

LANGAGE ET INTERACTION EN SITUATION DE COANIMATION DE GROUPES D'ORTHOPHONIE*

1. Introduction

Notre réflexion est issue de notre travail dans les institutions avec des enfants ayant des troubles de comportement et/ou une légère déficience mentale et dont la problématique commune est un échec scolaire massif et répété. Notre motivation au départ était de proposer une alternative à ces enfants qui ont été souvent en situation d'échec.

Alors, que faire lorsque les méthodes traditionnelles ont échoué?

Faire un peu plus de la même chose?

Laisser reposer?

Faire autre chose?

Nous avons choisi cette troisième possibilité: créer des groupes d'enfants et d'adolescents qui leur permettent de confronter leurs expériences afin d'acquérir une meilleure confiance en eux et en leurs capacités. Nous partons de l'hypothèse qu'il y aurait, lors d'un trouble d'apprentissage, une difficulté plus grande à organiser une tâche et à être autonome face à elle.

Nous proposons donc des situations de groupe afin de favoriser l'interaction entre pairs et diminuer la dépendance à l'adulte.

2. Quelques réflexions sur nos présupposés théoriques

Nous nous sommes basées essentiellement sur deux approches:

La première, psychosociologique, est tirée d'auteurs comme Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981) qui ont fait un certain nombre de recherches sur les conditions psychosociales dans lesquelles les enfants sont amenés à apprendre.

Ces auteurs ont proposé d'étendre le point de vue des collaboratrices de Piaget (Inhelder, Sinclair, Bovet) qui considèrent la connaissance comme une relation d'interdépendance entre le sujet connaissant et d'autres sujets face à l'objet à connaître.

Il faut donc envisager le sujet dans son activité au sein d'un environnement qui est à la fois physique et social et dans lequel la présence d'autres individus l'oblige à coordonner ses actions.

L'hypothèse est qu'un processus fondamental dans cette interaction est celui qui suscite un conflit entre des points de vue différents. La résolution de ce conflit est source de progrès aussi bien pour le sujet relativement plus avancé que pour celui qui est moins avancé car l'action commune de plusieurs individus leur permet de se décentrer face à une tâche et de construire une nouvelle réponse que seuls ils n'étaient pas capables d'élaborer.

Certaines compétences cognitives et sociales sont nécessaires pour bénéficier de l'interaction ainsi qu'une différence optimum séparant le raisonnement des sujets afin que tout le monde y trouve son compte.

En résumé, cette hypothèse psychosociologique met en évidence que l'interaction entre enfants de niveaux différents, et pour autant que la différence ne soit pas trop grande, permet une décentration face à une tâche. Un conflit surgit entre 2 points de vue différents et la résolution commune de ce conflit est source de progrès pour tous.

La seconde approche est logothérapeutique. Elle est tirée des réflexions de F. Estienne-Dejong (1983) sur ses expériences avec des groupes d'enfants. Cette démarche consiste à proposer à l'enfant de travailler sur un symptôme à partir d'une expérience positive du langage oral et écrit en recourant à des moyens divers choisis par lui. Le symptôme n'est pas considéré exclusivement mais il n'est pas non plus ignoré ou encore moins escamoté. L'hypothèse est que favoriser la communication sous toutes ses formes pourrait avoir un impact sur les modes de communication langagière (orale et écrite). L'idée de départ est que le processus de groupe, en tant que tel, a une valeur thérapeutique.

3. Objectifs des groupes

Dans notre approche de travail de groupe nous avons tenté de faire fonctionner ces deux points de vue simultanément même si selon les situations, l'un peut être privilégié par rapport à l'autre.

Notre hypothèse est qu'une des raisons de l'échec scolaire est un manque d'autonomie face à une activité et une difficulté particulière à l'organiser. Nos observations nous ont incitées à penser que l'interaction permet aux enfants

- de construire ensemble une activité basée sur les compétences de chacun plutôt que sur leurs difficultés.

- de structurer un savoir et de combler des lacunes à travers des activités globales touchant à la communication.

Le processus de groupe nécessite des enfants une décentration par rapport à une tâche, favorise à la fois une organisation de celle-ci basée sur la collaboration entre pairs, et la mise en commun des compétences de chacun.

Nous considérons que peut profiter d'un groupe tout enfant ou adolescent qui en ressent le désir pour autant que les critères psychosociologiques soient remplis, c'est-à-dire que la différence interindividuelle des niveaux d'apprentissage sociaux et langagiers ne soit pas trop grande, pour que le conflit de centration trouve sa résolution dans un apport conjoint d'éléments pour le résoudre. Les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir sont plus importants que les difficultés particulières de chacun. Ainsi diverses "pathologies" peuvent cohabiter à condition que les objectifs individuels se retrouvent dans les activités du groupe. En un mot, que chacun y trouve son compte.

L'hétérogénéité du groupe permet à tous d'avoir de multiples modèles auxquels ils pourront s'identifier. Elle porte sur l'âge, le sexe et la variété des symptômes. Chaque groupe a son histoire qui vise à permettre à chacun de devenir plus autonome, d'évoluer selon son rythme, de s'engager par le biais d'un contrat qui fixe les objectifs à atteindre et le temps pour y parvenir. Les enfants et les adolescents nous consultent en tant qu'orthophonistes pour des problèmes spécifiques de langage. Bien que nous considérons le langage dans son champ le plus vaste de communication, le recours à des techniques orthophoniques est loin d'être exclu. Celles-ci seront introduites ponctuellement pour les besoins d'une activité et non selon un programme préétabli.

Les enfants constituant nos groupes ont tous préalablement été vus individuellement dans le but d'évaluer leurs connaissances.

Certains critères déterminent la participation à un groupe:

- des adolescents, tous volontaires par cooptation, se choisissent en fonction de leurs affinités et amitiés. Ceci est possible en institution où tout le monde se connaît;
- pour les enfants plus jeunes, nous aménageons les groupes en tenant compte de leur niveau tout en écoutant leurs propositions.

Quels que soient les groupes, les enfants ont une période d'essai pendant laquelle ils fixeront leurs objectifs et élaboreront leurs contrats.

4. Utilisation du conflit socio-cognitif dans le cadre d'une interaction sociale

a) à l'intérieur d'un groupe d'enfant

Nous proposons aux enfants une activité dans laquelle ils doivent parvenir à un accord pour la mener à bien. Prenons l'exemple d'un jeu dont ils ne connaissent pas les règles. Ils tenteront de jouer avec un minimum d'information sans prendre généralement la peine de lire les règles du jeu qu'ils ont sous les yeux. Il est vrai que le langage utilisé dans ce genre de texte est le plus souvent un discours théorique plus ou moins rébarbatif. Nous allons donc utiliser les contradictions et les lacunes des joueurs pour remettre en cause l'idée partielle qu'ils se font du jeu et les amener à reconstruire les règles en fonction des hypothèses qu'ils font. Comme leur but est de gagner ils vont mettre en commun leurs stratégies et utiliser le matériel à disposition afin de nous mettre en échec. Comme nos stratégies sont variables et changent selon les situations, ils devront faire preuve de cohérence et de consistance pour déjouer les pièges que nous leur tendons.

b) entre deux adultes n'ayant pas le même point de vue

Même si nous adhérons fortement aux thèses sur l'effet prédominant des interactions enfant-enfant, nous nous sommes vite rendu compte qu'il ne suffit pas de mettre deux enfants (ou plus) en présence, face à une tâche pour qu'un conflit surgisse et qu'une réponse s'élabore conjointement.

Mais on trouve peu de chose dans la littérature sur le rôle de l'adulte dans ce processus et en particulier sur le rôle de deux adultes interagissant avec des enfants.

Comment les enfants s'y retrouvent-ils lorsqu'ils se trouvent en présence de réponses contradictoires?

Comment opèrent-ils un choix parmi les réponses fournies par les adultes?

Pour essayer de repérer certaines stratégies nous avons mis trois groupes d'adolescents dans la situation suivante:

Devant signer un contrat liant les membres du groupe, ils devaient parvenir à un accord sur la forme reconnue socialement de la signature. Nous avons noté les propositions et les avons soumises au vote. Chaque proposition était alternativement acceptée par l'un des adultes et refusée par l'autre, chacun argumentant sa réponse.

Nous avons assisté à la destabilisation immédiate du groupe. Ne pouvant plus se référer à la croyance quasi inébranlable que l'adulte a toujours raison, ils ont perdu les "pédales" allant jusqu'à ne plus reconnaître leurs propres réponses. Dans cette situation, nous avons observé des stratégies de "proximité" (l'adulte le plus proche a raison), d'affirmation mais sans aucune cohérence ou de recherche d'un modèle chez un adulte significatif ("mon éducateur signe comme cela").

Après ce moment de flou, nous avons observé dans les trois groupes une restructuration du contexte et ceci à travers la création d'une situation où les réponses des adultes étaient systématiquement négligées. Ceci a permis aux adolescents d'élaborer une réponse centrée sur les connaissances qu'ils possédaient préalablement. Le conflit socio-cognitif a sûrement joué un rôle important dans la construction de la réponse et ceci à travers les arguments donnés par chacun et ceux retenus pour formuler une réponse d'un niveau plus élaboré.

Nos observations dans d'autres situations nous ont amenées à penser que la contre suggestion n'est pas le seul moyen de permettre une décentration; une question peut être suffisante.

5. La coanimation comme partie intégrante de la démarche

Nous avons réfléchi à quelques points qui puissent mettre en évidence son intérêt. Nous avons développé au début de cet article l'idée que le conflit socio-cognitif était un des mécanismes permettant l'élaboration de nouvelles connaissances mais qu'il ne suffisait pas de mettre deux enfants (ou plus) en présence face à une tâche pour qu'un conflit surgisse et qu'une réponse s'élabore conjointement. Le fait d'être deux nous permet d'énoncer des réponses contradictoires ou simplement différentes et celles-ci peuvent être l'étincelle qui déclenche un conflit socio-cognitif au sein du groupe. La coanimation permet aussi à l'une de nous de rester en retrait pendant que l'autre agit. Elle peut ainsi avoir un regard "neutre" et recadrer la

situation au besoin. Elle peut aussi recentrer le groupe sur ses propres compétences au lieu de le laisser dans la dépendance du savoir de l'adulte. La coanimation permet enfin d'augmenter nos possibilités créatrices et d'éviter la lassitude. C'est une source d'énergie.

La coanimation telle que nous la concevons aujourd'hui s'est progressivement construite à travers nos expériences, nos réajustements et surtout nos personnalités. Au départ, il nous semblait que le bonne volonté suffisait pour conduire un groupe à deux. Mais très vite, nous nous sommes rendu compte que notre seule motivation ne nous permettait pas de résoudre des situations conflictuelles. Nous avons alors fait appel à un superviseur qui nous a amenées, dans une démarche commune, à définir notre manière de fonctionner avec les enfants et nous a permis de clarifier la communication entre nous. Nous avons donc dû apprendre à dire les choses au moment où nous les ressentions, à faire des commentaires clairs et immédiats sur les situations, en un mot à travailler sur notre propre communication pour permettre des ajustements constants et une rééquilibration des forces car un des dangers qui guette les coanimateurs est la lutte pour le pouvoir et le savoir.

Pour terminer nous dirons que la coanimation est un jeu de miroirs où on prend le risque de se dévoiler, et que la prise en charge de groupes permet une coévolution des participants et des animateurs.

Danielle Gabus

Martine Parel

Bibliographie

- Doise W., Mugny G.: Le développement social de l'intelligence, InterEditions, Paris, 1981.
- Estienne-Dejong F.: Une logothérapie de groupe, Editions universitaires, Paris, 1983.
- Gabus D., Parel M.: Réflexions sur la coanimation pédagogique in La formation des enseignants en Suisse romande, Editions Delval, Cousset, 1988.
- Gabus D., Parel M.: Réflexions sur une démarche d'orthophonie de groupe, Paroles d'Or 3, Novembre 1988.
- Grossen M.: L'intersubjectivité en situation de test, Editions Delval, Cousset, 1988.
- Perret-Clermont A.N.: La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Collection Exploration en sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 1979.