

# DYNAMIQUE DES GROUPES ET ÉDUCTIONS ALTERNATIVES. UNE CONFRONTATION

## **GROUP DYNAMICS AND ADULT'S EDUCATION MODES. A CONFRONTATION**

Pierre De Visscher

*Président-fondateur du Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle, Liège, Belgique  
Professeur émérite, Université de Liège (psychologie sociale et dynamique des groupes), Liège, Belgique*

*La correspondance pour cet article doit être adressée à Pierre De Visscher, 75 route de Liège, 4141 Louveigné, Belgique.  
Courriel : <Pierre.DeVisscher@ulg.ac.be>.*

*Sont confrontés : la taxinomie, le mode de construct et les constituants des paradigmes sous-tendant les pratiques tant de la dynamique que de l'animation des groupes restreints post-lewiniennes d'une part et les formes les plus courantes de l'éducation continuée et/ou alternative des adultes d'autre part : "animation socio-culturelle", "démocratie culturelle", "éducation permanente", "éducation populaire", "apprentissage tout au long de la vie". L'accent est mis sur la congruence des pratiques tant groupales qu'éducatives et l'aspect "creuset de solidarité" de chacune d'elles.*

*Regarding taxonomy, scientific construct and components underlying their paradigm, we compare the post-lewinian face-to-face hic-et-nunc group dynamics and training, to some most frequently practices currently used for adults' education and re-education : "socio-cultural community development", "cultural democracy", "continuing education", "working class education", "lifelong learning". We emphasize the congruence of both groupal and educational practices and their importance on building the social link.*

## **1. un faisceau de convergences**

De toutes choses qui arrivent, le nom est déjà prononcé *L'Écclésiaste*, VII, 10

Dans son livre *Gödel Escher Bach*, Douglas Hofstadter (1985) introduit à un débat sur les idées parallèles. À le suivre, en confrontant les constituants du paradigme sous-tendant des disciplines scientifiques compatibles (notamment dans leur objet matériel), on n'évoquerait « que des ombres projetées dans des directions différentes par quelque corps central unique » (p. 32). Et si tout processus de pensée, lorsqu'il s'exprime à propos de lui-même, crée une structure comparable aux miroirs se réfléchissant à l'infini, quoi d'étonnant de retrouver un faisceau de convergences en confrontant au monde du groupe celui des éducations alternatives.

Et sans doute pensons-nous fréquemment en traçant des parallèles entre les choses provenant de notre passé, en usant abondamment d'analyses et de métaphores... en parlant directement de notre propre expérience. C'est dire que les comparaisons taxinomiques que je hasarderai sont issues de cette pratique qui fut mienne : celle de la vie des groupes de sélection d'abord, de formation ensuite, de la dynamique et de l'animation des groupes restreints, de modes éducatifs se voulant accessibles à tous les adultes, prestés aussi bien en dedans qu'à côté des structures éducationnelles consacrées.

C'est pour moi cheminer à rebours dans le temps que de répertorier les constituants du paradigme des disciplines définies comme « pratiques groupales (en sélection, appropriation, formation) », « dynamique et animatique des groupes restreints », « éducation permanente », « animation socio-culturelle », « démocratie culturelle », « éducation populaire ». Au-delà d'un essai de définition des disciplines énoncées, comparer les constituants du paradigme de chacune d'elles amène à redéfinir dans chaque cas le mode de *construct*, à faire l'inventaire des modèles de pensée partagés par les chercheurs et les praticiens du domaine.

« Paradigme », ce mot utilisé en grammaire et en linguistique, a été introduit en épistémologie par l'historien des sciences Thomas Kuhn (1962). Emprunté au grec *paradeigma* « modèle, comparaison, exemple », il se réfère à l'ensemble des traits communs, à la façon de voir les choses (ensemble hétérogène de concepts, axiomes, postulats, valeurs, pratiques...) que partagent les membres d'un groupe scientifique et dont ils tirent leur identité. Le paradigme structure la manière dont une discipline se perçoit et se construit<sup>1</sup>.

On peut raisonnablement penser qu'en répertoriant les constituants du paradigme des disciplines précitées, la comparaison de leurs jurisprudences nous éclairera sur des collusions possibles et des divergences éventuelles, et sur le bien-fondé ou le non-fondé de certaines réticences et exclusives. Il en sera peut-être comme les « boucles étranges » des tableaux de Escher : dans *Montée et descente* (1960), des moines cheminent inexorablement en boucle (forme de représentation finie d'un processus infini) car montant les marches d'un escalier, et passant d'un palier à l'autre, ils finissent par se retrouver à leur point de départ.

## 2. Groupal, social, sociétal : de quoi parle-t-on ? ou Du bon usage du mot groupe

« Aussi audacieux soit-il d'explorer l'inconnu il l'est plus encore de remettre le connu en question »  
Kaspar

### 2.1. Un souci de rigueur : génidentité ou systèmes conceptuels clos ?

Kurt Lewin (1922) a mis en évidence le concept de génidentité, c'est-à-dire le fait de considérer implicitement qu'un objet en transformation reste le même à différents moments. En ce sens, biologiquement parlant, œuf, poussin, poule ou coq apparaissent « génidentiques » à des moments distincts, et pourtant toutes les molécules de leur corps ont changé. Il s'ensuit que ce que le biochimiste dégagera à propos de l'œuf ne sera aucunement transposable au poussin. À ce propos, Lewin a mis l'accent sur le caractère clos de tout système conceptuel, propre à une discipline scientifique déterminée. Ainsi, dans l'univers « psycho-social », qu'est ce qui autorise à utiliser les données recueillies entre deux

personnes en conflit pour les appliquer à ce qui se passe au sein d'un groupe restreint, et de là à les transposer à un groupe social existant (par exemple à un syndicat), voire à passer à une catégorie (comme la catégorie socio-économique du « prolétaire ») quand ce n'est pas à la Société globale ?! Or, nombreux sont les auteurs à passer en toute impunité d'une entité à l'autre, à tirer des conclusions abusives en les transposant à un ensemble distinct de celui qui fut leur objet d'étude. Il s'avère indispensable de délimiter exactement le plan sur lequel on se focalise. Groupal, social, sociétal ne se situent pas sur le même plan.

## 2.2. Le plan groupal

### 2.2.1. Groupements fictifs, pseudo groupes ou groupes réels ?

Pour certains psychologues cognitivistes contemporains, le groupe n'est plus la réalité concrète, l'unité sociale réelle qu'appréhendent depuis des siècles sociologues, politologues, anthropologues et bien d'autres. Selon eux,

« le groupe s'est littéralement réduit à une catégorie sociale qui détient son existence de la perception que l'on en a. [...] Il n'est donc plus question de scruter la cohésion ou les réseaux de communication de tels groupes puisqu'on s'adresse uniquement à quelqu'un qui a en tête l'existence de ces groupes, à un percevant comme on dit dans le jargon, et à un seul à la fois » (Leyens, 1997 ; p. 127).

Dans une telle perspective, catégories, groupes sociaux, groupes restreints, genres, religions, ethnies, nations ne sont plus alors que des prénoms ; « groupe » est leur nom de famille. Cette appropriation est justifiée uniquement par la seule conscience qu'aurait chaque personne de percevoir une entité, fût-ce une catégorie voire un rassemblement circonstanciel. Ceci rejoint, en toute naïveté, les usages irréfléchis du langage quotidien : le mot « groupe » y est utilisé de façon hyper extensive pour désigner n'importe quelle entité sociale qu'elle soit effective, perçue ou supposée ! On qualifiera de « groupe » le couple d'amoureux sur banc public, les supporters déchaînés lors d'un match de football, la poignée de personnes attendant le bus 66, les Musulmans de mon quartier, les fans de la *Star Academy*, l'ensemble des femmes, etc. Donald Campbell (1958) a heureusement ré-ouvert le débat relatif à la nature des « entités sociales » lorsqu'il propose le néologisme « *entitativité* » pour rendre compte de l'impression d'entité unifiée qu'un agrégat peut donner.

### 2.2.2. À quoi ne devrait pas s'appliquer le vocable « groupe » : une mise au point taxinomique

En stricte taxinomie du psycho-social, « groupalité » qualifie un champ d'intérêts distinct des sept champs suivants, tous objets « matériels »<sup>2</sup> d'une étude « psychosociale », taxinomiquement différenciables, susceptibles chacun d'une approche spécifique :

- L'*individualité*, qui se rapporte aux processus intra-individuels et interindividuels ;
- La *dualité*, qui s'attache à la spécificité des processus en dedans et entre des dyades/paires/ duos ;
- La *microgroupalité*, qualifiant des entités de faible dimension où la relation interpersonnelle et l'impact des dyades sont prégnants : triades/trios et tétrades/ quatuors ;
- La *massalité*, se rapportant uniquement aux masses concrètes, manifestations et foules ;
- La *socialité*, concernée par des « formations sociales », entités psychosociales ayant une réalité sociologique effective, à l'intérieur desquelles les relations se définissent comme fonctionnelles, récurrentes, modélisées et inscrites dans le temps ;
- La *sociétalité* laquelle rend compte des « sociétés globales ».

- La *catégorialité*, s'attachant aux divers modes de catégorisation par agrégats, analogies, attribution d'une qualité, existence d'un point commun, et tous types de mises ensemble conçues par quelque percevant.

### 2.2.3. groupe, groupe « psychosocial » ou groupe « restreint » ?

Le concept « groupe » est à réserver à des entités psychosociales ayant une réalité sociologique effective. La définition la plus précise du groupe, selon moi, est celle qu'a élaborée Lewin dans un article de 1940 :

« un groupe est plus que, ou plus exactement, différent de la somme de ses membres. Il a sa propre structure, et des relations propres avec d'autres groupes. L'essence du groupe n'est pas la similarité ni la dissimilarité de ses membres, mais leur interdépendance. Chaque groupe peut être caractérisé comme une totalité dynamique ; un changement dans l'état d'une de ses sous-parties change l'état de n'importe quelle autre sous-partie. Le degré d'interdépendance des sous-parties de l'ensemble des membres du groupe varie le long d'un axe allant d'un amas flou (*a loose mass*) jusqu'à une unicité compacte. Ceci dépend, parmi d'autres facteurs, de la dimension, de l'organisation et de l'intimité du groupe » (Lewin, 1948 ; p. 84)

Ajoutons-y une raison d'être et de rester ensemble, une intention ciblable, une certaine entitativité<sup>3</sup>.

Quant au plan de la *groupalité* (« groupal » et « groupalité » étant des néologismes forgés par Didier Anzieu), il appréhenderait non pas le groupe psychosocial en son entièreté, mais uniquement les groupes spatio-temporellement localisés, d'une dimension réduite au-delà du quatuor, qui répondent au *construct* « restreint » du groupe (« *face-to-face* » en anglais).

## 2.3. Le plan social

### 2.3.1. Le lien social

Nonobstant les idiosyncrasies des percevants, les sociologues et les psychosociologues ont depuis longtemps développé une réflexion approfondie à propos des sociétés, formations et groupes sociaux existants. Une telle approche se réfère explicitement à des pluralités de personnes ayant une réalité opérationnelle, si elles sont effectivement unies par un « lien social », ou « relation sociale », à différencier de la notion de « relation interindividuelle ».

« Une relation humaine sera qualifiée de sociale [...] en ce que ses aspects psychologiques ne sont pas propres à celle-ci, mais semblables dans toutes les relations de ce type. C'est le cas de [...] la relation de subordination d'un employé à l'égard de son directeur, à la condition qu'elle s'insère dans le type ordinaire de telles relations. Au contraire si [...] son directeur le hait en tant qu'individu, le rapport sera psychologique. » (Janne, 1968 ; p. 31)

### 2.3.2. Les formations sociales

Les sociologues contemporains construisent une typologie des « formations sociales », où l'on retrouvera les « groupes sociaux », les « collectivités » et les « organisations » et/ou les « associations ». Chacune des ces formations ferait partie intégrante d'une « société globale », entité sociale plus vaste. La socialité peut être groupale (s'attachant aux « groupes sociaux » : leurs membres étant en interaction pas nécessairement directe mais selon des règles fixées), collectivale, renvoyant à tout type de collectivités, organisationnelle et/ou associative regroupant l'ensemble des artefacts ;

- Le « groupe social » « s'entend d'une formation sociale à l'intérieur de laquelle les individus sont en interaction selon des règles fixées [...] partagent le sentiment de constituer une entité particulière en sorte que les membres pourraient s'y reconnaître comme tels [...] Par conséquent, ce ne sont ni la proximité physique, ni la ressemblance physiologique, ni le 'nominalisme' statistique qui fournissent le critère de la distinction [...] : il importe de ne pas confondre groupe social et catégorie sociale » (De Coster, 1990 ; p. 125).
- Les « collectivités » recouvriraient nombre de réalités distinctes : strates sociales (classes, castes ...), agglomérations (urbaines, rurales, industrielles ...), ethnies (« races », peuples), « mouvements sociaux », et publics, par exemple l'ensemble des mécontents ou celui des 'économiquement faibles' pour autant qu'ils soient conscients de l'affinité de leur situation, ou encore ceux qui partagent des « communautés de pensée et d'action » sans avoir nécessairement entre eux des relations directes.
- Les « organisations » ou « associations » pourraient être définies comme des artefacts, formations sociales délibérément fondées, construites et aménagées en vue d'un objectif spécifique.

Toutes ces formations sociales ont en commun notamment une stabilité et une durée, une certaine historicité, une modélisation uniformisante, et partant une unité, impliquant des aménagements intégrateurs. Dans les trois cas, on se situe sur le plan « social ». Leur spécificité est relative, pour les groupes sociaux, à l'importance des interactions interpersonnelles ; pour les collectivités à la faiblesse ou à la fragmentation des interactions ; pour les organisations au caractère délibéré du processus associatif.

## 2.4. Le plan sociétal

La « *société globale* » est parmi les entités sociales « fondées sur des structures plus ou moins rigides, stables et hiérarchisées, l'unité la plus consistante et la plus marquée. La société globale [...] englobe les hommes dans leur ensemble sur un territoire donné » (Janne, 1968 ; p. 32). Elle « s'entend des ensembles sociaux les plus larges qui puissent être distingués [...] et à l'intérieur desquels la vie en commun est organisée de manière à répondre, pour le moins, aux besoins élémentaires des individus » (De Coster, 1990 ; p. 163). Elle contient des groupes sociaux, des collectivités, des organisations et/ou associations . La plupart des sociologues inclinent à réserver, autant que faire se peut, l'emploi du vocable « société » aux seules « sociétés globales ». Notamment, société n'est pas groupe. Le concept de « société globale » se situe au plan « macrosociologique », en opposition au plan « mésosociologique », celui des « groupements partiels », autrement dit des « formations sociales » dont le groupe social est un des sous-systèmes. La « sociétalité » rend compte des sociétés globales. D'ailleurs une psychologie sociétale s'esquisse timidement (Himmelweit et Gaskell, 1990), ayant quelque difficulté à se dégager tant de la psychologie politique que de la psychologie culturelle et parfois d'une ethnopsychologie auxquelles elle est susceptible de se superposer sous bien des aspects.

## 3. univers groupaux d'hier à aujourd'hui

### 3.1. Des pratiques groupales nées d'un conflit intersociétal

« Nous tamisons les gens pour découvrir les humains » Frank Herbert

Des pratiques groupales se sont peu à peu élaborées dans la voie esquissée au départ de certains modes collectifs de sélection, d'appropriation et de formation, devenus vitaux pendant la guerre (de 1940-45), des premiers jeux de rôle et situations miniature y pratiqués, en Allemagne d'abord, en Grande-Bretagne ensuite, aux États-Unis enfin. Il s'agissait chaque fois d'une urgence sociétale, d'une armée populaire, et non de métier, à construire : l'éducation à la guerre des miliciens issus de toutes les couches de la population et la nécessité d'attribuer sans retard des cadres efficaces à cette armée populaire.

### 3.1.1. En Allemagne<sup>4</sup>

Au début des années mil neuf cent trente, l'accent y était mis sur le choix des cadres. La sélection de candidats-officiers de l'armée allemande était très structurée : elle utilisait des épreuves de performance d'allure militaire (aménagement d'un abri, organisation d'une évasion collective, montage d'un pont préfabriqué) mais la passation était fondamentalement individuelle. Dans les situations de commandement d'un groupe de jeunes recrues, le candidat-chef était imposé. Analyse était faite de ses aptitudes, personnalité et modes d'expression par un Jury composé d'un colonel, d'un médecin et de trois psychologues. L'approche avait été conçue au départ par les psychologues gestaltistes de l'université de Berlin. Leur méthodologie fut abandonnée par les nazis à partir de 1938 et le service de psychologie militaire brutalement supprimé en 1942.

« Ainsi que le fait remarquer C.Lévy-Leboyer (1955) les notions de structure et d'organisation qui étaient à la base des techniques utilisées par les psychologues militaires allemands, subsistent dans les épreuves de groupe contemporaines, mais il ne s'agit plus maintenant de la structure d'une personnalité isolée, il s'agit de la structure du groupe qui est, pour l'individu, le terrain et l'instrument de sa contribution aux performances réalisées en commun » (Pasquasy, 1960 ; p. 1741).

### 3.1.2. En Angleterre<sup>5</sup>

La détection dans la population d'individus porteurs de potentialités mais dénués de formation académique et de statut social y devint rapidement prégnante. Jusqu'en 1941, les candidats officiers de l'armée britannique étaient choisis selon un mode subjectif et arbitraire, basé sur la distinction sociale et scolaire, la première impression et l'effet de halo, au départ de la recommandation du chef de corps ; il s'ensuivait, au mieux, un entretien de vingt minutes.

Les psychologues anglais du *War Office Selection Board* (WOSB) instaurèrent un système de sélection basé sur les méthodes en usage à l'armée allemande, mais en les complétant par deux pratiques inédites :

- (a) après un examen médico-psychologique (aptitudes et personnalité), les candidats et le staff (militaires expérimentés, psychologues, psychiatres) étaient amenés à vivre ensemble à la campagne durant quelques jours de testing centré sur des situations miniature presque toutes « out-door »;
- (b) l'usage de groupes : groupes de huit candidats au sein desquels –pendant les trois jours de présence en résidentiel au War Office Selection Board- se structurent des relations interpersonnelles et intragroupales : « Si un homme ne peut être l'ami de ses amis, il ne peut être un ennemi pour ses ennemis » (Bion, 1948 ; p. 77). Les candidats exécutaient des tâches collectives sans leader désigné (traversée d'un champ contaminé par les gaz, franchissement collectif d'obstacles sous le feu, mises sur pied de polices de circulation, etc), pouvant révéler des caractéristiques sociales comme l'autonomie, la prise de risque et de décision, l'initiative, la créativité, la capacité d'influencer et commander, l'esprit de coopération. Le leadership et la capacité d'un travail solidaire sont dorénavant axés non sur l'individu (et sa position sociale) mais sur l'adéquation, au sein du groupe, d'individus y révélant leurs potentialités.

### 3.1.3. Aux États-Unis<sup>6</sup>

Les Américains, entrés en guerre tardivement, s'informèrent en Angleterre des techniques de sélection, d'appropriation, d'évaluation, auprès du *War Office Selection Board*. Les années 1943-45 virent la plupart des psychologues sociaux et des praticiens de groupe américains embrigadés dans l'effort de guerre (Cartwright, 1945). L'*Office of Strategic Services*, fondé en 1942, fut notamment chargé de recruter, au sein de la population tout-venant d'hommes et femmes, des candidats appropriés pour des missions d'espionnage, de sabotage, d'organisation sur le terrain de campagnes de propagande, d'officier de liaison, etc. Au sein des *Assesment Centers*<sup>7</sup> furent développées de nombreuses techniques de jeux de rôle dans le cadre de « situations-miniature », particulièrement réalistes et majoritairement groupales. En outre les techniques sociométriques ne manquèrent pas d'être utilisées pour la constitution d'équipes de combat.

## 3.2. L'impact premier des méthodologies groupales : l'éducation de chacun par chacun

Au sein d'un groupe de faible dimension, la confrontation des personnes s'avère constituer un processus fondamental d'éducation interpersonnelle.

« L'idée initiale [...] est la suivante : la plupart des individus sont appelés à vivre et à travailler dans des groupes, mais le plus souvent ne se rendent pas compte de leurs façons d'agir, de la façon dont les autres les voient, des réactions qu'ils suscitent. La vie représente pour la plupart des êtres un dialogue de sourds. Il importe donc d'essayer de rendre possible le dialogue, d'obtenir une meilleure communication. Celle-ci n'est possible que lorsque les obstacles intérieurs, les défenses que chacun oppose aux autres sont levés [...] On ne peut modifier des comportements à partir de conférences demeurant au niveau didactique et rationnel, en expliquant aux participants ce qu'il faut éviter et pourquoi. Ce que cherche le groupe [...] c'est à faire vivre, sentir, au lieu d'expliquer [...] Il s'agit d'une expérience de déconditionnement social. Les membres du groupe abandonnent leurs rôles habituels et toute hiérarchie. Ils vivent dans une atmosphère d'égalité, symbolisée par le seul usage des prénoms et (éventuellement) un tutoiement de rigueur. Aucun comportement n'est stabilisé dans le groupe, du fait de son absence [...] d'habitudes. Dans [...] cette parenthèse, les moindres initiatives, propositions, tentatives d'action s'amplifient et sont perçues par tous avec un relief particulier [...] Les attitudes des membres du groupe sont perçues et explicitées par les autres, avec une franchise de plus en plus grande parfois très brutale. Des adultes qui [...] n'ont pas l'occasion de s'entendre dire l'impression qu'ils produisent, se voient subitement confrontés avec une réalité parfois traumatisante, car il s'agit de la façon dont les autres vous perçoivent. » (Grawitz, 1990 ; pp. 995-996)

Pour autant que l'on propose aux participants des situations-miniature neutres, éventuellement inattendues et dès lors non préparables ou peu facilitées de par la formation antérieure, il est avantageux de mélanger des gens d'appartenance différente tant au point de vue socioprofessionnel qu'au point de vue sociétal : dans les expériences structurées bien construites, la prise de parole doit être permise (et sollicitée) sans que les moins informés, les moins instruits, les moins socialement aisés soient désavantagés. Il peut être indiqué, dans certains jeux de rôle, d'amener les participants, dans des situations inhabituelles, à jouer des rôles contrattitudinaux. L'autoformation de personnes de milieu populaire sera alors facilitée par l'affrontement avec des personnes privilégiées par une scolarisation plus poussée, du fait que les différences de départ sont relativement égalisées par la nature inattendue ou neutre de la situation, l'insistance sur l'égalité des personnes, la possibilité voire l'obligation ou la nécessité pour chacun de prendre et d'énoncer sa position.

### 3.3. Du travail social de groupe au leadership « démocratique »

« C'est dans le courant et non à partir du bateau qu'on perçoit la force du courant » Kurt Lewin

Ron Lippitt était entré en 1932 au département de travail social du Springfield College, lequel avait été un des premiers centres universitaires américains à instaurer un « travail social de groupe ». Dès le premier semestre le jeune Lippitt s'était vu confier la direction d'un groupe de gamins de 10-12 ans dans un coin défavorisé de l'agglomération. La perspective était celle d'une action sur la jeunesse à travers les clubs, les loisirs, le camping. Les « méthodes de groupe » alors enseignées et pratiquées consistaient en artisanat, programmation de clubs, jeux, méthodes récréatives. Chaque semaine les étudiants échangeaient leurs expériences neuves, en faisaient l'analyse critique, étaient invités à réfléchir aux moyens d'améliorer leur leadership, conçu comme capacité de guider les membres du groupe vers l'automodification des comportements.

En effet travail social de groupe, éducation des adultes et formation à la démocratie s'interpénétraient dans un pays à forte immigration de non qualifiés : les situations de groupe étaient considérées comme des moyens d'instaurer des pratiques démocratiques impliquant que les jeunes formulent leurs propres objectifs et s'assurent une autodiscipline de groupe en lieu et place des patterns coercitifs d'une direction préprogrammée. Référence était faite aux protagonistes de l'éducation des adultes : Eduard Lindeman, l'autodidacte type, personnalité emblématique de l'éducation populaire des adultes, et John Dewey<sup>8</sup>. Lippitt, praticien du travail social, s'intéressait aux variations des performances et du moral des membres d'un groupe en fonction du type d'animation (leadership) utilisée : « démocratique » versus « autoritaire ». C'est sous la direction de Lewin que Lippitt réalisa ce qui est parfois considéré comme « la » recherche expérimentale initiale en matière groupale. À vrai dire elle concernait les modes et les styles d'animation.

Ron Lippitt (1981, p. 13) écrit à ce sujet :

« Je crois qu'il est ici d'un intérêt capital, quand nous considérons l'interaction entre la longue histoire du travail social de groupe et la discipline sur le point de naître qui était alors la dynamique des groupes, de remarquer que la formation de base comme praticien du travail en groupe fut la condition nécessaire pour acquérir la maîtrise des talents permettant une intervention expérimentalement valide dans une expérimentation systématique portant sur le groupe. Heureusement nous pouvons dire que la dynamique des groupes est née avec cette expérimentation qui suscita l'intérêt de Kurt Lewin et libéra son énergie créatrice dans le sens d'une réflexion à propos de petits groupes comme objet d'intérêt théorique et expérimental. »

En réalité si Kurt Lewin vint au groupe, ce fut par sérendipité. En effet la première partie de sa carrière scientifique, près de vingt ans en Allemagne et trois à quatre ans aux États-Unis au début des années mil neuf cent trente, s'était focalisée sur l'approche expérimentale de la motivation aboutissant à sa « théorie du champ » et à une tentative de formalisation « topologique ». Nommé à l'Université d'Iowa, il fit savoir être en quête d'un étudiant susceptible d'appliquer la « théorie des groupes ». Il s'agissait dans son esprit de cette approche mathématique dite des groupes élaborée par Galois, que Lewin voulait confronter à sa « théorie du champ ». Ron Lippitt, doctorant, se présenta. S'il vint effectivement entretenir Lewin de « groupes » c'était bien avec le souci d'analyser l'effet de modes différents de « leadership » sur un groupe d'adolescents. Lewin, intéressé, n'éclaira Lippitt sur l'existence du malentendu initial que plusieurs mois après, alors qu'ils étaient engagés de concert dans le développement d'un projet original. Lewin envisageait le groupe comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels. Juif ayant fui l'Allemagne nazie, il fut

fasciné par l'insistance « démocratique » de Lippitt. Il avait d'ailleurs adhéré dans sa jeunesse au parti socialiste, combattu pour l'émancipation des femmes et la protection de la minorité juive, participé à la mise sur pied d'activités d'éducation populaire des adultes. Il se définissait comme « *a scientific citizen* », soucieux d'analyser scientifiquement les réalités sociales et sociétales concrètes mais aussi de développer des attitudes d'autonomie, de participation active, de prise de conscience et de responsabilité sociales. Certes les préoccupations de Lewin et de Lippitt étaient scientifiques mais pas uniquement. L'approche lewinienne des groupes n'est pas seulement une discipline scientifique, elle est aussi un mode d'action psychosociale. Pour plusieurs des continuateurs de l'oeuvre de Lewin, elle était non seulement de caractère social mais aussi sociétal, visant à promouvoir une société de participation. La pédagogie lewinienne développe une intention « politique » : en conviant les membres d'un groupe restreint à une élucidation collective de ce qui se passe en son sein, on s'attache à ce que chacun y soit écouté, entendu, reconnu avec pour objectif que la reconnaissance et l'écoute de l'autre s'intériorisent et se transfèrent dans la vie quotidienne, conduisant chacun à des valeurs et des pratiques de démocratie politique, de solidarité, d'autonomie critique, de transparence.

Si Kurt Lewin développa l'approche « dynamique » du « groupe social » peu avant 1940, l'expression « dynamique des groupes » et le *construct* « groupe restreint » (*face-to-face group*) apparurent au cours des deux années précédant sa mort (11 février 1947). Nonobstant, l'originalité d'une méthodologie doublant l'approche expérimentale d'une approche expérimentée et actionnable fut méconnue par nombre de ses disciples psychologues (tels Cartwright et Festinger) qui ne l'intégrèrent pas dans leur enseignement : ils développèrent un secteur groupal dans le cadre de la psychologie sociale expérimentale. Ce furent les disciples praticiens de Lewin, travailleurs sociaux et formateurs d'adultes (Benne, Bradford, Lippitt) qui maintinrent la méthodologie lewinienne dans son intégralité. De ce fait, la dynamique des groupes post lewinienne a vécu largement en dehors des cercles antinomiques de la sociopsychologie cognitivo-expérimentale et, en Europe francophone, du courant psychanalytique (Anzieu...). Elle se réfugie souvent au sein des sciences de l'organisation, de la formation continue, du travail social<sup>9</sup>.

### 3.4. La « dynamique » des groupes

On aurait pu s'attendre à ce que Lewin définisse quelque part l'expression « dynamique des groupes ». Hélas la taxinomie n'était pas sa tasse de thé<sup>10</sup>. Aussi l'expression « dynamique des groupes » est-elle prise, aujourd'hui encore, dans des acceptions différentes.

Notamment, au sens large, elle peut englober un ensemble de démarches, tant expérimentales que cliniques, concernant les processus groupaux voire les entités collectives. Bonner (1959, p. 4) définissait ainsi la dynamique des groupes comme « cette division de la psychologie sociale qui fait l'investigation de la formation et du changement dans la structure et le fonctionnement du groupement psychologique de gens en un tout autodirectif ». Elle s'identifierait alors à la psychologie sociale des groupes, laquelle est susceptible d'aborder, selon des approches tantôt expérimentales tantôt cliniques, l'ensemble des groupes (psycho)sociaux.

Cependant, son objet « formel », le point de vue selon lequel elle aborde le groupe social n'est pas un objet « tous azimuts » : il apparaît clairement solidaire d'une méthode de construction. Le *construct* « dynamique » du groupe est par définition centré sur le changement. Il constitue de ce fait une modalité privilégiée de la science de l'action, ciblée sur l'action formative des personnes sur les personnes et sur les réseaux interpersonnels se façonnant au sein des groupes. Le *construct* « dynamique » a d'ailleurs été peaufiné par Lewin bien avant 1940. Krech et Crutchfield (1952, pp. 22-23) l'ont formulé comme suit :

« La dynamique [...] désigne [...] l'ensemble des changements adaptatifs qui se produisent dans la structure de l'ensemble du groupe à la suite des changements d'une 'partie quelconque' de ce groupe [...] la définition suggère quelque chose d'analogue à la self-distribution des forces dans un champ de forces physiques ... tout changement de potentiel en un seul point détermine un changement de potentiel en de nombreux autres points.»

K. Lewin essayait de « susciter des changements dans la conduite des individus, des groupes, des organisations... pionnier de la recherche-action [...] il a montré [...] que si l'on voulait vérifier la compréhension d'un phénomène, l'un des procédés les plus rigoureux consistait à le modifier systématiquement » (Argyris, 1995 ; p. 24). Tout processus modificatoire fait face à la plus ou moins grande ouverture au changement, voire à la récalcitrance<sup>11</sup> des membres ou d'une souspartie du groupe. Chaque individu membre possède un potentiel d'énergie susceptible d'agir sur autrui.

### 3.5. Le groupe « restreint »<sup>12</sup>

La démarche scientifique, n'ayant pas la prétention d'atteindre l'intégralité ni l'essence des choses, se satisfait d'élaborer des « *constructs* », édifices conceptuels structurés, circonscrivant des isolats abordables selon une méthodologie appropriée soigneusement définie. « La science », disait Lewin « est un univers de *constructs* ». La dynamique des « groupes restreints », telle que l'ont pratiquée Lippitt et les praticiens du groupe collaborateurs de Lewin, est un de ces *constructs*. Elle ne s'identifie que partiellement à la psychologie sociale des groupes. Elle s'attache aux seuls groupes qu'elle qualifie de « restreints ». Pour ce faire, elle décante le groupe « psychosocial » (tout groupe social est par définition psychosocial, puisque composé d'êtres humains), afin de contrôler avec une certaine efficacité un quota satisfaisant d'interactions et de processus repérables.

« Restreint » et « petit » ne sont aucunement synonymes<sup>13</sup>. « Restreindre » équivaut à « ramener à des limites plus étroites ». Se restreindre signifie se limiter et ce n'est pas uniquement ni nécessairement au niveau de la taille. Notons que l'expression francophone « groupe restreint » n'a pas d'exact équivalent en langue anglaise. On l'y dénomme souvent à partir de l'un de ses composants « *face-to-face groups* » ou encore « *small groups* »<sup>14</sup>. Si le groupe est dit « restreint », c'est moins pour insister sur le petit nombre de personnes qui y participent, que pour se référer à ces seuls groupes circonscrits spatio-temporellement, ensemble de personnes réunies en un même lieu et en même temps (*hic et nunc*). Dans cet « ici et maintenant », les participants ont la double possibilité d'une perception réciproque et d'une interaction effective directe avec chacun des autres. À partir de ce sort commun expérimenté, les échanges interindividuels induisent des relations tant cognitives qu'affectives, une interdépendance des membres, une solidarité, la constitution de normes et croyances spécifiques, de signaux, de rites propres (langage et codes du groupe). Le « groupe restreint » n'est donc caractérisé ni par une histoire commune des membres, ni par l'unité intégrée et la stabilité d'une longue existence, non plus que par les modèles uniformisants qui peuvent caractériser certains groupes sociaux.

### 3.6. L'approche postlewinienne de la dynamique des groupes restreints

« Ne soyons pas de ces gens pour qui ...il y a eu de l'histoire mais il n'y en aura plus » Karl Marx

La discipline dénommée « dynamique des groupes restreints » est une discipline fondée sur des *constructs* spécifiques, qui privilégient une pratique participative. L'approche postlewinienne peut être qualifiée de « psychagogique », celle que n'a pu écrire un Lewin en-fin-de-vie, celle de la dynamique des groupes

restreints en acte et pas seulement en recherche, celle d'un savoir actionnable, impliquant, en cours d'action et sur l'action. Notons d'ailleurs que la taxinomie lewinienne est partiellement une taxinomie posthume : elle ne se trouve pas telle quelle dans les écrits de Lewin, elle subsiste à partir des récits oraux rapportés par ses collaborateurs immédiats et de la jurisprudence des pratiques dynamicogroupales : les caractéristiques du paradigme de l'animation groupale<sup>15</sup>.

La mise en place d'une méthodologie à la fois expérimentée et actionnable s'initia à Bethel où se tint en 1947, alors que Lewin venait de mourir, la première session résidentielle d'été qui se voulait formation pratique au groupe : *The National Training Laboratory for Group Development*. Les pratiques groupales comprenaient nombre de situations miniature, jeux de rôles, exercices de planification et prise de décision, outils inductifs d'apprentissage accéléré. Cependant le coeur de la formation, la vitrine affichée, furent les cinq « *basic skill training groups* ». Tenus à concurrence de cinq séances par semaine, ils furent animés par Benne, Bradford, Sheats, Lippitt, Zander. Ceux-ci étaient respectivement philosophe, formateur d'adultes, politologue, travailleurs sociaux. Aucun n'était psychologue par formation ou par définition. Tous étaient animés du souci de former les participants au leadership et au membership démocratiques : ils attendaient et suscitaient la prise de parole de chacun, amenés à vivre ensemble de façon égalitaire, en vue de développer l'apprentissage (l'éducation de chacun par chacun) d'un certain type de vie en société.

Kenneth Benne rappelle en 1976 (pp. 26-42) la préoccupation qu'avait Lewin de « rééduquer » les pratiques d'action. Il craignait de voir la démocratie perdre son sens initial si les hommes d'action sociale, les éducateurs, les scientifiques ne s'unissaient pas pour éliminer l'injustice sociale. Cette inquiétude avait marqué ses collaborateurs. Bradford, Gibb et Benne écrivent en cette voie en 1964 :

« Un T-group est un groupe relativement non structuré auquel les individus participent pour apprendre. Les données permettent l'apprentissage [...] du fait qu'ils luttent pour créer [...] une société miniature ; et du fait qu'ils travaillent à se stimuler et à s'aider les uns les autres à apprendre au sein de cette société ... Dans un training-group, les participants ont pour tâche de construire un groupe qui rencontrera les exigences de chacun de ses membres pour croître. Les membres ont l'occasion d'apprendre à propos d'eux-mêmes, à propos des relations interpersonnelles, à propos des groupes, et à propos de systèmes sociaux plus étendus. » (Bradford, Gibb et Benne, 1964 ; pp. 1 et VIII)

Cependant l'inattendu succès de la session initiale tenue à Bethel et les manifestations d'intérêt envers les activités futures du N.T.L. firent peser sur Bradford, Lippitt et Benne d'importantes charges administratives, de prospection et de diffusion des résultats. Aussi, confiants – non sans naïveté – dans les bienfaits de la collaboration interdisciplinaire, envisagèrent-ils rapidement de se décharger de leurs tâches d'animation dans le secteur T-groups et se firent-ils remplacer par des psychologues cliniciens Freudiens et Rogériens. Il s'avéra que la plupart de ceux-ci manquaient d'expérience concrète de la formation des adultes, n'étaient guère concernés par les incidences sociétales, et n'avaient aucune pratique réelle des phénomènes et de l'animation des groupes. De surcroît ces nouveaux arrivants résistèrent farouchement aux modalités de supervision prévues. En outre, le staff des chercheurs consultants était déjà bourré de psychologues cliniciens. Travailleurs sociaux, sociologues, pédagogues, formateurs d'adultes furent rapidement minorisés. Une « psychologie groupale clinique » s'esquissa, non sans influencer sur les modes d'animation. Or Bion publia en 1948 et 1949 ses *Experiments in Groups*<sup>16</sup> et *Human Relations* se lisait à Bethel. Le T-group devint l'actuel « groupe de base » ou « groupe de diagnostic ». C'est une forme psychologisante du *Training Group* que connurent la plupart des psychologues européens (notamment Didier Anzieu, Claude Faucheux, Max Pagès) lorsqu'ils vinrent à Bethel dans les années mil neuf cent cinquante ou soixante. Dans cette ligne

s'est développée en France l'analyse de groupe. Sa phénoménologie des fantasmes groupaux (Anzieu, Kaës et les membres du C.E.F.R.A.P.) s'y est substituée – brillamment d'ailleurs – à la dynamique des groupes initiale et à la conception socio-rééducative qu'avait conçue Lewin. Elle contribua largement à développer une psychosociologie clinique (Barrus-Michel, Enriquez, Palmade).

### 3.7. La dynamique des groupes restreints, (re)constructeur du sens social

« Ma liberté exige pour s'accomplir de déboucher sur un avenir ouvert : ce sont les autres hommes qui m'ouvrent l'avenir ( ... ); mais si, au lieu de me permettre de participer à ce mouvement constructeur, ils ... me maintiennent au-dessous de ce niveau qu'ils ont conquis et à partir duquel s'effectueront les nouvelles conquêtes, alors ils me coupent de l'avenir, ils me changent en chose. » Simone de Beauvoir

C'est la dynamique des groupes postlewinienne, en tant que mode d'action et d'animation psychosociales, qu'a voulu prolonger en Belgique le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle. Malgré sa mort quelques fois annoncée, cette dynamique des groupes là reste bien vivante dans les milieux scientifiques en contact avec les réalités de la vie sociale quotidienne et avec les acteurs de celle-ci, acculés à acquérir des savoir-faire et des pouvoir-changer et non uniquement des savoirs.

Lorsqu'il y a trente ans déjà un collègue québécois écrit *Les groupes en crise* (Rondeau, 1979) je ne partageai pas l'inquiétude de certains, d'autant qu'un linguiste bienveillant, m'informa de ce que, en chinois, le mot « crise » s'écrit en superposant deux caractères signifiant l'un « danger », l'autre « occasion de progrès ».

Que la dynamique des groupes se soit développée dans et grâce à une situation de crise, la guerre, est un fait.

« En un tel temps, les savoirs non actionnables sont stockés au frigo : il s'impose d'agir. On est acculé à abattre l'ennemi. Pour ce faire, chacun, contraint et forcé, est amené à un minimum de travail sur soi [...] pour être utile dans l'effort indubitablement collectif de survie. Les petites peurs, [...] les désagréments conflictuels mineurs, les problèmes d'image de soi, [...] l'embarras de ses incompétences, tout ce qui peut faire craindre d'être présent dans le groupe, tout cela perd de son importance pour une raison majeure : survivre. S'instaure, de facto, l'importance de la solidarité, pas seulement celle des combattants, aussi celle de la population civile réunie dans les abris ou les caves sous les mêmes bombardements, s'entraînant au milieu des mêmes décombres. Le plan de Beveridge initiant en 1943 la sécurité sociale, conçue comme vie décente partagée devenant le dû de chacun, est issu de cette solidarité, de cette prise en compte indifférenciée des autres autour de et avec soi. *A contrario* la paix, la consommation facile, la quête de la richesse deviennent, dans nos sociétés, des facteurs désolidarisants, induisant nonchalance, égocentrisme, réticences à faire effort et travailler sur soi. [...] Crise et danger ont constitué des incitants décisifs du développement de la dynamique de groupes. Mais, aujourd'hui [...] l'urgence est toujours là [...] L'avidité, celle des nantis mais aussi de ceux qui voudraient l'être, l'intolérance, le mépris d'autrui, la violence sont présents ou possibles à tout moment et partout. L'ennemi n'est pas que chez les autres, le spectacle offert en zappant. L'ennemi est en nous. » (De Visscher, 2001 ; pp. 279-281 *passim*)

L'ennemi, c'est la synchronisation de nos tendances instinctives élémentaires; c'est le culte et la poursuite de la consommation, du « tout, pour moi, tout de suite »; c'est notre intégration passive dans un système économique-politique insidieusement contraignant ; c'est l'omnipotence imprévisible des décideurs anonymes du capitalisme financier au détriment de l'emploi et des services publics vitaux ; c'est le

renoncement de milliers d'hommes à une vie autonome, acculés à la performance dans un cadre de soumission, d'aliénation, de perte d'identité, d'absence de projet personnel ; c'est le populisme individualiste effritant la solidarité collective en faveur d'une centration sur des intérêts particuliers, c'est la virtualisation des échanges et l'anonymat de la communication, c'est la rupture du lien social. Voilà qui doit être combattu à tout moment... car état de guerre il y a.

Or, s'il est une fonction assumée par l'instance groupale, c'est bien construire en commun le sens social. « L'une des sources du mal-être [...] se trouve probablement dans ce déficit de sens construit en commun dans un collectif socialement valorisé » (Dupuy, 2000 ; p. 272).

Ce manque de sens commun se révèle significativement dans le cas de collectifs à l'état naissant, tels les groupes de formation réunissant des inconnus : « Le recours au pronom 'on' correspond à une préinstitutionnalisation. Ce 'on' désigne une certaine altérité globale, un pouvoir ou un devoir latent auquel on se réfère pour se situer ou marquer une certaine interdépendance (« on pourrait », « on te demande »...); il prélude à l'emploi de 'nous' comme signe de communauté vécue » (Maisonneuve, 1999 ; p. 81). Palmade (1972) parle, à ce propos, d'une systémique inconsciente groupale, conduisant à une certaine identité commune, d'une « régulation focale » spécifique.

La dynamique des groupes aide à la construction du sens social. Pour ce faire, elle est accessible à tout adulte, normal, perturbé ou inadapté social : cette unanimité d'accès dans la « rééducation » était un leitmotiv de Lewin. Et quoi de plus salutaire, dans le cadre d'un groupe restreint, que la confrontation voire l'affrontement à l'autre, l'apprentissage de la relation intragroupale, à petits coups, sans passage à l'acte, dans des relations interpersonnelles soigneusement circonscrites ?

Quant aux réticences à participer à ces mises en situation bénéfiques, on peut les comprendre : c'est qu'en groupe on est amené à s'impliquer, à travailler sur soi, à se remettre en question. Peut être justifié le bien-fondé des suspensions, s'il n'y a pas certitude de travailler avec des professionnels réellement compétents et déontologiquement irréprochables... Tout groupe a droit à un « portier » (comme Lewin le dénommait) dûment formé à l'animation, garant de la prise en compte stricte et rigoureuse des constituants du paradigme, de la jurisprudence des *constructs*, clairement délimités.

### 3.8. De la dynamique à l'animation de groupes

La recherche de Lippitt et Lewin, habituellement citée comme étant l'expérience princeps à l'origine de la dynamique des groupes, abordait les modes et les styles de l'animation. Lorsque fut créé au *Massachusetts Institute of Technology* (une école d'ingénieurs), à Boston, le *Research Center for Group Dynamics*, Lewin avait pris la décision d'entraîner à l'animation les futurs psychologues sociaux, qu'il voulait à la fois scientifiques rigoureux et praticiens opérationnels. Lippitt avait été chargé de sa mise en œuvre. Il s'avéra rapidement qu'une formation pratique à l'animation postule un travail sur soi, sur ses façons de paraître, d'agir, d'être, ce qui suscita maintes réticences et une indéniable résistance au changement pour de nombreux universitaires. Aussi, après la mort de Lewin, Lippitt ne parvint-il plus à intégrer l'initiation à l'animation dans le curriculum de formation « académique » des psychologues sociaux. Une scission de fait se produisit : d'une part le *Research Center for Group Dynamics*, émigré à l'Université du Michigan, offrant des enseignements théoriques et une approche expérimentale en dynamique des groupes, d'autre part le *National Training Laboratory* assurant à Bethel des formations pratiques dans le cadre de la formation continuée des adultes<sup>17</sup>.

Cette dichotomie apparaît être et demeurer universelle. Lorsqu'on analyse le curriculum de formation en psychologie sociale de la plupart des universités d'Europe et d'Amérique, force est de constater que l'intention de Lewin et l'appel ultérieur de Lippitt restent ignorés. L'université, « conservatoire » de la science serait-elle « résistante au changement » ? La pratique professionnelle de tous les jours serait-elle pour certains hommes de science, la zone du défendu, du non aseptisé ? Et sans doute Chein (1966) n'avait-il pas tort quand il analysait le schisme entre les psychologues orientés vers la science et ceux orientés vers l'action en termes de développement de deux subcultures, caractérisées moins par des conflits méthodologiques que par des dissensions politiques et sociétales ?

### 3.9. Un avatar heureux : un projet réalisé

« Accorder scientifiques, chercheurs, formateurs, praticiens et grand public dans un projet et un programme universitaire paraît être de l'ordre de la gageure. Les circonstances ont rendu la chose possible à l'Université de Liège. J'eus la chance d'être appelé à y fonder la psychologie sociale en 1970, période propice à engager une discipline scientifique sur les rails de l'action sociale : on sortait de mai 68 et du Concile Vatican II ! Le Recteur Dubuisson d'ailleurs me demanda expressément de créer la chaire de psychologie sociale dans un esprit de service et d'ouverture sur le monde extérieur, ce qui n'était pas pour me déplaire. » (De Visscher, 2001)

Une mini équipe groupale se constitua. Elle permit de fonder un organisme d'éducation permanente et d'intervention : le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle, en vue de promouvoir, dans une optique d'éducation permanente des adultes, aussi bien la formation et la pédagogie par le groupe que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupe. Des activités d'éducation permanente furent d'emblée proposées au grand public, en week-end et en soirées, donc compatibles avec une vie professionnelle à plein temps. Une relation contractuelle étroite fut mitonnée entre le service de psychologie sociale et le C.D.G.A.I. D'autre part, dès 1973, une formation longue d'animateurs-formateurs dynamiciens de groupes fut élaborée : elle forma des professionnels de l'animation. Ceci facilita des échanges constructifs, notamment faire assurer par des praticiens expérimentés une partie de la formation pratique des étudiants au second cycle universitaire. Je pus bénéficier de l'apport de collaborateurs compétents et de l'aide désintéressée et parfois enthousiaste de bénévoles.

Ce fut la mise en oeuvre d'un long processus qui développa une progressive technicité : en quarante ans, la réflexion portée sur la dynamique et l'animatique (néologisme pour *science de l'animation*)<sup>18</sup> s'est enrichie. Les participants formés en 1975 n'ont bien entendu pas reçu la même formation, au même niveau de sophistication, que ceux qui en ont bénéficié vingt ans plus tard. Le développement de l'analyse de groupes, de la pensée systémique, de l'apprentissage organisationnel, la construction d'exercices structurés ont eu une incidence significative. Tant la pensée publiée<sup>19</sup> que l'enseignement offert se sont étoffés, parfois avec retard : méthodologie des exercices structurés (1979), histoire des groupes restreints (1991), pratique de l'animation (1999), anthologie des textes de base (2001), taxinomie de la dynamique et de l'animatique des groupes (2001).

Au cours des vingt dernières années, si fut toujours maintenue une trame constituée de séquences d'interactions spécifiées, expérimentées par les participants, aboutissant à une prise de conscience et à des apprentissages divers, l'insistance s'est portée de plus en plus sur la phase d'élucidation. Ce concept s'est substitué aux vocables inappropriés de *debriefing* (terme militaire signifiant un rapport imposé suite à des instructions données) et d'évaluation (action de déterminer la valeur)<sup>20</sup>. Une élucidation menée au

niveau de sophistication approprié, tenant compte de la singularité du groupe, renforçant le lien social, dégageant l'implicite des paroles et des actes posés en tenant compte des impératifs de la déontologie, paraît être la pierre de touche d'une dynamique de groupe réussie.

## 4. Paradigme dynamico-groupe et animation efficiente

Au fil des années, les constantes d'un comportement approprié ont surgi tant en ce qui concerne l'attendu de tout groupe restreint en dynamique que ce qui est requis du formateur animateur du dit groupe. Le passage de la dynamique à l'animatique des groupes restreints est devenu incontournable. Fondées conjointement il y a septante ans, les deux disciplines, deux visages d'une même réalité, introduisirent une méthode, qualifiée en ses débuts de « laboratoire » au sens alors flou de « situation où l'on fait des recherches intellectuelles » et ce eu égard au caractère d'« ici et maintenant » immobilisant les participants dans un local aménagé. À vrai dire le terme « laboratoire » apparaît quelque peu désuet et largement inapproprié<sup>21</sup>.

La patiente élaboration, à Liège, d'une formation professionnelle en dynamique et animatique des groupes a aidé, au-delà d'une intégration de la littérature scientifique, à prendre peu à peu conscience de et à façonner les constituants du paradigme dynamico-groupe<sup>22</sup> : il a fallu une pratique collective de plus de trente ans et un parcours personnel de plus de cinquante pour aboutir à l'inventaire de ce premier effort de jurisprudence. L'ensemble inclut les postulats, intentions et principes sous-jacents aux processus d'approche de la dynamique des groupes d'une part, à la méthodologie de l'animatique de groupes d'autre part, susceptibles d'être pratiquées valablement par les chercheurs-praticiens dynamiciens et/ou animaticiens de la discipline.

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

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

1. **un apprentissage situationnel** : tout participant devient partie intégrante d'une situation, acteur effectif d'un apprentissage par le faire (*learning by doing*) et par l'usage (*learning by using*). Il est de nature directement participative : chacun est « mis dans le bain » dans des situations, souvent artificielles, créées

pour susciter des interactions, faire agir les uns sur les autres, générer du feed-back à propos de ce qui a été expérimenté.

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

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

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

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

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

4. **L'autoformation collective** : chaque acteur est considéré comme responsable de ses apprentissages. On l'y amène par un processus en *trois temps* : (1) une mise en action au cours de laquelle chacun, s'impliquant dans des situations nouvelles en interaction avec d'autres, expérimente de nouvelles manières de se comporter et décristallise des habitudes ; (2) une phase d'élucidation, réflexion en commun et à chaud sur les phénomènes vécus, les observations restituées, les injections théoriques éventuelles (autant que possible à dose homéopathique) : les implications cognitives et affectives sont analysées ; (3) une phase ultérieure, parfois a posteriori, « de-retour-chez-soi », tire les conséquences transférables, susceptibles d'améliorer les savoirs-faire et les modes d'être.

Le formateur sera attentif à (1) ce que l'expérience réalisée le soit en toute sécurité et qu'elle apporte un regard nouveau ; (2) qu'elle soit significative car porteuse de sens ; (3) qu'elle amène à réfléchir sur les possibilités de transfert ou les difficultés à appliquer certains enseignements tirés de l'expérience vécue.

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

Le formateur encouragera la participation, en gardant à l'esprit qu'elle peut prendre des formes distinctes d'une personne à l'autre. Pour stimuler la participation de tous, il peut être nécessaire de réguler la participation de certains. On gardera à l'esprit que les participants ont besoin de phases de repos.

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

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

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

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

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

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

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

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

s'investir dans une démarche d'apprentissage. Le souci déontologique rejoint ici la nécessité pédagogique. Le vécu émotionnel du participant, son questionnement personnel ou professionnel, la régulation de conflits doivent être l'objet d'attention du formateur.

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

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

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

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

12. **La singularité des situations** : chaque groupe a une réalité et une occurrence spécifiques. De surcroît, aussi bien l'animateur que chaque participant perçoivent le même environnement groupal de façon distincte, et cette perception évolue dans le temps, selon les circonstances et les interactions.

En conséquence le formateur modulera les techniques utilisées en fonction du contexte du groupe et de son évolution, quitte à adopter des expériences moins impliquantes ou modifier la durée de certaines d'entre elles. Son comportement s'adaptera à la « maturité » du groupe : il sera prescriptif si les participants sont peu motivés, ont un faible niveau d'aspiration et guère de compétence. Dans la mesure où motivation, niveau d'aspiration, compétence s'accroissent, l'animateur pourra devenir successivement persuasif, coopératif, délégatif.

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

chacun ! Il faut concevoir ces interactions désordonnées comme un ensemble, mettre de l'ordre à partir du tohu-bohu.

Le groupe restreint est gérable, mais difficilement. Gérer le désordre aboutit à considérer toute situation comme spécifique, à faire face à l'inattendu : croire à une solution scientifique est utopique. Le formateur prendra pour habitude de refuser d'aller droit au but : toute vision rigide linéaire s'écarte d'une gestion réaliste du complexe. Métaphores, analogies, redondance deviennent des pratiques inévitables. L'observation des processus en cours se fera par à-coups. L'animateur, agissant en « portier », selon Lewin, ou en « éclusier », est amené à ouvrir et fermer les portes du système, à aménager les canaux de communication, à faire émerger au fur et à mesure les questions pertinentes au vécu de la dynamique groupale.

14. **La continuité** : elle s'exprime dans la persistance de l'intention, l'intangibilité du dispositif, la constance et la cohérence du comportement de l'animateur. Entendons par dispositif l'institué planifié et mis en place par le dynamicien de groupe. Il rassemble les moyens, la fois matériels et symboliques, rendant possible un processus groupal efficient. L'invariant de la situation assure à tous les acteurs des repères fixes, réduisant les zones d'incertitude, diminuant les peurs et angoisses. Cependant le dispositif des expériences structurées rend prioritaires les initiatives des participants relatives à l'incidence de l'expérience vécue sur leur vie sociale et professionnelle. Certaines sollicitations méritent l'attention en tant qu'activités de co-conception. D'une certaine manière on peut dire qu'il y a des « intouchables » dans le dispositif mais que d'autres éléments sont susceptibles d'être modifiés en fonction d'usages proposés par les participants.

15. **Le souci déontologique** : il se situe dans une éthique de responsabilité, définie comme « un devoir de sollicitude vis à vis des participants lequel, lorsque leur vulnérabilité est menacée, devient un " se faire du souci " »<sup>23</sup>. Au-delà de l'application de l'adage médical *primum non nocere* (en priorité, ne pas nuire) l'éthique de responsabilité s'exprime sur les plans respectifs de l'influence assumée, du désintéressement, du respect, de l'autonomie, de la crédibilité :

- (1) la relation socioclinique groupale étant forcément asymétrique, il y a lieu d'assumer, analyser, limiter le « pouvoir sur », en donnant une définition précise du dispositif ;
- (2) le formateur se focalise sur le souci des membres du groupe, faisant abstraction de ses intérêts propres. Transfert et contre-transfert sont à prendre en compte : le dynamicien de groupes renonce à se faire aimer des participants et contrôle ses ego-besoins ;
- (3) le respect se manifeste dans la réserve conduisant à ne pas porter sur autrui des jugements de valeur ou des jugements de fait<sup>24</sup> ; il s'exprime en outre dans la pratique du secret professionnel ;
- (4) l'autonomie des participants est sauvegardée ; le formateur n'interfère pas, il ne se substitue pas à eux, n'impose pas ses vues, n'effectue aucun prosélytisme ;
- (5) le dynamicien n'accepte de prendre un groupe en charge que s'il en a la compétence effective.

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

## 5. Les constructs superposés de l'éducation alternative

« Comme tombe derrière la moissonneuse une gerbe que personne ne ramasse » Jérémie , IX, 21

Depuis (1792) et selon Condorcet<sup>25</sup> l'instruction devrait : - concerner toute la population, de sorte que chacun soit capable d'exercer des fonctions sociales ; - être accessible à tous, de façon que soit rendue réelle l'égalité de droit entre les êtres humains ; - former les citoyens, de façon à ce que chacun connaisse et exerce ses droits et ses devoirs ; - être prise en charge par l'Etat qui seul organisera l'éducation de l'école primaire ; - permettre de développer tout au long de la vie 'les talents que l'on a reçus de la nature' ; - substituer l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer : pour Condorcet il n'y a pas de démocratie du pouvoir sans démocratie du savoir :

« Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en serait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves. »

Se peut-il que Condorcet n'ait été que bien imparfaitement écouté, ou sciemment ignoré et/ou écarté, pour que dussent apparaître aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles les entités intitulées éducation populaire, éducation permanente, démocratie culturelle, animation socioculturelle, apprentissage tout au long de la vie ? Dans les constituants des paradigmes de ces disciplines ne retrouve-t-on pas tout ou partie du dit du mathématicien du siècle des Lumières ? Nous en débattons pour chaque discipline citée.

Certes, dans l'histoire de l'éducation populaire, cite-t-on Condorcet comme père du courant « laïc et bourgeois », un des trois courants de pensée<sup>26</sup> structurant l'éducation populaire, son influence ayant agi sur maints intellectuels, ces « enfants de bourgeois » que chante Maxime Le Forestier ! Toutes choses égales d'ailleurs, les positions de Condorcet étaient subversives dans le cadre de l'esprit de la Révolution. L'autre courant de pensée serait celui du Christianisme social mettant en lumière la problématique de l'exploitation sociale, jusqu'aux prêtres ouvriers et aux théologiens de la libération, courant souvent considéré comme subversif par la Hiérarchie au sein de l'Église catholique. Enfin et surtout le mouvement ouvrier au XIX<sup>ème</sup> siècle, à côté des syndicats, fait naître amicales, mutuelles et coopératives. Dans sa dimension culturelle, il fait comprendre la pensée et les pratiques du prolétariat, vivant un travail aliénant, lequel empêche d'envoyer les enfants à l'école coûteuse de la bourgeoisie. Il construit, dans une action collective conflictuelle et par conséquent politique, une « science du malheur » (F. Pelloutier, fondateur des Bourses du Travail) conduisant à « instruire pour révolter ».

### 5.1. Les prémisses de l'éducation permanente

En 1969 Bertrand Schwartz, alors directeur de l'Institut national français de formation des adultes (INFA) à Nancy, publie un article intitulé « Pour une éducation permanente » dans le numéro initial du périodique *Éducation permanente*<sup>27</sup>. Il y fixe comme objectifs de l'éducation permanente :

« rendre capable toute personne de devenir agent de changement [...] d'apporter à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant ; de faire des êtres autonomes dans le sens d'être capables de se situer et de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la leur propre, d'être capables de « riposter » à l'évolution et à la mutation de la société [...] Une difficulté tient au concept d' « éducation permanente » [...] En fait, le plus souvent, le terme « éducation

permanente » est utilisé comme synonyme d'éducation des adultes [...] ou pris dans le sens de l'éducation traditionnelle rendue permanente. »

Aussi consacre-t-il largement son article aux raisons pour lesquelles les adultes doivent se former et le font trop peu, et à l'élaboration d'un projet de développement de l'éducation des adultes en insistant sur une donnée de fait (phrase terminale de l'article) : « L'éducation permanente sera un enjeu capital pour que s'amenuisent les inégalités sociales et culturelles ».

En 1988, Bertrand Schwartz, alors devenu professeur émérite à l'Université de Paris-Dauphine, redessine le thème : « Éducation permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts »<sup>28</sup>. Il différencie les formations dites continues ou continuées d'une part, l'éducation dite récurrente d'autre part qu'il s'agisse de formations prises sur le temps de loisirs ou sur le temps du travail avec maintien de salaire. D'après lui le concept d'éducation permanente se différencie des précédents à deux égards :

« il part d'une conception nouvelle de l'éducation des adultes en tant qu'elle se fait par, à travers la vie quotidienne. Les retours en centres de formation servent alors, avant tout, à permettre une distanciation, une prise de recul par rapport au vécu, et une transformation de ce vécu en savoirs et en savoir-faire ; du coup, l'éducation initiale doit préparer le futur adulte à souhaiter et être capable de se former, sans l'appui constant d'une institution éducative ». L'éducation permanente correspondrait donc notamment au souci de « cesser de distinguer et de cloisonner par leur succession les temps de l'école, du loisir, du travail et de la citoyenneté. La thèse était que le temps de l'éducation constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie » (Nossent, 2007 ; p. 62).

Bertrand Schwartz s'attache aussi au mouvement d'éducation populaire :

« Pendant la guerre, la Résistance [...] forme son encadrement. Action « extra-ordinaire » liée à une situation unique : elle donne naissance aux mouvements d'éducation populaire. Peuple et Culture, pour ne citer que cet exemple, naît en 1944<sup>29</sup>. Si les objectifs socioculturels ressemblent à ceux des Universités populaires de la fin du XIXe siècle, l'action en diffère par les méthodes adoptées qui affirment leurs différences avec celles de l'école. Le manifeste publié par Peuple et Culture en 1946, qui imagine la démarche dite « de l'entraînement mental », en indique la raison : l'objectif poursuivi n'est pas de donner des connaissances, mais de développer des facultés. L'andragogie naît : les personnes en formation participent à la définition des contenus et des méthodes. Les associations d'éducation populaire (et l'on ne peut pas ne pas y associer les associations sportives) se multiplient, se diversifient ; mais toutes se fondent sur ce concept de participation... elles ont apporté et apportent encore des résultats très importants, à la fois par leurs réflexions andragogiques et par leur participation à la formation de relais à la démocratie ».

Une recherche du Conseil de l'Europe, lancée en 1967, aboutit à un document intitulé *Les fondements d'une politique intégrée*. Les actions pilotes menées entre 1972 et 1976 amenèrent à formuler trois principes considérés comme le fondement de l'éducation permanente : offrir à tous des chances aussi égales que possible ; rendre possible l'exercice de la responsabilité, de l'autonomie en faisant participer le maximum de personnes en formation ; permettre à chacun de mobiliser son potentiel, en assurant sa propre unité, la condition étant la globalisation de son éducation.

## 5.2. L'animation socio-culturelle

L'animation socio-culturelle a été définie et ses postulats formulés notamment par J.A. Simpson dans l'article « Aspects généraux de l'animation socio-culturelle. Principes directeurs d'une politique »<sup>30</sup> :

« l'animation socioculturelle est une tentative pour apporter une solution à un problème qui touche tous les pays : l'existence d'un fossé culturel, qui non seulement est en contradiction avec notre idéal de justice sociale, mais de surcroît sape l'effet des mesures économiques, politiques et éducatives, visant à apporter à nos sociétés une démocratisation en profondeur, une humanisation et une réelle égalité des chances. C'est pour cette raison que l'animation socioculturelle [voulant] [...] élargir le « répertoire » des expériences, des rôles et des valeurs dont dispose tout être humain [...] cherche à promouvoir une société de participation, et dans la mesure où c'est là un objectif politique, elle ne peut prétendre être apolitique. Elle tend vers une société ouverte dans laquelle existe une multiplicité de dialogues fondés sur une égale considération pour les opinions et valeurs du conducteur de bus et du chirurgien, de l'évêque et du hippy, de l'industriel et de la femme d'ouvrier... Elle tend vers une société où l'on reconnaîtra le droit à résister à la pression de la majorité... L'animation socioculturelle qui veut donner à des individus de plus en plus nombreux le sens de leur valeur et de la conscience d'être des membres à part entière d'une communauté, entraînera sans nul doute la multiplication de situations conflictuelles, mais il n'y a de véritable conflit que là où l'une des parties refuse d'engager un dialogue ouvert ».

## 5.3. Animation socio-culturelle et éducation permanente : même combat ?

Dans son article « Animation socio-culturelle et éducation permanente », J.A.Simpson (1975) met en lumière l'unité idéologique des deux concepts. Tous deux visent à apporter démocratisation en profondeur, humanisation et égalité de chances ainsi qu'à élargir le « répertoire » des expériences, rôles et valeurs. Tant l'animation socio-culturelle que l'éducation permanente

« ne deviennent réalité que si l'individu peut voir clairement que son action a une influence réelle sur les décisions qui affectent la communauté dans laquelle il vit. Lorsque [...] toute mise en question des décisions est mal vue, découragée ou ignorée – parler de participation n'a aucun sens, la démocratie devient un article de plus dans la panoplie des mécanismes possibles de gestion d'une organisation. C'est pour cette raison que [...] promouvoir la société de participation est un objectif politique [...] tend vers une « société ouverte » dans laquelle existe une multiplicité de dialogues, [...] où l'on reconnaîtra le droit de résister à la pression de la majorité [...] en faveur de la liberté de choix, en faveur d'une multiplication des compétences permettant de participer davantage à la gestion et au développement de la communauté ».

Animation socio-culturelle et éducation permanente reposent toutes deux sur la conviction que :

« Certaines valeurs et vérités demeurent indéniables, comme par exemple :

- \* la liberté vaut mieux que la restriction;
- \* plus large le champ d'expérience d'un individu, plus grande sa liberté ;
- \* l'expérience active est préférable à la passivité ;
- \* il vaut mieux se diriger soi-même qu'être dirigé ;
- \* l'engagement social et la participation critique à la collectivité et à la société sont préférables à la totale absorption dans la poursuite de buts privés ; \* le contentement de soi et l'absence de perception d'un besoin socio-culturel peuvent être des symptômes de déficiences personnelles et sociales ;
- \* ce qui éveille la réaction sincère de l'esprit et du coeur est préférable à ce qui se borne à amuser, divertir ou distraire. »

#### 5.4. « L'apprentissage tout au long de la vie » (A.T.A.L.V.) ou « Lifelong Learning »

L'apprentissage « tout au long de la vie » est apparu en filigrane des concepts d'éducation permanente et d'animation socioculturelle. Au départ, dans les années mille neuf cent soixante et septante, étaient revendiquées la valorisation d'approches alternatives ainsi que la formation collective d'« acteurs de changement ». Dans la mesure où l'éducation et la formation ont cessé d'être réservées à la jeunesse et de demeurer une exclusivité des institutions formelles (écoles, universités, etc.), l'apprentissage est devenu un processus se déroulant tout au long de la vie et ce dans des contextes divers. Par voie de conséquence, les pratiques nationales, quelles que soient les idéologies qui les sous-tendent, en arrivent à favoriser l'accès à la formation pour les adultes et la valorisation des savoirs acquis en dehors du système scolaire.

En tant que concept, le *lifelong Learning* apparaît dans les textes européens en 1993 avec le « Livre Blanc pour la croissance, la compétitivité et l'emploi » au titre de « *priority for action on jobs* ».

La vision n'est plus celle d'une éducation aux propriétés émancipatrices mais celle d'une réponse flexible aux demandes de l'environnement, en produisant des hommes employables et intégrables socioéconomiquement. Tandis que l'éducation permanente fait des collectivités, des groupes sociaux et des individus les acteurs de changement; celui-ci, dans le modèle de l'A.T.A.L.V., est conçu comme une entité autonome s'imposant à tous et induisant une nécessaire adaptation de chacun. Assumer un tel référentiel revient à considérer le changement comme un événement, une donnée extérieure, une fatalité non analysée.

Cependant les chantres institutionnels du *lifelong learning* que sont l'UNESCO, l'O.C.D.E. et l'Union Européenne ont des conceptions différentes du bien commun :

- (a) L'UNESCO vise à la fois l'émancipation de l'homme, non responsable des conditions qui le façonnent, et la recherche de modèles sociaux plus justes, de nouvelles conceptions du pouvoir et de l'autorité ;
- (b) l'O.C.D.E. envisage la libéralisation de l'éducation : l'homme responsable de sa position, doit s'axer sur un apprentissage le rendant capable de s'adapter à son environnement ;
- (c) La Commission Européenne prétend rencontrer les défis posés par l'émergence de « la société fondée sur la connaissance » (censée appelée à succéder à la société industrielle), l'apparition de tendances économiques et sociétales plus larges telles la mondialisation, et l'impact des technologies de la société de l'information. La rhétorique européenne substitue à un projet politique défini, une méthodologie d'imposition rigoureuse. Céline Mahieu et Frédéric Moens ont fait émerger le projet politique sous-jacent.<sup>31</sup>

« Les discours tenus par les instances internationales manifestent des objectifs d'éducation très divers mais mobilisent les mêmes moyens pour les atteindre [...] au nom d'une définition très critiquée de la situation et du bien commun qu'elle suppose, des instances techniques indiquent des directions impératives à suivre. Les contraintes extérieures ne sont jamais discutées démocratiquement, elles sont présentées comme naturelles et non plus sociales. » (Mahieu et Moens, 2005)

Les politiques éducatives subissent une réification marchande : elles sont soumises à des logiques de gestion techniciennes et mercantiles : « Les relations de pouvoir et le conflit semblent avoir été évacuées des discours de l'Union Européenne et de l'OCDE au profit d'une vision des rapports sociaux basée sur le consensus. L'objectif de « cohésion sociale » y prend clairement le pas sur celui de la formation de citoyens critiques » (Mahieu et Moens, 2005). Ce « consensus » à vrai dire mou, est décrit comme une « éthique de l'individualisme socialement orienté » : employeurs, syndicats, et individus seraient également conscients des bénéfices qu'ils en retirent ?

Il n'y a jamais de débat sur les constats de fond, les enjeux ou les perspectives politiques sous-jacentes aux choix de société exprimés. Les interventions possibles se limitent aux modalités pratiques. Le Guide méthodologique distribué par la Commission Européenne aux coordinateurs nationaux précise : « *it is important to avoid repeating a général debate on life long Learning* ». Le cadre de tout débat étant strictement pré-formaté, la gouvernance, naturellement « bonne », évacue toute visée politique pour lui substituer une série de techniques.

D'autre part, alors que l'éducation permanente propose le partage des charges entre pouvoirs publics et acteurs associatifs, l'A.T.A.L.V. plaide pour un dégageant des responsabilités des pouvoirs publics et leur transmission aux individus en ce compris sur le plan financier. Dans une telle perspective l'Etat semble ne servir au mieux qu'à tendre un filet de sécurité minimal pour les plus défavorisés définis comme « les personnes particulièrement menacées d'exclusion » .

Au sein d'un tel système éducatif, l'individu apprenant ne serait plus le consommateur d'une offre qui se présente à lui : il devient le moteur responsable qui doit acquérir du savoir pour s'adapter au monde. L'accent se déplace vers les individus, leurs motivations à apprendre, le temps et l'argent qu'ils sont prêts à y consacrer. Chacun est invité à s'investir financièrement dans une formation qui doit lui être directement utile. Le maître-mot devient : soyez flexible, adaptez vous aux conditions d'évolution du marché, aux contextes locaux et temporaires.

Par ailleurs l'éducation, devenue un bien consommable et attractif, doit se justifier par l'efficience pratique. Le *life long learning* étant un marché au service du Marché, il s'agit que chacun y soit performant, quelle que soit la place que l'on y occupe !

« Les politiques nationales de l'éducation semblent appelées à quitter le giron de l'Etat pour gagner... la sphère privée, plus apte à les gérer simplement et efficacement par rapport à une demande du marché ? Il n'est donc plus alors question d'une éducation pour se grandir mais d'une formation ou d'un apprentissage pour servir. » (Mahieu et Moens, 2005)

Finis l'État-Providence, promoteur d'une éducation la plus élevée possible pour chacun. Se substitue à l'épanouissement de chacun par le savoir et le savoir-faire, l'insertion sociale d'un agent utile à la production. La gestion prend le pas sur une définition sociale du bien collectif. La pédagogie s'axe strictement sur l'individu, non sur le collectif.

« Lorsque [...] seule la gestion est patente, il devient possible à tous de se mobiliser sans motivation commune sur l'objectif matériel à atteindre [...] sans se mettre d'accord sur le contenu il est infiniment

plus aisé d'agir de conserve. Ce pragmatisme ne doit pas en faire oublier le caractère non démocratique [...] des décisions qui aliènent [...] À l'image de l'enseignement supérieur européen qui s'aligne sur un modèle unique sans débattre des conséquences de celui-ci, le lifelong learning s'impose dans une forme unique, celle de la formation employable, choisie par l'apprenant et très largement assumée, y compris financièrement, par lui. » (Mahieu et Moens, 2005)

Le référentiel de l'éducation et de la formation tout au long de la vie marque donc un glissement d'une vision de l'éducation basée sur un projet de société à long terme, vers une perspective davantage orientée vers un court terme flexible et variable, faisant abstraction de tout lien social, centrée sur la satisfaction de besoins immédiats des individus, des entreprises et donc, à terme, orientée vers leur marchandisation. Aucune référence n'est faite à la solidarité, cette prise en compte indifférenciée des autres autour de et avec soi.

## 5.5. Démocratie culturelle ou démocratisation de la culture ?

« Qu'est-ce qu'un humanisme qui ne tend pas au rapprochement des hommes ? Qu'est-ce qu'un enrichissement de soi qui ne va point à sortir de soi ? » André George

Dans quelle acception faut-il entendre ici le mot « démocratie » ? Etymologiquement (Rey, 1998) emprunté au grec *demokratia*, formé de *demos*, « territoire » puis « peuple » et de *kratein*, « commander », le mot désigne un système de gouvernement. Par métonymie il désigne un pays vivant sous ce régime. Au XX<sup>ème</sup> siècle « démocratie populaire » désigne le système, maintenant discrédité, des régimes communistes européens. La démocratie est devenue une revendication quasi générale et sous ce vocable dévalorisé, idéologies et pratiques varient. Bien sûr le nombre de gouvernants distingue la démocratie (gouvernement du grand nombre) de la monarchie (gouvernement d'un seul) et de l'aristocratie (gouvernement de quelques uns). Mais « il ne sera pas absurde de se demander où réside la réalité du pouvoir : chez ceux qui posent les actes du gouvernement ou chez ceux dont le droit se borne à élire ou à ne pas réélire les premiers ? » (Dabin, 1937 ; p. 183). Jean-Jacques Rousseau déjà (1762) était réticent : « Le peuple anglais pense être libre, il se trompe fort : il ne l'est que durant l'élection des membres du Parlement ; sitôt qu'ils sont élus, il est esclave, il n'est rien » (p. 271).

S'agit-il de la politique de décideurs de la démocratisation de la culture au sens : réduisons les inégalités en facilitant l'accès de tous aux mêmes œuvres, en mettant celles-ci à la disposition du plus grand nombre par divers moyens de diffusion et des mesures d'intendance et de réduction de coût ? Tous étant alors « récepteurs » de culture, il s'agit d'une *démocratie de la réception*. Sans préjuger des intentions des décideurs, il peut s'agir d'intégrer à une culture « dominante » des secteurs de la population jugés relativement incultes ou insuffisamment acculturés, voire d'améliorer la cohésion du corps social en réduisant dans une certaine mesure les inégalités. Ceci présuppose une universalité quant aux œuvres dont il y a lieu de favoriser l'accès, au moins dans l'esprit des décideurs. Cela avait été le rêve de Malraux. S'il avait été efficace, les gardiens de musées seraient follement cultivés si l'on en croit le sarcasme de Pierre Bourdieu. Dans cette dérive culturaliste de l'éducation populaire, celle des objets artistiques à diffuser, l'innovation hors des sentiers tracés et le rôle subversif de l'éducation populaire ne sont assurément plus une priorité.

Le concept de « démocratie culturelle » s'est alors forgé dans le deuxième tiers du XX<sup>ème</sup> siècle en réaction aux politiques dites d'une « culture pour tous » pour y substituer « des cultures de et par tous ». Il ne s'agirait plus de consommer de la culture mais d'augmenter la chance de chacun de participer à la création ou à tout le moins de contribuer au développement des cultures, de s'ouvrir au maximum à d'autres univers

culturels. Chacun deviendrait « émetteur et récepteur de cultures ». Il s'agit ici d'une *démocratie de l'inventivité* éventuellement groupale. Bien entendu émergeront alors des subcultures liées à certains groupes sociaux ou à certaines collectivités, voire des cultures de quartiers ou de voisinage. L'insistance est mise sur la pluralité, la diversité et la non hiérarchisation des cultures. Tous pourraient, toutes choses égales d'ailleurs, devenir producteur culturel, l'essentiel devenant pour chacun de prendre conscience de cette capacité.

Il est cependant un point qui pose problème : sous l'étiquette « culture » on retrouve généralement en priorité, si pas en exclusivité, les manifestations artistiques, littéraires, musicales. Ceci témoigne d'une vision biaisée du concept.

Car enfin qu'est ce que la « culture » ? Etymologiquement le latin *cultura* signifie « action de cultiver la terre » et au figuré « action d'éduquer l'esprit » ; en 1150, *colture* se dit d'un « champ labouré, d'une terre cultivée et ensemencée » ; au XVI<sup>ème</sup> siècle, culture = « l'action de cultiver la terre » et, par métonymie, « la terre cultivée » ; au sens moral « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés ». À la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, l'allemand *Kultur* s'entend de la « civilisation entendue dans ses caractères intellectuels ». Actuellement, via l'influence anglo-saxonne, culturel signifie « relatif aux formes acquises du comportement ».

La monumentale synthèse de Kroeber et Kluckhohn (1952) a tenté l'exhaustivité des définitions et des auteurs qui abordent la conceptualisation du mot. Reprenons-y la définition qu'émet Linton : la culture serait « la configuration (*gestalt*) des comportements acquis et des résultats de ceux-ci en tant que transmis et partagés par les membres d'une société particulière ». La culture, qui se rapporte à une entité sociale comme support nécessaire, comprendrait l'ensemble des produits de l'activité humaine existant en un lieu, situation et époque déterminés, y compris les éléments acquis du comportement humain (sourire, langage...) et les éléments naturels (climat, produits des champs, paysage...) transformés par l'activité humaine : en d'autres termes tout ce qui dans la nature n'existerait pas si les êtres humains n'existaient pas.

Ceci amène à développer bien d'autres aspects de la culture : scientifique, technique, philosophique...

Un petit livre, déjà ancien (George, 1942) mais publié dans les Editions de la Revue des jeunes, eut à l'époque un réel succès. Il montrait à quel point les cultures littéraire et artistique étaient lacunaires, si elles ne s'élargissaient pas, ne se doublaient pas d'une culture scientifique. Hélas, les séminaires de créativité intellectuelle en groupe sont bien moins suivis que les sessions d'expression artistique.

Mettons aussi en exergue un malentendu fréquent : confondre culture populaire et magasinage de données non significatives et détails triviaux, tels ceux retenus par certains fans de la télé : noms et contingences biographiques d'acteurs et réalisateurs de cinéma, d'interprètes, de sportifs du moment, de présentateurs d'émission. Les programmes télévisés actuels semblent rarement de nature à éveiller l'attention du public sur des problèmes ayant une portée réellement générale et susceptible d'induire un développement humain réel. Dans le journal *Le Soir* du 14 juin 2010 est reporté l'interview de Christophe Bourdon, le « champion » namurois (plus de 100 victoires d'affilée) du jeu « *Tout le monde veut prendre sa place* » (animateur Nagui, sur France 2 et La Deux) :

« J'aime ce jeu, ce côté 'culture populaire'... Pour la comparaison, je n'aurais par exemple jamais participé à « Questions pour un champion », car je ne suis pas assez cultivé ! Moi j'ai plus une culture audiovisuelle qu'une culture livresque... Maintenant je régurgite plus que je n'ingurgite... Il faut dire que j'ai regardé la télé pendant 35 ans. »

Nonobstant, la culture dite par lui « populaire » est largement celle des *matiti* (mauvaises herbes en lingala) semées par les mass media : strictement « people » elle est non significative, elle abonde de noms propres, détails de films, items biographiques superfétatoires, avatars d'émissions TV. Les adversaires valables du « champion », contrairement à lui, échouent souvent devant les rares questions répondant à la culture dite « classique », celle où l'on ne confondait pas Bossuet et Cyrano de Bergerac. Mais qu'il soit valorisé, nonobstant la mémoire exceptionnelle (éidétique ?) du candidat, de retenir une accumulation d'items informatifs à caractère dérisoire pose question au niveau sociétal : nous ne rencontrons aucunement ici les soucis exprimés par l'éducation permanente et/ou populaire.

## 5.6. L'éducation populaire

« Pour faire de grandes choses, il ne faut pas être un grand génie : il ne faut pas être au-dessus des hommes; il faut être avec eux » Montesquieu

De quoi s'agit-il?

Étymologiquement parlant, le qualificatif « populaire » est emprunté au latin *popularis* « du peuple, aimé du peuple, dévoué au peuple ».

Substantifié, il dénomme les partisans des classes sociales modestes, puis il désigne les laïcs par opposition aux clercs : issu du latin chrétien *clericus* « membre du clergé » (fin XI<sup>ème</sup> - début XII<sup>ème</sup> siècle), les membres du clergé étant alors quasi les seuls à savoir lire et écrire<sup>32</sup>. En tant qu'adjectif lié à « peuple », il suit les acceptions successives utilisant les oppositions entre couches puis classes sociales et, à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, les connotations politiques qualifiant les partis « démocratiques » et égalitaires (1936 : le « Front Populaire » en France). Depuis le XVI<sup>ème</sup> siècle d'autres significations surgissent, oscillant d'un positif « naturel, simple, sans prétention » au péjoratif « sans manières, vulgaire ». Notons qu'au théâtre et dans les stades, les places « populaires » sont les moins chères.

L'éducation populaire porte en Belgique francophone le nom d'éducation permanente. Permanent vient du latin *permanens* « qui dure, demeure, sans discontinuer ni changer » ce qui doit être compris au sens d'une intention de rendre le processus non escamotable, La permanence est le caractère de ce qui est durable, de longue durée. L'éducation populaire peut être comprise comme un courant d'idées militant pour diffuser de la connaissance au plus grand nombre. Elle se définit à côté mais en complément des actions de l'enseignement formel. Elle se situe souvent hors des heures du travail professionnel. C'est une éducation plus qu'une instruction, qui reconnaît à chacun le droit et la volonté de progresser, à tout âge de la vie, de développer ses capacités à vivre en société, en tant que citoyen : confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter, etc.

Les définitions varient selon les constituants du paramètre mis en évidence par les auteurs :

– Benigno Cacérès (1964) met l'accent sur ce qu'il considère être les deux grandes perspectives prévalant à l'émergence de l'éducation populaire :

- (a) une conception citoyenne : assurer à chacun la capacité, et pour ce faire donner la formation nécessaire, de devenir acteur capable de participer à la vie du pays, de trouver une place effective de citoyen; l'éducation populaire, c'est l'ensemble des moyens qui permettent de donner à tous les hommes l'instruction et la formation nécessaires afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer activement à la vie du pays. Ces apprentissages sont perçus comme l'occasion de développer ses capacités à vivre en société : confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter, etc. ;

(b) une conception humaniste de partage du savoir entre tous les hommes, permettant à chacun un épanouissement personnel ; elle ne se limite pas à la diffusion de la culture académique ni même à l'art au sens large, mais s'adresse également aux sciences, aux techniques, aux sports, aux activités ludiques ...

– José Baldizzone (1977) définit empiriquement l'éducation populaire comme l'« action éducative des milieux populaires en vue d'amender le système social... » : le système social fonctionnant de façon défectueuse, il s'agit de le changer. Pour ce faire, en tant qu'action éducative, inscrite dans le temps libre, elle vise à l'intégration de nouveaux aspects à son champ culturel et politique ; elle s'attache à un public spécifique : les milieux populaires.

– Pour Jean Laurain (1977) le moyen structurel propre à l'éducation populaire est « la vie associative volontaire à but non lucratif, elle-même subordonnée à l'existence d'un temps libre réel pour les citoyens qui veulent y participer ». La non-directivité et la dynamique de groupes aboutissant à l'effacement de l'animateur et à la prévalence de l'affect et des relations égalitaires, il s'agit pour Jean Laurain, de la méthode par excellence de l'éducation populaire.

Pour certains, le modèle associatif est considéré comme modèle du socialisme autogestionnaire, « une auto éducation du peuple par le peuple ».

Il subsiste une définition primitive et militantiste de l'éducation populaire, conçue comme la production collective de connaissances, de représentations culturelles, de signes qui sont propres à un groupe social en conflit au sein de la Société globale. Cette dimension est encore vivace dans certains mouvements, tels Attac, se réclamant de l'éducation populaire.

Enfin, eu égard à la marchandisation du monde, conduisant les décideurs politiques, sous la pression des multinationales, à augmenter les privatisations, l'enjeu de l'éducation populaire deviendrait : réaffirmer le rôle, la place de chacun dans la Société globale, non pas en tant qu'agent d'une politique publique mais comme acteur effectif de la société, l'insistance étant mise sur la faculté de subvertir.

Jacques Bertin, pour le magazine *Politis*, propose un récapitulatif des constituants du paradigme de l'«éducation populaire<sup>33</sup> :

« C'est quoi l'éducation populaire?

– Il s'agit de l'éducation qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université.

– C'est l'éducation au sein du « temps de loisir » mais par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation, le partage.

– C'est aussi l'éducation de chacun par chacun : l'éducation qui ne vient pas d'en haut, des classes dominantes, mais qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société.

– Celle aussi qui ne se limite pas à la « haute culture », ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens large : sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique.

– C'est l'apprentissage de la citoyenneté, enfin : la citoyenneté qui n'est pas seulement la politisation (l'art de réfléchir sur la politique institutionnelle) mais une pratique active : art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe, de s'intégrer à la société...

... Ajoutons-y que « l'éducation populaire ne peut échapper à sa vocation profonde : la subversion<sup>34</sup>. Ce qui fait la légitimité de l'éducation populaire et de l'associatif : la faculté à subvertir. Cela le secteur marchand ne le fera jamais. »

## 5.7. Une conception restrictive de l'éducation permanente ou un malentendu terminologique ?

« Si un individu ne se contredit jamais, ce doit être qu'il ne dit rien » Miguel de Unamuno

Ce qui est intitulé en Belgique francophone « éducation permanente » semble connaître soit une confusion terminologique (s'agirait-il essentiellement d'« éducation populaire » ?) soit une définition restrictive. Contrairement aux pratiques d'autres pays, telles qu'on les retrouve décrites dans des périodiques comme *Éducation permanente*, *Éducation et sociétés* ou *The Journal of Applied Behavioral Science*, elle se différencie spécifiquement de la formation professionnelle, aussi bien celle dite « de promotion sociale » (anciennement appelée « cours du soir » en raison des horaires pratiqués) que celle organisée par l'Institut de formation pour les indépendants et les petites et moyennes entreprises, le FOREM, service public wallon de l'emploi et de la formation, ou l'ex ORBEM, Office régional bruxellois de l'Emploi. Elle ne concerne pas non plus les structures alternatives d'enseignement populaire qu'ont développées jadis les mouvements ouvriers, concernés alors par la lutte contre l'analphabétisme, et centrées sur les adultes n'ayant pas eu la possibilité de suivre ou de terminer l'enseignement primaire. Lorsque, après la guerre de 14-18, la scolarité fut rendue obligatoire jusqu'à 14 ans, cette focalisation devint moins prégnante, même si les années 70 ont fait apparaître une résurgence de l'analphabétisme et la nécessité d'un certain réinvestissement via notamment l'asbl *Lire et Ecrire*.

Les années septante voient la montée du projet d'éducation permanente au sein du secteur associatif. Des modules de formation se développent dans le giron d'associations de la société civile qui, posant le constat de l'échec de l'idéal d'égalité des chances, s'efforcent de suppléer le système éducatif classique. L'accent est mis sur la reconnaissance de la culture ouvrière et des expériences de vie de l'apprenant.

En 1976, un décret de l'État Belge fixe les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs en particulier :

« Est considérée comme organisation volontaire d'éducation permanente des adultes au sens du décret de 1976, celle qui, créée, animée et gérée par des personnes privées, a pour objectif d'assurer et de développer principalement chez les adultes une prise de conscience et une *connaissance critique* des réalités de la société, des *capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation*, des attitudes de *responsabilité* et de *participation active* à la vie sociale, économique, culturelle et politique. »

D'emblée sont promus au travers de l'éducation permanente le rapport critique au savoir, au système de valeurs, à l'expérience sociale et professionnelle mais aussi l'articulation de la référence théorique et du vécu pratique.

À titre comparatif, voici tel que paru au *Moniteur Belge* du 29/09/78, l'objet social du C.D.G.A.I. (qui dès 1972 a ouvert ses activités de niveau universitaire à tous les adultes, même dépourvus de diplôme) :

« L'objectif est d'assurer et de développer chez les adultes des attitudes et des aptitudes, une prise de conscience et un savoir critique des réalités sociales, des capacités d'analyse, de discrimination et de synthèse, d'expression, d'invention et d'évaluation, de travail sur soi, sur autrui et sur les réalités sociales [...] dans une perspective à la fois autonome, responsable et de participation réellement active à la vie des groupes, des collectivités, des organisations, des institutions et de la société globale dans tous ses aspects [...] L'association entend [...] aborder l'éducation permanente des adultes au niveau de qualité le plus élevé possible et de permettre l'expression et la participation de toutes les

tendances philosophiques et politiques [...] dans une perspective à la fois pluraliste et de développement social ».

Paraît en 2003 un nouveau décret : soutien à l'engagement associatif, valorisation de l'autonomie et de la dimension critique. Un glissement important s'opère. Le législateur souligne la « fonction d'anticipation sociale et d'émancipation du citoyen » du monde associatif ainsi que son « rôle de médiation entre les citoyens et la politique afin que puisse s'exercer l'expression et la critique » (Ministre de la Culture 2003). L'article 1 du Décret précise :

« Le décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :

- Une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- Des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- Des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

La démarche des associations visées par le présent décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle. »

Une source importante de l'éducation permanente est assurément l'héritage de l'éducation populaire et son refus des inégalités sociétales :

« Elle puise ses racines dans le projet de démocratie politique (« le pouvoir n'appartient qu'aux citoyens »), dans la démocratie économique (juste répartition des richesses et du pouvoir dans l'entreprise) et dans la conviction que la reproduction des inégalités ne peut être évitée que par le changement des modèles culturels. » (Nossent, 2007)

Certes, l'éducation permanente a toujours visé à mobiliser les citoyens en faveur de la démocratie, à les rendre éclairés, critiques et actifs. Mais

« en Belgique francophone cela prend une forme particulière qui consiste à explicitement institutionnaliser les forces critiques présentes dans la société ... dans une espèce de paradoxe fondateur : on dépend de l'Etat, tout en fondant son action sur l'idée que son pouvoir doit être limité, contesté ou à tout le moins que l'Etat ne suffit pas à la société pour produire son propre changement. » (Lemaigne, 2007)

Dans l'acception actuelle, exigeante mais restreinte, du Décret, l'accent est mis sur l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle, au niveau d'une incidence sociétale au-delà du seul niveau groupal. Dans cette perspective les A.S.B.L sont fermement invitées à renforcer leur solidarité en parachevant leur jeu d'alliance et à quitter le terrain de la neutralité, notamment à orienter la production de leurs outils de manière à ce qu'ils puissent être utilisés dans des situations d'enjeux collectifs et donc « politiques » au sens premier du terme.

L'appartenance à la plupart des constituants du paradigme de l'éducation populaire, apparaît évidente quoique implicite et sous-jacente, sous le couvert d'une référence décrétable à l'éducation permanente. Elle semble résulter d'une option préférentielle sociopolitique :

« l'éducation populaire s'inscrit dans une histoire du combat de la gauche pour l'accès à la liberté et à la démocratie par l'émancipation sociale et culturelle des milieux populaires, compris en Wallonie et à Bruxelles, comme l'ensemble des citoyens dont le diplôme acquis ne dépasse pas le niveau de fin d'études secondaires [...] Une seconde raison découle de l'option [...] : construire avec les milieux populaires un projet de changement social – aussi à leur bénéfice – à partir d'une analyse de leur réalité, c'est-à-dire promouvoir une méthodologie de l'ascendance. » (Goffin, 2007)

Cependant l'imprécision de la taxinomie adoptée n'est pas sans enjeu : historiquement, « populaire » désignait les laïcs par opposition aux clercs, donc les non instruits par opposition aux instruits. Il est caractéristique que la Communauté française de Belgique désigne comme appartenant au milieu « populaire » les personnes qui n'ont pas dépassé l'enseignement secondaire, excluant dès lors celles qui ont suivi les arcanes de l'enseignement supérieur.

On peut raisonnablement s'interroger : ne se trompe-t-elle pas de cible quand, ayant pour enjeu d'élaborer une société plus juste, plus solidaire, avec le souci premier de combattre l'emprise du néo-capitalisme et le pouvoir des décideurs de celui-ci, elle tamise les participants de ses activités en fonction des études prestées ?

Ce ne sont pas nécessairement les universitaires, ni les autres diplômés de l'enseignement supérieur, dont il arrive qu'ils soient désintéressés voire idéalistes (songeons aux jeunes scientifiques et techniciens peu rémunérés de l'enseignement, de la santé, des services publics) qui, par définition, disposent des moyens financiers sous-tendant l'exercice du pouvoir. *A contrario*, il est des décideurs économiques et financiers, souvent anonymes, qui ne sont pas diplômés. Beaucoup d'entre les porteurs du savoir sont en effet, financièrement parlant, plus proches des prolétaires que des détenteurs de la richesse et du pouvoir sociétal. Faut-il les laisser pour compte dans la reconnaissance d'actes d'éducation permanente? Parlant de l'éducation populaire,

« le souhaitable est clairement identifié : aider à sortir des aliénations des milieux de travail, d'étude, de famille, de quartier, de loisir tous les hommes sans exception mais il y a des glissements sémantiques (éducation ouvrière ? populaire ? permanente ?) qui ont presque fait oublier l'existence de clivages sociaux. De nouvelles grilles de l'espace social sont apparues (les 'forces vives' ? les 'précarisés' ? les 'exclus' ?) qui ciblent de nouveaux publics [...] Si des 'bonus' sont prévus pour l'action en milieux dits défavorisés, la réflexion sur les conditions de réalisation d'une éducation populaire, comme condition culturelle d'épanouissement de l'humanité entière, doit être relancée. » (Degée, 2009)

« D'un point de vue macro, la classe populaire est en voie d'expansion. Par exemple, différents métiers qui jouissaient d'un certain prestige par le passé se sont prolétarisés : les instituteurs, les infirmières, [...] Cela se retrouve dans beaucoup de métiers de l'intermédiation sociale des services aux personnes ou aux collectivités [...] Par contre le sentiment de classe dû à la subjectivation collective est en pièces. Les identités collectives ne se cristallisent plus transversalement de façon stable et durable mais autour d'un métier et d'un face à face entre ceux qui travaillent et leur propre employeur [...] ce qui ne facilite pas l'identification collective pour promouvoir une transformation globale de la société [...] Cela rend les contours de ce qui est populaire plus difficile à affirmer. Mais cette notion peut aussi se construire vers l'action : seront populaires ceux qui se mettront ensemble pour travailler à

l'émancipation, c'est-à-dire toutes les luttes contre l'aliénation, l'exploitation ou la domination. »  
(Carton, 2007)

Un second décret 2003b valorise les compétences acquises en dehors du système scolaire... relâchant les contraintes liées aux contextes d'acquisition de l'apprentissage. Toute personne qui pourra faire état de ses compétences se verra délivrer un titre l'attestant. Cependant malgré les diplômes validant les qualifications obtenues, le titre de compétence devrait produire des effets non de droit mais de notoriété. Cette « école de la vie » vient en ce début de l'année 2010 de recevoir sa reconnaissance officielle. Dorénavant tout travailleur ayant exercé une fonction ou un métier, sans posséder le diplôme requis, pourra faire valider son expérience. Ceci vaudra en tout cas pour les fonctions inférieures des administrations locales de Wallonie : l'ouvrier n'ayant pas terminé son écolage, mais devenu ajusteur dans le privé, pourra introduire un dossier attestant de ses acquis professionnels. Une fois ceux-ci validés, le travailleur pourra briguer les postes vacants dans le domaine de sa fonction ou métier valablement exercé, comme n'importe quel titulaire du diplôme en principe requis.

## 6. une congruence : dynamique des groupes et éducations alternatives

Au-delà de son développement en tant que discipline scientifique et en dehors des institutions universitaires y afférentes, en tant que science-action assurant animations, formations, interventions, supervisions, la dynamique des groupes s'intègre naturellement au corpus des éducations alternatives. Les paradigmes de celles-ci convergent : « éducation populaire », « éducation permanente », « animation socioculturelle » et « démocratie culturelle » se superposent tel un diagramme de Venn. Le décret 2003 de la Communauté française de Belgique, dans le cadre d'une option sociopolitique engagée, s'originalise par l'ambiguïté de son processus critique interne. Une seule exception : l'A.T.A.L.V., du moins telle que la conçoit la Commission européenne.

Les constituants du paradigme des éducations permanente, populaire, de l'animation socio-culturelle, de la démocratie culturelle tels que définis notamment par Schwartz, Simpson, Cacérés, Laurain, Bertin retrouvent leur correspondants au sein des pratiques de la dynamique des groupes restreints post lewinienne :

- Non cadrage dans les structures traditionnelles et activités tenues prioritairement en « temps de loisir ». Articulation à l'approche lewinienne de la formation à la citoyenneté par des pratiques actives : parler en public, savoir écouter et interviewer, conduire des réunions et y participer efficacement, modules et atelier d'analyse institutionnelle, utilisation du conflit comme facteur de changement.
- Récusation de tout faux-semblant ; résistance aux assujettissements, injustices, inégalités, lieux communs, pensée dominante. Non promotion de toute politique de formation orientée « produit » qui relaie de manière implicite une idéologie marchande, centrée sur la rentabilité et le profit :  
« Ce que j'apprends n'est pas priorité privée commercialisable, c'est parcelle d'expression d'humanité qui ne prend son sens que dans le partage et la mise en relation avec d'autres dans un projet commun. C'est aussi occasion de reconnaissance de soi, comme individu et membre d'une classe sociale, non plus définie comme creux ou manques mais comme relief et ressource. » (Degée, 2009)

- Application des postulats de l'animation « socio-culturelle », via l'élargissement du « répertoire » des expériences, des rôles et des valeurs dont dispose tout être humain au sein d'une société de participation. Pratique de la démocratie culturelle : expression créative, créativité intellectuelle, écriture créative.
- Accent mis sur l'auto-formation collective des personnes qui, amenées par libre choix à travailler sur elles mêmes, deviennent susceptibles de constituer à terme un vecteur de changement social. Intention « politique » : en conviant le groupe à une élucidation collective de ce qui se passe en son sein, on s'attend à ce que reconnaissance et écoute de l'autre s'intériorisent et conduisent à des valeurs et pratiques de démocratie, solidarité, transparence.
- Insistance portée sur la force des minorités en tant qu'opérateurs de changement. Croyance au long terme : importance d'inscrire un processus de formation dans une histoire de vie. L'action efficace au sein de groupes ne s'improvise pas mais s'apprend longuement. La pratique efficiente du paradigme de la dynamique et de l'animatique des groupes restreints est le résultat d'un apprentissage patient se définissant par des savoirs faire, des manières d'être, un travail sur soi.
- Souci permanent de combler les fossés culturels et d'assurer à chacun une réelle égalité des chances. Inscription aux programmes récurrents d'activités de tout adulte intéressé, sans préalables formels. Croyance à la possibilité d'une 2ème chance pour ceux à qui la scolarité a fait faux bond prématurément. Accessibilité au plus grand nombre possible du travail de formation sur et avec les personnes, et par ricochet de l'action sur la société Souci de démocratiser tant la population concernée que le coût des formations.

## 7. Dynamique des groupes et éducation permanente : creusets de solidarité

Toutes les disciplines citées, à la seule exception de l'A.T.A.L.V., ont un important point commun : en creux elles aident à modeler le lien social, à mouler le lien sociétal ; comme la dynamique de groupes d'ailleurs, elles se positionnent implicitement comme des creusets de la solidarité humaine.

Étymologiquement parlant, « creuset » serait issu du gallo-romain *croseolus*, « lampe à huile » peut-être de même origine que creux (d'après la forme arrondie des lampes). On a émis l'hypothèse d'une dérivation gallo-romaine de *cruciolum*, au sens de lampe à deux mèches croisées. En ce sens dynamique des groupes restreints et éducation permanente conjointes seraient les deux mèches dont le croisement spécifie la nature ! Creuset se définit comme : récipient destiné à faire fondre ; au sens figuré : lieu où diverses choses se mêlent, renvoyant au fait que dans un creuset des matières différentes se fondent en une seule, ou encore y sont éprouvées, éventuellement purifiées.

Quant à « solidarité » le terme a été en concurrence avec « solidité » comme terme de droit pour désigner l'état de créances solidaires ; provenant du latin juridique *in solido* « pour le tout » ou « totalité d'un somme ». Dans l'usage courant (avant 1747), il se dit des personnes liées par une responsabilité et des intérêts communs. Par extension : « choses qui dépendent l'une de l'autre, fonctionnant ensemble ». Solidarité définit le fait (1795) de personnes en dépendance réciproque : « le fait d'être solidaires et de s'entraider ». Dans le vocabulaire sociopolitique et économique, c'est un pseudo substitut à « égalité », d'où l'impôt dit « de solidarité » !

Or, dans nos sociétés occidentales, l'individu, conforté par la sécurité de sa vie quotidienne, se vit de moins en moins solidaire. Un état de paix de longue durée, la consommation facile, la quête individuelle de la

richesse constituent des facteurs désolidarisants. Nonchalance, égocentrisme, superfluité de l'effort se bercent d'un sentiment d'inaltérable sécurité : des dispositifs sophistiqués veillent sur chacun. Autrui est-il autre chose que la virtualité, immédiatement réquisitionnable, d'un écho par téléphone portable? Pour beaucoup, l'intermédiaire électronique constitue un facilitateur certes, mais aussi un écran protecteur. Le traitement de la complexité des relations interpersonnelles est de ce fait escamoté. Faudra-t-il que survienne quelque situation de guerre, de misère généralisée suite à un krach économique, de disette naturelle pour qu'on se convainque, voire redécouvre, qu'aucun être humain n'est une île à lui tout seul, que nous sommes issus de niches sociales et sociétales, que notre comportement reflète simultanément ce qui se produit en dedans de nous et ce qui survient en dehors de nous ?

Pour qui prend conscience de son « manque d'autrui », et se met en quête de solidarité, quoi de plus salutaire que de redécouvrir le lien social au sein de l'ici et maintenant d'une dynamique de groupe restreint. Nul n'a besoin d'y être le YARVIS par lequel l'humoriste définira le psychanalysé : « *young, attractive, rich, verbal, intelligent, successful* ». Que vous soyez avancé en âge, pas très séduisant, dans la dèche, peu loquace, d'intelligence moyenne, et n'ayant manifestement pas « réussi » dans la vie, peu de chance qu'une entrée en dynamique des groupes vous soit embarrassante.

« Chaque homme, quel que soit sa situation sociale ou son parcours scolaire, est riche de pratiques de savoirs qu'il est intéressant de mettre en évidence [...] ; il est en effet de multiples manières pour l'homme de 'tirer de lui-même ce dont il est capable' [...] si certains prennent une longueur d'avance par les connaissances scolaires ou l'habitus culturel, d'autres possèdent par leur parcours et leur milieu, une 'avance d'existence. » (Degée, 2009)

L'histoire du CDGAI a effectivement connu des « retards d'existence » dûment récupérés : tel éducateur non diplômé devenu consultant international, telle mère de famille sans diplôme aucun se transformant à très long terme en psychothérapeute, telle fermière s'investissant dans une association médicale pour en devenir, au fil du temps, la présidente internationale.

Les mises en situation d'expériences de vie collective amènent chacun à « vivre ensemble » de façon égalitaire dans l'ici et maintenant du groupe restreint : les acteurs y sont acculés à partager, à se confronter, à s'affirmer, à s'accorder, à décider de concert. En effet l'essence d'un groupe n'est pas la similarité ou la dissimilarité de ses membres mais bien leur interdépendance. La pratique systématique de l'élucidation critique et collective de ce qui se passe dans le groupe, amène à faire produire du savoir social par les acteurs eux-mêmes, en faisant émerger des normes, des attitudes, des modes de fonctionnement, des rapports de pouvoir, des nécessités d'alliance, des incompréhensions du sort commun vécu, qui facilitent ou entravent la vie en commun. Chacun est amené à se positionner, à écouter et à reconnaître autrui, dans l'espoir qu'écoute, reconnaissance et tolérance s'intériorisent en chacun.

Les activités proposées mettent l'accent sur l'auto-détermination : chacun, accepté dans ses potentialités et ses manques, est considéré comme intégralement adulte, responsable de sa propre formation. Le participant, cherchant à autogérer son propre processus de formation, est ainsi amené à percevoir l'utilité voire l'inéluctabilité de certaines cogestions solidaires. D'où l'avantage de groupes socialement mélangés (le conducteur de camions avec le médecin, l'animateur de groupes de jeux avec l'ingénieur) dont les membres sont fermement invités à user de leur droit égal à la parole, à l'analyse critique, à l'agir. D'où les situations miniature neutres, au contenu imprévisible de façon à ne pas handicaper les participants de moindre maturité ou de faible niveau scolaire ou social, et de ne pas transformer en dépendance le besoin de solidarité.

En cours d'animation groupale, les processus vécus peuvent être de l'ordre de l'intra individuel, de l'interindividuel, du groupal, du social, du sociétal : ils se révèlent parfois difficilement différenciables, voire insécables. Travailler sur soi, en relation avec « les autres », peut constituer un problème prégnant : comment concilier ses ego-besoins, voire un individualisme exacerbé, à ceux des partenaires et ce éventuellement dans le cadre d'une action solidaire, d'autant que des événements peuvent s'avérer révélateurs d'aspects significatifs de la vie « réelle » de l'un ou l'autre participant ?

Il importe que le formateur dynamique de groupes soit en mesure d'utiliser la palette des constituants du paradigme dynamicogroupal et, en ne se substituant jamais à la personne concernée, de ne pas clôturer prématurément le processus en cours ni la séquence de déstructuration-restructuration, tout en conservant le souci déontologique d'une vulnérabilité possible. Nonobstant, le formateur dynamique de groupes privilégiera la production de savoirs co-construits, toute certification, si elle est nécessaire et demandée, résultant d'une co-évaluation collective tenue lors de l'élucidation des processus : le participant est alors co-acteur d'une construction du savoir, solidairement avec les autres.

Reste que la question du report et du transfert est cruciale. Comment, au départ d'une reconstruction de la solidarité au sein d'un groupe restreint, arriver à redéfinir et renforcer la substance de la solidarité sociale dans un monde d'incessantes mobilités et de concurrence, souvent agressive, généralisée ? Il apparaît bien que tout processus de formation et de changement ayant des incidences personnelles, sociales, voire sociétales, ne peut que s'inscrire dans le long terme, celui d'une histoire de vie.

« Tous ceux qui errent ne sont pas perdus.  
Les racines profondes ne sont pas atteintes par le gel.  
Des cendres un feu s'éveillera.  
Des ombres une lumière jaillira. » Tolkien

## Notes

1. Cf. notamment D. Vinck (1995), *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin, pp. 92-93.
2. Cf. P. De Visscher (2001), *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 45-58.
3. Cf. P. De Visscher (2001), *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, chapitre 2 : La dynamique des groupes : ensemble flou ou définitions fluides, pp. 55-82 ; chapitre 5 : Le construct « restreint » du groupe psychosocial, pp. 133-178 ; chapitre 6 : Le construct « dynamique » du groupe psychosocial, pp. 179-205.
4. M. Simoneit (Dir.) (1933), *Wehrpsychologie. Ein Abriß ihrer Probleme und praktischen Folgerungen*, Berlin, Bernard & Graefe ; H.L. Ansbacher (1941), German military psychology, *Psychological Bulletin*, 38, 370-392 ; H.L. Ansbacher (1949), Lasting and passing aspects of german military psychology, *Sociometry*, 12, 301-312.
5. P. E. Vernon et J. B. Parry (1949), *Personnel selection in the British Forces*, Londres, University of London Press.
6. P. De Visscher (1991), « Le temps de guerre », in *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes*, Grenoble, Presses Universitaires, pp. 144-145.
7. The O.S.S. Assesment Staff (1948), *Assesment of Men. Selection of personnel for the Office of Strategic Services*, New York, Rinehart.
8. Lindeman E. C. (1926), *The meaning of adult education*, New York, New Republic, republié en 1961 chez Harvest House. Brookfield S. (Dir.) (1987), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change*, Beckenham Croom Helm. Dewey J. (1990) (traduit de l'anglais 1916), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin. Westbrook R. (1993), John Dewey (1859-1952) in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Unesco)

- XXIII(1-2), 277-293. Notons que Dewey avait réclamé comme urgente la création de chaires de psychologie sociale dans les universités américaines, dans un article intitulé “Need for Social psychology” publié dans le *Journal of Teachers College of Columbia University*, et cela en 1909, un an après la parution des deux premiers manuels de psychologie sociale en langue anglaise.
9. P. De Visscher (2006), Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 53-62.
  10. P. De Visscher (1991), *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*, Grenoble, Presses Universitaires.
  11. Dans l’ouvrage *Resolving Social Conflicts*, collection d’articles écrits entre 1936 et 1946, édité un an après la mort de Lewin par sa veuve, cinq articles sur treize s’attachent à différents types de conflit au sein des “face-to-face groups”.
  12. P. De Visscher (2001), Le construct « restreint » du groupe psychosocial, in opus cité chapitre 5, pp. 133-178.
  13. Cette terminologie francophone, adoptée par Anzieu, je l’ai repérée pour la première fois dans la littérature psychosociale en 1955 : un article de J. Dubost (1955), Note sur les “séminaires de formation et la psychologie des groupes restreints”, *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 7-8, t.VIII, 389-393.
  14. Révisant la terminologie des 101 articles ou ouvrages de Kurt Lewin répertoriés par Marrow (*Kurt Lewin, sa vie et son oeuvre* traduit de l’anglais, Paris Fayard, 1972), il s’avère qu’aucun ne comprend en son titre l’expression “small groups”, en quelque langue que ce soit. Lewin parle toujours tantôt de “groupe”, tantôt de “groupe social”, jamais de “petits” groupes ni de groupes “primaires”.
  15. P. De Visscher (2001), Du paradigme à l’animatique, Troisième partie in opus cité, pp. 207-274.
  16. *Human relations* (1948), vol. I n°3, pp. 314-320 ; n°4 pp. 487-496 ; vol. II, n°1 pp. 13-22 ; n°4, pp. 295-230.
  17. P. De Visscher (1991), opus cité, chapitre 7 « Savoir et Savoir-faire – ou – l’Institutionnalisation », pp. 143-166 et P. De Visscher (2006), Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 53-61.
  18. D. Faulx (2008a), L’animatique de groupes : esquisse d’un nouveau champ de recherches en formation des adultes, *Éducation permanente*, 74, 147-156. D. Faulx (2008b), Enjeux et propositions autour d’un nouveau champ de recherche : l’animatique de groupes, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, 95-100.
  19. (a) J. Baiwir et R. Delhez (1979), Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ?, *Les Cahiers de Psychologie Sociale*, 2, 4-8. (b) P. De Visscher (1991), *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique de groupes. Une brève histoire des groupes restreints*, Grenoble, Presses Universitaires. (c) R. Delhez (1999), Réflexions sur une pratique de l’animation, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 43-44, 35-184. (d) J.-F. Leroy (1999), Approche psychosociale de l’apprentissage organisationnel : savoir actionnable, routines défensive, disciplines personnelles et groupales, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 43-44, 185-207. (e) P. De Visscher et A. Neculau (Dirs.) (2001), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Bucarest, Polirom. (f) P. De Visscher (2001), *La dynamique des groupes d’hier à aujourd’hui*, Paris, P.U.F.
  20. P. De Visscher (2004), Les trames expérimentées en dynamique des groupes, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, 69-70.
  21. On le retrouve cependant au 7<sup>ème</sup> volume de la Bible québécoise de R. Tessier et Y. Tellier (1992), *Méthodes d’intervention, consultation et formation*, Québec, Presses de l’Université, 8 tomes.
  22. P. De Visscher (2001), opus cité, chapitre 7, pp. 209-240.
  23. H. Jonas (1990), *Le principe de responsabilité*, traduit de l’allemand, Paris, Le Cerf, Coll. « Passages », p. 30.
  24. R. Meigniez (1967) : Les présupposés de la communication au niveau des jugements de valeur et au niveau du jugement de fait, chapitres IV et V, in *L’analyse de groupe*, Paris, Éditions universitaires, pp. 101-145.
  25. Rapport sur l’organisation générale de l’Instruction publique présenté à l’Assemblée nationale législative au nom du Comité d’Instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet. Cf. Joffre Dumazedier, Éric Donfu « La leçon

- de Condorcet, une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République », 1994. Éditions L'Harmattan, Paris.
26. Ch. Maurel (2010), Animation Socio-Culturelle et Education Populaire : un héritage en question ? <<http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/spip.php?article 314>>.
  27. *Éducation permanente* n°1, mars 69, *passim* pp. 65-86.
  28. *Éducation permanente*, 1988, n°92, pp. 7-22.
  29. À la fermeture de l'école des cadres d'Uriage en 1942, des « équipes volantes » de stagiaires vont de maquis en maquis former les jeunes résistants, beaucoup ouvriers et paysans. Croyant au pouvoir qu'ont la pensée, l'histoire, le chant, les arts de nourrir la résistance, ils rêvent de restituer « la culture au peuple et le peuple à la culture ». À la Libération, ils fondent l'association Peuple et Culture. Dans un département rural dénué de structures culturelles, l'association engage d'emblée un travail pionnier exemplaire : théâtre, veillées - lectures, formation intellectuelle, civique et artistique, etc. pour « ceux que l'école a quittés trop tôt ».
  30. *Bulletin d'information*, n°4, 1975, p. 3-14, Centre de documentation pour l'éducation de l'Europe, Strasbourg.
  31. C. Mahieu, F. Moens (2005) : De la libération de l'homme à la libération de l'éducation. Le lifelong learning dans le discours et les pratiques européennes, *Éducation et sociétés*, N°12, 19 p. Tous les textes repris ici sont extraits *passim* de l'article des auteurs.
  32. J. Benda, traitant du rôle des intellectuels, écrit encore en 1927 *La Trahison des clercs*.
  33. 33 J. Bertin (juin 2006), *Éducation Populaire*, Magazine Politis, Hors série (<<http://cidcspes.free.fr/p441.htm>>), repris dans Ch. Goussé, *Ce que la culture peut pour l'insertion*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, p. 8.
  34. Dans la *Déclaration de Villeurbanne*, rédigée en mai 1968 par les patrons du théâtre public d'alors, on trouve une définition de ce qui veut être dit par subversion : « ... être une entreprise de politisation : c'est-à-dire d'inventer sans relâche, à l'intention du non-public, des occasions de se politiser, de se choisir librement, par delà le sentiment d'impuissance et d'absurdité que suscite [...] le système social où les hommes ne sont pratiquement jamais en mesure d'inventer ensemble leur propre humanité [...] c'est pourquoi nous refusons délibérément toute conception de la culture qui ferait de celle-ci l'objet d'une simple transmission [...] d'ailleurs la pratique artistique n'est pas en soi le gage du progrès dans la citoyenneté [...] La seule question est bien d'humaniser la société ».

## Bibliographie

- Ansbacher H.L. (1941). German military psychology, *Psychological Bulletin*, 38, 370-392.
- Ansbacher H.L. (1949). Lasting and passing aspects of german military psychology, *Sociometry*, 12, 301-312.
- Argyris Ch.(1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, traduit de l'anglais, Paris, Intermédiaires.
- Baiwir J. et Delhez R. (1979). Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ?, *Les Cahiers de Psychologie Sociale*, 2, 4-8.
- Baldizzone J. (1977). De l'éducation populaire à l'animation globale, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, *Les Cahiers de l'Éducation Permanente*.
- Benda J (1927). *La Trahison des clercs*, Paris, Grasset.
- Benne K. (1976). The Process of Re-Education. The point of View of Kurt Lewin, *Group Organisation Studies*, 1(1), 26-42.
- Bertin J. (2006). *Éducation Populaire*, *Politis*. Hors série (<<http://cidcspes.free.fr/p441.htm>>), repris dans Ch. Goussé, *Ce que la culture peut pour l'insertion*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Bion W. (1948). The leaderless group project, *Bulletin of the Menninger Clinics*, 10(3),77-81.
- Bonner H. (1959). *Group dynamics*, New York, The Ronald Press Company.

- Bradford L., Gibb J. et Benne K. (Dir.) (1964). *T-group Theory and Laboratory Methods. Innovation in Re-Education*, New York, Wiley.
- Brookfield S. (Dir.) (1987). *Learning Democracy : Eduard Lindeman on adult education and social change*, Beckenham Croom Helm.
- Cacérés B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Le Seuil, Peuple et Culture.
- Campbell D. (1958). Common Fate, Similarity, and other Indices of the Status of Aggregates of Persons as Social Entities, *Behavioral Science*, 3, 14-25.
- Carton L. (2007). *On ne naît pas formateurs : on le devient*, <<http://www.cesep.be /ANALYSES /PRATIQUE /2007/carton.html>>.
- Cartwright D. (1945). American social psychology and the war, *Journal of Consulting Psychology*, 9, 67-72.
- Chein I. (1966). Some sources of divisiveness among psychologist, *American Psychologist*, 2, 343-352.
- Condorcet N. (1792). *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique*.
- Dabin J. (1937). *Doctrine générale de l'État. Éléments de philosophie politique*, Bruxelles, Bruylant.
- De Coster M. (1990). *Introduction à la sociologie*, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles, De BoeckWesmael.
- Degée J.-L. (2009). *Qu'est-ce que l'éducation populaire ?* <<http://www.peuple-et-culture.be/ articles>>.
- Delhez R. (1999). Réflexions sur une pratique de l'animation, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 43-44, 35-184.
- De Visscher (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*, Grenoble, Presses Universitaires.
- De Visscher (2001a). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.
- De Visscher (2001b). Un souci et un effort de pluralisme psycho-social : du service de psychologie sociale liégeois au C.D.G.A.I. et des C.I.P.S. au D.E.P.S.A., *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 51-52, 165-179.
- De Visscher et Neculau A. (Dir.) (2001). *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Bucarest, Polirom.
- De Visscher (2004). Les trames expérimentées en dynamique des groupes, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, p 69-70.
- De Visscher (2006). Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 53-61.
- Dewey J. (1990) (traduit de l'anglais 1916). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Dubost J. (1955). Note sur les « séminaires de formation et la psychologie des groupes restreints », *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 7-8, t. VIII, 389-393.
- Dumazedier J. et Donfu E. (1994). *La leçon de Condorcet, une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Dupuy R. (2000). Dynamique des groupes : actualité d'un cadre théorique et pratique. In N. Roussiau (Dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Inpress Éditions.
- Faulx D. (2008a). L'animatique de groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherches en formation des adultes, *Éducation permanente*, 74, 147-156.
- Faulx D. (2008b). Enjeux et propositions autour d'un nouveau champ de recherche : l'animatique de groupes, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, 95-100.
- George A. (1942). *Le véritable humanisme*, Paris, Les éditions de la Revue des jeunes. – Goffin M. (2007). Insertion individuelle ou émancipation collective ? *La Revue Nouvelle*, 11, 36-45.
- Grawitz M. (8<sup>ème</sup> édition 1990). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- Himmelweit H. et Gaskell G. (1990). *Societal Psychology*, Londres, Sage.
- Hofstadter D. (1985). *Gödel Escher Bach, les brins d'une guirlande éternelle*, Paris, Interéditions.

- Janne H. (1968). *Le Système social. Essai de théorie générale*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de Sociologie.
- Jonas H. (1990). *Le principe de responsabilité*, traduit de l'allemand, Paris, Le Cerf. – Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago, University of Chicago Press.
- Krech D. et Crutchfield R. (1952). *Théorie et Problèmes de psychologie sociale*, traduit de l'anglais 1948, Paris, P.U.F.
- Kroeber A.L. et Kluckhohn C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*, The Museum, Cambridge, Massachusetts.
- Laurain J. (1977). *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Paris, Éditions de correspondance Municipale.
- Lemaigre T. (2007). Paysage mouvant, réforme oblique, *La Revue Nouvelle*, 11, 20-27.
- Leroy J.-F. (1999). Approche psychosociale de l'apprentissage organisationnel : savoir actionnable, routines défensive, disciplines personnelles et groupales, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 43-44, 185-207.
- Lévy-Leboyer C. (1955). Les tests de groupe, *Le Travail Humain*, XVIII<sup>ème</sup> année, 1-2, 17-39. – Lewin K. (1922). *Der Begriff des Genese in Physik, Biologie und Entwicklungsgeschichte*, Berlin, Springer.
- Lewin K. (1948). *Resolving Social Conflicts*, edited by G.Weiss-Lewin, New York, Harper.
- Leyens J.-Ph. (1997). Cognition sociale et relations intergroupes, L'ère de la cognition, tome 3 de J.-L.Beauvois (Dir.), *La Psychologie sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Lindeman E.C. (1926). *The meaning of adult education*, New York, New Republic, republié en 1961 chez Harvest House.
- Lippitt R. (1981). Retrospective reflections on group work and group dynamics, *Social Work with groups*, 4 (314), Fall/winter.
- Mahieu C. et Moens F. (2005). De la libération de l'homme à la libération de l'éducation. Le lifelong learning dans le discours et les pratiques européennes, *Éducation et sociétés*, 12.
- Maisonneuve J. (1999). *La dynamique des groupes*, Paris, P.U.F.
- Marrow A. (1972). *Kurt Lewin, sa vie et son oeuvre*. Traduit de l'anglais 1969, Paris, Fayard.
- Maurel C. H. (2010). Animation socio-culturelle et éducation populaire : un héritage en question ? <<http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/spip.php?article 314>>.
- Meigniez R. (1967). *L'analyse de groupe*, Paris, Éditions universitaires.
- Nossent J.-P. (2007). D'un décret à l'autre, *La Revue Nouvelle*, 11, dossier : "Où en est l'éducation permanente ?", 62-70.
- O.S.S. Assesment Staff (1948). *Assesment of Men. Selection of personnel for the Office of Strategic Services*, New York, Rinehart.
- Palmade G. (1972). Une conception des groupes d'évolution, *Connexions*, 1-2, 43-82.
- Pasquasy R. (1960). La psychologie militaire, in H. Piéron (Dir), *Traité de psychologie appliquée*, tome III, ch.VI, Paris, P.U.F.
- Rey A. (Dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- Rondeau R. (1979). *Les groupes en crise*, Bruxelles, Mardaga.
- Rousseau J.-J. (1762). *Du contrat social*, Paris, éditions Beaulavon, 3<sup>ème</sup> édition 1922.
- Schwartz B. (1969). Pour une éducation permanente, *Éducation permanente*, 1, 65-86.
- Schwartz B. (1988). Éducation permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts, *Éducation permanente*, 92, 7-22.
- Simoneit M. (Dir.) (1933). *Wehrpsychologie. Ein Abriß ihrer Probleme und praktischen Folgerungen*, Berlin, Bernard & Graefe.
- Simpson J.A. (1975a). Aspects généraux de l'animation socio-culturelle. Principes directeurs d'une politique, *Bulletin d'information*, 4, 3-14.
- Simpson J.A. (1975b). Animation socio-culturelle et éducation permanente, *Bulletin d'information*, 4, 14-19.

- Tessier R. et Y. Tellier Y. (1992). *Méthodes d'intervention, consultation et formation*, Québec, Presses de l'Université, 8 tomes.
- Vernon P.E. et Parry J.B. (1949). *Personnel selection in the British Forces*, Londres, University of London Press.
- Vinck D. (1995). *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin.
- Westbrook R. (1993). John Dewey (1859-1952) in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Unesco, vol.XXIII,1-2, 277-293.