

## LES RÉUNIONS DE GROUPE : ANALYSE D'UN MODÈLE D'ENRICHISSEMENT PAR LES PAIRS

Jean-Claude Kalubi, Jean-Marie Bouchard, Suzanne Paradis et Geneviève Fortier

L'une des compétences prioritaires inscrites dans les programmes visant l'intégration sociale ou communautaire des personnes déficientes intellectuelles, c'est la possibilité «d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec son entourage». Le développement des relations harmonieuses se réalise quotidiennement à travers des habiletés telles que donner ou recevoir de l'information, améliorer les attitudes vis-à-vis des autres, développer son désaccord ou ses sentiments sans colère ni agressivité, s'intégrer dans une vie de groupe. Plusieurs expériences d'intervention éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère montrent que les habiletés ci-dessus ne sont pas faciles à maîtriser. Car, le choix des activités s'avère souvent, à cause des difficultés de langage et de certaines incapacités physiques, difficiles pour ces personnes.

Or, comme le montrent des expériences récentes, les activités organisées sous forme de «réunion de groupe» s'avèrent plus efficaces pour le développement des personnes ayant une déficience intellectuelle, sur le plan des relations harmonieuses avec l'entourage aussi bien que sur le plan du respect des besoins spécifiques, de l'âge réel et du rythme d'investissement individuel.

Le terme «réunion de groupe», utilisé au sens de Cohen (1994) et de Johnson et ses collaborateurs (1992), renvoie à un ensemble de regroupements formels, centrés sur un plan de communication structuré et permettant aux participants d'assumer des responsabilités, de coopérer ou de prendre des décisions concernant des questions importantes touchant la vie communautaire ou la vie de chaque

participant. Chacun d'eux se retrouve dans une position stimulante caractérisée par des tentatives personnelles de réponse à la question du jour ou au problème posé.

Dans les milieux scolaires ordinaires, le conseil de classe et le conseil de coopération en sont des illustrations appropriées (Jasmin, 1994). Or, même dans ces milieux dits «normaux», le constat de l'hétérogénéité est flagrant. Grâce aux principes de participation partielle, plusieurs individus peuvent s'investir à leur rythme, assumer des rôles précis et relever des défis sur le plan du développement social ou de l'enrichissement personnel. Certes, le défi serait de taille pour la participation active de la personne vivant avec une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère. Cependant, comme le montrent de nombreuses expériences recensées sur le terrain ainsi que nos recherches en cours, les réunions de groupe offrent des modes de fonctionnement complexes. Elles s'accompagnent d'avantages multiples sur le plan des apprentissages reliés aux habiletés de choix, de partage et de l'appropriation d'un espace commun de vie (Odom *et al.*, 1992; Moreau, 1994; Bell & Barnett, 1999). En introduisant une telle expérience dans de nouveaux contextes, dans l'environnement de la personne déficiente intellectuelle, dans de nouveaux milieux de vie ou dans des salles de classe différentes, nous favorisons l'identification de différents paramètres de réussite, permettant du même coup de circonscrire les atouts et limites d'une telle démarche que d'aucuns pourraient considérer, dans l'optique de Bell & Barnett (1999), comme un modèle d'enrichissement par les pairs. La présente communication est centrée sur un des volets de la recherche. Elle privilégie les aspects de la coopération, la prise de décisions et des ressources spécifiques sur le plan de la communication

et des habitudes nécessaires pour la vie à l'intérieur d'une communauté.

## **CADRE DE L'ÉTUDE**

Cette recherche est organisée en trois phases correspondant à une triple expérience dans trois milieux de pratique ou d'intervention. La première phase est essentiellement menée à titre de documentation, à partir des réalités concrètes du terrain. Elle permet, grâce aux écrits recensés ainsi qu'aux expériences enregistrées sur bande vidéo, de faire ressortir les caractéristiques distinctives de la démarche de réunions, comme modèle adapté ou comme un ensemble de structures fonctionnelles présentant des liens clairs entre les consignes particulières et des étapes d'application. La phase d'analyse vise essentiellement la reconstitution ainsi que l'explicitation des pratiques observées ou recensées.

Les deux autres phases vont se développer, à la faveur de deux travaux d'étudiants, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise professionnelle en adaptation scolaire et sociale. Elles vont se dérouler dans deux classes spéciales. Elles prolongent le travail de la phase précédente, par une expérimentation dans de nouveaux contextes.

L'expérience déjà entamée va s'étaler sur cinq semaines, à raison de deux séances hebdomadaires. Chacune des séances sera filmée et analysée, grâce aux grilles d'analyse des pratiques de coopération (Bouchard, 1996; Pirtle, 1998), en tenant compte des thèmes privilégiés émergeant de la réalité de chacun des milieux choisis. Ainsi, la deuxième phase proprement dite se déroule dans une école de Thetford Mines. Elle aidera à découvrir les déterminants de l'enrichissement par les pairs et les facteurs concernés dans le développement des habiletés coopératives. La troisième phase se déroulera dans une école de Ste-Hyacinthe, elle aidera à analyser l'enrichissement par les pairs du point de vue de la gestion des transitions situationnelles (Pupat & Terrat, 1998). En d'autres termes, étant donné les limites des personnes concernées sur le plan de la mobilité physique, des capacités intellectuelles et des habiletés communicationnelles (Habermas, 1987), il s'avère enrichissant de considérer la trame événementielle des

réunions, d'identifier les types d'interaction, ainsi que les obstacles les accompagnant. Il est dès lors possible d'identifier les facteurs de motivation qui interviennent dans les déblocages mineurs ou dans l'évolution des situations décisives au cours de la réunion. La clarification des rôles joués par les uns et les autres, y compris les animatrices ou assistantes, contribue alors à faciliter l'échange, la coopération et l'enrichissement mutuel. Cette démarche contribue à valoriser les rôles actifs assumés par la personne vivant avec une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère. Elle multiplie les formes d'enrichissement permettant une meilleure préparation à l'intégration sociale et communautaire de la personne.

## **MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche mise sur l'intégration de plusieurs démarches complémentaires, selon un protocole en trois phases. Dans les dernières phases, il s'agira d'expérimenter une démarche d'intervention. Le protocole de recherche sera alors de type quasi expérimental. L'expérimentation qui devra se dérouler en classe n'impliquera pas le choix d'un groupe contrôle. En privilégiant la logique d'un modèle d'enrichissement par les pairs, la démarche d'analyse adoptée n'entend pas produire à terme une généralisation des résultats. Bien au contraire, elle mise sur une dynamique de changement, afin de susciter plus de changements de façon à faciliter plus de soutien dans les pratiques d'intervention auprès de la personne ayant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

Le présent texte se base essentiellement sur les expériences vécues dans la phase initiale. Celle-ci s'est déroulée dans les Foyers de la Communauté de l'Arche. Elle s'est enrichie surtout des démarches successives d'observation. Elle s'appuie sur les récits de témoignage, sur les enregistrements vidéo ainsi que sur les «notes descriptives» prises lors des séances d'observation. Certes, la validité des informations issues de certains outils qualitatifs tels que les entrevues, les observations systématiques et le journal de bord, suscite beaucoup de controverses (Mucchielli, 1996). Il demeure que les notes prises dans le cadre des projets de recherche deviennent rapidement des instruments précieux et faciles à manipuler, dans le développement de nouveaux contenus.

## **RÉSULTATS ANTICIPÉS**

À l'issue de l'analyse, les résultats attendus devraient toucher trois axes, considérés à juste titre comme des voies incontournables pour une pratique collective efficace.

### **Axe de l'organisation**

La participation des personnes à la réunion se fait sur la base des règles simples dont les détails sont rappelés en début de séance. Un tableau est présenté comme un agenda visuellement accessible, et dont le contenu doit absolument demeurer compréhensible pour chaque participant. L'utilisation de ce tableau organisationnel introduit plusieurs paramètres renvoyant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Différentes rubriques figurant au tableau aident à structurer la réunion en fonction de l'ordre du jour, mais aussi en servant d'aide-mémoire pour les décisions prises antérieurement. Le tableau devient ainsi le fil conducteur d'un rituel intégré dans le protocole de réunions, enrichi par des pictogrammes et servant quelques fois comme un indice stimulant la communication positive (Paour, Langevin & Dionne, 1996, Pupat & Terrat, 1998).

### **Axe de la coopération**

La coopération entre les personnes ayant une déficience intellectuelle n'est pas un défi insurmontable. Elle demeure cependant un sujet difficile à aborder. Des auteurs ne précisent pas le niveau ou le degré d'implication qui fixerait le seuil minimal admis pour une participation coopérative. Aucune activité ne prétend pourvoir aux déficits, pas plus qu'elle ne vise une participation totale. Pour certains candidats, il est possible que les ambitions en matière de coopération se limitent strictement aux occasions d'entraînement. Le développement des conditions facilitantes devient un enjeu majeur. La recherche des moyens est une exigence collective et permanente, afin de donner du sens au plus petit geste émanant de la personne ayant une déficience (pointer, exhiber une carte, la poser à l'endroit indiqué, etc.). Il est souvent demandé à l'assistante ou à la personne-

ressource de placer du matériel attrayant dans l'environnement du participant ayant une déficience intellectuelle, de façon à créer des conditions de travail stimulantes pour ce dernier (Saint-Laurent, 1994).

### **Axe des habiletés sociales**

L'attention crée un contexte adéquat pour l'intégration sociale. Il faut certes compter sur la personne vivant avec une déficience, mais en excluant tout esprit de ghetto qui nuirait aux idées de complémentarité. Les nouveaux paradigmes, en matière de développement des habiletés sociales insistent de plus en plus sur un questionnement privilégiant la gestion de l'hétérogénéité (Armstrong, 1999). D'où l'importance du rôle des animatrices ou assistantes; celles-ci acceptent de se mettre au rang des pairs tout au long du processus de réunion, afin d'encourager l'exercice des habiletés utiles pour l'intégration de la personne vivant avec une déficience intellectuelle.

## **CONCLUSION**

Certes, la réunion demeure une activité ouverte, mettant toujours la personne déficiente intellectuelle au centre de l'action ou au centre des échanges. Mais elle est aussi une démarche «structurée», privilégiant l'effacement stratégique des personnes présentant des déficits moins sévères. Il sera intéressant pour la suite d'analyser tous les aspects de la participation pour déterminer la proportion de participants vivant des rapports d'imposition. En effet, il est important d'aider chaque personne à bénéficier des avantages qu'offrent les structures d'interaction mises en place. Il s'avère utile par ailleurs de dresser un inventaire des stratégies informelles, afin de prendre la mesure réelle des habiletés enrichissantes qui se développent dans le cadre des réunions de groupe. Les analyses en cours aideront enfin à déterminer le pourcentage des questions d'ordre collectif ou communautaire dont la solution dépend effectivement de l'enrichissement par les pairs, faisant de ces réunions une démarche originale au profit des personnes ayant une déficience intellectuelle.

## RÉFÉRENCES

- ABRAMI, P. et al. (1996) *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*, Montréal : Chenelière. ARMSTRONG, T. (1999) *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière. BELL, S. H. & BARNETT, D. W. (1999) Peer micronorms in the assessment of young children: Methodological review and examples. *Topics in early childhood special education*, vol. 19, 2, 112-122.
- BOUCHARD J. M (1996) Les relations parents et intervenants: perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, 1-2.
- CARRIER, S. (1995) «L'amélioration de compétences en continuité avec le développement de l'organisation : étude pour le Plan de formation en approche communautaire». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 9, 2, 151-177. COHEN, E. (1994) *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Chenelière. HABERMAS J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, 1, Paris : Fayard. INNES, F.I., DIAMOND, K.E. (1999) Typically developing children's interactions with peers with disabilities : Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in early childhood special education*, vol. 19, 2, 103-110. JASMIN, D. (1994) *Le conseil de coopération*. Montréal: Chenelière. JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina (Minnesota) : Interaction Book Company. KLING, B. (1997) « Empowering teachers to use successful strategies ». *Teaching exceptional children*, 30, 2, 20-25. KRIETE, R. (1998) *The morning meeting book*. Greenfield : Northeast Foundation for Children. MOREAU, C. A. (1994) Enseignement par les pairs et apprentissages d'interactions sociales positives: recension des études primaires. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 5, 2, 103-115.
- MUCCHIELLI, A. (1996, Dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. ODOM, S. L. (1992) Fading teacher prompts for peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 25, 307-315. PAOUR, J. L., LANGEVIN, J. ET DIONNE, C. (1996) Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles. *Revue CNRIS*, vol. 1, 1, 22-25. PIRTLE, S. (1998) *Discovery time for cooperation and conflict resolution*. Greenfield: Northeast Foundation for Children. PUPAT, E. L. ET TERRAT, H. (1998) Intervention d'une ergothérapeute dans le cadre d'une classe spécialisée pour enfants IMC présentant des troubles visuopraxiques. Dans : Izard, M. H. et Nespoulous, R. (dir.) *Expériences en ergothérapie: rencontres de médecine physique et de réadaptation, Série 11*. Paris: Maspéro, 105-111. SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques. TURLAN, N. (1998) À la recherche de l'autonomie. Dans : Izard, M. H. et Nespoulous, R. (dir.) *Expériences en ergothérapie: rencontres de médecine physique et de réadaptation, Série 11*. Paris: Maspéro, 21-31.