

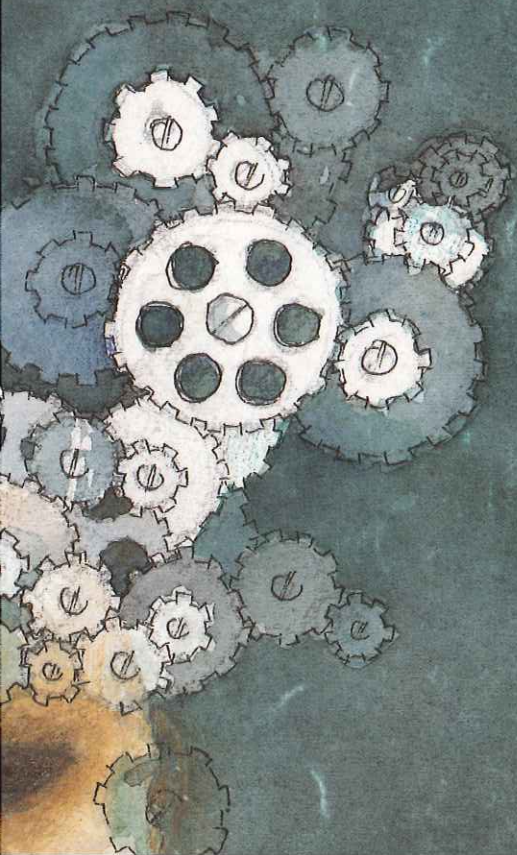
BRE 1989

NOTRE DOSSIER

**HYGIÈNE
MENTALE**

SONANCES

MENSUEL DE L'ÉCOLE VALAISANNE



La dyslexie: qu'en penser aujourd'hui?

«*Mon enfant est dyslexique... il a des problèmes de dyslexie... Avant, j'étais dyslexique...*». Ces phrases, nous pouvons les entendre, provenant des parents, des enseignants, des enfants eux-mêmes. Qu'est-ce qui se cache derrière cette étiquette, derrière ce mot un peu bizarre, que certains ont même parfois du mal à prononcer correctement? Ne l'emploie-t-on pas trop souvent, à tous propos? Sa signification a-t-elle évolué depuis qu'il est apparu?

Un foisonnement de difficultés

Au début des années soixante, des chercheurs (Borel-Maisonny; Launay; Ajuriaguerra; Zazzo) tentèrent de décrire les difficultés d'intégration du langage écrit chez l'enfant. Ils mirent en évidence que les échecs d'apprentissage de la langue écrite pouvaient être rattachés à d'autres processus psychologiques que l'inintelligence ou la paresse. Ils soulignèrent l'importance de facteurs tels que la perception, le langage oral, la latéralité, etc. Ils mirent également l'accent sur le rôle de l'apptence à la communication. Ils firent la description des erreurs de type dyslexique:

1. Une difficulté à organiser l'espace à lire (balayage anarchique du regard).
2. Une confusion dans la reconnaissance des signes diversement orientés: /u-n/ - /b-d/ - /p-q/.
3. Une confusion quant aux caractères de forme voisine: /l-i/ - /t-f/ - /a-d/ - /u-v/ - /o-a/, etc.
4. Un manque de discrimination quant à la place des lettres les unes par

rapport aux autres: /se-les/; /un-nu/; etc.

5. L'absence de facilitation mnésique après le déchiffrement répété d'un même mot.
6. La difficulté à suivre une ligne et à passer à la suivante.
7. L'incapacité à associer le son à l'image de ce son.

Et quand le dimanche arrivait,
il invitait
ses amis à déjeuner.
Le menu était
copieux:

Menu du jour
• Boulet rôti
• Purée de petit pois
• Pattes fraîches à volonté
• Saucisses de grenouilles
Au dessert
• Fraises du jardin
• Confiture de murs de la maison.

Tiré de: «La belle lisse poire du prince de Motordu». Collection Folio Benjamin.

8. Des problèmes de perception auditive: troubles de la parole, c'est-à-dire une altération de la forme des mots dans le langage oral, par exemple /lavabo/ est prononcé (valabo). Il s'agit alors de déplacement de phonèmes. Il peut aussi y avoir des déformations de phonèmes. Exemple: /chocala/ pour /chocolat/.

Une notion qui évolue

Ces critères précis permirent d'identifier des enfants qui, jusqu'alors, étaient laissés au fond de la classe, qualifiés d'«ignares» ou de «paresseux», puisque totalement incapables d'apprendre à lire. L'étude approfondie de leurs difficultés spécifiques a ouvert une perspective d'aide pour ces élèves, étant dès lors bien entendu qu'il ne s'agissait ni d'enfants sous-doués, ni d'élèves démotivés. Il est donc légitime de dire que la notion de «dyslexie» a pris une signification historique dans la mesure où elle a transformé le comportement des parents et des enseignants face à ce type de difficultés.

Mais que reste-t-il aujourd'hui de cette étiquette? La dyslexie, en tant qu'entité ayant une cause déterminée, n'a pu être prouvée. Certains chercheurs, comme Lobrot, par exemple, ont même pu mettre en évidence que, parmi un échantillon d'enfants, les bons lecteurs faisaient aussi des fautes de type dys-

lexique (inversions, confusions), au même titre que les mauvais lecteurs.

Mais, ce qui changeait, c'était leur fréquence d'apparition. Ainsi donc, ce n'est pas la faute en soi qui est un problème, mais plutôt le fait qu'elle se répète. Les anomalies dyslexiques se retrouvent, au début de l'apprentissage, chez presque tous les enfants.

Apprentissage de la lecture

En effet, l'appréhension du code écrit et de ses règles très strictes fait appel à une foule de connaissances que l'enfant doit respecter: à commencer par le sens de la lecture, le début et la fin du livre, le début et la fin de la page, etc. Et lorsqu'ils abordent cet apprentissage, tous les enfants ne le font pas avec la même maturité. Pour certains, il existe déjà une difficulté à s'adapter au monde des choses, par exemple dans les gestes de la vie quotidienne (habillage, laçage des chaussures, etc.). Pour d'autres, il s'agit d'une tendance générale à refuser la répétition, l'imitation. Nous pouvons donc dire qu'il est tout à fait normal qu'au début de l'apprentissage, l'enfant, confronté à l'acte de lecture, connaisse des difficultés particulières à un moment ou à un autre. Même nous, adultes, face à un mot que nous maîtrisons mal, il nous arrive de commettre des inversions. Et quand cela se produit-il? Précisément, lorsque pour parvenir à l'acte de lecture, nous devons **déchiffrer** un mot qui ne nous est pas familier. Si nous effectuons une lecture globale, en posant des hypothèses et en les vérifiant au fur et à mesure de notre lecture, nous ne commettons pas ce type de faute. Nous pouvons donc en déduire que les erreurs de type dyslexique se produisent essentiellement dans l'acte de déchiffrement, lequel n'est pas l'acte de lecture en soi.

Que faut-il donc penser face à un enfant qui lit mal, et surtout que faut-il faire? Tout ce qui précède ne signifie

Quant à son cahier,
il était, à chaque ligne,
plein de taches et de ratures:
on eût dit un véritable torchon.

lundi.

CALCUL

? quatre et quatre : huitre.

? quatre et cinq : boeuf.

? cinq et six : bronze.

? six et six : bouge.

mardi

Que fabrique un frigo?

un frigo fabrique des petits

? garçons qu'on met dans

l'eau pour la rafraîchir.

Mais la princesse Dézécalle
n'abandonna pas pour autant.
Patiemment, chaque jour,
elle essaya de lui apprendre
à parler comme tout le monde.

jeudi.

HISTOIRE

Napoléon déclara la guerre

1? aux puces, il envahit la

2? Lucie mais les puces

mirent le feu à Moscou

et l'empereur fut chassé

? par les vers très froids

qu'il faisait cette année-

là, glaglagla...

je n'ai pas tout

comptés.

Bonne écriture D

Tiré de: «La belle lisse poire du prince de Motordu». Collection Folio Benjamin.

évidemment pas qu'il faille ignorer les difficultés d'un élève, sous prétexte qu'il n'est pas «dyslexique». Il faut, bien entendu, être attentif aux erreurs commises par l'enfant; mais, plus qu'à la nature même de ces erreurs, il faut avant tout être attentif à leur évolution. S'agit-il d'erreurs durables? Sont-elles toujours aussi nombreuses? Avons-nous l'impression qu'à certains moments, l'enfant parvient à les surmonter? Tous ces indices qui vont dans le sens d'un symptôme qui se modifie, qui bouge, qui se différencie dans le temps, sont des signes positifs. Tant il est vrai que la dyslexie n'est pas un retard de développement, mais un véritable blocage, qui empêche purement et simplement que le sujet accède au code écrit. La conclusion est que le «vrai dyslexique» est rare, et que, souvent, il s'agit d'un terme alibi, utilisé soit par les spécialistes, soit par les enseignants ou les parents, pour expliquer une difficulté.

Une fragilité passagère

En quels termes faut-il donc aborder ce problème, sans, bien entendu, ni l'annuler ni le rejeter? Il serait peut-être plus judicieux de parler d'une certaine **fragilité**, à un moment donné du développement d'un enfant, et dans un certain environnement. Cette notion implique l'idée que rien n'est encore joué.

Au cours de l'apprentissage, grâce à l'expérience acquise, grâce à l'appui du maître, des parents, cette fragilité peut être dépassée et l'enfant peut alors continuer à apprendre.

Qu'est-ce que cela change, me direz-vous, que l'on parle de dyslexie ou de fragilité? Cela change beaucoup de choses par rapport à l'idée que l'enfant se fait de ses difficultés, l'idée que se font les parents, et ceux qui travaillent avec lui, car l'idée que l'on a d'un problème va nous permettre d'être soit créatifs et animés par l'espoir soit, au contraire, résignés et défaitistes.

Le plus grand choix de livres POUR LA JEUNESSE en Valais:

récré-
Livres
Librairie pour enfants

Conseils et conditions spéciales pour bibliothèques

Albums, premières lectures, romans,
livres de poche, documentaires, livres religieux.

Achat et vente de livres d'occasion.

32, avenue de la Gare - SION
Téléphone (027) 22 99 67

La rencontre d'une pédagogie

Cette fragilité qui peut se présenter chez certains enfants, à certains moments, d'où provient-elle? Pourquoi certains enfants sont-ils fragiles et d'autres pas? Il y a certainement plusieurs facteurs en jeu:

- Peut-être s'agit-il d'une immaturité perceptive ou d'un déficit de la mémoire, avant tout la mémoire immédiate?
- Peut-être s'agit-il d'un problème socio-culturel?
- Ou s'agit-il d'une immaturité affective, de l'absence de l'intérêt pour la lecture, du refus d'obéir à un code?

Maintenant, cette fragilité de base va rencontrer une pédagogie. S'agit-il d'une pédagogie appropriée à cet enfant particulier ou s'agit-il d'un modèle inadéquat (par exemple, fonder tous les exercices sur la perception auditive, alors que l'élève présente encore de

grandes difficultés au niveau du langage oral)? Cette rencontre, plus ou moins réussie, éprouvante certainement, va avoir lieu dans le contexte de la collaboration entre les parents et l'enseignant, de leur solidarité ou de leur promptitude à s'accuser; ou encore dans le contexte de l'équilibre familial, qui peut être soit favorable à une sortie rapide du nid protecteur (autonomie), soit enclin à freiner cet élan (dépendance); dans l'un et l'autre cas la gestion de la difficulté sera bien différente.

Un appui nécessaire

Ne plus parler en terme de dyslexie ne signifie évidemment pas ne plus apporter d'aide appropriée à l'enfant. Au contraire, cette aide s'avère toujours indispensable dans certaines situations; mais celle-ci sera d'autant plus efficace que l'enfant ne portera pas sur son front l'étiquette de «dyslexique».

Anne-Françoise Duc
logopédiste

LIBRAIRIE CATHOLIQUE

R. Troillet - 1920 MARTIGNY



Fournitures scolaires
Papeterie
Librairie générale

Téléphone (026) 22 20 60

Conditions spéciales
pour votre bibliothèque scolaire

VOTRE LEXIDATA CHEZ SOLA

De 4 à 15 ans

19 fichiers en exclusivité

Pour classes primaires 15 fichiers
Le fichier de 130 pages pour Fr. 13.-

Pour classes enfantines 4 fichiers
de 90 pages en couleur Fr. 13.- le fichier

L'appareil lexi Fr. 26.-
Rabais dès 10 pièces

Sola Didact Rue de l'Hôpital 6 Martigny
026 / 22 54 64 - 22 45 42

MARTIGNY
LEYTRON



SIERRE

SION



OKINAWA KARATE - BUDO

COURS POUR DÉBUTANTS

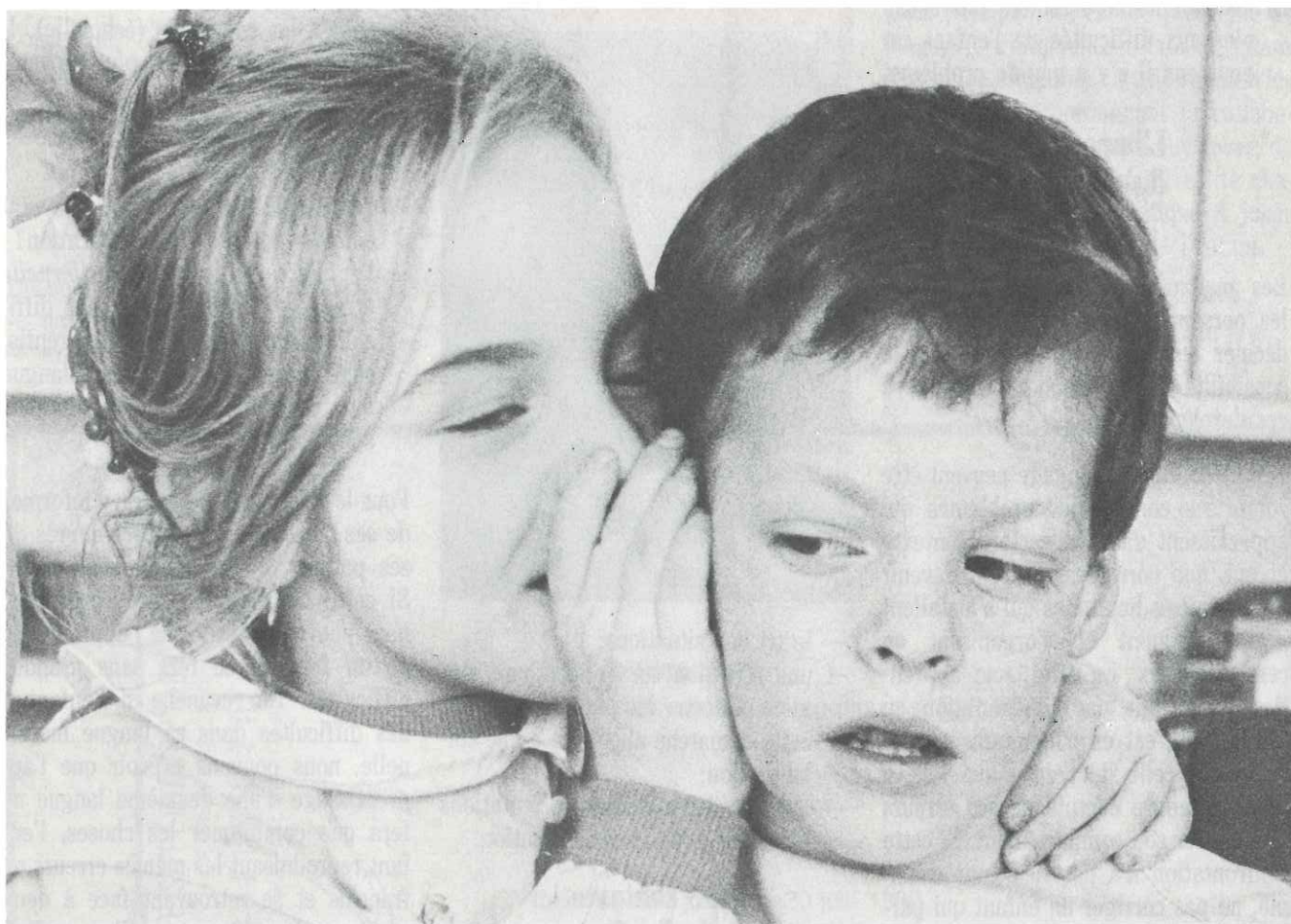
Enfants dès 6 ans, écoliers, adultes.
Cours d'essai gratuits.

Prof. J.-Cl. UDRISARD

Assistant de Me Chinen Kenyu
7^e Dan
Tél. (027) 36 44 19 - 22 13 81

MAÎTRESSE ENFANTINE ET LOGOPÉDISTE:

un travail commun de prévention



Une nouvelle société

Quand un enfant entre à l'école enfantine, il est, dans la plupart des cas, pour la première fois seul, exposé dans un monde étranger à celui de sa famille, monde dans lequel il devra user de toutes ses capacités d'autonomie pour s'intégrer. Le langage est, bien sûr, un

des moyens privilégiés pour montrer son autonomie, entrer en communication et nouer des relations. Il est évident que, si l'enfant ne maîtrise pas au mieux cet «outil», il va se retrouver dans une situation difficile et va devoir trouver des stratégies pour s'adapter et arriver à se faire comprendre d'une manière ou d'une autre. La mauvaise maîtrise du langage peut aller du défaut d'articulation à la non-utilisation

du langage oral comme moyen de communication.

Les maîtresses enfantines sont les premières personnes «officielles» extérieures à la famille à qui est présenté le langage de l'enfant et qui vont le comparer à leurs normes ou à la norme de l'école. Quelquefois, il arrive que les normes de la famille et celles de l'école ne concordent pas, et que les

parents de l'enfant ne voient pas de problème là où la maîtresse, en revanche, en voit un. Différentes situations peuvent se présenter:

- a) les parents se rendent compte des difficultés de l'enfant mais ne savent pas comment intervenir
- b) les parents ne se rendent pas compte des difficultés de l'enfant mais, une fois alertés, ils sont prêts à intervenir
- c) les parents anticipent la démarche de la maîtresse et abordent les premiers ce problème avec elle
- d) les parents ne semblent pas sensibles aux difficultés de l'enfant car pour eux il n'y a pas de problème.

L'importance du dépistage précoce

Les maîtresses enfantines sont donc les personnes les mieux placées pour déceler les difficultés et connaître la sensibilité des parents par rapport à ces dernières.

Les difficultés de langage peuvent être comprises comme des problèmes qui apparaissent dans un certain contexte et qui, non corrigées, peuvent devenir de mauvaises habitudes qui s'installent progressivement et s'organisent en cercles vicieux. En effet, tout apprentissage se fait par confrontation au modèle et c'est en comparant sa production à celle de l'autre que l'élève peut se rendre compte de ses erreurs et modifier son comportement. Si cette confrontation n'a pas lieu (par exemple, ne pas corriger un enfant qui parle mal), celui qui apprend peut penser qu'il est dans le «juste».

L'intervention consistera donc à rompre le cercle vicieux des mauvaises habitudes langagières, en conseillant l'entourage de l'enfant pour lui faire acquérir de nouveaux comportements face au langage, par exemple en le corrigeant et en lui donnant des modèles exacts et non en le confortant dans ses erreurs et imprécisions.

Comme toute habitude, plus elle sera ancienne et ancrée, plus elle sera difficile à faire disparaître. C'est pourquoi, il me paraît utile d'intervenir immédiatement: en effet, ce qui peut être considéré comme un petit problème, étant donné l'âge de l'enfant, peut devenir pour lui beaucoup plus sérieux et handicapant, le fossé entre lui et les autres grandissant au lieu de se combler.

La collaboration entre la maîtresse enfantine et la logopédiste pourra, dès le début de l'année, s'établir en faisant ensemble:



- le tri des situations;
- une réflexion sur la meilleure manière d'alerter les parents pour que cette démarche aboutisse à une collaboration;
- le choix des meilleures orientations possibles pour chaque situation.

Le contexte de l'enfant

Pour aider à déceler les difficultés et se faire une meilleure idée des différentes situations, nous pouvons tenter d'établir un «catalogue» afin d'affiner l'observation.

Dans toute situation comportant un problème de langage, différents points sont à observer, tels que:

- l'intégration de l'enfant, ses performances scolaires, dans les activités

avec langage, dans les activités sans langage, son comportement face aux difficultés, son évolution depuis le début de l'année scolaire et, bien entendu, son niveau de langage.

Le langage peut s'observer selon deux versants: la compréhension et l'expression. Le plus souvent, c'est le versant expression qui pose des problèmes, l'enfant comprenant très bien les consignes. Toutefois, il existe des situations où la *compréhension* est également altérée: l'enfant ne comprend pas que quelque chose lui est demandé ou répète les consignes (écholalie). Il s'agit alors de situations plus graves.

Nous pouvons nous poser les questions suivantes:

- l'enfant utilise-t-il le langage oral comme moyen de communication?
- l'enfant est-il de *langue maternelle* étrangère? Dans ce cas, ses difficultés sont-elles dues à l'apprentissage normal d'une seconde langue ou à des difficultés de langage plus spécifiques?

Pour le savoir, il est bon de s'informer de ses capacités langagières auprès de ses parents, de sa langue maternelle. Si cette dernière est bien constituée, nous pouvons penser que l'apprentissage du français se fera sans grandes difficultés. En revanche si l'enfant a des difficultés dans sa langue maternelle, nous pouvons prévoir que l'apprentissage d'une deuxième langue ne fera que compliquer les choses, l'enfant reproduisant les mêmes erreurs en français et se retrouvant face à deux systèmes de références qu'il ne maîtrise pas.

Quelles sont les difficultés?

Du point de vue de l'*articulation*:

- l'enfant arrive-t-il à émettre tous les sons, dans les mots, uniquement dans une syllabe simple, uniquement en répétition, n'arrive-t-il jamais à articuler un phonème?

- l'enfant arrive-t-il à émettre tous les sons isolément mais pas à les réorganiser dans des mots à plusieurs syllabes?
- l'enfant arrive-t-il à articuler les doubles consonnes ou les doubles voyelles?

Du point de vue de la *syntaxe*:

- la structure de la phrase est-elle correcte indépendamment des transformations dues aux erreurs d'articulation?
- la structure de la phrase est-elle erronée (par exemple, pas de pronoms, verbes non conjugués...)?

Concernant l'étendue du *vocabulaire*, celui-ci est-il:

- dans les normes? nettement en dessous de la moyenne des enfants de son âge? dans les normes, compte tenu du fait que l'enfant est de langue maternelle étrangère?

Du point de vue de la *motricité*:

- dans quelle mesure l'enfant peut-il exécuter les mouvements de la bou-

«Le succès scolaire entraîne une perception positive de soi en tant qu'élève et augmente les probabilités d'une perception générale de soi positive. Des expériences d'échec entraîneront les conséquences inverses. De toute façon, l'individu lutte désespérément pour se valoriser à ses propres yeux et, s'il ne trouve pas la solution dans un domaine, il cherchera ailleurs. Mais la probabilité d'une issue positive est considérablement réduite par le manque de succès à l'école». (B. Bloom).

che, des lèvres, des joues, de la langue... nécessaires à la parole?

Du point de vue de la *perception*:

- l'enfant arrive-t-il facilement à répéter un mot, une phrase?

Quel est son degré d'*attention*, de concentration?

Bien entendu, cette liste n'est pas exhaustive et il est évident que toutes les combinaisons de ces points sont possibles, chaque situation étant particulière et originale.

L'intervention

En ce qui concerne l'intervention, il est certain que les nouvelles habitudes langagières apparaîtront plus vite et plus facilement si la stimulation se fait dans les différents contextes: dans la famille, à l'école et chez le spécialiste.

C'est pourquoi, en cas de problème de langage, l'intervention visera, dans toutes les situations, à additionner les ressources en coordonnant la collaboration: des parents, de la maîtresse, de la logopédiste, de l'enfant, et de chacun ayant un rôle spécifique à jouer pour la bonne évolution de l'enfant.

Anne Hofmann
logopédiste



MARTIGNY

Type de formation:

diplôme de commerce reconnu par l'OFIAMT.

Durée de formation: 4 ans.

Inscriptions: jusqu'au 30 juin 1990.

Renseignements, prospectus et inscriptions:

Ecole supérieure de commerce de Martigny
Rue des Bonnes-Luites 8

1920 MARTIGNY

Téléphone (026) 22 59 92.

Instabilité psychomotrice et troubles de l'attention

Je bouge, donc j'existe

«Je m'appelle Olivier, j'ai huit ans et je suis en 2^e primaire. Mon petit frère a 5 ans. On m'appelle «instable», mes camarades m'appellent «speedy». Pourquoi ces surnoms? Ma maman vous l'expliquera mieux que moi».

Ce qui suit est un bref extrait de l'entretien avec la mère d'Olivier, signalé à notre Service par son institutrice pour son hyperactivité et ses difficultés de concentration en classe.

Selon sa mère, Olivier a toujours été un enfant très vif, sans cesse en mouvement, infatigable, impulsif. «Il est très sollicitant, demande constamment que toute la famille, moi surtout, lui porte son attention... Il est très turbulent, et lorsqu'il joue, ou qu'il essaie de s'occuper de ses activités, ou de faire ses devoirs, il n'arrive pas à s'y consacrer longtemps... cinq, six minutes, puis il abandonne, sauf pour regarder la TV... Dans ses relations avec son petit frère, Olivier veut toujours gagner et peut parfois devenir agressif. En général, il supporte très mal de se faire priver de quoi que ce soit et attend d'être gratifié pour tout ce qu'il fait. En plus, il me paraît, même par rapport à son petit frère, très maladroit. Il se comporte comme s'il n'avait aucun sens du danger...».

Ce tableau, brossé par une mère impuissante et désespérée face aux diffi-

«Certains enfants aimeraient tout savoir sans apprendre et sans avoir à ressentir transitoirement quelque chose qui est vécu comme un insupportable sentiment d'insuffisance ou d'échec. Cette première étape peut passer inaperçue et se révéler très éphémère [...] si l'adulte sait rendre les difficultés ou les échecs légers et stimulants au lieu de les transformer en péchés capitaux ou en propos dévalorisants». (Ph. Mazet).



cultés de son fils, est assez illustratif de la façon dont se comporte un «speedy» à la maison.

L'enfant instable à l'école

Il fonctionne presque toujours au-dessous de ses moyens. D'abord, son attention fugace ne lui permet pas de suivre correctement le programme. Etant impulsif, il n'arrive pas à contrôler son comportement. Il organise mal ses activités scolaires et n'est pas capable de réfléchir aux conséquences de ses actes. L'enfant instable acquiert lentement et avec beaucoup de difficultés des habitudes de travail. Ses affaires sont peu soignées, il oublie souvent des choses, son pupitre est un petit royaume de désordre. Il sollicite constamment l'enseignant afin d'attirer sur soi toute l'attention.

Comme il a un puissant besoin de bouger, il se lève pendant le cours, sans demander la permission, soit pour chercher quelque chose, soit pour aller vers l'enseignant et lui montrer ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il ne sait pas faire, ou pour taquiner ses camarades. A cause de ses difficultés, plus particulièrement de ses troubles de l'attention, il risque d'essuyer des échecs répétés.

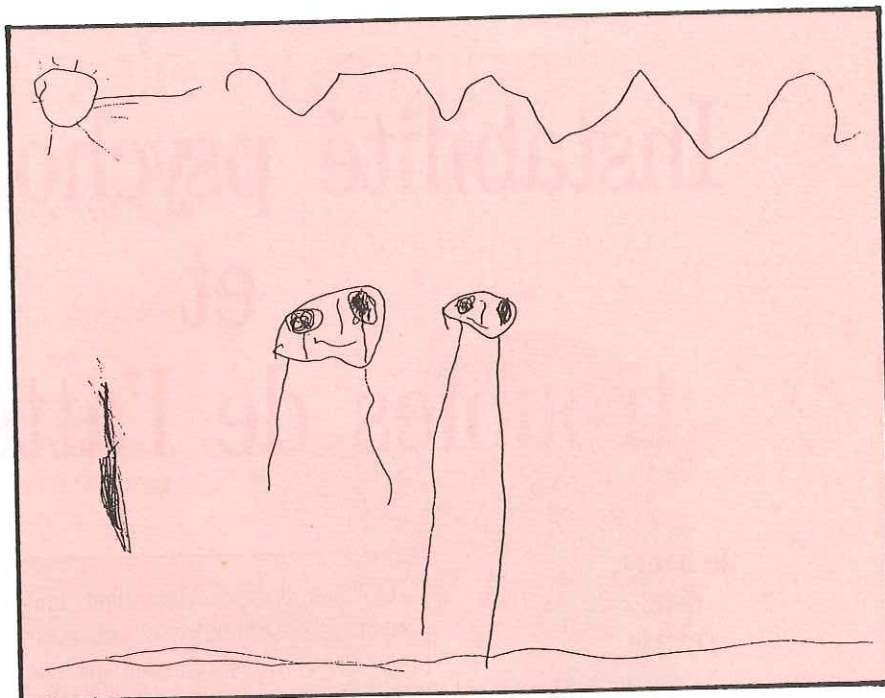
L'enfant instable dans le groupe de camarades

A côté de ses faibles performances scolaires, l'«instable» éprouve aussi de

grandes difficultés d'ordre relationnel avec ses camarades. Son comportement de «coquin» attire d'abord l'attention de ses pairs. Cependant, une instabilité trop présente, ou trop marquée, devient vite insupportable. Par son comportement de papillon, le «speedy» commence à agacer ses camarades. C'est lui qui propose toujours de nouvelles idées, de nouveaux jeux, afin de maintenir en permanence une position centrale. Tout cela fait que ses camarades commencent à l'éviter et le «coquin» peut un jour se sentir rejeté et isolé. Afin de regagner sa place, il peut jouer au clown, ou recourir à d'autres comportements, pas toujours en rapport avec son âge.

Lorsqu'elles se trouvent confrontées au problème de l'instabilité psychomotrice (IP) les personnes impliquées dans l'éducation de ces enfants se posent des questions sur les causes d'un tel comportement. Les études du phénomène ont donné lieu à diverses théories. Selon certains auteurs, l'IP fait partie du syndrome psycho-organique; il serait donc une conséquence directe de lésions cérébrales. D'autres parlent de «dysfonction cérébrale mineure».

Ceux qui défendent la théorie cognitive estiment que l'enfant instable n'est pas capable, dans une situation-problème, d'employer une stratégie cognitive de



type «arrête-toi, observe et écoute» avant d'agir. La théorie comportementale (behaviorale) considère l'IP comme un comportement appris selon le modèle opérant dans des contingences sociales.

Chacune des théories citées ci-dessus a développé son propre modèle thérapeutique de l'IP. Cependant, les besoins des personnes (parents, enseignants, éducateurs...) qui sont en contact quotidien avec des enfants instables se situent au-delà des considérations théoriques. Leurs besoins sont plutôt d'ordre pragmatique: quelle attitude pédagogique adopter face à un enfant instable?

A ma connaissance, la meilleure réponse a été offerte par les résultats des recherches scientifiques dans le domaine des thérapies comportementales et cognitives.

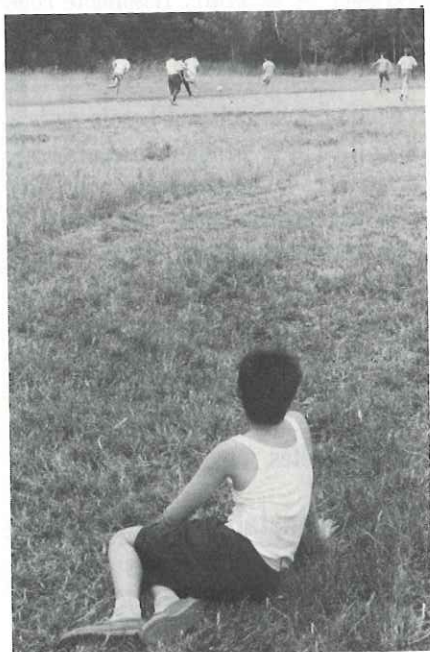
Voici, brièvement, quelques-unes des techniques de la thérapie comportementale, issues de ces recherches, et certains principes à respecter dans leur application pour la modification du comportement instable.

Ces principes sont les suivants:

1. Que tous les enfants (en classe, dans une famille, etc.), et pas seulement l'enfant «cible», sachent

clairement quelles sont les conduites considérées comme appropriées (rester tranquille à sa place, ne pas déranger les autres enfants, parler à voix basse, se servir convenablement d'un crayon, d'une fourchette, etc.), et lesquelles ne sont pas appropriées (quitter sa place sans autorisation, mal s'asseoir, tapoter avec un crayon ou une fourchette, déranger d'autres enfants, faire du bruit, etc.). Bien sûr que ces dernières feront l'objet de tentatives de modifications, alors que les premières récolteront récompenses et approbations.

2. Dans l'application des techniques, rester absolument calme, sans hausser la voix, sans crier ni montrer son énervement. Il est bon parfois d'utiliser de petits gestes au lieu de commentaires verbaux. Donc, le contrôle de ses propres émotions est de première importance.
3. Etre objectif — c'est-à-dire appliquer les techniques proposées uniquement à l'apparition d'un comportement précis (dans notre cas c'est l'IP). L'objectivité sous-entend aussi que les mesures appliquées doivent être proportionnées au comportement «cible».



4. Être constant, ce qui signifie maintenir les mêmes exigences et les mêmes mesures correctives en face du comportement-problème. Lorsqu'on respecte ce principe, l'enfant sait parfaitement à quoi s'attendre, il apprendra ainsi progressivement à prévoir les conséquences qui sanctionnent ses comportements appropriés ou non appropriés. Le respect de ce principe est d'autant plus important si l'on sait que toutes les tentatives de modification d'un comportement-problème suscitent de la résistance chez la personne concernée.

5. S'entendre entre intervenants. Dans une famille, les mêmes exigences doivent être appliquées par les deux parents — justement afin d'éviter l'insécurité et l'incertitude chez l'enfant.

6. Être positif. Cela consiste à porter notre attention sur les conduites appropriées (peu importe si leur fréquence n'est pas élevée au début du traitement). Il est donc préférable de donner des consignes de manière positive (au lieu de dire «ne quitte pas ta place», il serait mieux de dire «reste à ta place»).

7. Le rapprochement temporel. La mesure à appliquer (renforcement positif, récompense ou punition) doit suivre immédiatement (sans délai) l'apparition du comportement souhaité ou à modifier.

**Ne soyez pas démunis
avant que
la dernière cartouche
soit tirée**

Démarche (technique à employer)

1. *L'attention sélective*: Principe de référence: les comportements soulignés par l'attention que leur porte l'entourage ont tendance à se manifester plus souvent. Comme mesure pédago-thérapeutique, l'attention sélective consiste à accorder son at-

**Librairie
Papeterie**
Amacker

Sion: 12, rue de Lausanne
Téléphone (027) 22 12 14

Sierre: 18, av. Général-Guisan
Téléphone (027) 55 88 66

tention aux comportements appropriés et à ignorer les comportements non appropriés. Par exemple, si un enfant instable reste assis tranquillement dans sa chaise pendant 3-5 minutes, n'hésitez pas à le renforcer positivement soit verbalement, soit par des gestes. Mais, avant l'application de cette technique, il faut faire comprendre à l'enfant (à la classe) que seuls les comportements appropriés seront l'objet de votre attention.

2. *La communication gestuelle* — dès que l'enfant «annonce» son comportement instable (vos observations précédentes vous ont appris à détecter ce moment), lui faire comprendre par un signe discret que ce comportement est «repéré» et qu'il doit se calmer.

3. *L'approche physique*: A la suite du même comportement «repéré» de l'enfant, dirigez-vous vers lui calmement et faites le même signe que tout à l'heure.

 **PIANOS**

• Vente • Accordage
• Réparation • Location
chez

Theytaz
musique Sierre

Avenue du Marché 18
Tél. 027/55 21 51

Plus de 40 pianos en exposition

4. *Le retrait des privilèges*: l'enfant instable qui n'arrive pas, après l'emploi de techniques citées tout à l'heure, à maîtriser son comportement sera privé de privilèges auxquels il est sensible (coin de lecture, coin de jeu, la TV etc.) pendant un temps déterminé auparavant (il va de soi que l'enfant doit savoir par avance que cette mesure sera appliquée sous telles et telles conditions). N'oubliez pas que le privilège en question doit être proportionnel au comportement-cible.

5. *Le «time-out» (hors-jeu)*. Il s'agit d'une mesure punitive qui consiste à isoler l'enfant, immédiatement après l'apparition du comportement instable, pendant quelques minutes dans un coin (ou encore mieux une pièce isolée) où il n'a pas de possibilité de s'amuser ou de bénéficier de l'attention ni de la part de l'intervenant ni des copains de la classe (des frères et sœurs dans la famille). La durée de l'isolement (en principe, 3-5 minutes) est déterminée par avance.

Il existe, bien sûr, beaucoup d'autres techniques comportementales, ou relevant de la théorie cognitive, qui font partie, elles, du répertoire thérapeutique des spécialistes. Donc, si vous avez tiré toutes vos cartouches et si la «cible» reste intacte, consultez-nous.

«Olivier croyait que bouger sans cesse était son unique façon d'exister. Maintenant il est devenu calme, raisonnable, et il est beaucoup plus heureux». (La mère d'Olivier à la fin du traitement).

Milenko Despot
psychomotricien

Corps - Accord

A toi,
l'enfant que je rencontre tous les jours
en psychomotricité

En offrant un espace privilégié de communication, la psychomotricité donne de la place au corps, mais utilise la communication verbale, les émotions et l'intellect comme moyen d'épanouissement de toute la personne.

Il s'agit de partir du corps-à-corps, de vivre la dépendance... pour apprendre pas à pas le chemin de l'autonomie, s'ouvrir au monde pour vivre un corps-accord, lieu de manifestation d'un être harmonieux et expressif, dont le corps, la pensée et les émotions sont un tout.

Si tu as oublié ta naissance et ta petite enfance, ton corps, lui, a gardé à jamais la mémoire de tout ce que tu as vécu.

Souviens-toi... Dès ta naissance, et même avant, tout pour toi était sensation. C'est d'abord le flottement léger de ton corps dans l'eau... Puis les étirements de tes pieds, tes bras qui grandissent... La pression d'un utérus devenu trop étroit pour toi... Enfin le glissement, tout ton corps qui s'échappe de celui de ta mère.

Tu es là, entier, vivant, être de relation, de réceptivité et d'expression. Au début, ton langage est uniquement corporel. C'est sur ce mode que l'on va souvent te répondre: tu pleures? On te prend dans des bras câlins; tu te sens réchauffé, contenu, tu souris. Tu sursoutes? Une douce caresse effleure ta peau, une main te dit: «je suis là». Tu cries? Ta voix appelle? Une autre voix te répond, et coule à ton oreille une mélodie rassurante...

Puis tu grandis. De plus en plus, ton corps devient moyen d'expression et de découverte: tu saisis des objets, palpés ton corps. Tu sens le sol qui rend présents tes genoux, ton dos, ton ventre...



Peut-être as-tu la chance de pouvoir jouer dans un corps-à-corps avec papa, maman, de découvrir le plaisir de bati-foyer ensemble, de s'attraper, s'emmêler, se cacher, se retrouver, s'étreindre en riant!

Peu à peu, tes jambes s'affermissent, et tu deviens capable de marcher. Pour toi, cela signifie expérimenter le fonctionnement toujours plus complexe de ton corps, mais c'est aussi et encore

communiquer. Tu peux désormais dire je t'aime en courant vers papa, tu peux dire non en tournant le dos, en t'éloignant. Tu affirmes: «je suis moi, différent de toi». Tu oses t'en aller, conquérir un peu d'indépendance, rester un instant au loin... mais ouf! les bras de maman ne sont pas loin!

Ainsi, tu vas progressivement à la découverte de l'espace et des objets qui t'entourent. Parallèlement à la construction et l'exploration de ton corps, le monde et les autres prennent forme autour de toi.

Et tu grandis encore... Ton langage s'enrichit bientôt d'une nouvelle forme d'expression: la parole. De plus en plus, c'est la compréhension intellectuelle, le domaine mental, cérébral qui vont prendre de l'importance. Un beau jour, on met tes pieds dans de bonnes chaussures, un cartable sur ton dos, et te voilà en route pour l'école! Un crayon dans la main, tes coudes sur la table, tu vas apprendre à apprendre. Plus tu avances, plus ta sagesse se mesure à ta capacité de te taire, d'écouter, de t'exprimer intelligemment quand on te le demande. Tu restes de plus en plus longtemps assis, immobi-

le, ne bougeant que lors des récréations ou du cours hebdomadaire de judo.

Les bonnes manières que tu intègres, l'éducation, toute notre culture te poussent à réfréner la spontanéité de tes mouvements, de tes émotions. C'est la raison, la mesure qui prennent le dessus. Tu vas apprendre à devenir adulte, c'est-à-dire à maîtriser tes sentiments, à ne laisser ton corps s'exprimer que dans un langage bien codifié, toléré par la société. Tu en prendras soin, mais surtout pour qu'il devienne un instrument utile, fonctionnel, un support de ton intelligence, à l'apparence si possible esthétique suivant les canons de la mode!

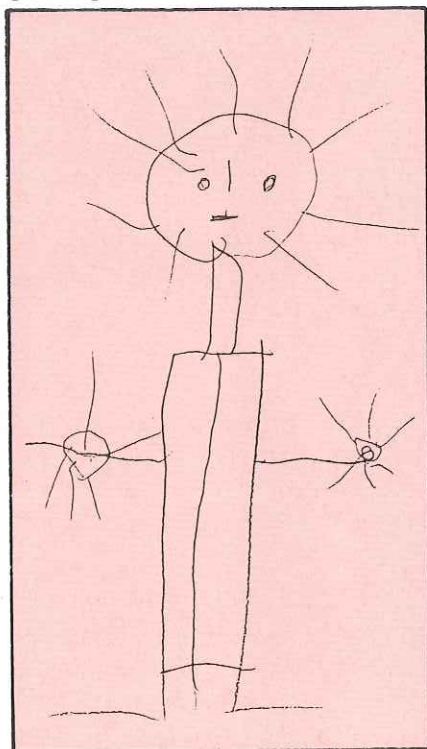
A toi de prendre garde, de veiller à ce que ton corps reste habillé, senti, expressif et vivant!

Mais le parcours de ton développement est semé d'embûches! Souvent, tu réussis à les déjouer toi-même, ou avec l'aide de tes proches. Mais parfois la situation devient si compliquée qu'elle t'étouffe et t'empêche de t'épanouir: tu es impliqué dans des conflits d'adultes; tu jalouses terriblement ta petite sœur et tu te sens coupable de ce sentiment; tu ne parviens pas à t'intégrer dans le groupe des copains; tu as de toi-même une image dévalorisée, et de ce fait, tu échoues dans toutes tes entreprises... Les mots ne suffisent plus pour exprimer ta douleur, ta peur. Peut-être es-tu trop petit encore pour parler? Ou personne n'est disposé à t'écouter? Alors ton corps se durcit pour te cacher dans une carapace... Tu t'enfermes et ne dis plus rien, tu ne bouges plus. Quelquefois, tu te protèges en agressant, en frappant... Ou alors ta peur ou ta douleur prennent tant de place que tu ne parviens plus à te concentrer en classe...

Parfois, tes parents, ton professeur ou un médecin perçoivent ta souffrance. Il se peut alors qu'ils te mettent en contact avec un(e) psychomotricien(ne), parce que ton problème s'exprime à travers ton corps, ou qu'une approche corporelle semble la meilleure



voie pour entrer en communication avec toi. Peut-être suis-je cette psychomotricienne? Si tel est le cas, je vais accomplir un bout de chemin avec toi; nous irons ensemble à la découverte de tes ressources, pour qu'à travers le corps, le jeu, le mouvement, tu parviennes à mieux gérer les difficultés qui compromettent ton évolution.



Régulièrement, nous nous rencontrons pour une séance qui a lieu dans une salle où tu peux bouger, jouer, t'exprimer. Différents objets (ballons, cerceaux, couvertures, coussins, marionnettes, bâtons,...) ainsi que l'espace de la salle vont t'aider à remettre ton corps en jeu comme moyen d'expression de toi tout entier. Dans une relation partagée avec moi, et parfois aussi avec un petit groupe d'enfants, tu vas pouvoir exprimer tes potentialités, tes besoins. C'est de là que nous partons, pour plus tard aborder et affronter tes difficultés, tes manques, tes doutes, tes questions. Je suis là pour te soutenir, te stimuler ou te contenir, mais c'est toi qui règles le rythme, qui exprimes ce qui t'est nécessaire.

Les jeux que nous partageons sont très divers, et touchent à différents aspects de ta personnalité:

Dans les jeux moteurs, tu glisses le long d'un toboggan, tu grimpes, tu effectues des parcours d'obstacles, du maîtrises le ballon, tu cours, tu dances, tu mimes... bref, tu vis ou revis cet éveil psychomoteur que tout enfant réalise au cours de son développement. Mais tu redécouvres aussi le plaisir de l'harmonie du mouvement, la valorisation de tes réussites, l'aisance et la souplesse, la fierté de dépasser tes peurs pour accomplir des exploits. Tu redécouvres peu à peu la confiance en ton corps.

Dans les jeux symboliques, place à l'imaginaire et à l'émotion! Jouons-nous au loup, au chat et à la souris? Tu apprivoises ainsi la peur, le goût du risque; tu découvres tes propres moyens pour te protéger. Jouons-nous aux guerriers, aux ennemis? Tu réalises que l'agressivité n'est pas forcément destructrice, qu'elle peut être force de vie si elle est bien utilisée; tu apprends qu'il vaut mieux exprimer clairement ta colère, parce que les tensions latentes et cachées font souffrir; tu constates qu'un conflit ouvert ne mène pas forcément à la rupture et à la haine, mais que l'amour peut survivre et même s'intensifier après un af-

frontement. Construisons-nous un avion, une maison, une diligence, un bateau? Un grand voyage imaginaire peut s'effectuer, au cours duquel toute ta fantaisie ne sera pas de trop pour affronter les péripéties qui nous attendent!

Dans les jeux de règles enfin, tu apprends à t'adapter au cadre, à comprendre une consigne, à prendre ta place au sein d'un groupe éventuel, sans envahir ni te laisser écraser. Tu peux combattre, te mesurer aux autres, rivaliser d'adresse ou de force, te dépasser.

Mon rôle, tout au long du chemin que nous parcourons ensemble, consiste à

«L'estime de soi, pour pouvoir se maintenir, a besoin des apports de la réussite; celle-ci apporte la confiance en soi, laquelle permet de mobiliser chez l'enfant ses ressources qui lui feront surmonter les difficultés transitoires de l'apprentissage». (Ph. Mazet).

entrer en jeu avec toi, mais en percevant le mieux possible tes besoins du moment: dois-je te materner ou t'encourager à te débrouiller seul? Etre directive ou t'accompagner? Te dire oui ou m'opposer à toi? Sans cesse, je m'efforce de relier ton corps, tes émo-

tions, ton intellect: parfois, je t'encourage à t'appuyer sur la solidité de ton corps pour canaliser ta peur... Je te propose de jouer corporellement une situation qui prend trop de place dans ta tête... J'essaie de mettre des mots sur tes sentiments et les miens pour leur donner le droit d'exister, et je t'encourage à en faire autant... Je t'accepte et je tente de t'aider à canaliser tout ce que tu ressens, afin de te permettre de le vivre pleinement et d'être toi.

Anne Lamon Albasini
psychomotricienne



La mesure de l'intelligence ou l'histoire d'un mythe

L'intelligence, qualité hypervalorisée et estimée essentielle dans notre société, a trouvé dans le QI (quotient intellectuel) sa représentation quasi mythique. La magie du chiffre est si grande! il paraît si objectif!

33

Dès sa création, la mesure du QI a suscité de nombreuses controverses et a alimenté bien des polémiques. Elle a été l'objet de critiques, souvent justifiées et nécessaires, face à l'enthousiasme naïf suscité; des attaques parfois virulentes ont vu le jour; on lui reproche la nature des épreuves, les théories sous-jacentes (ou l'absence de théorie!) le caractère scientifique non prouvé, les hypothèses au réalisme douteux, peu explicites et vite oubliées ou même, on l'accuse de relever uniquement d'une idéologie de classe (critique de l'utilisation qui en est faite).

Et pourtant cette notion persiste, elle continue à être utilisée, elle continue à faire peur, même si, et heureusement, elle a perdu (ou devrait avoir perdu!) pour une grande part sa valeur mythique.

Commodité d'emploi? Mythe du chiffre et de la rigueur scientifique qui s'y attache? Recherche simplificatrice d'explication? Besoin d'étiqueter, de placer des repères?

Différentes théories de l'intelligence

Que recouvre ce fameux QI?

L'intelligence, entité psychologique, mais aussi mot de tous les jours, qui recouvre un très vaste champ (ne va-t-on pas jusqu'à parler de «l'intelligence du cœur») est difficile à cerner. Sa définition va donc renvoyer à des théories diverses et même parfois contradictoires. «Philosophes et psychologues, à peu près unanimement, considèrent l'intelligence comme un ensemble de capacités, un pouvoir, une force d'énergie dont nous ne connaissons pas la nature mais dont nous constatons certaines manifestations. Ainsi la capacité d'abstraction ou la capacité d'imaginer un comporte-

ment adapté face à une situation nouvelle semblent des facettes importantes de l'intelligence.» (A. Jacquard). Ce sont ces différentes facettes ou aptitudes, considérées comme la caractérisant et la représentant, que les tests vont prétendre mesurer.

D'autres théories vont envisager l'intelligence de manière différente. Pensons à la psychologie génétique et aux travaux de Jean Piaget dans lesquels l'abord est essentiellement qualitatif, le but étant de découvrir la genèse des opérations intellectuelles et d'analyser les mécanismes les structurant.

La naissance du QI

C'est avec l'avènement de la scolarité obligatoire et sous la pression de nécessités pratiques qu'apparaît l'idée d'une étude quantitative de l'intelligence et la tentative de la mesurer. En effet, c'est afin de repérer et de différencier parmi les enfants incapables de suivre l'enseignement ceux qui échouent par «mauvais vouloir» de ceux chez qui l'échec relève d'une véritable incapacité, et donc d'une pédagogie spéciale, qu'Alfred Binet et Théodore Simon élaborent en 1905, à la demande des autorités scolaires, leur «échelle métrique de l'intelligence».

Le principe en est la comparaison des résultats obtenus par un sujet à un certain nombre de tâches standardisées, considérées comme un échantillon représentatif des conduites mettant en jeu l'intelligence, aux résultats d'un groupe de référence considéré comme normal. Il s'agit d'une échelle d'âge: pour chaque épreuve, on considère qu'un âge mental est défini lorsque la majorité des enfants d'un âge donné réussit cette épreuve, alors que la majorité des enfants de

l'âge immédiatement inférieur y échoue. Cette échelle permet donc d'évaluer un âge mental (par exemple, un enfant de 6 ans aura un âge mental de 6 ans s'il réussit les épreuves normalement réussies par la majorité des enfants de 6 ans). Un problème pratique restait cependant: comment montrer qu'un retard donné, par exemple de 2 ans, est plus grave si l'enfant a 6 ans que s'il en a 12? Stern, en 1912, propose alors un artifice mathématique: il suffit d'établir le rapport âge mental - âge réel pour pouvoir comparer les résultats, au même test, d'enfants d'âges différents (ou du même enfant à des moments différents). Ce rapport, multiplié par 100 pour des raisons de commodité, est appelé quotient intellectuel (et plus couramment QI). Ce QI place l'enfant par rapport à l'âge mental moyen des enfants de son âge, il s'agit d'un «QI d'âges» qui situe le rythme de développement de l'enfant en termes de retard ou d'avance par rapport au rythme normal pris comme unité de comparaison. Par définition, le QI normal est de 100. Ce calcul postule que le développement mental de chaque enfant se fait de façon continue et à vitesse constante.

Cette échelle rencontre d'emblée un immense succès, elle permet de quantifier ce qu'on observe et donc de donner une apparente rigueur scientifique à une notion abstraite que l'on a du mal à définir (A. Binet répondait avec prudence à la question: qu'est-ce que l'intelligence? «C'est ce que mesure mon test!»).

Assez vite, cependant, des critiques s'élèvent quant au type d'épreuves proposées dont la majorité est à dominance verbale et à base essentiellement culturelle et scolaire. Des modifications sont alors apportées, puis des révisions entreprises.

Mais la notion d'âge mental est également critiquée: elle classe mal les sujets et surtout quel âge de base prendra-t-on pour évaluer un adulte, autrement dit, à quel âge considérera-t-on que s'arrête la croissance mentale? C'est dans cette optique que vont apparaître d'autres tests d'intelligence d'abord destinés aux adultes puis adaptés aux enfants. Un des plus connus est le WISC (échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants) issu d'un test élaboré en 1939 aux

Etats-Unis par D. Wechsler pour les adultes. Il ne s'agit plus d'établir un rapport arithmétique entre deux vitesses de développement mais d'établir un rang, un classement dans un groupe d'âge: situer l'enfant par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Le résultat numérique obtenu, appelé également QI, est donc ici un indice statistique de dispersion par rapport à une moyenne. Dans les deux cas, le QI est un repérage statistique (soit par rapport à l'échelle des âges, soit par rapport à un groupe d'âge) qui situe le sujet.

Le chiffre: valeur absolue

Le QI mesure un rendement: il montre ce que l'enfant sait ou sait faire, il n'indique ni comment, ni pourquoi il réussit ou échoue.

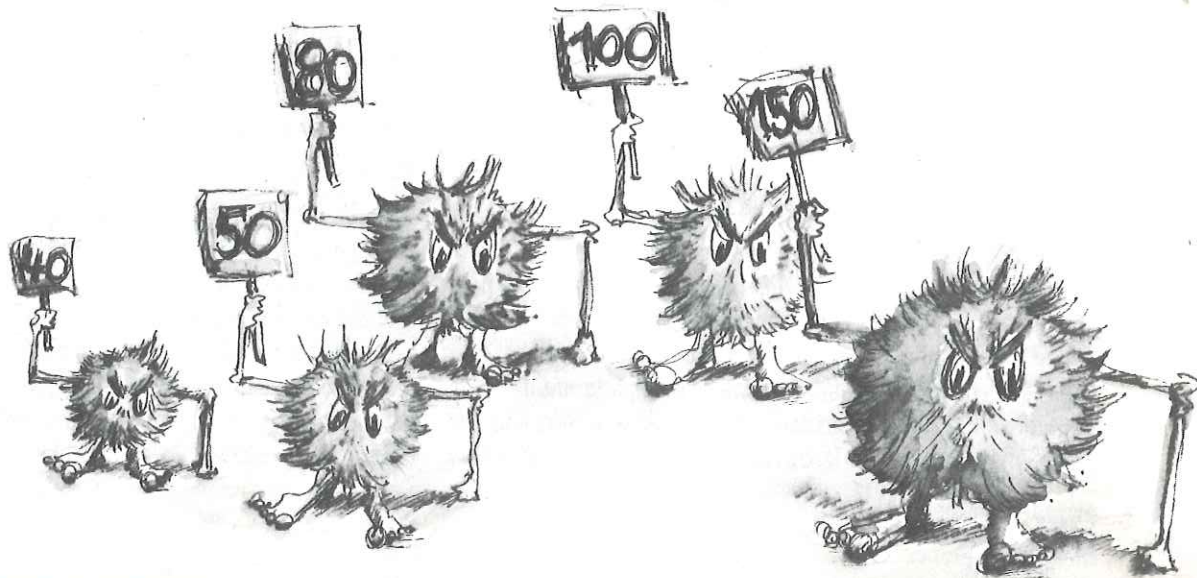
Né d'un besoin pratique, le QI apparaît aussi à l'époque de la découverte des lois de la transmission héréditaire. L'idée prévaut que l'homme naît doté d'un potentiel établi et fixe. Il est donc tentant de vouloir mesurer une capacité innée et immuable qui ferait partie de l'équipement génétique. De nombreuses études ont très vite montré à quel point cela n'est pas possible; de multiples facteurs, dont les conditions du milieu dans lesquels vit l'individu, influencent très fortement son fonctionnement et son rythme de développement.

La notion de mesure est elle aussi trompeuse, puisqu'il ne s'agit pas d'une mesure par rapport à un étalon mais de comparer le sujet, en fonction des résultats obtenus, à une population de référence.

Cette notion requiert une très grande rigueur, qui n'a pas toujours été obtenue et qui a amené à comparer des individus qui n'étaient pas comparables.

L'importance du contexte

Par la méthode des tests, on a voulu introduire une notion de totale objectivité en présentant des épreuves «standardisées» (mêmes items, mêmes consignes, même temps de



passation, etc.) mais on a négligé que le test se déroule dans une interaction entre des personnes, dans un contexte précis, avec un but, et que, là aussi, de nombreux facteurs vont intervenir et être plus ou moins propices à la réussite. Le désir de bien faire ou la conduite d'échec, le désir de faire plaisir ou de s'opposer, l'estime de soi, l'assurance, l'anxiété, etc., n'amènent pas les mêmes résultats. L'attitude, la personnalité de l'examineur ne sont pas neutres non plus.

La composition du test ne sera pas étrangère aux résultats obtenus; or, les tests, en évaluant l'aspect adaptatif de l'intelligence, vont le faire par rapport aux normes et aux exigences d'une certaine société, à tel moment de son histoire. Cela va désavantager certains milieux ou rendre même impossible leur application à d'autres sociétés ou cultures. Un QI indépendant d'un contexte culturel ne peut exister.

Le danger de l'étiquetage

Il faut également évoquer les effets que provoque l'utilisation du QI. En usant de ce chiffre comme d'une étiquette que l'on colle sur un individu, cela va entraîner un certain nombre d'attentes. Prenons comme exemple, bien qu'elle ait été contestée quant à l'ampleur de ses résultats, la célèbre expérience de Rosenthal et Jacobson connue sous le terme d'«effet Pygmalion»: si l'on persuade un enseignant que de deux enfants, dont le QI est en fait égal, l'un est plus intelligent que l'autre, le premier progressera plus vite que le second.

Le chiffre a pour lui l'autorité du scientifique, ce qui entretient le mythe d'une objectivité absolue.

Auréolé de son apparente rigueur souvent très illusoire, il a été trop et mal utilisé, à des fins auxquelles, bien souvent, il n'était pas destiné.

Le QI n'est pas fixe et immuable, le QI n'est pas stable, le QI n'est pas précis, le QI n'est pas une caractéristique objective de l'individu, le QI n'est pas universel mais lié à une norme culturelle, le QI... l'on pourrait continuer longtemps ainsi.

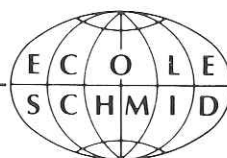
Un test dénué de sens?

Sa mauvaise utilisation doit-elle pour autant le faire totalement rejeter?

Même si le QI ne mesure pas l'intelligence, il peut être un point de repère utile; le test qui permet de l'obtenir est un outil d'information parmi beaucoup d'autres, un instrument d'observation du fonctionnement de l'intelligence, du comportement face aux tâches proposées, des démarches sous-jacentes, des stratégies utilisées, et cette observation est en elle-même beaucoup plus importante que le résultat chiffré. Celui-ci n'est qu'un indicateur dont il faudra chercher la signification. Si l'on connaît bien les limites qu'il recèle, ce qu'il ne veut et ne peut pas dire, en le prenant comme un

constat à un moment donné, dans un contexte donné, d'une certaine forme d'efficacité intellectuelle, qu'il est possible de situer par rapport à d'autres individus et à l'évolution propre du sujet, il peut garder une certaine utilité. Mais il est davantage à considérer comme une source de questions que comme une réponse.

Elisabeth Lemaire
psychologue



ECOLE SCHMID, Alpha, 3900 Brigue, 028 23 44 43
Internat pour jeunes gens et jeunes filles

Cours annuel de langues

après l'école obligatoire ou pendant la dernière année de scolarité obligatoire; allemand, anglais, matières facultatives. Certificat d'Allemand (Goethe).

Cours de commerce ou d'administration

en allemand sur deux ans.

Diplôme de commerce ou Diplôme d'Administration de l'OFIAMT et Diplôme d'Allemand (Goethe).

Maturité fédérale

type E (socio-économique) et
type D (langues modernes)

Cours d'allemand en été

trois semaines en juillet

Veuillez nous envoyer votre documentation

Cours annuel de langues ☐
Cours de commerce ou d'administration ☐
Maturité fédérale ☐
Cours d'allemand en été ☐

Nom _____

Adresse _____

HAWE HABILLE MES LIVRES





Hugentobler + Co.

3000 Berne 22

Enduits
autoadhérents

Mezenerweg 9
Tél. 031 42 04 43

Apprendre à utiliser son cerveau

37

A l'heure où l'on se passionne pour l'ordinateur, ce cerveau artificiel qui, malgré sa complexité et son ingéniosité, n'a de secrets que pour les profanes, que savons-nous de notre cerveau, celui dont nous nous servons quotidiennement pour accomplir nos tâches, qu'elles soient techniques, manuelles, artistiques ou intellectuelles? Comment fonctionne-t-il? Comment stocke-t-il ses informations et surtout comment organise-t-il ses apprentissages? Certes, la neurologie et la psychologie ont déjà tenté de répondre à cette question. Jamais, cependant, il n'a été possible d'en dégager des moyens d'application concrets et pratiques à l'usage de chacun.

Ces dernières années de nombreux chercheurs se sont penchés sur le problème de la «gestion mentale»¹, sur les «modes de pensée, les styles d'apprentissage»², ainsi que sur notre «programmation neuro-linguistique» (PNL)³. Ces auteurs, tout en étant chacun spécifiquement rattachés à un domaine particulier et développant des applications propres à celui-ci, nous livrent des clés pour une meilleure utilisation de notre cerveau.

Il va sans dire que, dans une perspective d'hygiène mentale, ces nouvelles découvertes vont permettre à tout intervenant de mieux comprendre sa manière personnelle d'agir, partant de s'enrichir en vue d'une efficacité plus grande dans son travail et sur-

tout d'en faire bénéficier les autres en leur permettant à leur tour d'exploiter leurs ressources.

Un mode d'emploi pour notre cerveau

Comment entrons-nous en contact avec le monde extérieur? La PNL répond: nous identifions la réalité par une combinaison d'informations variées perçues par nos canaux sensoriels, par nos cinq sens: visuel - auditif - kinesthésique - olfactif et gustatif, auxquels s'ajoute un 6^e qui se traduit par la représentation que nous nous faisons du monde.

Nous percevons constamment une foule d'informations mais, par nécessité, nous nous fabriquons des modèles, des grilles de compréhension du monde grâce à un système de généralisations de sélections et de distorsions.

La réalité est donc toujours perçue à travers nos limites, nos filtres, nous n'en avons qu'une expérience person-

nelle et subjective. On constate, dès lors, que la représentation mentale revêt une importance capitale et constitue notre carte du monde. Nos sens sont actifs en permanence, cependant pour des questions d'économie d'énergie, de stress, d'habitude ou encore en raison de facteurs génétiques, culturels ou familiaux, nous avons tendance à privilégier l'un de ces sens pour organiser la représentation des choses ou des événements ou pour communiquer avec autrui.

L'information perçue peut être enregistrée sur le même canal sensoriel ou sur un autre: nous entendons un récit et nous imaginons une scène.

La plupart du temps, nous percevons les informations qui nous viennent à la fois de l'extérieur et de l'intérieur: nous nous parlons, nous évoquons des images, des bruits, des sensations...

Une grammaire de la communication

Avec notre carte du monde, nous faisons constamment nos meilleurs choix possibles, disponibles dans notre modèle du monde. Lorsqu'une personne est en difficulté, elle n'est ni folle ni malade ni investie d'une curieuse tendance morbide à répéter les erreurs ou à gâcher sa vie, mais se trouve limitée par une carte du monde appauvrie.



Henri Caloz

Route de Préjeux - Champsec

Papeterie + Papiers en gros

1951 SION

Téléphone (027) 31 32 92

Si nous retenons l'idée de la carte du monde qui se construit, nous entrevoyons très vite qu'elle est susceptible d'être modifiée, enrichie.

La PNL, en intervenant au niveau du codage et de l'organisation des contenus, constitue une approche originale parmi toutes les approches de la personnalité. Elle propose toute une méthodologie d'observation, une véritable grammaire de la communication verbale et non verbale, dont l'utilisation vaut pour de multiples contextes de la communication humaine, donc toutes les situations où la dimension relationnelle est importante.

Un dialogue pédagogique

De son côté, Antoine de la Garanderie a consacré une bonne partie de sa vie à étudier les conditions du fonctionnement mental des apprenants et a découvert, à travers le dialogue pédagogique avec des enfants qui réussissent, un principe pédagogique élémentaire: il n'y a pas de compréhension, pas de mémorisation sans codage mental, sans projet. Le codage mental, ce sont les images que nous fabriquons dans notre tête chaque fois que nous accomplissons un geste mental tel que l'attention, la réflexion, la mémorisation, la compréhension et l'imagination. Il s'agit bien du même concept de représentation mentale.

L'observation de ceux qui réussissent l'amène à vérifier qu'il y a des manières très différentes d'être performants, mais ce qui différencie un «crack» d'un autre, c'est qu'il a un projet: il se fait des images dans sa tête, les compare à ce qu'il fait et se réajuste.

A la différence de l'ordinateur qui est prêt à travailler sur les données entrées et à déclencher les opérations conséquentes, notre cerveau a besoin pour exécuter une tâche de mettre en place des codages explicites conscients et intentionnels. Pour regarder ou écouter il faut avoir le projet de le mettre dans sa tête, de représenter ce qui est présenté.

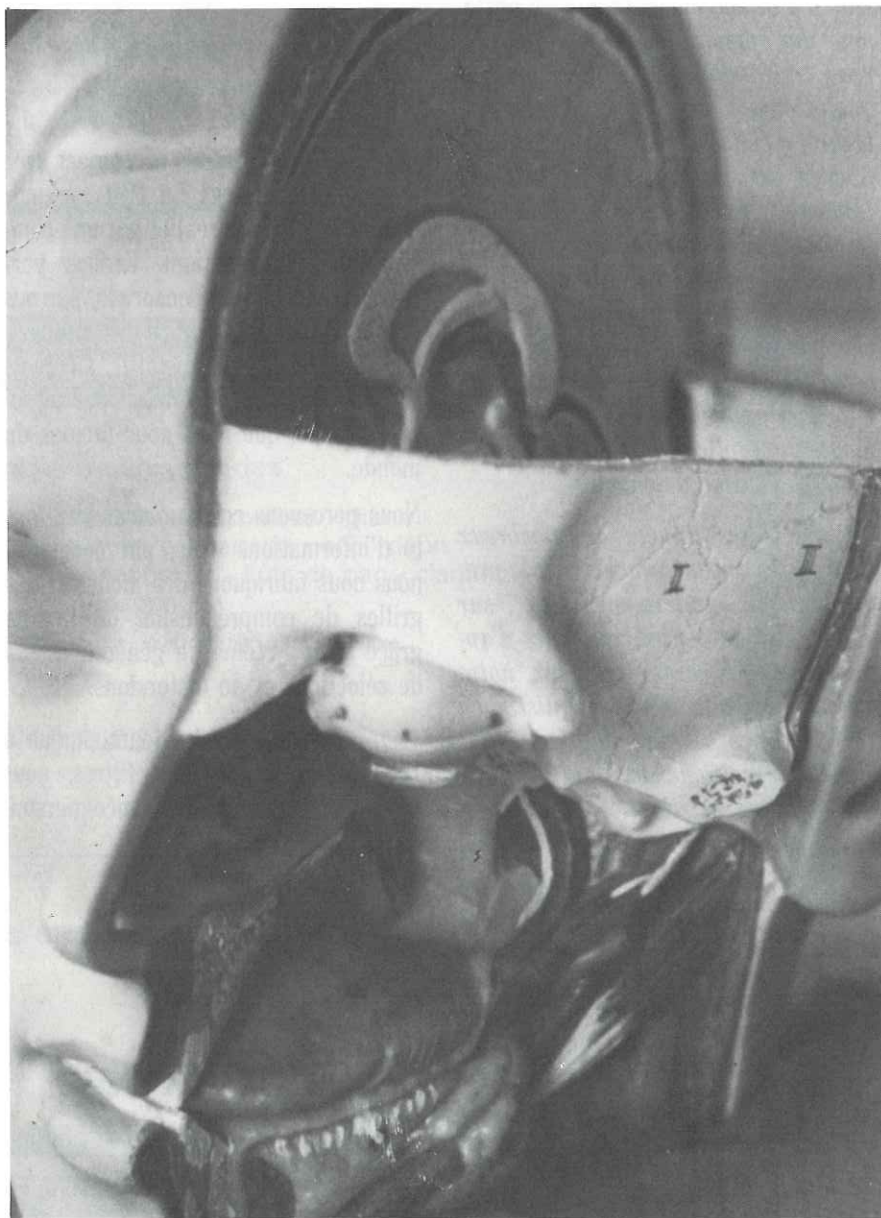
Des références pour apprendre

A. de la Garanderie classe les apprenants en deux grandes catégories: les visuels et les auditifs.

En fabriquant des images mentales ou des évocations, nous mettons notre intelligence en marche. Ces images mentales sont la matière de tout geste mental, c'est dire leur importance; or, paradoxalement, l'école est le seul lieu d'apprentissage où l'on demande d'exécuter des gestes mentaux sans donner le mode d'emploi: réfléchis - concentre-toi - travaille!

Dans le système scolaire, il est sans doute difficile d'introduire le dialogue

pédagogique de manière régulière et de consacrer du temps pour situer le fonctionnement de chaque élève, cependant il est possible, toujours selon A. de la Garanderie, d'introduire quelques nouvelles habitudes de gestion mentale et d'être attentif à proposer un enseignement basé sur des références visuelles, auditives et j'ajouterais kinesthésiques, afin de faire profiter le plus grand nombre d'enfants. En apprenant à se connaître, l'élève saura d'ailleurs vite ce dont il a besoin lorsqu'il ne comprend pas. La pratique de ces évocations mentales est essentielle et les enfants qui y sont entraînés développent considérablement leurs capacités intellectuelles.





La rentrée scolaire c'est notre affaire!

FOURNITURES POUR BUREAUX ET ÉCOLES

Gaillard S.A. GRAND-VERGER 12
1920 MARTIGNY

Des images mentales

Chacun aura sans doute expérimenté le pouvoir des images mentales mais penser à les introduire de manière systématique au niveau de l'enseignement, voilà une étape que franchit A. de la Garanderie.

Selon Linda Williams³, les personnes qui passent aisément d'un système de codage à un autre sont les moins démunies et les plus efficaces dans leurs démarches.

Selon Hélène Trocmé-Fabre⁵, établir les bases d'une pédagogie cohérente et compatible avec le fonctionnement cérébral est non seulement une nécessité mais une priorité.

Ces perspectives de gestion mentale constituent un regard nouveau sur l'homme et ses ressources et s'avèrent passionnantes et prometteuses.

Pour l'enfant en échec quelle révolution, quel message de confiance et d'espoir que d'être en mesure d'expé-

menter qu'il a lui aussi des ressources, que certaines de ses stratégies efficaces dans certains domaines peuvent être transposées à d'autres secteurs et affinées.

En nous proposant des moyens concrets facilement utilisables dans le vaste champ de la psychologie, de la pédagogie et de la communication, elles nous offrent un plus dans nos possibilités d'interventions auprès des individus et une aire de rencontre et de collaboration entre les divers spécialis-

tes de l'enseignement et de la thérapie.

C'EST EN DONNANT À MES ÉLÈVES L'INTELLIGENCE DE LEURS MOYENS QUE JE LEUR DONNERAI LES MOYENS DE LEUR INTELLIGENCE... (A. de la Garanderie)

Claire Vuignier
Logopédiste

Références bibliographiques

¹ Antoine de la Garanderie / Geneviève Cattani
«Tous les enfants peuvent réussir» - Ed. Centurion 88

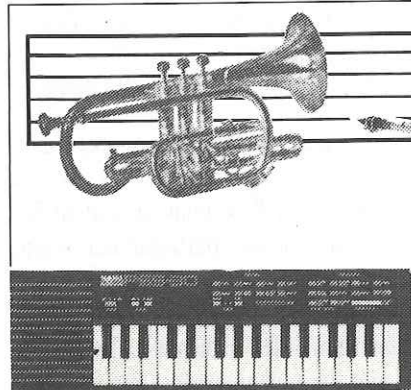
² Antoine de la Garanderie
«Les profils pédagogiques» - Ed. Centurion 88

³ Linda V. Williams
«Deux cerveaux pour apprendre» - Ed. d'organisation 86

⁴ Alain Cayrol / Josiane De Saint Paul
«Derrière la magie. La programmation neuro-linguistique» - Ed. InterEditions 84

⁵ Hélène Trocmé-Fabre
«J'apprends donc je suis» - Ed. d'organisation.

St Giles Colleges (GB - USA)
COURS DE LANGUES A L'ÉTRANGER
RENSEIGNEMENTS :
"COLLEGIAL" S.A.
R. de Lausanne 20 -
CH-1950 SION
Tél. (027) 22 28 10
55 05 13
HSF HEIDELBERG
ALLEMAGNE



COMPTOIR MUSICAL

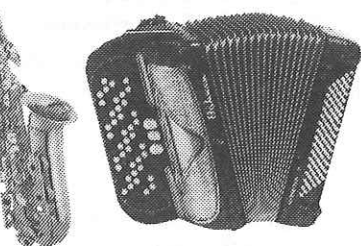
GUY MARCLAY

Rue du Léman 3b
1920 Martigny

Privé
La Tourelle
1933 Sembrancher
Tél. (026) 85 13 12

Tél. (026) 22 77 37

SPÉCIALISTE INSTRUMENTS



Le stress à l'école

Un état de tension

Dans le milieu scolaire, qu'il s'agisse d'élèves, de parents ou d'enseignants, il est aisé d'évoquer les dégâts occasionnés par ce puissant état de tension qu'est le stress.

Ce que l'on sait moins, c'est que tout individu agissant se trouve dans un état de stress, c'est-à-dire dans un état normal, l'opération neuro-endocrinienne que l'on nomme «stress» ayant pour fonction première de favoriser notre adaptation à un environnement en constante évolution.

Ce que l'on a coutume d'appeler «les états de stress» sont en fait des excès de stress dont la conséquence est de priver l'individu de ses possibilités adaptatives habituelles.

Les éléments générateurs d'excès de stress sont surtout les changements rapides de contexte, les rythmes d'activité exagérément intenses et durables, les conflits interpersonnels, pour n'en citer que quelques-uns, et cela de façon d'autant plus prégnante que l'individu se trouve à des périodes délicates de son évolution psycho-biologique, familiale, ou professionnelle.

Des exigences

Etre un élève n'est pas un statut ordinaire: il s'agit pour un enfant ou un adolescent, aux différentes étapes de son développement psycho-biologique, de s'adapter rapidement et de façon

adéquate à un ensemble de règles et d'exigences nouvelles (scolaires, familiales, personnelles, extra-familiales).

Jusqu'à l'âge de 16 ans, l'élève est contraint de fréquenter l'école. Cette dernière est une grande structure, plus ou moins complexe suivant les niveaux, qui a un rôle précis à remplir: celui d'apprendre à apprendre et celui d'enseigner un programme dans des limites de temps déterminées.

Elle est également un lieu d'apprentissage de la vie en commun avec les professeurs, les autres élèves et les règles de fonctionnement qui leur sont propres; elle est enfin un lieu de révélation de capacités, d'aptitudes, donc de confrontations avec les autres élèves dans des domaines aussi divers que les études, le sport, le jeu, le flirt, etc... On voit ainsi que l'élève ne se trouve pas à l'école comme un individu isolé, mais qu'il devient une sorte de point de convergence d'attentes multiples qu'il doit satisfaire, en tenant compte de ses propres besoins et possibilités.

Des attentes

Les parents attendent généralement de leur enfant qu'il étudie correctement en obtenant des notes suffisantes, sans leur causer trop de soucis avec le corps enseignant.

L'élève attend de ses parents qu'ils le soutiennent, qu'ils le comprennent, et l'écoutent lorsque des difficultés appa-

raîtront; que leur position soit claire et cohérente face à l'ensemble du système scolaire. Il attend enfin qu'un domaine extra-scolaire lui soit reconnu et garanti.

Le ou les professeurs attendent de l'élève qu'il adopte l'attitude de celui qui vient pour apprendre, reconnaissant par là le rôle de celui qui enseigne. On attend également qu'il respecte l'ensemble des règles de l'école, à savoir: la discipline, l'assiduité aux cours et au travail; on attend qu'il soit suffisamment performant dans les différentes branches enseignées. L'élève doit accepter d'être un parmi les autres et renoncer à une relation exclusive avec l'enseignant.

De son côté, l'élève a besoin de se plaire à l'école, donc de trouver un cadre accueillant, propice à la meilleure mobilisation possible de son énergie, de ses capacités et de son appétit d'apprendre.

Il a besoin de se sentir progresser, de trouver un sens au travail qu'il fait, et cela à un rythme en rapport avec ses possibilités adaptatives du moment.

D'autre part, l'élève est soumis dans sa classe et dans l'école à la loi du groupe. Il lui faut pouvoir s'identifier aux autres élèves, partager une bonne partie de leurs intérêts scolaires et extrascolaires (hobbies, sport, mode, musique, etc.). De leur côté, les autres doivent le reconnaître comme un des leurs.

Enfin, tout en conservant son identité propre, il lui faut trouver un état d'harmonie qui le laisse, lui, comme les autres participants à ce grand réseau de communication, satisfait, actif et productif.

Des adaptations successives

Dans ce contexte général, comment un élève va-t-il parvenir à conserver, tout au long de l'année, la sérénité et le dynamisme nécessaires? Fort heureusement, la majorité des élèves, réussit à s'accommoder de l'ensemble de ces exigences et arrive sans grand problème à la fin de l'année scolaire.

De petits fléchissements temporaires existent presque obligatoirement, mais ils sont vite compensés. A ce niveau, deux possibilités de réponse à la surcharge sont courantes: soit un comportement de *fuite*, soit un essai d'*affrontement* de la situation stressante.

Au niveau de la «fuite», l'élève ne se sent pas de taille (soit parce qu'il estime ses ressources individuelles insuffisantes, soit parce qu'il ne perçoit pas d'aide extérieure possible) à lutter contre une situation de déséquilibre (par exemple: trop de situations nouvelles en peu de temps, comme on peut l'observer à l'entrée du CO ou en première année de collège).

Ce qui est observable le plus fréquemment dans ce cas, c'est une sorte de «démission» scolaire: plus de goût d'apprendre, les devoirs ne sont pas faits ou mal faits, un état de passivité s'installe: passivité qu'on ne retrouvera peut-être pas en famille ou lors de loisirs; il n'est pas rare à ces moments d'assister à un surinvestissement passager d'une activité extra-scolaire procurant du plaisir (sport de compétition, danse, lecture, etc.).

Dans «l'essai d'affrontement», la situation de déséquilibre tente d'être corrigée par une hyperactivité scolaire souvent anarchique et mal coordonnée, donnant de maigres résultats, ou au contraire par un surinvestissement des

matières enseignées, avec hyperorganisation, surproductivité du travail et résultats très satisfaisants, mais dans les deux cas, l'énergie bien ou mal employée l'aura été au détriment des autres activités susceptibles d'apporter plaisir et détente (même s'il réussit, l'élève est épuisé et reste indisponible pour tout ce qui est extra-scolaire).

Heureusement, ces situations sont le plus souvent transitoires.

Un certain malaise

Il existe toutefois un certain nombre d'élèves, temporairement plus sensibles, qui ne supportent pas l'excès de stress et qui, à des périodes charnières (la rentrée des classes, l'approche des examens, le changement de système scolaire, l'apparition de la puberté, un changement dans la dynamique familiale, etc.) coulent et restent dans un état prolongé de rupture d'équilibre; ce qui ne manque jamais d'incommoder ou d'inquiéter enseignants et parents. Parce que leur malaise n'aura pu être exprimé clairement, pour mille raisons (craintes, impossibilité de verbaliser le problème, etc.), leur façon de survivre, de se sortir de ce mauvais pas, sera de faire un symptôme: troubles psychosomatiques (migraines, maux de ventre, maladie infectieuse, etc.) ou troubles psychologiques (dépression, insomnie, instabilité, phobie); dans les deux cas, le *symptôme* prend valeur de carapace défensive et de langage: c'est un cri d'alarme destiné aux professeurs, aux parents, aux autres élèves.

Dans les deux premiers cas (fuite, essai d'affrontement), l'élève a eu la ressource, face à une situation de malaise, de mobiliser son énergie à des fins de rééquilibration, de retour, (ou d'essai de retour) à une certaine forme de satisfaction, qu'elle soit saine ou pas, et de signaler clairement à l'entourage des difficultés scolaires; ce qui laisse la porte ouverte au dialogue, en tout cas à la communication à un même niveau (exemple: «pourquoi joues-tu au lieu de travailler?»).

— «Parce qu'en ce moment, je suis fatigué, j'ai trop de travail, il y a trop de nouveautés, j'ai besoin de me changer les idées».)

Dans le troisième cas, celui du symptôme, ce qui est exprimé à l'entourage, l'est à un second degré, ce qui rend la communication parallèle, donc bloque le réajustement sain de la situation critique (exemple: «cet élève est malade, sa place n'est pas ici: il faut le faire soigner»).

Par la suite, lorsque le message est décodé et le malaise exprimé, une réévaluation de la situation devient possible pour chacun (parents, professeurs, élèves), ce qui permet un choix d'attitudes plus adéquates afin de recréer une sorte de convivialité.

On voit ainsi que les conduites scolaires de stress ne sont jamais complètement inhérentes à l'élève, mais qu'elles s'inscrivent dans le vaste réseau de son monde de références.

Ces conduites seraient probablement inexistantes si en lieu et place d'une conception de la vie fondée sur la performance et la compétitivité, pouvait se développer une culture de la sérénité, du bon sens, axée sur l'apprentissage de la gestion du stress: confiance, respect de soi et des autres, ouverture à l'essentiel, découverte du plaisir, sagesse en seraient les valeurs — conduisant à une façon d'envisager la réussite.

Philippe Digout

psychologue-psychothérapeute



ÉCOLE D'ESTHÉTIQUE
ET COSMÉTOLOGIE
CIDESCO. FREC

Lorelei Valère

Formation internationale
théorique et pratique
Rue Saint-Pierre 3, 1003 Lausanne
☎ (021) 312 78 02

Veuillez m'envoyer votre documentation

Nom: Prénom:

Adresse:

Situations familiales à risques

La famille, lieu vital

Si la famille occidentale a subi certaines modifications durant le vingtième siècle, elle n'en demeure pas moins, pour la plupart des enfants, la cellule de base essentielle, celle qui détermine fondamentalement le développement du petit humain. Réciproquement, ce dernier va, lui-même, dès le début, contribuer à l'organisation et à l'évolution de sa propre famille.

En vivant au milieu des siens, l'enfant apprend de nombreux comportements, acquiert une certaine image de lui-même et du monde, et c'est avec ce bagage qu'il va parcourir la vie, en gardant la possibilité d'abandonner certains éléments de la panoplie et d'en introduire de nouveaux tout au long du voyage.

La famille idéale n'existe pas

Toutes les familles, au cours de leurs phases de transformation, connaissent des tensions plus ou moins fortes, avec leur cortège connu de conflits, d'agressivité, de stress, de solitude, de souffrance, de boucs émissaires passagers, parfois de haine et même de violence. Mais après ce tumulte, du moins pour un temps, revient l'apaisement car la famille a trouvé un nouvel équilibre, elle a grandi.

Situations à risques

Il est, en revanche, possible de parler de situations familiales «à risques» lorsque la famille ne parvient pas à se transformer comme l'exigeraient pourtant les enfants qui grandissent ou l'environnement qui ne cesse d'évoluer. Dans ces situations, la crise est alors chronique et la situation de tous, perturbée. C'est comme si la famille, de manière absurde (mais de façon compréhensible si l'on connaît son histoire) luttait contre le changement, comme si elle s'accrochait désespérément à une manière unique de fonctionner. C'est alors qu'existent des risques réels pour la santé de ses membres, et particulièrement pour celle des enfants. Risques intellectuels (blocage des apprentissages, peur d'apprendre, curiosité réduite...), risques au niveau de la personnalité (faible estime de soi, difficulté d'autonomie, trouble de la communication, incapacité à collaborer...) et même, risques physiques (malnutrition, mauvais traitements, incestes...).

Indicateurs de risques

Les facteurs susceptibles d'entraîner de tels troubles chez un enfant peuvent être vus comme une dysfonction de certains processus que l'on trouve à la base de l'organisation de tous les systèmes humains. A noter que ces pro-

cessus sont interdépendants, donc que le dysfonctionnement de l'un peut entraîner le dysfonctionnement de tous les autres. Mais, à l'inverse, que le rétablissement de l'un peut provoquer, en chaîne, le bon fonctionnement de la plupart des autres.

Voici ces processus:

- L'autonomie (entre parents et enfants, au sein du couple, par rapport aux familles d'origine), si elle est mal gérée, peut rendre difficile la séparation à l'âge de l'école ou à l'adolescence. Des frontières mal dessinées par rapport aux familles d'origine peuvent hypothéquer le développement de la jeune famille et son fonctionnement (notamment la coopération et la hiérarchie);
- la hiérarchie, si elle est inadéquate, prive les parents d'un pouvoir indispensable et de leur compétence éducative. Cela se voit parfois dans des familles dont les parents sont âgés, ou adoptifs, dans la famille monoparentale ou celle qui donne à l'enfant le pouvoir d'arbitrer le conflit du couple (enfant triangulé);
- la coopération, si elle est perturbée, fait que l'enfant n'est pas considéré comme un partenaire, mais comme un instrument. Par exemple, «l'enfant parentifié», qui est conçu pour soutenir ses parents, matériellement ou affectivement, pour les aider à s'épanouir, à retrouver leur estime d'eux-mêmes ou une place dans la société. On parle aussi d'«enfant

instrumentalisé»; c'est celui, par exemple, né après le décès d'un membre de la famille, qui devra remplacer le disparu, prévenir la dépression latente de ses parents, au détriment de son droit à l'insouciance et à l'autonomie;

- les stratégies de survie peuvent être extrêmes, rigides et coûteuses (alcoolisme, dépression, délire, somatisation, violence...) et devenir un modèle pour la jeune génération;
- la communication, lorsqu'elle est troublée, rend difficile la gestion des divergences et les prises de décision. La famille devient alors chaotique, pouvant générer des troubles caractériels ou autres;
- enfin, la gestion du conflit, qui est souvent à la source de la violence familiale, notamment des mauvais traitements.

Mauvais traitements

Les recherches de l'Américain Kempe (1971-1973) sont aujourd'hui classiques; elles servent à prévenir les mauvais traitements dont sont victimes plus d'enfants qu'on ne le pense. Voici, concernant la période périnatale, les indices qu'il a identifiés comme étant des indicateurs de futurs mauvais traitements:

- parents ayant été eux-mêmes victimes de la violence, parents eux-mêmes «instrumentalisés» par leurs propres parents, isolement social ou promiscuité de la famille, couple en crise chronique ou non constitué...
- difficulté, pour les nouveaux parents, à investir l'enfant comme une personne: rejet de l'enfant à cause de son aspect physique, de son sexe, de ses performances, enfant chargé de combler un vide affectif, de remplir une mission pour la famille...
- dépression grave de la mère durant la grossesse ou durant les premières semaines de l'enfant: incapacité à s'occuper du nouveau-né, comportement irresponsable, détachement...



- difficultés conjugales, matérielles ou éducatives sévères. L'enfant occupe alors fréquemment la position de bouc émissaire.

Chacun de ces indices ne constitue pas, en soi, un facteur suffisant de mauvais traitement. Il va dépendre de l'interaction de ces facteurs et des ressources, aussi bien de la famille que de son entourage, que les parents sortent ou non de leur impasse.

Aider ces familles

Tous ceux qui approchent ces familles, et Dieu sait s'ils sont nombreux, doivent savoir que le fatalisme n'est pas de mise, car les connaissances actuelles sur la famille permettent un réel espoir. Voici quelques repères qui peuvent nous guider:

1. Commencer par faire l'inventaire des ressources de la famille et celles de son entourage. Elles sont plus nombreuses qu'on ne l'imagine. Montrer à la famille qu'elles existent, qu'elle peut les activer, de manière à rétablir un début d'estime d'elle-même.

«Les échecs fortifient les forts». (St-Exupéry).

2. Proposer des buts concrets qu'elle puisse partager, buts qui ne menacent ni son existence ni ses fondements. Montrer à la famille que l'addition des forces permet de «gagner ensemble», qu'il faut imaginer dorénavant des «jeux sans perdants»...

3. Encourager la circulation de l'information au sein de la famille, aider à dialoguer et à négocier, que ce soit entre les membres de la famille ou avec l'entourage, notamment avec les personnes qui représentent l'officialité.

4. Encourager tous ceux qui s'occupent de ces familles à ne pas se laisser enfermer dans une perception négative, défaitiste et résignée. Une attitude positive restaure l'estime sociale, la compétence éducative et la collaboration.

Prévention et espoir

Pour conclure, j'aimerais souligner deux choses. La première est l'importance de la prévention, laquelle est infiniment moins coûteuse, aux plans économique et humain, que ce qu'il faut engager plus tard pour corriger, souvent de façon modeste, de telles situations. La deuxième est qu'il faut promouvoir un état d'esprit nouveau chez tous ceux qui s'occupent de ces familles: travailler à partir des ressources plutôt que de faire l'inventaire des défaillances, considérer que les processus familiaux sont complexes et n'obéissent jamais à une cause unique, que les solutions, toujours, sont multiples et que l'objectif final est de permettre à la famille de retrouver son autonomie et sa dignité.

Nicole Marcanti
psychologue

Le dialogue comme hygiène mentale

Lorsqu'un problème surgit, que ce soit entre les partenaires d'un couple, entre un enfant ou un adolescent et ses parents, entre l'école et la famille, la solution préconisée est le dialogue. Dans la réalité, lorsqu'un conflit éclate entre deux personnes, entre deux contextes, ce n'est pourtant pas le dialogue qui prévaut, mais bien les accusations réciproques et la difficulté de communiquer. Le dialogue qui, théoriquement, est décrit comme le remède aux différentes tensions de la vie, a beaucoup de peine à naître dans les situations qui, justement, le réclament. Il en existe d'ailleurs plusieurs formes, et du point de vue de l'hygiène mentale, toutes n'ont pas la même valeur.

Le dialogue – correction du modèle antérieur

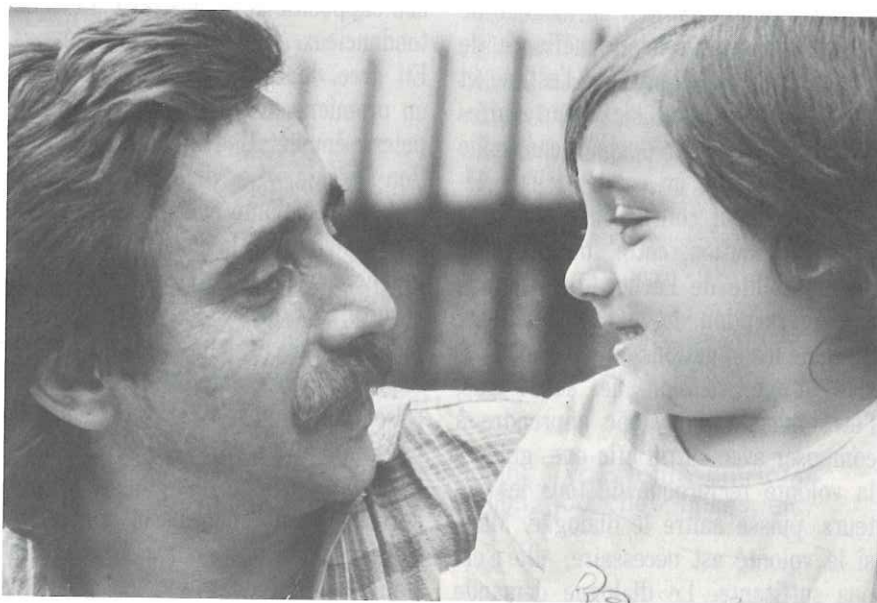
Trop orienté vers les ordres stricts et la fermeté, et ne laissant que peu de place à l'échange, le modèle d'éducation de nos parents a souvent été critiqué. L'analyse était sûrement trop sommaire, mais pour la plupart nous l'avons adoptée. Pour ne pas risquer de retomber dans ce que nous avons considéré comme une «erreur», nous avons tout naturellement introduit le «dialogue». Pourtant, pour une génération qui avait souffert d'un manque de «dialogue», il n'était pas si naturel d'apporter la correction adéquate au modèle antérieur. C'est ainsi que la correction a porté non pas sur le dialo-

gue, mais sur l'introduction de commentaires et d'explications dans l'art de donner un ordre. Si bien que l'abrupt «fais tes devoirs» de nos parents, est devenu une très longue périphrase, témoignant plus de la difficulté que nous avons aujourd'hui à donner un ordre clair que de la capacité à entrer en communication avec autrui. Ce pseudo-dialogue a abouti en définitive à une grande confusion. Les enfants ne connaissent plus très bien les limites à ne pas franchir et les adultes se sentent coupables chaque fois qu'ils doivent faire preuve d'autorité. De plus, cette manière trop explicative qui requiert presque l'aval de l'enfant est une manière de lui passer une camisole de force ou plutôt de faire en sorte qu'il se la passe lui-même, vu nos hésitations à lui fixer un cadre clair. «Dia-

loguer» de cette manière, voilà une activité qui remplit une partie de notre vie. Vous conviendrez que les résultats sont rarement à la hauteur de la peine investie. Lorsqu'un improvisateur rencontre un autre improvisateur, ils produisent plus naturellement de l'improvisation que du dialogue.

Le dialogue – résultat d'une interaction positive

Pourtant, quand les conditions le permettent, deux personnes ou deux contextes peuvent créer une improvisation qui réunit tous les aspects et toutes les qualités du dialogue. A l'école, par exemple, ces conditions sont réunies lorsqu'un enfant répond parfaitement, aussi bien aux exigences scolai-



res qu'aux exigences de la discipline. Cette situation rarement décrite, mais qui existe plus fréquemment qu'on le prétend, se caractérise par la sécurité et la confirmation de deux contextes concernés: les visions se mêlent alors harmonieusement, les territoires sont respectés, la hiérarchie maintenue et la coopération toujours présente. Dans un climat de confiance aussi rassurant, les deux partenaires ne chercheront pas à s'accaparer les mérites de la réussite; ils iront même jusqu'à l'attribuer à l'autre. A partir de là, s'instaure un «cercle vicieux positif» qui aura pour résultat la construction d'une compréhension toujours plus grande du point de vue de l'autre. Ce type de dialogue est très riche et structurant, car il favorise l'éclosion des ressources de chacun.

Mais ici, il est avant tout la conséquence naturelle de deux contextes en harmonie. Le but de l'hygiène mentale pourrait être d'imiter, de construire ce dialogue afin de pouvoir en récolter les effets bénéfiques dans les contextes qui en ont le plus besoin.

Le dialogue – résultat d'une construction délibérée

En effet, dans les situations où l'échec est présent, se contenter de l'improvisation, c'est être complice d'une partition qui devient rapidement peu mélodieuse, car faite surtout de manque de sécurité, d'accusations, de méfiance, de distorsions et d'attaque de l'estime et de la compétence des partenaires concernés. A partir de là, s'enclenche presque toujours un cercle vicieux négatif avec pour conséquence une lutte pour l'attribution, cette fois-ci, de la responsabilité de l'échec. Le résultat: une aggravation de la problématique. Si, dans les situations où la tension est vive, l'improvisation ne suffit pas, l'être humain doit donc apprendre à composer avec autrui afin que, grâce à la volonté réciproque de tous les acteurs, puisse naître le dialogue. Mais, si la volonté est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Le dialogue demande

aussi de la réflexion et de la discipline (disciplina en latin signifiant apprentissage), afin d'avoir la compétence de ne pas y mêler nos parasites émotionnels, nos propres délires, nos utopies, nos suppositions ou nos raisonnements tendancieux. Cela ne s'improvise pas. En grec, le terme dialogue comporte un premier sens qu'il convient de rappeler: énumération détaillée, évaluation exacte. Le dialogue est donc d'abord la volonté et la capacité d'évaluer exactement la position de l'autre grâce à une analyse détaillée. C'est, ensuite, la capacité de comprendre son point de vue, en le respectant, afin de maintenir une solidarité et une coopération suffisantes. Mais cette démarche est loin d'être naturelle. Pourtant, c'est sûrement à ce prix que l'on pourra préserver la compréhension et la coopération toujours nécessaires à la résolution d'un problème.

Mais le dialogue qui est, en définitive, un instrument d'analyse ne suffit pas non plus. Communiquer, c'est réfléchir, dialoguer, pour enfin agir. Le dialogue ne supprimera jamais le fait qu'à un moment donné, il faudra prendre une décision ou donner un ordre, même si notre génération avait rêvé de pouvoir, peut-être, s'en libérer.

Pour terminer, gardons à l'esprit que le dialogue n'est pas un bavardage: le dialogue ce n'est pas l'art de dire, mais l'art d'écouter. Il est un garde-fou qui doit nous aider à ne pas trop vite accuser ou juger, un garde-fou qui nous permettra de conserver le cap de la compréhension, le plus longtemps possible.

Gilbert Lovey
psychologue



SERVICE MÉDICO-PÉDAGOGIQUE

Place du Midi 40 - SION - Tél. (027) 22 44 89

Directeur: Walter Schnyder, psychologue-psychothérapeute

Directeur-adjoint: Maurice Nanchen, psychologue-psychothérapeute

Secrétaire de direction: Sabine Perruchoud - Apprentie: Cornélia Aschilier

Médecins:

Dr Enrique Bermejo, méd. spéc. en psychiatrie et psychothérapie FMH, Monthey et Martigny

Dr Edmond Devanthery, méd. spéc. en psychiatrie et psychothérapie FMH, Sierre

Dr Marie-Madeleine Schmidlin, méd. spéc. en psychiatrie et psychothérapie FMH, Sion

Dr Reinhard Waeber, méd. spéc. en psychiatrie et psychothérapie pour enfants et adolescents FMH, Viège et Brigue

Centre de Sierre

Hôtel de Ville - Tél. (027) 55 41 21

Responsable de centre:

Nanchen Maurice, psychologue-psychothérapeute

Defago Liliane, secrétaire
Kuhfuss Eliane, psychologue
Mabillard Dominique, logopédiste
Pescador Asuncion, psychologue
Z'Graggen Sonia, logopédiste**Centre de Sion**

40, Place du Midi - Tél. (027) 22 44 85

Responsable de centre:

Dorsaz Jean-François, psychologue

von Burg Agnès, logopédiste

Carron Agnès, secrétaire

Digout Philippe, psychologue-psychothérapeute

Fournier Michèle, logopédiste

Fournier Monnet Monique, psychologue

Lamon Albasini Anne, psychomotricienne

Marcanti Nicole, psychologue

Moos Gaby, logopédiste

Centre de Martigny

18, rue de l'Hôtel-de-Ville -

Tél. (026) 22 18 36

Responsable de centre:

Lovey Gilbert, psychologue

Despot Milenko, psychomotricien

Hofmann Anne, logopédiste

Poyetton Françoise, psychologue

Praplan Catherine, psychologue

Roels Bernard, psychomotricien

Saraillon Patricia, secrétaire

Schoemans Nicole, logopédiste

Vuignier Claire, logopédiste

Centre de Monthey

37, avenue de France -

Tél. (025) 71 77 11

Responsable de centre:

Lemaire Elisabeth, psychologue

Despot Milenko, psychomotricien

Duc Anne-Françoise, logopédiste

Gillioz Anne, logopédiste

Michellod Dominique, psychologue

Moura-Fortes Lucia, psychologue

Sanna Marie-Edith, logopédiste

Thétaz Sophie, secrétaire

Centre de Viège

Rathausstrasse 5 -

Tél. (028) 46 15 25

Responsable de centre:

Kuonen Rolf, psychologue

Abgottspion Alfons, psychologue

Albrecht Carmen, logopédiste

Andenmatten Willy, logopédiste

Aschwanden Edith, psychologue

Gruber Evi, secrétaire

Minnig Urs, logopédiste

Centre de Brigue

Spitalstrasse 5 - Tél. (028) 23 37 15

Responsable de centre:

Schmid Philipp, psychologue-psychothérapeute

Dalliard Alfred,

psychologue-psychothérapeute

Fischer Carola, logopédiste

Kalbermatten Bernadette, logopédiste

Kippel Bernhard, logopédiste

Rentsch Simone, secrétaire

Schalbetter Andrea, logopédiste



*Vous verrez... de toutes les couleurs
au rayon Beaux-Arts
de JALLUT S.A.
rue du Grand-Pont 25, à Sion*

Situé au premier étage du magasin, il vous offre outre les produits PEBEO, des pinceaux, toiles, gouaches, huiles, etc.

Téléphone (027) 22 29 83

Prix spéciaux pour les écoles