateurs de groupe à des pratiques de gestion plus ou moins coercitives des personnalités et comportements individuels difficiles. *A contrario*, le modèle de la « Personne centrale » propose de comprendre les modes d'interaction, de rencontre et de complémentarité entre d'une part des problématiques psychiques communes aux membres d'un groupe et d'autre part la forme d'économie psychique proposée par une personne. Cette personne devient alors médiatrice, régulatrice des tensions psychiques latentes des membres du groupe. La PC est à la fois le produit et le producteur de l'unité collective. Toucher à la PC consiste alors à déconstruire la dynamique du groupe. Cela est nécessaire, lorsqu'un groupe organise son économie affective collective dans les formes du Tyran ou de l'Objet d'Agression ou d'amour. Les autres formes semblent intéressantes à accompagner et peuvent faire l'objet d'un travail d'élaboration entre l'animateur et les membres du groupe pour faciliter la prise de conscience par les membres du groupe de leur problématique psychique commune, focalisée par la PC .

À propos de la relation pédagogique, Redl parle de « climat de groupe » comme le sentiment de base qui sous-tend la vie d'un groupe dans les rapports qu'entretiennent les membres entre eux, envers le travail, l'institution, le groupe lui-même et le monde extérieur. Il distingue trois

types de climat en milieu scolaire, le climat punitif, le climat de chantage émotionnel, le climat de fierté du groupe.

Les processus normatifs en groupe

Les apports de la psychologie sociale

Des travaux en psychologie sociale rendent compte de la fonction normative des collectifs, particulièrement des groupes restreints. Les groupes « fabriquent » de la norme à des fins de cohésion. La norme a deux fonctions, une fonction prescriptive quant à la façon dont ses membres se comportent, une fonction évaluative quant à la façon dont ils jugent autrui.

On distingue deux types de groupe, le **groupe d'appartenance** d'une personne est le groupe dont elle fait effectivement partie à un moment de sa vie : un groupe professionnel, un groupe associatif, un groupe d'amis, un groupe familial, etc. ; le **groupe de référence** est le groupe dont on partage les opinions, les valeurs et principes éthiques, les buts : religion, politique, éthiques professionnelles, idéologies, etc. Pour la même personne ces deux groupes peuvent se recouper, ce qui facilite son adéquation aux normes collectives du groupe d'appartenance. Ils peuvent aussi être différents, ce qui n'est pas sans risquer de créer des problèmes d'intégration de la personne au groupe d'appartenance.

Les psychologues sociaux ont découverts des grands processus de normalisation, de polarisation de conformisme et d'innovation dans la genèse d'une norme de groupe⁴. Des expériences (SHERIF M., 1936, DE MONTMOLLIN G., 1965) décrivent le processus d'élaboration d'une norme commune dans un groupe de pairs – que l'on appelle depuis « **effet de normalisation** » - par des mécanismes de convergence interindividuelle des jugements vers une valeur centrale standard. A l'inverse, « **l'effet de polarisation** » (WALLACH M. A., KOGAN N., BEM D.J., 1962, MOSCOVICI S. et DOISE W., 1992) montre que la norme peut s'élaborer dans des situations où les sujets, en obligation de consensus, polarisent leurs jugements sur une position non centrale, voire une position extrême. « **L'effet de conformisme** » (ASCH S., 1956) rend compte de l'influence que peut avoir une majorité sur une « minorité » en montrant qu'un sujet dont le jugement est non seulement différent d'un jugement collectif majoritaire ou unanime mais objectivement juste réduit cette différence en adoptant le jugement collectif. L'« **effet d'innovation** » (FAUCHEUX G., MOSCOVICI S., et al., 1967) désigne à l'inverse l'influence qu'une « minorité », proposant une alternative normative, peut avoir sur une majorité par le travail latent et dans la durée de processus de conversion des normes majoritaires.

Une problématique centrale à ces processus de normalisations dans les groupes restreints concerne leurs finalités homogénéisantes ou bien ouvertes à l'hétérogène. Elle fait de ces processus un des enjeux de la culture démocratique. On peut par exemple distinguer deux types de normativité à l'œuvre dans une dynamique de groupe. Un premier type où le conformisme comme les pressions vers l'uniformité visent à l'homogénéisation des comportements et des jugements des membres du groupe et le rejet des individus déviants intransigeants à la norme (SCHACHTER S., 1951). Dans ce contexte normatif, cohésion de groupe et logique d'homogénéisation sont associées (MOSCOVICI S. et DOISE W., 1992) dans les groupes dont la recherche d'accord se base sur la construction de compromis pour éviter dissensions et discussions conflictuelles. La recherche de cohésion peut aussi s'articuler sur

⁴ On se réfère ici aux revues de synthèse de Oberlé D. et Beauvois J.L., (1995), et de Aebischer V., Oberlé D., (2012).

un type de normativité qui accepte l'hétérogène, la différence et la diversité des jugements, la dissension et la controverse dans l'élaboration d'un point de vue consensuel.

Une conception institutionnelle du groupe

L'analyse institutionnelle (AI) s'intéresse à l'objet groupe sur le plan théorique comme sur le plan de l'intervention en organisation, en psychothérapie et en pédagogie. L'intérêt de cette approche consiste en sa conception dialectique du fonctionnement des normes collectives, appelées ici "institutions". On s'intéresse à trois processus, « ***la dialectique de l'institution*** », les logiques de fonctionnement objet-sujet-action d'un groupe, le processus de transversalité.

Pour Lourau (1971), l'analyse institutionnelle vise à expliciter les rapports réels que les personnes entretiennent avec les institutions. Dans ce cadre théorique, l'institution n'est ni synonyme d'une Organisation ou d'un établissement plus ou moins organisé selon un ordre établi externe aux acteurs, ni équivalent à un système de règles ou de **normes** figé dans le marbre. Elle se présente comme un processus dialectique entre trois « logiques » distinctes et conflictuelles, celle de ***l'institué***, normes ou règles "déjà là", hétérogènes aux sujets auxquels elles s'appliquent, celle de ***l'instituant*** comme la capacité pour les sujets d'inventer de nouvelles normes, de nouvelles règles de vie et d'organisation qui viennent bousculer celles déjà instituées, celle de ***l'institutionnalisation***, moment de totalisation pouvant produire de nouvelles règles, de nouvelles normes collectives, un nouvel institué aussitôt mis en travail par le processus dialectique : « *par « institution », on n'entend pas seulement les normes universelles, mais aussi la manière dont les particuliers s'accordent ou non pour participer à ces normes ainsi que les formes singulières d'organisation qui surgissent et disparaissent en vue de tel ou tel objectif. Autrement dit, sous le terme d'institution, on comprend non seulement les formes instituées, mais aussi les formes d'action instituant et les processus d'institutionnalisation qui résultent des deux moments précédents. Les rapports sociaux réels tout autant que les normes sociales font partis du contenu du concept d'institution* », (Lourau, 1971, p. 7). Une institution structure symboliquement — c'est à dire fait loi commune — les relations entre sujets, auteurs-acteurs de cette institution.

On distingue deux types de pédagogies institutionnelles⁵. La première, dite « ***pédagogie constituante*** » se centre sur la réorganisation des relations dans le groupe et consiste à rendre les sujets instituant en ce qui concerne les règles de vie collective. La seconde institue une « ***pédagogie négative*** » qui questionne ce qui est déjà institué, l'organisation du travail, la logique des règles, des contenus, etc.

Les pédagogies institutionnelles proposent une forme de régulation par la base, de critique permanente des normes instituées, de développement des forces instituant. Il s'agit de vivre et de pratiquer à l'intérieur des groupes des formes de démocratie directe afin d'inventer de nouveaux modèles de fonctionnement des groupes, adéquats à l'être humain. Pour cela, la question de l'organisation des règles de fonctionnement du groupe est instituée dans et par le groupe — dimension constituante d'une PI de premier type. Les contenus investis sont choisis et questionnés par les participants eux-mêmes. Le questionnement des dimensions instituées des logiques institutionnelles de tous ordres (macro, méso, micro) qui traversent le groupe et de ce qu'elles conditionnent dans les fonctionnements est le moteur même d'une PI « négative ».

⁵ Cf., Ardoino J. & Lourau R. (1994), Sallaberry, J.-C. (2013). pp. 63-83.

La « **transversalité** » (Guattari, 1965) est la capacité pour les membres d'un groupe à comparer les institutions externes et internes qui pèsent sur eux, à en être plus lucide et plus libre par un mise en mots et l'analyse des multiples normes et règles réelles, imaginaires ou symboliques qui organisent leurs rapports collectifs. Tout groupe qui construit ces marges de liberté en dépassant son propre fantasme groupiste passe du « groupe-objet » au « groupe sujet ». C'est l'enjeu même de la transversalité. Guattari modélise trois fonctionnements possibles du groupe. Le « **groupe-objet n° 1** » se définit par l'adhésion aveugle, l'identification de ses membres aux institutions qui déterminent son existence et traversent sa structure (syndrome de l'assujettissement). Le « **groupe-objet n° 2** » s'identifie par son refus de reconnaître l'existence de ses multi-dépendances aux institutions qui l'organisent (syndrome de l'indépendance). L'assomption du « **groupe-sujet** » ou « **groupe d'action** » nécessite pour le groupe d'appréhender la dialectique des institutions externes comme internes qui le gouvernent.

Lourau (1971, p. 117) construit un rapport analogique pertinent entre le modèle de Bion et celui de Guattari. : « *Le groupe de travail (G.T.) équivaut au groupe-objet n° 1 (G.O.1) dans la mesure où le G.T. est tout entier constitué par les déterminations institutionnelles de l'école, de l'apprentissage, de la division du travail, de l'idéologie ergologiste. Le Groupe de base (G.B.) équivaut au groupe-objet n° 2 (G.O.2) dans la mesure où le G.B. existe par la négation fantasmatisque de ses déterminations institutionnelles et tend à s'ériger en lieu de la transparence par opposition à l'opacité des rapports sociaux. Le Groupe d'action (G.A.) est égal au groupe-sujet (G.S.) dans la mesure où le moment de l'action opère la négation réelle, et non fantasmatisque, des déterminations institutionnelles, « extérieure », du G.O.1, et en même temps la négation du G.O.2 comme lieu du fantasme groupiste.* » L'institué parle à travers et à la place du groupe de travail - lieu des discours managériaux. Le groupe de base, lieu de l'illusion groupale, est agité par ses fantasmes de contre-dépendance aux divers institués, le groupe-sujet construit une parole commune et ses actions articulent logique désirante et principe de réalité.

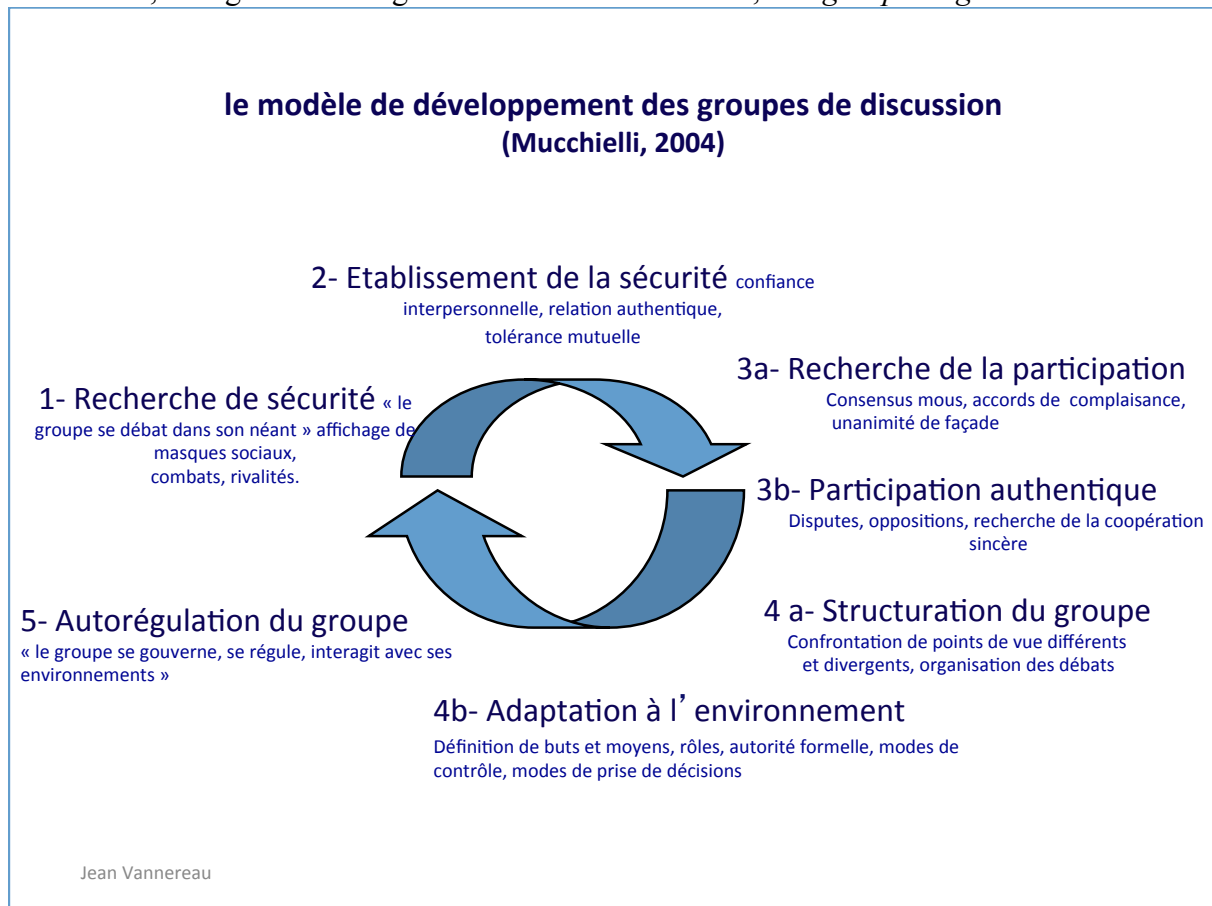
Ces différents éléments théoriques étayent la réflexion sur les problèmes d'articulation entre les niveaux individuel et collectif.

Les modèles de développement d'un groupe

Le modèle du groupe de discussion (Mucchielli, 2004)

Pour Mucchielli (2004) la maturité groupale se réalise au cours d'un lent développement ; il propose dans sa « *Dynamique des groupes* » cinq étapes du développement affectif et de la maturité des petits groupes de discussion : 1- ***Etablissement d'une sécurité apparente*** dans l'affichage des masques sociaux qui protègent d'autrui, « *le groupe se débat dans son néant* » ; 2- ***Etablissement de la sécurité*** dans la prise de conscience de l'importance de la confiance interpersonnelle, de la relation authentique, de la tolérance mutuelle, ...après une phase intermédiaire de « combat », rivalité, défense, attente prudente, « *le groupe se cherche* » ; 3- ***Développement de la participation*** avec dans un premier temps une recherche dans la discussion d'une unanimité verbale de façade, des concessions mutuelles sous forme de consensus mous et d'accords de complaisance. Dans un second temps, recherche de la participation authentique par des disputes, des oppositions de principes, des provocations pour trouver comment coopérer tout en étant sincère, « *le groupe se sent exister comme réalité et comme organisme* » ; 4- ***Structuration du groupe*** : lorsqu'une authentique communication est

établie, que les personnes ont compris, pour l'avoir vécu, que la confrontation des points de vue différents et divergents ne signifie pas l'explosion ou l'impuissance du groupe, « *le groupe s'organise* » et s'adapte aux contraintes et problèmes posés par l'environnement : définition des buts et moyens, autorité formelle, rôles et modes de contrôles de chacun, engagement de chacun et modes de communication, de consultation et de prises de décision entre les membres ; 5- ***Autorégulation du fonctionnement du groupe*** : le groupe se contrôle, se réfléchit, se régule et interagit avec ses environnements, « *le groupe se gouverne* ».



Le modèle du groupe de projet (Vannereau, 2007)

Si l'on reprend l'hypothèse de la psychanalyse de l'existence de deux niveaux de réalité, manifeste et latent et, à partir de ces deux niveaux l'hypothèse de Bion (1961) que toute équipe de travail (au niveau manifeste) se constitue sur le substrat d'un groupe de base (au niveau latent), on peut pour chaque étape de développement d'un groupe de projet, mettre en correspondance une logique de projet pour le niveau manifeste de l'équipe de travail et une logique relationnelle pour le niveau « affectif » du groupe de base (en italique et de couleur bleu dans le schéma ci-dessous).

La dynamique des groupes de projet se développe en un trajet partant d'une grande hétérogénéité des points de vue des acteurs pour rejoindre un point de vue plus unitaire.

Dans un premier temps les membres du groupe vivent « **l'impossibilité d'un projet commun** », moment où le projet collectif est vécu « négativement ». Ici, chaque membre, joue pleinement sa logique de rôle en essayant de convaincre les autres membres du groupe de la pertinence de son point de vue, avec des arguments plus ou moins élaborés, plus ou

moins rusés. Chacun a un projet pour l'ensemble et tente d'imposer sa logique d'action. Personne ne s'écoute et chacun à tendance à espérer voir les autres se soumettre à ses idées. Sur le plan relationnel, c'est le moment du « *chacun pour soi* », moment qui s'exprime bien souvent par des conflits de points de vue interpersonnels. Moment aussi où chaque rôle trouve en face de lui le rôle contraire, son double inversé, où chaque thèse rencontre son antithèse. La relation duelle domine les interactions entre les différents membres du groupe. Et la peur de chacun d'être désavantagé ou exploité par les autres fait vivre à tous l'« impossibilité d'un projet commun ».

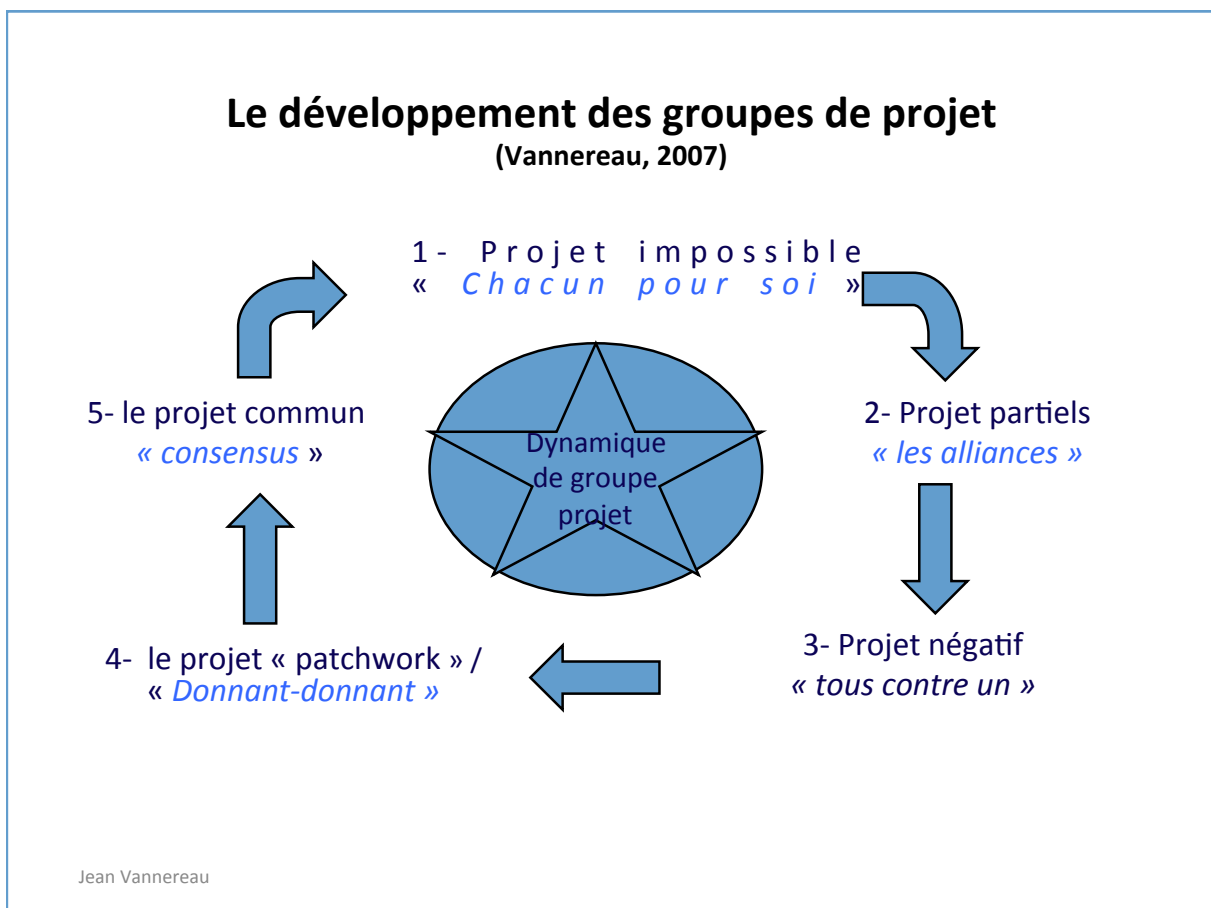
Dans un second temps, devant le constat fait par chacun de la grande difficulté de pouvoir imposer aux autres son point de vue, les acteurs passent des alliances entres eux, et des petits groupes d'opinions se forment les uns contres les autres. C'est le moment des « **projets partiels** ». Les interactions s'organisent par « *alliances* ». Les alliances entre acteurs changent selon les groupes. L'interprétation de l'organisation des alliances sont multiples et différentes selon les situations. Peut-être est-ce selon les affinités personnelles que les uns et les autres entretiennent en dehors du groupe de formation ? Peut-être est-ce selon les valeurs et croyances politiques ou religieuses de chacun que les coalitions entre rôles d'acteurs se font et se défont au sein de ce moment ? Au fond cela importe peu pour la compréhension de la forme collective qui « pilote » le groupe à ce moment là. Ce moment des « projets partiels » où des sous-groupes se constituent en alliances peut être mis en rapport avec le phénomène de « polarisation » de Pagès (1984), opposant « deux sous-groupes puissants immobilisés sur leurs positions et se combattant avec des arguments stéréotypés. »

Le troisième moment résout en le dépassant le second moment. Lorsque les alliances sont figées au point de faire conflit et de geler l'avancée du travail, le groupe peut subitement se liguer contre l'un des membres. C'est le moment du « *tous contre un* », où une personne fait l'unité collective contre elle. Les idées d'une personne, son projet sont systématiquement rejetés par le groupe. Ce rejet met de la cohésion au sein du groupe et permet de ne pas vivre une situation collective de morcellement du groupe en sous-groupes opposés. On peut appeler ce moment « **le projet négatif** » car si le groupe n'a pas de vrai projet, il s'organise contre un projet dont il ne veut pas. Le « projet négatif », moment du « tous contre un » peut s'interpréter comme un phénomène de bouc-émissaire qui fait porter « à un individu, un peuple, une catégorie tout le poids des conflits que les membres éprouvent entre eux, avec eux-mêmes ou avec d'autres groupes » (Pagès,1984). Chacun a peur ici de voir les autres membres du groupe se liguer contre soi et d'être exclu. Le groupe se décharge de ses tensions et chaque membre en ressort soulagé sans que cela constitue une résolution profonde des contradictions internes qui pourront resurgir et bloquer le travail du groupe à la moindre opportunité. On peut aussi rapprocher ce moment de l'hypothèse de base de « contre-dépendance » de Bion (1961) ou des interactions sous forme d'attaque-fuite entre les membres du groupe et l'un d'entre eux, parfois l'animateur, maintiennent le groupe de base dans une situation de clivage, difficilement vécue par tous.

Le quatrième moment dépasse le phénomène du « bouc-émissaire » car le groupe ne peut pas se bloquer sur le troisième moment. En effet, le groupe ne peut donc pas rester sur l'économie collective du « tous contre un », au risque que cette forme s'inverse ici en la forme du « un contre tous » et que le travail de projet soit bloqué par une personne minoritaire, bien décidée à se venger du rejet de son projet par le groupe. On peut nommer ce quatrième moment le « **projet patchwork** », car il s'agit, à ce moment là de la dynamique du groupe de projet, compte tenu des contraintes de production, de trouver un accord coûte que coûte. Le projet qui émerge résulte de la juxtaposition des idées des uns et des autres, que le groupe coordonne tant bien que mal pour les faire tenir ensemble. Dans ce moment là, les membres du groupe

sont d'accord sur l'objectif de travail au détriment peut-être de la qualité du projet. Pour ne pas générer la contre-dépendance d'un membre au groupe, la nature des interactions relève ici de l'ordre de la transaction, du « *donnant-donnant* ». La forme totale du projet collectif consiste à juxtaposer des parties de projets individuels.

Le cinquième moment est celui du « **projet commun** », structuré par une finalité commune qui englobe sans les renier les projets individuels. Une logique proprement transpersonnelle relie les points de vue des membres du groupe ; comme un « fil rouge », un « fil conducteur » qui, à ce moment là, est l'expression concrète de la constitution du collectif à travers le projet. Plus précisément, on peut reconnaître dans ce moment là le processus de co-émergence individuel-collectif, car chacun se reconnaît dans le projet pour avoir participé à l'émergence d'une « finalité commune » du projet. Le groupe inverse la logique qui fait primer les logiques de rôles de chacun des acteurs. Il fait primer ce qui les constituent à tous et leur appartient en commun : une histoire, une culture, une région, etc. Ici, les interactions sont distribuées entre les membres du groupe, variées et nombreuses. La logique de recherche de « *consensus* » pilote les relations affectives dans le sens où les membres du groupe ne font pas l'économie des conflits de point de vue, sans pour autant s'y laisser réduire. Cela génère une grande diversité des idées du groupe dans un champ de réflexion et d'action plus large.



Il semble opportun de recadrer la conception développementale linéaire classique de la dynamique des groupes, qui propose une évolution des groupes par phases ou stades de développement pour atteindre un optimum de fonctionnement. On ne peut concevoir ces

étapes comme automatiques ou mécaniques quels que soient les groupes et donc reproductibles en tant que « one best way » méthodologique de travail en groupe. Les étapes ne se déroulent pas nécessairement dans l'ordre indiqué. Gruère (1991) indique que l'on constate plus souvent le recouvrement d'une étape sur l'autre. La dynamique réelle de développement des groupes effectue des va-et-vient entre les différentes étapes ou moments. Le modèle développemental a une portée générale mais ne constitue pas une procédure fixe, une logique de développement continu et linéaire. Il n'y a pas de dynamique idéale de développement, et chaque groupe se développe de façon singulière.

Le modèle interactionniste des 12 catégories de Bales

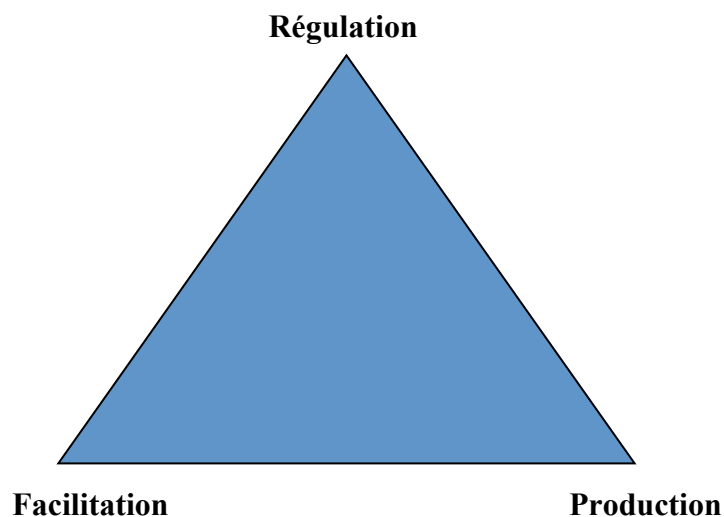
A la suite de l'observation de 24 groupes de réunions-discussions, centrées sur la résolution de problème et la prise de décision, le psychosociologue américain R.F. Bales (1958) construit un modèle de 12 catégories des formes d'interactions entre membres, précisément des formes de communication d'un émetteur en direction des autres membres et en direction du groupe. Ces 12 catégories comportementales sont organisées selon deux dimensions, l'aire socio-affective (centrée sur les relations) et l'aire opératoire (centrée sur la tâche). Chacune des deux dimensions comporte 6 comportements articulés par paires dialectiques : trois paires comportementales pour l'aire socio-émotionnelle, l'une de solidarité-agressivité (soutien ou attaque autrui), une autre de détente ou accroissement de tension, la troisième d'approbation-désapprobation (se montre en accord ou en désaccord envers autrui ou le groupe) ; pour l'aire de la tâche les comportements de communication se décomposent en logiques question-réponse : fait ou demande idées et suggestions, donne ou demande avis et opinions, donne ou demande des informations. On peut retenir deux critiques majeures faites au modèle interactionniste de Bales, au delà de l'avis unanime des commentateurs sur la lourdeur du dispositif expérimental à mettre en œuvre pour rendre compte des interactions. L'une faite par Maisonneuve de la non prise en compte des dimensions de totalité et d'interdépendance telles que Lewin le premier les avait formalisées, risquant par là-même de réduire le groupe à la somme des communications interindividuelles ; l'autre faite par Anzieu et Martin de l'absence d'attention aux dimensions informelles (désirs, angoisses, émotions) déterminants les phénomènes de groupe derrière les conduites communicationnelles exprimées telles que les approches qualitatives - sociométrique, clinique ou psychanalytique - ont pu le montrer. On notera toutefois l'intérêt de ce modèle pour des animateurs « débutants » dans la mise en relation des catégories comportementales individuelles avec des types de problèmes vécus par le groupe, la paire « solidarité-agressivité » renvoyant à des problèmes d'intégration et de cohésion de groupe (qui sommes-nous ?), la paire « détente-accroissement de tension » à des problèmes de tension émotionnelle et de réduction de tension (dans quel état sommes-nous ?), celle d'« d'approbation-désapprobation » à des problèmes de prise de décision (que décidons-nous et comment ?), la paire question-réponse « d'idées et suggestions » à des problèmes d'influence dans le groupe, celle centrée sur les « avis et opinions » renvoyant à des problèmes d'évaluation, celle enfin sur « les informations » à des problèmes de communication et d'orientation. Si ce modèle reste du point de vue de l'interprétation des phénomènes de groupe à la « surface » rationnelle des comportements, il est toutefois consonnant avec l'un des postulats cardinaux de la dynamique des groupes qu'il convient de chercher derrière les comportements individuels et interindividuels manifestes des significations latentes ou cachées des processus psychiques collectifs qui "travaillent" le groupe. A la condition de ne pas le réduire à la seule observation comportementale, ce modèle peut servir comme outil pédagogique pour l'interprétation des épreuves collectives que traverse tout groupe de travail et qui s'expriment dans les formes communicationnelles entre les membres du groupes : l'orientation (Que cherchons-nous ?), l'évaluation (Que faut-il

penser ?), le contrôle (Quels sont les faits ?), la décision (Que décidons-nous et comment ?), la tension émotionnelle (Dans quel état sommes-nous ?), l'intégration (Sommes-nous unis ?).

L'animation d'un groupe

Les trois fonctions de l'animation d'un groupe en réunion.

C'est J.-Y. Martin⁶ le premier qui identifie trois fonctions pour l'animation des groupes en réunion, la première centrée sur le contenu du travail (la production), la seconde sur la communication entre participants (la facilitation), la troisième centrée sur les difficultés relationnelles dans le groupe (la régulation). La fonction production, centrée sur la tâche a pour visée la réalisation d'objectifs de travail et correspond à la gestion rationnelle du "groupe de travail" (au sens de Bion). La facilitation et la régulation ont une fonction d'entretien⁷ ou défensive vis-à-vis des problèmes relationnels risquant de perturber le travail du groupe. Ces deux fonctions médiatisent donc les processus affectifs qui organisent le "groupe de base" sur le plan latent et informel (Bion).



Martin détaille les caractéristiques de ces trois fonctions.

La fonction production s'intéresse au contenu du travail et pour cela organise l'introduction, le développement et la conclusion du travail en groupe. Dès le début l'animateur effectue ce que j'appelle : "un T.O.P.- départ" : il expose le sujet (Thème de la réunion), fixe ou rappelle l'objectif de travail de la réunion (Objectif), propose un plan de travail (Plan). Au cours de la réunion, l'animateur fait respecter le sujet, l'ordre du jour, le plan de travail, fait le point régulièrement sur le progression par rapport au plan, formule les conclusions intermédiaires, fait le point en fin de réunion sur l'avancée par rapport à l'objectif général.

⁶ Cf., Anzieu, D., Martin, J.-Y., 1968, pp. 365-369.

⁷ Selon Abric, J.-C., 1996, pp. 69-70.

La fonction facilitation s'intéresse aux modes d'interaction entre les participants qui derrière les modalités de prise de parole luttent pour le pouvoir. De fait, l'animateur veille à l'ordre et la discipline dans les prises de parole, aux particularités des uns et des autres selon qu'il sont silencieux ou bavards, à l'équilibre entre les moments de discussion et les moments de réflexion.

La fonction régulation se centre sur les dimensions affectives du groupe et ses formes implicites qui, comme on a pu par exemple le présenter *supra*, organisent ou désorganisent les relations, génèrent des conflits ("alliances", "tous contre un", "chacun pour soi", etc.).

Ces trois fonctions doivent être exercées par l'animateur de façon située selon la nature des problèmes rencontrés par le groupe au cours du développement de sa dynamique. L'animateur doit veiller à les utiliser de façon équilibrée sans que l'une d'elle ne soit hypertrophiée et les autres délaissées. Pour citer Martin, l'animateur doit être attentif à ce qui se dit – fonction production – à qui parle – fonction facilitation - et aux phénomènes de groupe – au comment on se parle dans le groupe, fonction régulation.

Les attitudes d'influence de l'animateur

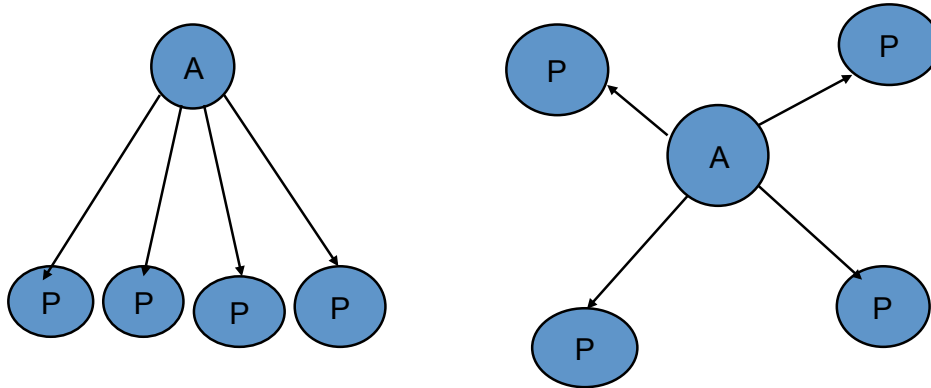
On parle à propos de l'animation des groupes de style d'animation. Ces styles (ou ensembles de comportements) sont pilotés par des logiques d'influence. On peut caractériser trois grandes attitudes d'influence ou d'interaction : les logiques d'influence unidirectionnelles et non distribuées - les influences gestionnaires et charismatique -, la logique de l'interaction.

L'influence non distribuée (Lambert, 1969) traite de l'influence exercée par l'individu détenant le pouvoir, qu'il soit hiérarchique, élu par le groupe ou émergeant au cours de l'action ; l'influence distribuée considère l'influence « non plus comme l'apanage d'un individu privilégié, mais plutôt comme une variable distribuée entre tous les membres du groupe »⁸.

⁸ Cf. Lambert, 1969, p. 71.

Logiques d'influence non distribuées et gestionnaires

figure de la séparation

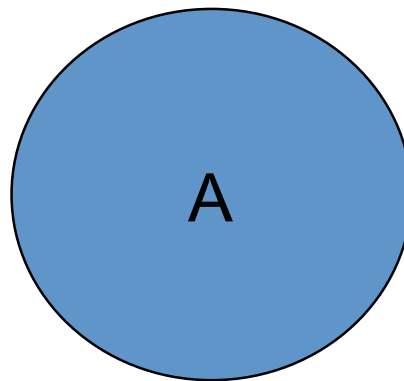


Jean Vannereau

L'influence non distribuée et gestionnaire est unidirectionnelle. Chaque participant (P) doit être en relation d'échange d'information avec l'animateur (A) selon l'algorithme Émetteur-Récepteur. Soit le participant émet de l'information vers l'animateur, soit il en reçoit. La forme peut être verticale, autoritaire (schéma de gauche) relevant d'une logique de pouvoir bureaucratique, soit plus horizontale ou dite "participative" (schéma de droite). Dans les deux cas il y a une logique de centralisation de l'information par l'animateur, qu'il soit émetteur ou récepteur. Il doit être le point de passage obligé pour les relations sociales, le médiateur incontournable des communications dans "son" équipe. La fonction de cette logique d'influence est de séparer les participants les uns des autres de ce qui pourrait faire collectif entre eux hormis la rationalisation de leurs rapports de travail. Ces deux formes verticale ou horizontale d'influence marquent la désaffection progressive vis à vis de l'intérêt des dynamiques de groupe et le surinvestissement des formes de gestion d'individus juxtaposés. Ces pratiques de gestion des groupes s'appuient sur le modèle taylorien des années 20 pour la forme verticale, sur le développement depuis les années 70 d'une nouvelle approche théorique sur le leadership pour la seconde forme. Cette approche fut nommée à l'origine la théorie de l'appariement vertical (Dansereau, Graen, Haga, 1975) pour souligner la possibilité que se développent des transactions diversifiées entre le leader et les différents subordonnés. Puis elle fut ensuite rebaptisée « Leader Model Exchange » (LMX) ou modèle d'échange entre responsable et subordonné (Graen, Novak, Sommerkamp, 1982), confirmant l'existence de relations dyadiques qui se développent autour du leader à partir d'un fonctionnement transactionnel. Il s'agit, dans le cas de cette théorie, de substituer au groupe de base le groupe d'affinité au responsable hiérarchique et le jeu des appartenances plus ou moins marquées

des subordonnés à ce qui a été nommé l' "in-group" et qui constitue le cercle des proches de l'animateur. Celui-ci doit devenir l'unique centre de convergence des intérêts du groupe, et la relation directe instaurée et formalisée avec les subordonnés lui permet de garder la maîtrise assurée sur l'ensemble. Ce modèle contrefait à sa façon cela même à quoi ils s'oppose, la démocratie participative et ses modes de relations réciproques d'influence. La forme dite "horizontale" d'animation, moins autoritaire, plus participative que la forme dite "verticale", plus en phase avec les valeurs actuelles d'autonomisation, de travail collaboratif, est une sophistication des moyens de maîtriser les processus informels dans le groupe.

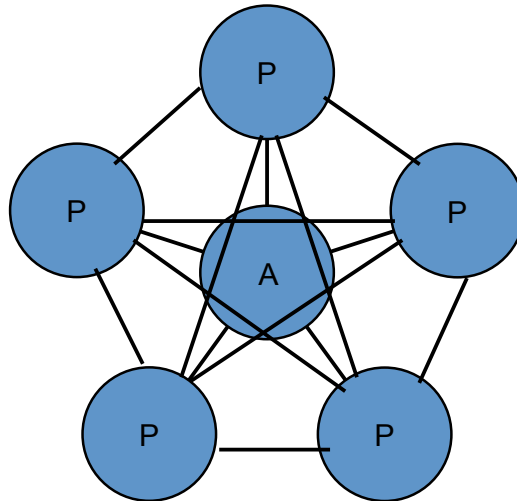
Logique d' influence non distribuée et charismatique figure de la fusion



Jean Vannereau

La logique d'influence charismatique place l'animateur au centre de l'attention des participants, qui n'existent pas en tant que sujets. Ils sont dans un rapport hypnotique à l'animateur, comme les participants d'une foule face au leader charismatique, comme les adeptes d'une secte vis-à-vis de leur Gourou. Le groupe est ici massifié et les participants dans un rapport fusionnel à l'animateur. Le charisme est une forme de domination distincte de la domination bureaucratique en tant qu'elle se caractérise par une non-séparation de l'individu et du collectif. Nous avons vu que le pouvoir bureaucratique, par le truchement d'une instance hiérarchique posée en extériorité au groupe et chargée de rationaliser les "circuits" relationnels coupe l'individu d'un rapport direct au groupe, à la communauté émotionnelle. Au contraire, la puissance collective s'incarne dans le lien charismatique entre le leader et les personnes, lien direct et fusionnel qui exprime cette communauté émotionnelle du groupe social.

Logique de l'interaction figure de la reliance



Jean Vannereau

La logique de l'interaction dépasse les logiques d'influence non distribuées, qu'elles soient gestionnaires ou charismatique, dans ce qu'elle offre aux participants la plus grande variété possible de formes d'échanges entre les participants et avec l'animateur. Celui-ci, loin de centraliser l'information, a pour fonction en tant que "personne centrale" (Redl) de catalyser l'émergence du collectif par une logique de reliance (Bolle de Bal, 1998) : reliance des membres du groupe entre eux (reliance aux autres et développement des capacités relationnelles) ; reliance du groupe avec ses divers contextes ou champs psychosociologiques (reliances au monde, reliances culturelles, reliances institutionnelles, reliance aux systèmes de gestion socio-économique dans lesquels le groupe "baigne") ; reliances existentielles, (reliance à soi, connaissance de soi). Cette figure de la reliance est à la base de la méthode d'animation démocratique.

Les styles d'animation

Les approches comportementales sur les styles de leadership débutent avec les travaux de Lewin, Lipitt et White (1939)⁹. Ils réalisent des observations auprès de groupes d'enfants américains et d'adultes tenant des rôles d'animation de groupe correspondant à trois modalités de commandement différentes. Lipitt et White (1947) définissent les trois grands types de comportements de leadership. Le rôle de **leadership autoritaire** : « *Toutes les décisions d'ordre général concernant les activités et l'organisation du groupe sont prises par*

⁹ Cf. Lewin, K., Lipitt, R., White, R.K., 1939, "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", traduction in *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F., 5^e éd., 1975, pp. 196-227.

le leader » ; le rôle de **leadership démocratique** : « *Dans la mesure du possible les décisions d'ordre général sont soumises au groupe qui en discute avec l'aide et la participation active du leader adulte* » ; le rôle du **leadership laissez-faire** : « *Dans cette situation l'adulte a un rôle plutôt passif dans sa participation sociale et laisse au groupe et aux individus une totale liberté pour décider de leurs activités et de l'organisation du groupe* »¹⁰.

Les résultats de cette expérience montrèrent que le meilleur résultat tant sur le plan de l'efficacité du travail en groupe que sur le plan du climat social du groupe était le style démocratique. Dans les groupes à leadership autoritaire, les enfants développent des comportements d'apathie ou d'agressivité, le climat socio-affectif à faible cohésion et à fortes tensions internes favorise l'organisation de sous-groupes. L'agressivité ne pouvant être tournée contre le chef se détourne vers certains membres du groupe ou vers l'extérieur. Les performances sont bonnes en présence du chef avec une forte tendance à l'uniformité, mais elles s'effondrent en l'absence du chef, le groupe abandonnant alors toute responsabilité et initiative. Dans les groupes à leadership laissez-faire, nous notons l'apparition de boucs émissaires internes et externes au groupe et un très mauvais climat socio-affectif ; c'est dans ces groupes que la performance est la plus mauvaise, que le chef soit présent ou absent. Dans les groupes à commandement démocratique, on note un bon climat socio-affectif, une cohésion forte des membres entre eux, l'agressivité envers le leader s'exprime directement et ne produit pas de tensions internes non résolues s'investissant hors du groupe; les performances sont élevées et stables que le leader soit présent ou absent ; la production est moins uniforme que dans les groupes à commandement autoritaire et les expressions individuelles plus nombreuses.

Plus généralement, cette expérience montre que le style d'animation affecte les comportements émotionnels, sociaux et affectifs des membres du groupe ainsi que leurs performances.

Le tableau synthétique ci-dessous différencie les style d'animation sur le plan des méthodes directive ou non-directive et sur les plans du fond (les idées, le contenu du travail du groupe) et de la forme (l'organisation du travail en groupe, les règles).

On peut faire une extension du modèle des trois styles Autoritaire, Démocratique et Laissez-Faire de Lewin, Lippitt et White en caractérisant sur les même dimensions un style d'animation d'équipe qui a émergé à l'époque moderne (depuis les années 80-90) sous la dénomination de style de management "Participatif". Nous préférons le dénommer "Manipulateur" par sa propension à laisser une grande liberté d'organisation sur la forme aux membres du groupe tout en orientant leurs travaux sur le fond. Il s'agit pour l'animateur utilisant ce style d'amener les membres du groupe à faire ce qu'il voudrait qu'ils fassent sans le leur imposer : « Faites ce que je veux mais faites-le librement, de votre plein grès ». Ces modes d'animation indirects et masqués fonctionnent comme des stratégies manipulateurs pour ceux qui les utilisent pouvant générer des doubles contraintes pour ceux qui les subissent. Mais c'est « notre lot à tous dès que nous nous heurtons à une société qui ne peut reconnaître l'autonomie de ses membres tout en proclamant à un autre niveau qu'elle la promet ». (Elkaïm 2001, p. 42-43) Les injonctions paradoxales du genre « soyez autonome » ou « sois

¹⁰ Cf. Lippitt et White, 1947, traduits par Levy, A., 1978, T1, p. 281.

libre, ne prend pas de décisions contraires aux miennes » traversent les différents niveaux des organisations, des équipes et des relations hiérarchiques.

Plans		Sur le fond	Sur le fond
	méthodes	Directive	Non Directive
Sur la forme	Directive	<i>AUTORITAIRE</i>	<i>DEMOCRATIQUE</i>
Sur la forme	Non Directive	<i>MANIPULATEUR</i>	<i>LAISSER-FAIRE</i>

Le tableau Attitudes-Méthodes

L'intérêt de ce tableau est de différencier ce qui se rapporte à l'attitude psychologique fondamentale en jeu dans le style d'animation, les méthodes utilisées et les moyens d'actions concrets d'opérationnaliser les méthodes. Par exemple, la méthode démocratique s'étaye sur l'attitude d'écoute et met en jeu différents types de moyens comme les débats contradictoires. A contrario, les moyens mis en œuvre dans la méthode manipulateur ne sont pas les mêmes que dans la méthode démocratique, même si parfois ils en ont l'apparence comme par exemple dans le style appelé "participatif", car ils ne mobilisent pas la même attitude fondamentale d'animation. Dans la méthode manipulateur l'attitude de pression n'est pas directe comme dans la méthode autoritaire. La pression faite à l'autre prend d'autres chemins.

Attitudes	Méthodes	Moyens
<i>Pression</i>	Autoritaire Manipulateur	Force, punitions, appareil bureaucratique Rétention d'information Chantage affectif Injonction paradoxale
<i>Laisser-faire</i>		

<i>Ecoute</i>	Démocratique	Circulation d'information, débats, controverse, négociation, clarté des objectifs et des prise de décision.
	Non-Directive	Reformulation, n'oriente pas le contenu des échanges, répond à la demande

L'approche centrée sur la personne

Les apports de Carl Rogers sont considérables en ce qui concerne l'approche centrée sur la personne (ACP). Rogers construit ce concept de « centration sur la personne » pour dépasser les oppositions stériles entre la technique directive qui peut être perçue comme autoritaire dans ses formes les plus dirigistes ou manipulatoire dans ses formes les plus « douces » et la technique non-directive qui peut s'apparenter à du « laisser-faire », de l'indifférence ou du laxisme vis-à-vis d'autrui. L'approche centrée sur la personne peut être considérée comme une méta-compétence de l'animateur de groupe qui dépasse ainsi les risques de glissement vers le conformisme social (directivité) ou vers la permissivité (laisser-faire). Cette approche dépasse surtout une conception positiviste de la relation où autrui est considéré comme un objet (de science, à éduquer, à former, ...) - conception qui appréhende la relation comme une technique (directive/non-directive) - pour promouvoir une conception de la relation comme une attitude d'aide et de conseil, qui donne toute sa place à la personne ou au groupe accompagnée. La centration sur la personne suppose pour le conseiller une double centration, sur le groupe ou la personne et sur lui-même. Comme le rappelle après Pages (1970) André Botteman, (Botteman et D'Ortun, 2005, p. 275) « paradoxalement, ne peut se centrer sur autrui que celui qui est centré sur soi-même. Ne peut pénétrer ou embrasser le monde d'autrui que celui qui s'en distingue, que celui qui est suffisamment soi-même, qui est en état de congruence, d'harmonie interne ». La différenciation moi-autrui peut aider l'animateur à éviter les projections sur autrui et le groupe de ses propres attitudes défensives.

Trois attitudes fondamentales chez l'animateur organisent l'approche centrée sur la personne : l'empathie, la considération positive inconditionnelle, l'authenticité.

L'empathie recouvre deux aspects, la décentration de son propre système de valeurs et la participation au ressenti d'autrui. Cette attitude consiste à construire mentalement et émotionnellement une position analogique pour faire « comme si » on se mettait à la place de l'autre. Cela permet d'éviter deux écueils, celui de se prendre pour l'autre ou de prendre l'autre pour soi, dans les deux cas de coller ou fusionner avec autrui et de ne lui laisser aucune place, de l'annuler en tant que sujet. C'est, par exemple, tout le paradoxe de la posture compassionnelle que l'on peut rencontrer parfois chez les « rogériens » qui n'assument pas l'incomplétude fondamentale du rapport à autrui, précisément l'altérité !

La considération positive inconditionnelle d'autrui est un concept rogérien central pour asseoir une attitude d'écoute et de compréhension (cf., les attitudes de Porter). « Le goût des autres » est la position de départ de tout pédagogue respectueux d'autrui dans sa dimension de personne entière et inaliénable. Cela permet concrètement de ne pas générer chez l'élève ou le

groupe de contre-transfert, plus précisément de résistance à l'apprentissage à cause de la position disqualifiante de l'enseignant à son égard.

L'authenticité dans la façon dont le conseiller, congruent, se présente à autrui, sans fards ni apprêts, en acceptant aussi la façon de voir et l'expérience d'autrui pour mieux accepter la sienne ainsi que les points d'accord et de désaccord entre les deux.

La centration sur la personne ne se réduit pas à une relation commerciale ou expertale faite d'échange de renseignements, de transmission d'informations, de réponses à des questions, mais dans le fait que le conseiller accepte d'être lié à son interlocuteur comme à une personne pour qui il éprouve des sentiments positifs authentiques, dénués de possessivité, qui impliquent une ouverture intellectuelle à l'univers de celui-ci (Rogers, 1970). La présence (être là, être avec) et l'attention à autrui sont ici centrales et permettent une acceptation réciproque des deux parties.

André de Peretti, un des premiers grands « passeurs » en France des travaux de Rogers, recommande à propos de l'animation « rogérienne » des groupes quelques principes relationnels simples dont on peut s'inspirer pour conduire un groupe dans le cadre d'une relation de « tenir conseil » :

- Le droit à l'embêtement et à la bêtise : on a tous été, ou on est, ou on sera « embêté » ou empêtré par un problème ou une situation. Il ne sert donc à rien de reprocher à quelqu'un son apparente « bêtise » comme il ne sert à rien de refuser sa propre « bêtise » provisoire. Celui qui veut faire le malin n'est pas le plus malin.
- Aider en questionnant : Les questions naïves, insolites ou logiques peuvent aider à expliciter la géographie des embêtements vécus par quelqu'un et donc par tous.
- Sans jugement, sans collusion : on aide par des questions, mais on est pas là pour « interroger » ou « juger ». Par suite, si on est impatient ou agacé, se mettre d'abord en tranquillité avant de questionner. Ne pas critiquer, mais pourtant ne point flatter ni entrer en complicité.
- Rien de trop : Tout questionnement doit être fait sans sérieux excessif. Tout ce qui est exagéré est insignifiant. Il doit être reçu de même par tout narrateur : en se souvenant toutefois que les difficultés accueillies deviennent nos alliées les plus sûres.

Références Bibliographiques

- Abric, J.-C., 1996, *Psychologie de la communication*, Paris : Armand Colin.
- Aebischer V., Oberle D., 2012, *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Anzieu, D., 1975, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- Anzieu D., Martin J.-Y., 1982, *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- Ardoino J., Lourau R., 1994, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris : PUF.
- Asch S., 1956, « Studies of independence and conformity : A minority of one against an unanimous majority », *Psychological Monographs*, n°70, 1956, p. 416.
- Bion W.R., 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris : PUF.
- Bolle de Bal, M., 1998, *Wégimont ou le château des relations humaines. Une expérience de formation psychosociologique à la gestion*, Bruxelles, Presses Interuniversitaires Européenne.
- Doise W., Mugny G., 1995, « Les niveaux d'analyse dans l'influence sociale : la normalisation », in Mugny, G., Oberlé D., Beauvois J.-L., 1995, *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG, pp. 239-248.
- Guattari F., 1965, « la transversalité », *Revue de psychothérapie institutionnelle*, n° 1.

Gruère, J.P., 1991, *Management, aspects humains et organisationnels*, Paris, PUF.

Lambert, R., 1969, « Autorité et influence sociale », in Fraïsse, P., Piaget, J., 1969, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F.

Lapassade, G., 1974, *Groupes, Organisations, institutions*, Paris-Bruxelles-Montréal : Gauthier-Villars éditeur.

Lerbet G., 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : L'Harmattan.

Lewin, K., Lipitt, R., White, R.K., 1939, "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", traduction in *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F., 5^e éd., 1975, pp. 196-227

Lourau R., 1971, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris : Epi.

Maisonneuve, J., 2014, *La dynamique des groupes*, Paris : PUF.

Mucchielli R., 2004, *La dynamique des groupes*, Paris : ESF.

Oberle D., Beauvois J.L., (dir.), 1995, *La psychologie sociale, T1, Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble : PUG.

Pages M., 1984, *La vie affective des groupes*, Paris : Dunod.

Piaget, J., 1974, *Le structuralisme*, Paris : PUF.

Redl F., 1942, « Emotion de groupe et leadership », in Levy A., 1978, *Psychologie Sociale*, Paris : Dunod, T2, pp. 376-392.

Rogers, Carl R., 1998, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.

Sallaberry J.- C., 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris : L'Harmattan.

Sallaberry J.-C., 1998, *Groupe, création et alternance*, Paris : L'Harmattan.

Sallaberry, J.-C., 2013, Pédagogies nouvelles : quelles conditions de possibilité ? L'année de la recherche en sciences de l'éducation – 2012, pp. 63-83.

Vannereau, J. (2007). Contribution à un paradigme systémique pour les groupes, *Cognitiques*, 11, 303-318.

Vannereau, J., 2011, Un modèle de lecture des différents niveaux d'organisation de la réalité conflictuelle : repères pour la formation et pour l'intervention, in A.-M. Vonthron, S. Pohl & P. Desrumaux (eds.), 2011, *Développement des Identités, des compétences et des pratiques professionnelles. AIPTLF*, Paris : L'Harmattan.

Vannereau, J., Zaouani-Denoux, S. (2016). Complexes problématiques de la dynamique des groupes : le cas de la promotion « solidaire », *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : L'harmattan, 63-86.