Transcription du webinaire:
Fonctions exécutives et tâches balisées :
favoriser la métacognition de l'élève en difficulté par la structuration des tâches proposées
Présenté par Alain Caron, psychologue

[Diapositive : Fonctions exécutives et tâches balisées : favoriser la métacognition de l'élève en difficulté par la structuration des tâches proposées]

[*Textes sur la diapositive :*
Conférencier : Alain Caron, psychologue
Pour de l'assistance technique, veuillez contacter Mercia au (416) 929-4311 poste 31.]

[MODÉRATRICE : Maintenant, j'aimerais vous présenter notre conférencier, monsieur Alain Caron. Titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'Université Laval, monsieur Caron travaille depuis près de 30 ans dans le secteur de l'éducation. Au fil des ans, il a publié plusieurs livres qui tendent de traduire son expérience en outils pratiques. Ainsi, « Être attentif, c'est bien... Persister, c'est mieux ! le programme « Attentix », ainsi que « Aider son enfant à gérer l'impulsivité et l'attention », disponibles aux Éditions Chenelière Éducation, se veulent des outils pratiques pour les enseignants, intervenants du primaire, ainsi que pour les parents de ces enfants. Actuellement, monsieur Caron travaille à développer des outils qui favorisent l'apprentissage du primaire vers le secondaire, à partir du développement de compétences exécutives et méthodologique des élèves (phonétique). Bonjour monsieur Caron. Je vous cède maintenant la parole.]

[Diapositive : Fonctions exécutives et tâches balisées. Favoriser la métacognition de l'élève en difficulté par la structuration des tâches proposées.]

[ALAIN CARON : Bonjour! Alors, Je vais partager mon écran pour que tout le monde puisse voir. Bienvenue à ce webinaire, dans lequel aujourd'hui, je veux vous parler de fonctions exécutives de ce que j'appelle, les tâches balisées. En fait, on va regarder un petit peu comment on peut soutenir la métacognition de l'élève en difficulté, en lui proposant des tâches qui auront une certaine structure pour le soutenir. Je parle de l'élève en difficulté, parce que c'est sûr que l'élève qui n'est pas en difficulté a moins besoin qu'on lui fasse, de façon explicite pour lui, parce que souvent, il le fait naturellement d'instinct. L'élève en difficulté a besoin qu'on travaille un peu plus dans ce sens-là pour lui, afin de l'aider.]

[Diapositive : Quatre points essentiels au programme.]

[*Textes sur la diapositive* :

- 1 : Comprendre la persistance dans la tâche
  - Que se passe-t-il dans la tête de l'enfant?
- 2 : Les gestes cognitifs
  - La main exécutive
- 3 : Baliser les tâches

    - Construire la persistance
- 4 : Applications pratiques
    - Structurer la tâche en fonction du profil cognitif de l'élève.]

[ALAIN CARON : Donc, aujourd'hui, quatre points importants au programme. D'abord, le premier point essentiel. On va essayer de comprendre ce qui se passe au niveau de la persistance dans la tâche. Qu'est-ce qui se passe dans la tête de l'enfant? On va essayer de comprendre un petit peu comment l'enfant traite l'information pour s'investir ou non dans une tâche. Ensuite, je vais vous parler rapidement de ce que j'appelle « les gestes cognitifs », très reliés aux fonctions exécutives en tant que tels. Je vais vous présenter un petit outil qui va nous aider un petit peu plus tard pour se donner une façon de faire, une procédure pour soutenir l'élève dans ses tâches. Ensuite, on va explorer la question de baliser les tâches. Comment peut-on construire la persistance, pour ensuite, vers la fin, regarder un peu plusieurs applications pratiques, des exemples qui vont venir illustrer l'ensemble de ce que je veux vous présenter aujourd'hui. Donc, je m'excuse. Ce ne sera pas long. Je suis à vous dans une seconde.]

[Diapositive : 1: Comprendre la persistance dans la tâche.]

[*Textes sur la diapositive* : Que se passe-t-il dans la tête de l'élève?]

[ALAIN CARON : Parfait! On règle un petit peu les aspects techniques. Allons-y! D'abord, premier point. Pour comprendre la persistance, que se passe-t-il dans la tête de l'élève?]

[Diapositive : Que se passe-t-il dans la tête de l'enfant?

[*Textes sur la diapositive* :
- Une approche pédagogique révolutionnaire
- La recherche de la gratification immédiate
- Les impacts de la vie d'aujourd'hui
    - L'accélération de la vie
        - Internet, courriel, cellulaire et tablette
    - La vie de tous les jours
        - Pokémon, cinéma et téléphone à roulette

[ALAIN CARON : Pour ce faire, je vais prendre une approche pédagogique révolutionnaire, qui a été inventée au siècle dernier, qui est toute simple et qu'on appelle « la pédagogie du Nintendo ». Alors, voyez-vous? Je parle de pédagogie du Nintendo et tout de suite la question : en quoi le Nintendo est quelque chose de pédagogique? Je vous explique. Imaginons un enfant de 5 ou 6 ans, qui par miracle, n'aurait jamais eu dans les mains une console de jeux. On lui présente ça. L'enfant commence à jouer. L'enfant qui embarque dans un jeu comme cela - ce qui est très bien fait en passant -, c'est que le premier niveau est toujours simple. La première étape dans un jeu vidéo est toujours simple. Donc, l'enfant a toutes les chances du monde de réussir à déplacer le petit personnage à travers les obstacles pour atteindre sa première cible. Donc, l'enfant risque d'y arriver. Il commence tout de suite par vivre un succès. Il entreprend le deuxième niveau, qui est un petit peu plus dur, mais pas à ce point plus dur, qu'on a de grosses chances qu'il soit aussi capable de le faire. Voyez-vous ce qui est en train de se passer? L'enfant fait une tâche qui lui donne une rétroaction assez immédiate. Il voit immédiatement s'il est en train de réussir ou non la tâche. Ensuite, il parvient à réussir à atteindre la cible, c'est-à-dire,

atteindre l'objectif, les personnages qu'il doit rejoindre et qui l'amène à un niveau supérieur. En procédant de cette façon, étape par étape, l'enfant développe effectivement une compétence et c'est dans ce sens que je dis que les jeux vidéo sont pédagogiques. À partir de rien, en peu de temps, l'enfant développe des compétences. L'idée importante ici à retenir, c'est la notion de gratification et de rétroaction. L'enfant fait quelque chose sur lequel il a un contrôle immédiat. Il y a la manette dans les mains. Il fait une action et il voit immédiatement l'impact de son action. Donc, il y a une rétroaction qui lui donne immédiatement un feedback qui lui dit : « C'est beau, tu es capable. Tu es dans la bonne direction. Continue ». C'est une forme de récompense, de gratification immédiate qui lui dit : « Tu es bon. Continue ». Alors, ce message implicite, qu'il fait en jouant, qui confirme, en cours de route, sa capacité, nourrit cette gratification immédiate. Ça m'amène à cette notion de gratification immédiate qui - un élément essentiel pour comprendre ce qui mobilise, qui permet à l'enfant de se mobiliser, mais aussi ce qui peut l'amener à devenir impulsif ou à avoir de la difficulté à persister. J'ouvre une petite parenthèse sur la vie d'aujourd'hui. Si l'on parle de gratification immédiate, il faut réaliser qu'on est dans un monde très centré sur la gratification. Je vous donne quelques exemples tout simples. Vous êtes devant Internet. L'écran vous indique... Vous voulez télécharger quelque chose et l'écran indique : « Téléchargement en 15 secondes ». Quinze secondes! C'est donc bien long! Qu'est-ce qui se passe? Mon système fonctionne mal. Il y a quelque chose de louche! À partir de ce moment-là, nous-mêmes comme adultes - il suffit de se rappeler, peut-être il y a une dizaine d'années, télécharger la photo que quelqu'un nous envoyait depuis l'autre bout du pays, parce qu'il était en voyage, ça prenait cinq minutes! On avait le temps d'aller se préparer un café, de revenir et se dire : « Bon, j'ai oublié de mettre du sucre! » Aller mettre du sucre, revenir et là, enfin! La pièce était téléchargée. On vivait très bien avec ça. Même qu'on disait que c'était incroyable, la rapidité de la technologie, qui nous permet de transférer des documents, d'une partie du monde à l'autre. Un courriel. Le courriel est un bel exemple de ce qui accélère la vie, qui augmente la qualité de l'information qui circule. Malheureusement, lorsqu'on envoie un courriel à quelqu'un, on a l'étrange fantasme de penser qu'il n'a rien d'autre à faire que de répondre à ses courriels. L'information qui permet de voyager rapidement, nous surcharge aussi. Les cellulaires. Les tablettes. Mine de rien, même si ça fait maintenant partie de nos vies, c'est quelque chose qui ne date de pas si longtemps que ça. Si vous parlez à des enfants en leur disant que vous vous souvenez du temps où les cellulaires n'existent pas, ils vont vous dire : « Vous êtes donc bien vieux! » La plupart des élèves qui sont maintenant d'âge au secondaire, ne savent même pas que la vie a existé sans le cellulaire. Les enfants qui sont au primaire ne savent même pas que le « ipad » est quelque chose qui n'a déjà pas existé. Toutes ces choses changent la vie de tous les jours. Ça se voit à plusieurs facettes, cette accélération de la vie. Il y a eu, il y a quelques années, une émission sur les « Pokémon », dont les flashs visuels, le son et le rythme étaient tellement dynamique, que l'émission a provoqué plus de 700 crises d'épilepsie au Japon. On sait que l'effet stroboscopique peut provoquer, chez les gens qui sont fragiles, une crise d'épilepsie. Donc, une simple émission de télévision très stimulante arrivait à stimuler le cerveau, au point de provoquer une crise d'épilepsie. Le cinéma. Regardons l'évolution du cinéma dans les trente dernières années. Un film comme « Jaws », qui était un grand classique de la tension et de l'horreur, il y a trente ans, est aujourd'hui un film que les jeunes regardent en disant : « Il ne se passe rien. » Qui ne se souvient pas du téléphone à roulettes? Pour composer un numéro, faire le 819-979-6949, ça prenait du temps. Il fallait faire chacun des numéros. Il ne fallait pas se tromper, parce qu'il fallait recommencer. Aujourd'hui, on n'a qu'à peser sur le numéro deux de notre téléphone cellulaire et il le compose lui-même. Voyez-vous? Toutes ces petites choses illustrent bien l'aspect suivant que je veux vous présenter, qui est la notion du délai d'attente.]

[Diapositive : Le délai d’attente

[Textes sur la diapositive :
Image d'un objet aérospatial

- Construire le délai d'attente
    - Persistance dans la tâche
        - Projet navette spatiale
        - Travail de grammaire
- Rechercher la gratification
    - Rendre de moins en moins immédiate la gratification
    - Faire évoluer la gratification avec l'âge.]

[ALAIN CARON : Apprendre à attendre est un élément essentiel pour développer la persistance, l'attention dans la tâche. Or, on peut construire le délai d'attente. Si l'on dit à un enfant : « Faisons un projet sur la navette spatiale ». Bien souvent, les enfants vont être très mobilisés. C'est intéressant. On va sur Internet. On va voir le site de la NASA. Donc, ils retirent une gratification immédiate de cette tâche qu'on leur demande. Donc, ils se mobilisent facilement. Faire de la grammaire, écrire un texte, faire un travail qu'on pourrait considérer comme plus difficile et qui demande un effort plus soutenu, implique moins de gratification immédiate. C'est lorsque le travail est terminé que l'enfant aura probablement sa récompense. Une bonne note. C'est donc plus difficile de persister, s'il n'y a pas cette gratification immédiate, qui nourrit constamment la tâche. On doit chercher à construire ce délai d'attente, pour permettre à l'enfant de persister plus dans la tâche. La gratification est quelque chose d'essentiel dans la vie. On apprécie tous d'avoir notre paie aux deux semaines. Ce sont des choses qui font partie de la vie, mais qui nous apportent une gratification. On apprécie les marques d'attention et d'affection de notre entourage. C'est normal d'avoir besoin de gratification. Le problème étant que lorsque l'enfant ne fonctionne que sur la gratification immédiate, il demeure sur un mode impulsif. Donc, il faut chercher à rendre de moins en moins immédiate la gratification. Par conséquent, développer son délai d'attente. Apprendre à reporter la gratification à un peu plus tard - on va voir un peu plus loin comment -, va contribuer à construire ce délai d'attente. Évidemment, la gratification, et même la nature de la gratification, devront évoluer avec l'âge de l'enfant, dans le sens suivant. Un enfant de six ans a besoin de gratification qui n'est pas de la même nature que l'adolescent de 15 ans. La petite étoile que l'on colle dans le cahier de l'enfant de six ans n'aura pas du tout le même impact chez l'ado de 15 ans. Nos gratifications doivent suivre et s'adapter à l'âge de l'enfant.]

[Diapositive : Force du moi et développement

[*Textes sur la diapositive :*
Image d'un homme qui a de l'anxiété

- Nature de la vie
    - Capacité de gérer l'anxiété et la frustration
    - Estime de soi
- Vision développementale
    - Fragilité neurologique n'égale pas fatalité neurologique
    - Développer des compétences plutôt que de compenser les symptômes
- Sortir du paradoxe de l'éducation en 2018.]

[ALAIN CARON : Le délai d'attente m'amène à parler d'un aspect qui est plus psychologique. Mon bon copain, Freud, aurait parlé ici de la « force du moi ». Le fait d'être capable d'attendre, c'est le propre de la vie. Développer cette capacité d'attente est essentielle. On le voit dans des tâches, mais c'est aussi la

capacité de gérer l'anxiété, la frustration. Le délai d'attente, c'est d'être capable de dire : « Mon examen qui aura lieu demain ou après-demain me stresse beaucoup, mais je suis capable de tolérer l'anxiété entretemps, jusqu'à l'examen. » Voyez-vous que ce délai d'attente est très proche de ce que l'on appelait auparavant la « force du moi ». La capacité, soit d'attendre une gratification. J'aurais envie d'aller jouer tout de suite, plutôt que de terminer le travail. Je vais finir le travail et j'irai jouer ensuite. Je suis capable de reporter à plus tard une gratification ou de gérer l'anxiété ou la frustration. Être capable de vivre avec les choses qui ne fonctionnent pas comme je le veux, mais je suis capable d'attendre. Cet élément est essentiel à l'estime de soi. Dans le fond, ce que je veux dire, c'est que souvent, un élève en difficulté va avoir une fragilité neurologique. Il est évident qu'il y a des enfants qui ont des difficultés d'ordre neurologique dont il faut tenir compte. Il faut aussi prendre conscience de la capacité de développer certaines habiletés. La fragilité neurologique n'est pas une fatalité. C'est important de viser à développer des compétences, plutôt que de toujours compenser les symptômes. Ceci étant dit, certains élèves ont besoin de mesures (inaudible) tout à fait efficaces, qui leur permettent justement de soutenir la tâche et ainsi apprendre à mieux contrôler et reporter la gratification à plus tard. Agrandir leur délai d'attente. On doit sortir du paradoxe de l'éducation en 2018. Paradoxe tout simple. Je suis en train de vous dire qu'apprendre à persister, apprendre à être efficace dans une tâche, implique d'être capable de reporter la gratification immédiate, alors que les enfants vivent dans un monde où la gratification immédiate est souvent omniprésente. L'éducation est très souvent à contre-courant de l'éducation. On doit donc travailler fort pour compenser cet aspect.]

[Diapositive : 2: Les gestes cognitifs.]

[*Textes sur la diapositive* : La main exécutive?]

[ALAIN CARON : Deuxième volet important que j'aborde. Oups! Excusez-moi. Me revoilà! Les gestes cognitifs.]

[Diapositive : Les fonctions exécutives.]

[*Textes sur la diapositive* :

- Planification ;
- Activation ;
- Inhibition ;
- Flexibilité ;
- Régulation émotionnelle ;
- Mémoire de travail.]

[ALAIN CARON : D'abord, je vais faire un petit rappel rapide sur ce que sont les fonctions exécutives, parce qu'elles vont nous servir un peu plus loin. La planification. La planification, c'est la capacité de s'organiser, de mettre de l'ordre, de suivre des étapes, suivre un plan de travail. Je dis souvent que la meilleure façon de nommer la planification, c'est la capacité de s'organiser sur la ligne du temps. Mettre de l'ordre dans les choses. Deuxième fonction exécutive essentielle : l'activation. L'activation, le mot est très clair. C'est se mettre à la tâche maintenant. L'activation implique l'action immédiate, alors que la planification va impliquer beaucoup plus la réflexion. Une préparation. L'activation va être le passage à l'acte. Mets-toi à la tâche immédiatement. Troisième aspect : l'inhibition, c'est-à-dire, le contrôle. La capacité de bloquer une impulsion. Bloquer son impulsivité, entre autres, pour être capable d'attendre.

Quatrième fonction exécutive : la flexibilité cognitive. S'adapter. Faire preuve de souplesse. La tâche change en cours de route. On rencontre un problème particulier au cours d'une rédaction par exemple. Un élève prépare une recherche et il se rend compte qu'il a peu d'information. Il doit changer un peu la direction de sa recherche. L'élève doit s'ajuster et c'est ce que l'on va appeler « la flexibilité », son contraire étant évidemment la rigidité cognitive, c'est-à-dire la difficulté de changer d'idée, de s'ajuster à la nouvelle information. Autre fonction exécutive : la régulation émotionnelle. La régulation émotionnelle va correspondre, le mot le dit, à la capacité de gérer ses émotions. Contrôler les hauts et les bas de ses émotions. Être capable de moduler sa colère et de ne pas la laisser exploser, mais la contrôler, la canaliser, par exemple, vers la recherche de solutions. La régulation émotionnelle va être très importante aussi pour garder sa mobilisation envers une tâche. Par exemple, dans un travail qui s'étend sur une, deux ou trois semaines, l'élève qui peut être très motivé au départ, peut voir sa motivation chuter par la suite. C'est sa régulation émotionnelle qui va l'aider à se réinvestir dans la tâche pour atteindre sa cible finale. Finalement, la mémoire de travail, qui est la gestion de l'information, c'est-à-dire, qu'est-ce que j'ai en tête? Comment je traite l'information, le « processing » comme on dirait en anglais, de l'information immédiate, ce qui fait partie de ce qu'on appelle « les fonctions exécutives ».]

[Diapositive : La main exécutive]

[*Textes sur la diapositive* : Image du modèle de la main exécutive. Le pouce représente l'activation, l'index représente la planification, le majeur représente l'inhibition, l'annulaire représente la flexibilité, et l'auriculaire représente la régulation.]

[ALAIN CARON : Je vous les ai présentées rapidement, parce que je veux vous présenter la « main exécutive ». Un petit aide-mémoire tout simple pour moi, qui va nous servir à se repérer rapidement quand on se questionne sur quoi faire auprès d'un élève. On a cinq doigts. Comme par hasard, il y a cinq fonctions exécutives principales, plus la mémoire de travail. J'associe l'activation au pouce. Le pouce est un indicateur. Quand on le lève, ça veut dire : « Bon! On y va! Parfait! Bravo!» Il y a quelque chose qui est très centré sur l'action. L'index va être... Évidemment, quand on pointe l'index dans une direction, c'est un synonyme de planification. Voici vers où l'on va! Et oui, le majeur! Le doigt idéal pour identifier l'inhibition, parce qu'il faut savoir effectivement, le contrôler. La flexibilité, que j'ai mis sur l'annulaire. L'annulaire qui est, soit dit en passant, le doigt de l'anneau de mariage. Quoi de plus simple que le mariage pour comprendre la notion de savoir être souple et s'adapter aux circonstances. Finalement, la régulation émotionnelle, que j'ai associée au petit doigt. D'une part parce qu'on avait épuisé tous les doigts, mais d'autre part, parce qu'on parle souvent de notre petit doigt relié à : « Mon petit doigt me l'a dit ». Le côté intuitif. Finalement, le contenu de la pensée, qui se joue dans la mémoire de travail, je le mets dans la paume de la main.]

[Diapositive : Les six questions essentielles]

[*Textes sur la diapositive* :

- Activation
  - L'élève est-il capable de se mettre à la tâche?
- Planification
  - L'élève est-il capable de s'organiser?
- Inhibition

    - L’élève se contrôle-t-il trop ou pas assez?
- Flexibilité
    - L’élève peut-il s’adapter facilement?
- Régulation émotionnelle
    - L’élève peut-il se motiver par lui-même?
- Mémoire de travail
    - L’élève utilise-t-il efficacement sa mémoire de travail?

[ALAIN CARON : L'aide-mémoire nous sert à ceci : se poser des questions quand on est devant un élève. Par exemple, je regarde un élève et avec mon aide-mémoire, je vais me poser une question au niveau de l'activation. Est-ce que l'élève est capable de se mettre à la tâche? Quand je lui demande quelque chose, est-ce qu'il peut se mettre à la tâche rapidement et immédiatement? Si oui, probablement que l'enfant a une bonne activation. Si non, on peut se questionner là-dessus et il peut y avoir d'autres facteurs évidents. C'est une piste, mais on a déjà un aperçu d'une direction que l'on peut explorer avec cet enfant. Ensuite, on regarde au niveau de l'index. Planification. Est-ce que l'élève est capable de s'organiser devant une tâche? Est-ce qu'il est capable de suivre un plan, de suivre le menu du jour? Cela va nous donner de bonnes indications sur sa capacité de planifier. L'inhibition. Si l'on prend le majeur comme point de référence. Est-ce que l'élève est capable de se contrôler? Quand il est impulsif, est-ce qu'il est capable de se retenir et lever la main, quand il connaît la réponse ou est-il trop inhibé, trop en contrôle? À la limite anxieux, parce que justement, il se retient tout le temps. Voyez-vous? L'inhibition peut être un piège dans un sens ou l'autre, trop comme pas assez. On a l'élève qui ne lève jamais la main, parce qu'il a peur de se tromper. Il se retient trop. On a l'élève qui lève toujours la main, parce qu'il veut tout de suite dire... La flexibilité, associée à l'annulaire. L'élève peut-il s'adapter? Si je change le plan de la journée, de la matinée par exemple, est-ce que l'élève est désemparé? Ses repères étant absents, est-ce qu'il ne sait plus quoi faire et a besoin d'être rassuré ou il s'adapte facilement à la situation? Se retourne-t-il sur lui-même et entreprend une nouvelle tâche? Tout cela sera un indicateur de sa capacité à s'ajuster. La régulation émotionnelle. L'élève peut-il se motiver par lui-même? Est-ce qu'il est capable de se fixer un objectif et de se motiver à l'atteindre? Finalement, l'élève utilise-t-il efficacement sa mémoire de travail? On n'a pas le temps de développer ici, parce que cet aspect est en soi un élément très complexe, sur lequel on peut développer. Est-ce que l'élève est capable de se concentrer uniquement sur la chose importante, la tâche en cours. Donc, utiliser au maximum sa mémoire de travail pour exécuter ce qu'il a à faire.]

[Diapositive : 3 : Baliser les tâches.]

[*Textes sur la diapositive* : Construire la persistance?]

[ALAIN CARON : Maintenant qu'on a placé nos bases, on va regarder comment on peut baliser les tâches. Comment ces notions de balises vont aider à construire ce que j'appelle, la persistance.]

[Diapositive : La construction de la persistance]

[*Textes sur la diapositive* :
- Soutenir le développement de la persistance
    - Point A → Point B
- Illustrations

- Cinq problèmes de résolution en trente minutes
- Souligner trois mots importants dans la phrase
- Projet de recherche à remettre dans un mois
- Suivre un cours professionnel au secondaire
- Acheter une maison pour fonder une famille.]

[ALAIN CARON : D'abord, la persistance, pour moi, c'est quelque chose de bien sain. C'est le point de départ A, jusque vers le point d'arrivée B. Par exemple, j'ai cinq problèmes de mathématiques à résoudre en 30 minutes. Point de départ : je n'ai rien de fait. Point d'arrivée, point B. Les cinq problèmes doivent être faits dans 30 minutes. Demander à un enfant en première année de souligner trois mots importants dans la phrase. Point de départ : il n'a pas encore lu le texte. Point d'arrivée : il devra avoir souligné trois mots. Un projet de recherche à remettre dans un mois, en sciences par exemple, sur les tremblements de terre. L'élève doit établir les étapes nécessaires pour qu'au bout du mois, il remette ou fasse une présentation « Power Point » sur son sujet. Suivre un cours professionnel qui dure deux ou trois ans, pour finalement décrocher un diplôme. Acheter une maison pour fonder une famille. Ce sont tous des exemples de persistance, c'est-à-dire avoir un point de départ A pour viser un point B, qui est le point d'arrivée. Le problème va arriver entre les deux. Qu'est-ce qui va faire en sorte que l'élève poursuivra ou ne poursuivra pas la tâche?]

[Diapositive : Baliser la tâche]

[*Textes sur la diapositive* : Comptons ensemble
Image d'une route

- Ajoutons une sous-tâche
  - Persister, c'est aller d'un point A à un point B
  - L'élève est un touriste… trop souvent perdu!
    - L'analogie de l'autoroute
- La notion de balises et de balisage
  - Baliser, c'est mettre une sous-tâche.]

[ALAIN CARON : Pour illustrer mon point, je vais vous proposer une petite tâche toute simple. On va, tous ensemble, en prenant pour acquis que vous comptez devant votre écran même si je ne vous entends pas. On va compter de 1 à 10 000. Allons-y! On commence. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27, etc. Je suppose que si l'on se rendait à 10 000, on perdrait beaucoup de gens en cours de route. La persistance ne serait pas nécessairement là. C'est très compréhensible, parce que compter jusqu'à 10 000, ce n'est pas une tâche ni stimulante, ni je dirais, nécessaire. On va faire une petite variante. Je vais ajouter une sous-tâche au fait de compter. Les gens qui sont nés un jour pair, je vais vous demander de lever la main à tous les deux. On va compter : 1-2-3-4. Tous ceux qui sont nés un jour impair, je vais vous demander de lever la main à tous les multiples de cinq. On y va avec cette sous-tâche. J'y vais : 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40! On pourrait continuer ainsi. Ajouter une sous-tâche au fait de compter, c'est-à-dire lever la main à tous les 2-4-6-8 ou à tous les 5, 5-10-15 donne une sous-tâche dans la tâche, qui fait focaliser l'attention sur un aspect précis. Les gens qui devaient lever la main à tous les deux étaient beaucoup plus impliqués dans la tâche que ceux qui les levaient à tous les cinq! Si l'on avait demandé à des gens de lever la main à tous les 10 ou même 20, ils auraient été beaucoup moins impliqués. Donc, la sous-tâche qu'on met dans une tâche va changer le rapport que l'on peut avoir avec cette même tâche. Essayons d'amener cela en situation de classe, en

situation d'apprentissage. Comme je le disais, c'est d'aller à un point A vers le point B. L'élève en classe est souvent un touriste perdu. Je vous donne un exemple. Prenons la comparaison de l'auto. Personnellement, j'ai souvent à voyager de Québec vers Montréal. Sur l'autoroute, c'est 250 km de ligne droite. Je suis toujours impressionné quand je suis sur la route et de passer une voiture dans laquelle quelqu'un a le « GPS » ouvert. Comment peut-on se perdre sur une route en ligne droite de 250 km? Ce n'est pas une nécessité. Or, pourtant, ça nous fait du bien d'avoir un « GPS » qui nous dit : mon point de départ est Québec, mon point d'arrivée, c'est Montréal et je suis rendu à Drummondville. J'ai la moitié du chemin de fait ou plus que la moitié du chemin. Cette rétroaction sur la tâche, c'est-à-dire que je vais du point A au point B, me confirme que je suis dans la bonne direction, me situe par rapport à la tâche. Revenons à l'élève en classe à qui on donne une tâche tout simple, du genre : maintenant, on va lire durant les 20 prochaines minutes. L'enfant commence à lire. Point A. Point B. Point A : départ. Point B : arriver au bout de la route, c'est-à-dire, avoir lu pendant 20 minutes. L'enfant commence à lire. Au bout de quelques minutes, un peu moins intéressé. Un peu comme s'il était sur l'autoroute en direction de Montréal, puis soudain, à la hauteur de Laurier Station par exemple, voit une sortie. « Tiens, je vais aller voir! » Ça y est! On vient de le perdre. Il vient de quitter la tâche, la route, qui est la tâche du point A vers le point B. IL va se promener un petit peu à Laurier Station. S'il ne s'y perd pas, il va peut-être revenir sur l'autoroute et reprendre la tâche ou revenir dans la mauvaise direction. L'enfant qui est dans une tâche trop longue pour lui, trop difficile pour lui, ne lui apporte pas de rétroaction suffisante pour le réinvestir dans la tâche. Il risque de quitter cette tâche. Ce que l'on devrait donc faire idéalement face à cet élève, qui, après cinq minutes de lecture, on sait très bien qu'il va lever la tête et chercher à faire autre chose, c'est un peu comme pour reprendre l'analogie de l'autoroute... C'est un peu comme si, à partir de maintenant, je lui dis : « Bon, ça y est! Pars de Québec et rends-toi à Montréal ». Moi, je prends ma voiture pour arriver plus vite que lui à Laurier Station et quand je le vois arriver à Laurier Station, je sais qu'il va vouloir sortir de la route. Je sors mon grand carton et je dis : « Bravo! Tu es dans la bonne direction. Continue, c'est par là! » Au moment où j'allais le perdre dans la tâche, je lui donne un feedback, une rétroaction qui lui confirme qu'il est dans la bonne direction et qu'il fait la bonne chose. Je le redirige vers en-avant. Donc, je lui donne une gratification. « Bravo, continue! » Prochaine étape, par exemple, Drummondville. L'enfant, qui après cinq minutes, veut quitter son texte, si on retourne le voir pour lui dire : « Tiens! C'est beau! Tu as tenu jusqu'à maintenant. De quoi ça parle? Est-ce que c'est intéressant? Parfait! Je viens te revoir dans cinq minutes et tu me diras ce qui se passe. » Je suis en train, à ce moment-là, de mettre des balises sur la route, qui est la tâche. La notion de balises, de balisage, il faut la voir comme cela. C'est mettre une sous-tâche dans une tâche. Tout comme le long de l'autoroute, on a plein d'indications qui nous disent la distance à parcourir, ralentir, attention au brouillard, ces informations deviennent une information qui permet d'ajuster la tâche. Dans une tâche de lecture, par exemple, si l'on demande à l'enfant à mi-chemin de sa lecture de faire une synthèse, un résumé, de venir nous voir pour l'expliquer. La sous-tâche qu'on lui donne devient une balise qui lui permet de mieux persister dans la tâche.]

[Diapositive : Les séquences métacognitives]

[*Textes sur la diapositive* :

- Balises et séquences métacognitives
- Faire son sac
    - Je regarde le tableau pour les devoirs et leçons à faire
    - J’ouvre mon bureau ou je me penche pour accéder à mes affaires
    - Je sors les livres dont j’ai besoin et les mets sur ma chaise
    - Je vérifie puis les mets dans mon sac.]

[ALAIN CARON : Exemple. Prenons une situation simple : un élève qui fait son sac. Petite séquence que je vais illustrer après. Je regarde le sac à dos pour les devoirs et leçons à faire. J'ouvre mon bureau ou je me penche pour accéder à mes affaires. Je sors les livres dont j'ai besoin et je les mets sur ma chaise. Je vérifie et je les mets dans mon sac.]

[Diapositive]

[*Textes sur la diapositive* :
Faire mon sac. Image caricature tiré du livre *Être attentif c'est bien, persister c'est mieux*, Caron

1- Je regarde au tableau des devoirs et des leçons à faire
2- J'ouvre mon pupitre et je me lève
3- Je sors les livres dont j'ai besoin et je les mets sur mes chaises
4- Je vérifie que j'ai les bons matériels, puis je le mets dans mon sac.]

[ALAIN CARON : On a une petite image pour illustrer cela. En ayant des étapes précises pour l'opération « Je fais mon sac », c'est comme si chaque étape, la première étape, la deuxième étape et la troisième, étape étaient des arrêts sur la route, qui est la tâche. Cela a pour impact de positionner l'élève et d'être plus efficace dans la structuration de sa tâche.]

[Diapositive : Construire son matériel]

[*Textes sur la diapositive* :

- Faire ses propres séquences métacognitives
  - L'outil « Suis ton chemin »
  - Logiciels alternatifs : Word, Publisher, Inspiration, etc.
  - Le MéthoBulles
- Objectifs de la démarche
  - Agrandir son délai d'attente
  - Organiser l'information sur la ligne du temps
  - Dégager la mémoire de travail.]

[ALAIN CARON : On peut construire son propre matériel pour baliser la tâche des enfants. L'image que je viens de vous montrer est faite à partir du petit logiciel qui accompagne le livre « Être attentif, c'est bien. Persister, c'est mieux. » C'est l'outil qu'on appelle : « Suis ton chemin ». Il est disponible avec ce livre. Maintenant, il y a plusieurs logiciels, « Word », « Inspiration », des logiciels de dessin qui permettent de faire pratiquement ce que l'on veut, pour faire du matériel qui va aider à structurer la tâche pour l'enfant. Tantôt, je vous donnerai quelques exemples avec le « MéthoBulles », un outil qui nous permet aussi de structurer la tâche, sur le plan méthodologique. L'élément important à retenir quand on veut construire des séquences, ce sont les objectifs de la tâche. Il y a trois choses que l'on cherche à faire, lorsqu'on place des balises dans une tâche. D'abord, on vise à aider l'enfant à agrandir son délai d'attente. Autrement dit, l'enfant qui veut faire son sac, le fait très impulsivement. Quand on lui dit : « Non, attention! Suis trois ou quatre étapes précises »... On lui dit : « Attends!, ne va pas trop vite! » Si on lui dit, au milieu de sa lecture et après dix minutes : « Arrête-toi. Viens me voir et tu me feras un petit résumé. » Ce qu'on lui dit, c'est : « Ne termine pas tout, tout de suite. Arrête-toi et suis les étapes ». De la même façon qu'on va dire à l'élève qui est porté à répondre impulsivement aux dix

questions de l'examen : « Réponds à une question par minute ou par deux minutes ». On le force à attendre. Donc, nos balises vont structurer son délai d'attente. Deuxième élément essentiel. Les balises organisent l'information sur la ligne du temps. Si je planifie un voyage de Québec à Toronto et que je mets des endroits où l'on va arrêter pour déjeuner, pour dîner, pour dormir, pour déjeuner le lendemain matin et pour dîner à nouveau, je place des balises. Je suis en train de placer l'information sur la ligne du temps, de planifier ma tâche. Donc, nos balises servent aussi à favoriser la construction et la planification chez l'enfant. Dans les points importants, c'est qu'avoir une tâche balisée à l'avantage de dégager la mémoire de travail de l'enfant. Dans l'opération « Faire son sac », l'enfant peut penser à toutes sortes de choses en même temps. Ça se bouscule dans sa tête. Quand je lui donne des étapes précises et que je lui dis : « Occupe-toi d'abord de l'étape numéro 1 », je lui dis d'oublier tout le reste. Donc, je dégage sa mémoire de travail de la suite des autres éléments qui ne sont pas importants, le focus devant être fait sur la première balise. Ce n'est que cela qui devient l'objet dans la mémoire de travail. Donc, je tends à dégager la mémoire de travail de toutes les autres choses qui ne sont pas nécessaires. Ces trois points sont essentiels lorsqu'on veut construire des balises dans une tâche. À se rappeler, parce que c'est la raison pour laquelle on doit mettre les balises dans une tâche.]

[Diapositive : 4: Applications pratiques]

[*Textes sur la diapositive* : Structurer la tâche en fonction du profil cognitif de l'élève.]

[ALAIN CARON : Regardons maintenant quelques petites illustrations pratiques.]

[Diapositive : Modèles de balises]

[*Textes sur la diapositive* :

- Adapter les balises à chaque enfant
- Variables pouvant être balisées
  - Baliser le travail dans le temps
    - La lecture d'un texte adaptée à un élève ayant une dyslexie
    - Le plan de travail du jour en 6e année
    - Le projet de recherche échelonné sur 4 semaines en 8e année
  - Baliser la qualité du travail
    - La lisibilité de la calligraphie
    - La correction d'un texte
  - Baliser les actions à faire
    - Un travail de recherche.]

[ALAIN CARON : On peut avoir différents modèles de balises. D'abord, il faut comprendre que les balises doivent s'adapter à chaque enfant, chaque problématique. Une problématique d'hyperactivité n'est pas une problématique d'attention. Une problématique de dyslexie n'est pas une problématique d'une autre nature. Les balises doivent tenir compte de la difficulté réelle de l'enfant. Une balise qui n'est pas pertinente pour un enfant sera inefficace. Je vous donne quelques exemples de variables qu'on peut baliser. Par exemple, baliser le travail dans le temps. La lecture d'un texte adapté à un élève ayant une dyslexie. On va donner un temps précis et lui dire : « Commence par lire le premier paragraphe. Je te donne 10 minutes pour ça ». On structure le temps pour éviter que l'enfant se précipite, se bouscule et vive du stress. Un plan de travail du jour, en sixième année. On va baliser le travail dans le temps. Voici

les choses à faire dans la journée. Un projet de recherche qui s'échelonne sur quatre semaine, par exemple, en huitième année. Ces balises vont dire à l'enfant : « Tu dois d'abord trouver le sujet, te documenter, faire une synthèse, écrire ton texte, préparer ton Power Point ». Bref, ces balises vont structurer le travail dans le temps. On pourrait baliser la qualité du travail. On pourrait demander à un élève qui a beaucoup de difficulté au niveau de la calligraphie ou qui est porté à le faire trop rapidement, notre critère: « Viens nous montrer ta phrase quand tu es sûr qu'elle est bien écrite ». Ce n'est pas la vitesse. On ne lui demande pas d'écrire beaucoup de choses. Ce qu'on lui demande, c'est de bien le faire. La correction d'un texte. On va dire, par exemple : « On va mettre l'accent sur la correction. On va d'abord corriger les pluriels, les majuscules, la ponctuation ». On va baliser des choses précises, qui vont donner une direction à la tâche. On est toujours dans des sous-tâches, parce que corriger un texte, ça peut être beaucoup de choses. Les sous-tâches, regarder le pluriel, la ponctuation, les accords et les différentes choses, ce sont des sous-tâches, qui viennent baliser l'ensemble de la tâche. Baliser les actions à faire. Par exemple, dans un travail de recherche. C'est quoi les étapes du travail que l'on à faire?]

[Diapositive : Modèles de balises]

[*Textes sur la diapositive* :

- Adapter les balises à chaque enfant
- Variables pouvant être balisées
  - Baliser le dialogue interne et la métacognition
    - Je détermine les détails importants
    - Je compare ce que j'ai trouvé avec ce que je sais déjà
    - Je sélectionne les réponses possibles
  - Baliser la résolution de conflits
    - Vers le pacifique
  - Baliser l'espace utilisé par l'élève dans la classe
    - Délimiter l'espace de déplacement
  - Et bien sûr, les fonctions exécutives…]

[ALAIN CARON : On pourrait baliser entre autres, le dialogue interne et la métacognition. Un jour, quelqu'un me demandait : «Est-ce que ça veut dire qu'il faut baliser les tâches pour les enfants de la première année jusqu'en huitième année? » J'ai répondu : « Pourquoi pas? » Ce qui change, c'est la complexité des balises. Dire d'une balise « Lis une ligne », c'est une balise simple et concrète. Sélectionner toutes les réponses possibles est aussi une balise, mais qui implique une forme de métacognition de réflexion beaucoup plus poussée. L'élève au doctorat peut avoir des balises dans la rédaction de son doctorat. La notion de balise n'est pas reliée à la simplicité ou la difficulté de la tâche. Elle est simplement reliée à ce qui doit être fait dans la tâche. Si nos balises évoluent avec le jeune, des balises que l'on donne en huitième année seront tout aussi pertinentes, parce qu'adaptées au degré de difficulté de la tâche de la huitième année. On peut baliser la résolution de conflits. Si vous connaissez les outils de « Vers le pacifique », c'est l'exemple type de balises qui donnent des stratégies pour résoudre des conflits. Les séquences proposées visent exactement les points que je disais précédemment. Agrandir son délai d'attente. « Attends un peu! On va chercher une solution! » Organiser l'information sur la ligne du temps. Je laisse l'autre s'exprimer. Je m'exprime. On cherche une solution. Dégager la mémoire de travail. On ne chercher pas à tout régler et tout se rappeler. On y va étape par étape pour trouver la solution. On peut baliser l'espace utilisé par l'élève dans la classe. On va délimiter, par exemple pour un élève qui a beaucoup besoin de bouger, on va lui dire : « Je peux te

laisser te déplacer, mais ça doit se passer en arrière de la classe ». Ici, la balise est très physique. « Tu peux te déplacer, parce que tu as besoin de bouger, mais tu dois le faire en arrière pour éviter de déranger. » C'est une autre forme de balise. Évidemment, les fonctions exécutives. Je vous donne quelques exemples.]

[Diapositive : Activation]

[*Textes sur la diapositive* :
<u>Difficile de se mettre à la tâche</u>
Julie, qui est en première année, a un bon potentiel, mais se met difficilement à la tâche même si elle comprend et sait quoi faire. Bref, Julie a beaucoup de difficultés à s'activer. Il faut donc lui mettre une certaine pression dans le temps, d'où l'utilisation d'un sablier, vers un objectif précis. Comme elle adore les chevaux, la stratégie "Suis ton chemin" que nous lui proposons ici capte son intérêt et lui crée une routine qui l'aide à s'activer face aux tâches à faire.]

[ALAIN CARON : Prenons une situation. Julie, qui est en première année, a un bon potentiel, mais se met difficilement à la tâche, même si elle comprend et sait quoi faire. Bref, Julie a beaucoup de difficultés à s'activer. Il faut donc lui mettre une certaine pression dans le temps, d'où l'utilisation d'un sablier, vers un objectif précis. Comme elle adore les chevaux, la stratégie « Suis ton chemin » que nous lui proposons capte son intérêt et créé une routine qui l'aide à s'activer face aux tâches à faire.]

[Diapositive : Difficile de se mettre à la tâche]

[Textes sur la diapositive : Le parcours de Julie. Image caricature tiré du livre *Être attentif c'est bien, persister c'est mieux*, Caron

1- Je me mets à la tâche
2- Je regarde la tâche que j'ai à faire
3- Je regarde le sablier
4- Je commence rapidement
5- Je finis avant que sable soit entièrement écoulé dans le sablier.

Championne.]

[ALAIN CARON : Voici ce à quoi cela pourrait ressembler pour Julie. On prend un sujet qui l'intéresse d'une part, pour avoir la dimension affective : son intérêt. On a mis cinq étapes précises, principalement centrées sur le sablier. Il vient déterminer, comme elle a de la difficulté à se mettre à la tâche, mettre une forme de pression. Ceci la force à s'activer. Quand je me mets à la tâche, qu'est-ce que j'ai à faire? Je regarde le sablier. Je commence rapidement et je finis avant que le sable ne soit entièrement écoulé. Donc, le résultat, c'est qu'en structurant la pensée de Julie, on la force à s'activer. On soutient son activation pour atteindre sa cible, alors que si elle est laissée à elle-même, elle ne démarre jamais.]

[Diapositive : Planification

[*Textes sur la diapositive* :
<u>Perdu dans le temps</u>

Mike est en troisième année. Il réussit bien à l'école, mais a énormément besoin d'encadrement et de soutien pour s'organiser. Un des impacts de son trouble de l'attention est qu'il n'a aucune notion du temps, ce qui se traduit par une grande désorganisation dans les tâches qu'il a à faire. Par conséquent, Mike est l'exemple type de l'enfant qui a besoin de représentations visuelles de la ligne du temps pour apprendre à mieux se situer dans le temps, comme dans la stratégie qui lui est proposée ici. L'élève ayant un trouble d'attention étant centré sur l'instant présent, il a peu de références au temps. Il faut donc lui construire des horloges externes visuelles au moyen de lignes du temps pour l'aider à mieux se repérer et intégrer la notion du temps.]

[ALAIN CARON : Autre exemple. Mike est en troisième année. Il réussit bien à l'école, mais a énormément besoin d'encadrement et de soutien pour s'organiser. Un des impacts de son trouble de l'attention, c'est qu'il n'a aucune notion du temps. Ceci se traduit par une grande désorganisation dans les tâches qu'il a à faire. Par conséquent, Mike est l'exemple type de l'enfant qui a besoin de représentations plus visuelles de la ligne du temps, pour mieux apprendre à se situer dans le temps, comme dans la stratégie qu'on va lui proposer. L'élève ayant un trouble de l'attention, étant centré sur l'instant présent, a peu de références au temps. Il faut donc lui construire des horloges externes et visuelles, au moyen de lignes du temps pour l'aider à mieux se représenter et intégrer la notion du temps.]

[Diapositive : Perdu dans le temps]

[*Textes sur la diapositive* :
Tic-Tac- J'organise mon temps. Image caricature tiré du livre *Être attentif c'est bien, persister c'est mieux*, Caron

- Étape 1- je regarde ma procédure d'arrivée en classe.
- Étape 2- je range mon sac dans mon casier
- Étape 3 – Je prends mon livre pour la lecture silencieusement
- Étape 4 – Je lis calmement jusqu'au signe au l'horloge
- Étape 5 – Je passe à l'étape suivante de la journée indiquée au tableau.]

[ALAIN CARON : Par exemple, ça va donner quelque chose qui ressemble à ça. Ici, c'est très clair. Quand je parlais des trois composantes essentielles, lorsqu'on pense à faire des balises, on les a ici. Le premier étant le délai d'attente. Voyez-vous? Une étape à la fois. C'est aussi dire à Mike : « Attends! Ne pense pas à l'étape 5. On est à l'étape 1». Je regarde ma procédure d'arrivée en classe. Ce n'est pas le reste de la journée. Qu'est-ce que je fais en arrivant? Organiser l'information sur la ligne du temps. On ne peut pas avoir une illustration plus claire que celle-là, pour montrer comment créer des balises dans l'organisation d'une journée ou d'une tâche. Aide l'enfant à se représenter et à développer la capacité de se planifier sur la ligne du temps. Dégager la mémoire de travail. Là aussi, c'est très clair. Si l'on pense à toutes ces choses, ranger mon sac, faire de la lecture, lire calmement et passer à l'étape suivante de la journée, ce sera une grosse journée! Ça se bouscule dans la tête de l'enfant, alors que si l'on y va une étape à la fois, je peux me concentrer sur un. Je regarde ma procédure d'arrivée en classe. Donc, la mémoire de travail n'a qu'à attraper cette information. C'est quoi la procédure d'arrivée en classe? Deuxième étape. Je range mon sac dans mon casier. En séparant en morceaux, ce fonctionnement dans le temps, je dégage la mémoire de travail en me concentrant sur un seul élément à la fois. J'ai d'autres éléments que je ne prends pas le temps d'élaborer. Vous les aurez avec le « Power Point ».]

[Diapositive : Inhibition]

[*Textes sur la diapositive* :
<u>Actif et impulsif</u>
Kévin est un enfant impulsif qui fait actuellement sa troisième année. Il est incapable de s'empêcher de bouger au point où il dérange toute la classe. Bien qu'il ait un bon potentiel, son impulsivité le paralyse presque complètement dans ses apprentissages. Il entreprend beaucoup de choses, mais oublie de les achever et, pour lui, toutes les routines sont à redécouvrir tous les jours. Sa capacité à se parler (il faut que je m'arrête !) sera le point de départ de l'approche utilisée avec lui. Les stratégies « Suis ton chemin » qui lui seront proposées sur la prochaine diapositive utiliseront des éléments visuels pour soutenir son dialogue interne. En suivant point par point ce que l'affichette lui propose, il apprend ainsi à se parler à lui-même et à augmenter son autocontrôle.]

[Diapositive : Actif sans être hyperactif]

[*Textes sur la diapositive* :
Image caricature tiré du livre *Être attentif c'est bien, persister c'est mieux, Caron*
Stop, je contrôle mon action.

1. J'attends mon tour
2. Je m'assure d'avoir fini mon travail
3. Je compte combien il y a d'élèves qui attendent avant moi
4. Je vais dans la file pour montrer mon travail
5. Je garde mon rang jusqu'à ce que mon tour arrive.]

[Diapositive : Flexibilité cognitive]

[*Textes sur la diapositive* :
Le syndrome de la page blanche
Dominique est un élève de sixième année qui dispose d'un potentiel lui permettant de réussir. Il est toutefois légèrement anxieux de sorte qu'il éprouve une nervosité grandissante face aux situations d'évaluation. Plus particulièrement, il souffre souvent du syndrome de la page blanche lorsqu'il doit faire une production écrite. Il dispose d'une bonne imagination en temps normal et d'une très bonne mémoire des évènements (épisodique), mais lorsqu'il doit produire sous pression, il perd ses moyens. La stratégie que nous lui proposons ici vise à favoriser les associations d'idées sur différents modes sensoriels afin de l'aider à "débloquer" sa créativité. La séquence qui lui est proposée présente donc des étapes à suivre pour stimuler son imagination.]

[Diapositive : Le syndrome de la page blanche]

[*Textes sur la diapositive* :
Image caricature tiré du livre *Être attentif c'est bien, persister c'est mieux, Caron*
J'active mon IMAGINATION pour écrire.

1- Je trouve et je note :

a) Trois mots qui correspondent au sujet de la rédaction
b) Trois images qui sont liés à chacun des mots trouvés
c) Deux autres mots pour décrire chaque images

2- Je reprends tous ces mots et je recherche des souvenirs ou émotions auxquels ils me font penser.
3- J'organise toutes les idées trouvées dans un plan d'écriture.

[Diapositive : Régulation émotionnelle]

[*Textes sur la diapositive* :
<u>Pete le colérique</u>
Pete est un élève de troisième année qui a tendance à se rebeller devant l'autorité. Dès qu'il est devant une tâche difficile ou une situation qui ne se passe pas comme il le veut, il s'emporte facilement. Lorsqu'il est hors de lui, il n'est plus réceptif. Par conséquent, il faut donc désamorcer la situation avant qu'elle ne s'aggrave et proposer à ce jeune des comportements de remplacement. Adepte de voitures, nous lui proposons une stratégie qui fait un parallèle avec la route en lui disant qu'il a la responsabilité de bien "conduire" son corps et ses émotions pour arriver à la bonne destination. La routine proposée lui permet donc d'avoir des points de repère sur la façon de bien se conduire.]

[Diapositive : Pete le colérique]

[*Textes sur la diapositive* :
Image caricature tiré du livre Être attentif c'est bien, persister c'est mieux, Caron
Je respecte les règles de conduite.
Je prends mon temps pour demander ce que je désire (je dis ma destination)
J'écoute ce que les autres ont à dire (j'écoute les destinations des autres)
Si je commence à être fâché, je prends quelques bonne respirations (je ralentis)
Je me tire quelques instants pour me calmer (j'arrête aux puis de ravitaillement)

[Diapositive : Mémoire de travail]

[*Textes sur la diapositive* :
<u>Lente mais intelligente</u>
Marie-Josée est une élève de troisième année qui ne présente pas de trouble d'apprentissage ou d'attention et qui dispose d'une bonne mémoire des gestes et des évènements (mémoire procédurale). Toutefois, la faiblesse de sa mémoire de travail fait qu'elle gère peu d'informations à la fois. L'approche qui lui sera proposée consistera à diminuer la quantité d'informations qu'elle devra traiter d'un coup. Nous pourrons aussi lui suggérer d'associer à chaque étape un élément concret (mot, geste, étape, etc.). L'objectif est de l'aider à utiliser efficacement sa mémoire de travail, compte tenu de ses limites, tout en la soutenant à l'aide de sa mémoire procédurale.]

[ALAIN CARON : Ceci vous permettra de les lire et de les regarder. Je les ai laissés, parce que même si je savais qu'on n'aurait pas le temps de les voir, c'est intéressant d'avoir quelques illustrations différentes. Je vous en présente une dernière. Marie-Josée est une élève de troisième année qui ne présente pas de trouble d'apprentissage ou d'attention et qui dispose d'une bonne mémoire des gestes et des évènements, ce qu'on va appeler, la mémoire procédurale. Toutefois, la faiblesse de sa mémoire de

travail fait qu'elle gère peu d'informations à la fois. L'approche que nous allons lui proposer consistera à diminuer la quantité d'informations qu'elle doit traiter d'un coup. Nous pourrons aussi lui suggérer d'associer à chaque étape, un élément concret : mot, geste, étape, etc. L'objectif est de l'aider à utiliser efficacement sa mémoire de travail, compte tenu de ses limites, tout en la soutenant, à l'aide de sa mémoire procédurale. On regarde un peu ici ce que cela donne.]

[Diapositive : Lente mais intelligente]

[*Textes sur la diapositive* :

1. Je regarde l'ensemble du travail à faire ;
2. Je divise ta tache en petites étapes ;
3. Je fais une étape à la fois dans penser aux étapes suivantes.]

[ALAIN CARON : Première étape. Je regarde l'ensemble du travail à faire. Deuxième étape. Je divise la tâche en petites étapes. Troisième étape. Je fais une étape à la fois, sans passer aux suivantes. Je donne souvent la comparaison d'une pizza. On ne peut pas avaler une pizza d'un coup. On la coupe en pointes, mais même une pointe, c'est trop gros. Donc, on la mange en bouchées. La mémoire de travail, c'est la même chose. Si je prends une bouchée à la fois, je peux la mastiquer et bien l'avaler et la digérer. Si j'essaie d'en prendre trop, je m'étouffe. C'est ce qui arrive au cerveau, quand il a trop d'informations. Vous voyez comment l'on peut soutenir la tâche d'un élève en difficulté. Beaucoup d'élèves en difficulté ont des problématiques d'apprentissage spécifiques, dyslexie et auront une mémoire de travail fragile. Souvent, l'importance de fragmenter, de réduire la quantité d'informations, d'éviter les distracteurs ou les confusions d'informations vont être des stratégies efficaces. Donc, des sous-tâches qui vont faire en sorte de leur rendre la tâche plus facile. Si tu as un texte à lire et la tâche est fragmentée en étapes, la sous-tâche divise ton texte en trois étapes. Divise chaque étape et fais une première lecture. Une deuxième lecture pour mieux en saisir l'idée. Un ou deux mots qui expliquent ce qui se passe dans ce que tu viens de lire. Si je donne des sous-tâches, je suis en train de structurer la capacité d'apprentissage du jeune. Donc, vous voyez un petit peu le principe? Les sous-tâches deviennent structurantes pour l'élève.]

[Diapositive : Baliser avec le MéthoBulles]

[*Textes sur la diapositive* :

- Un exemple de diaporama MéthoBulles : *(ouvrir dans Google Chrome pour une meilleure efficacité)*
  - Le travail en équipe dans une activité de science
    - http://www.methobulles.net/#OP421-OP4211-OP4212-OP4213-OP4214
  - Communiquer efficacement en équipe
    - http://www.methobulles.net/#OP4221-OP42211-OP422111-OP422113-OP422112-OP4221121]

[ALAIN CARON : On peut aussi baliser avec le « MéthoBulles». Le « MéthoBulles », si je vous donne un exemple, s'est tiré d'une activité faite en science, qui consiste à faire des filtres à eau, à partir de matériel.]

[Démontration du MéthoBulles sur le site Web]

[ALAIN CARON : L'idée, c'est de profiter de cette activité pour amener les élèves à prendre conscience de l'esprit coopératif, parce qu'on doit travailler en équipes, trouver des solutions. Dans la tâche, il y a des pièges cachés dans la tâche pour la rendre plus complexe. On doit développer l'esprit coopératif. On ouvre une parenthèse durant la tâche, pour réfléchir à quelques composantes qui vont rendre une équipe efficace. On va présenter aux élèves, certains élèves. On jase. Montrer du respect envers les autres. Par exemple, partager avec les autres. L'importance de donner l'information que l'on a. Donner des trucs. Bref, être capable de partager avec les autres. Être solidaire avec les autres. Ne pas travailler tout seul dans son coin. Travailler tous ensemble. S'il y en a un qui a plus de misère, on le soutient. S'engager personnellement envers les autres dans le travail d'équipe. Ce sont toutes des composantes importantes dans l'esprit coopératif. Donc ici, ma sous-tâche est une tâche d'ordre méthodologique. La tâche, « faire un filtre à eau », qui a une visée pédagogique, je lui mets des sous-tâches qui ont des visées méthodologiques, qui viennent ainsi structurer le travail d'équipe. Plutôt que de laisser les élèves à eux-mêmes dans une tâche en équipes, j'arrive avec des capsules, comme ça, qui viennent un peu soutenir l'élève (l'équipe) dans leur façon de faire. Autre exemple, un peu plus tard dans l'activité, on se rend compte que dans une équipe, la communication est difficile. Ça passe mal et c'est inefficace. Donc, l'enseignant s'arrête. On va prendre quelques instants pour réfléchir, regarder un peu, ce qui fait qu'on peut communiquer? Comment on communique dans une équipe? Si l'on veut avoir une bonne communication, il faut établir des règles avec les autres. Des règles de communication. Il faut respecter le droit de parole de tous les membres de l'équipe. C'est important que tout le monde ait son tour de parole. On doit parler aux autres de façon constructive. Envoyer promener un membre de l'équipe ne contribue pas à faire une équipe. Quand on parle aux autres de façon constructive, on va favoriser le travail d'équipe. Donner une rétroaction aux autres. Être capable de dire : « C'est une bonne idée. On va faire du pouce (phonétique) là-dessus! ». Exprime poliment ton accord ou ton désaccord. On peut être en désaccord dans une équipe. Tout est dans la façon de le faire. L'importance d'expliquer ce que l'on pense. On ouvre ici... Je reviens avec le principe.]

[Diapositive : Baliser avec le MéthoBulles]

[*Textes sur la diapositive* :

- Un exemple de diaporama MéthoBulles : *(ouvrir dans Google Chrome pour une meilleure efficacité)*
  - Le travail en équipe dans une activité de science
    - http://www.methobulles.net/#OP421-OP4211-OP4212-OP4213-OP4214
  - Communiquer efficacement en équipe
    - http://www.methobulles.net/#OP4221-OP42211-OP422111-OP422113-OP422112-OP4221121]

[ALAIN CARON : On a une équipe qui est en train de faire une tâche, construire des filtres à eau et la sous-tâche devient des stratégies de communication. Si le principe de balises reste le même, la sous-tâche est la même tâche d'ordre méthodologique. On peut avoir des sous-tâches très pédagogiques, si l'on a une lecture à faire par exemple. On peut donner des sous-tâches qui fragmentent ton texte. Divise-le en trois ou quatre étapes. Prends un paragraphe à la fois. Sort l'idée principale. Cette sous-tâche à une visée pédagogique. On pourrait aussi avoir une sous-tâche qui a une visée méthodologique.

Prendre des notes. Tu as un texte à lire et tu dois sortir les idées principales. Comment tu t'y prends? Tu soulignes, tu annotes. Tu encercles. Tu fais des chiffres avec des références. Des flèches. La sous-tâche, ici, devient une sous-tâche de prise de notes. Donc, de stratégie, de méthode pour prendre des notes efficaces. Le principe est tout simple. Dans une tâche, quelle qu'elle soit, on peut toujours mettre des balises, des points de repère, des sous-tâches, qui vont structurer la tâche, pour soutenir l'élève, en fonction de la difficulté. À partir de là, il n'y a pas de limite à l'adaptation (inaudible).]

[Diapositive : En bref]

[*Textes sur la diapositive* :

- Servez-vous de la main exécutive comme point de départ
- Rappelez-vous que de mettre des balises consiste à mettre une sous-tâche dans la tâche
- Sachez adapter pour vos élèves :
  - Selon la difficulté
  - Selon l'âge.]

[ALAIN CARON : En bref, servez-vous de la main exécutive comme point de départ. Cinq ou six petites questions de base, qui souvent, vont nous pister sur le type de balises qu'un enfant a besoin. L'enfant qui a de la difficulté à s'activer n'a pas besoin du même type de balises que l'enfant qui a de la difficulté à se contrôler. Lui, justement, va trop vite. Il s'active trop! L'enfant qui est rigide n'a pas besoin du même type de balises. Il a besoin de balises qui lui disent d'explorer autre chose, de prendre une chance, de se faire confiance. L'enfant qui a une mémoire de travail qui est rapidement surchargée a besoin de balises qui vont lui rappeler : « Prends une chose à la fois. Tasse ce qui n'est pas pertinent. Vide ta tête. Concentre-toi sur une chose à la fois ». Les balises vont s'ajuster en fonction du questionnement que je vais me donner par rapport à un élève. La main exécutive est un aide-mémoire tout simple qui va nous aider à se rappeler les cinq ou six questions que l'on peut se poser quand on est devant un élève qui semble éprouver des difficultés. Rappelez-vous que de mettre des balises, ça consiste essentiellement à mettre une sous-tâche dans la tâche de départ. Cette sous-tâche vise simplement à donner une rétroaction au jeune. Une gratification. Quelque chose qui vient lui dire bravo! Ça va bien! Continue! Une direction qui va structurer l'ensemble de sa tâche et qui va tendre à le garder dans la tâche, plutôt que de l'amener à décrocher. Évidemment, et ici, il faut faire preuve de beaucoup de flexibilité, il faut s'adapter pour ses élèves! Il faut s'adapter selon la difficulté de l'élève. Sa difficulté peut être d'ordre spécifique. Un enfant peut avoir une dyslexie. Il peut avoir un trouble d'attention. Il peut avoir le syndrome d'Asperger ou un trouble du spectre de l'autisme. Il peut avoir toutes sortes de problématiques auxquelles il faut s'adapter. Sa difficulté peut en être une aussi tout simplement d'un retard d'apprentissage. Il n'y a pas de difficulté particulière, mais simplement du retard dans ses apprentissages. Évidemment, il faut s'adapter selon l'âge.]

[Diapositive : Fin]

[*Textes sur la diapositive* :
Mais est-ce vraiment la fin?
www.alaincaron.net.]

[ALAIN CARON : Donc, ça marque « Fin », mais est-ce vraiment la fin? J'espère que pour vous, les petites pistes que je vous ai données sur l'importance de mettre des balises, qui sont des sous-tâches dans la

tâche, vous aideront à regarder les élèves sous un œil nouveau et la tâche sous un angle différent, comme étant l'occasion - chaque tâche est l'occasion de donner des pistes à l'enfant pour apprendre à se structurer, à s'organiser et à être plus efficace. Sur ce, je vous remercie beaucoup de votre attention et je vous souhaite une belle fin de journée.]

[Diapositive : Image de mains levées]
[*Textes sur la diapositive :*
FAQ
@TAaLecole
#webinaireTA]

[MODÉRATRICE : Merci beaucoup, monsieur Caron pour cette excellente présentation. Nous allons maintenant passer à la foire aux questions. Si vous souhaitez poser des questions, veuillez entrer votre texte dans la case au-dessus du panneau de configuration et choisir de l'envoyer au personnel, dans le menu déroulant. Nous avons une première question qui réfère un peu plus au début de votre présentation, monsieur Caron, une participante se demandait si la métacognition peut se définir comme la mise en œuvre des fonctions exécutives.]

[ALAIN CARON : Oui et non. Oui dans le sens que s'il n'y a pas de fonction exécutive, il n'y a pas de métacognition. Les fonctions exécutives sont vraiment nos fonctions supérieures, mais la métacognition, c'est surtout le fait d'utiliser consciemment ces fonctions exécutives, c'est-à-dire la prise de conscience de dire : « Je suis en train de planifier. Voici une situation où je dois m'efforcer de m'adapter. » Il y a une petite nuance importante dans le sens qu'à chaque fois que l'on s'adapte à une situation, on utilise nos fonctions exécutives, mais on n'en est, à la limite, peut-être même pas conscients. Ce n'est pas nécessaire que l'on en soit toujours conscients non plus. Si ma réponse est adaptée, ce n'est pas nécessaire que je réfléchisse à (inaudible). La métacognition est importante pour s'arrêter, prendre conscience de quelque chose et apporter une modification pour être plus efficace, plus adapté. Donc oui, métacognition et fonctions exécutives sont très ensemble, mais la métacognition est plus que de juste et simplement utiliser ses fonctions exécutives.]

[MODÉRATRICE : Super! Merci beaucoup. C'est très clair. Une autre question. Une autre participante se demandait quoi faire lorsqu'un élève ne se soucie pas des balises mises par l'enseignant. Par exemple, une liste de vérification qui a été remise à la fin d'une tâche avant de la remettre.]

[ALAIN CARON : C'est une question qui revient souvent. C'est une question qui est complexe, parce qu'il y a beaucoup de variables qui jouent dans cela. Il y a deux choses, je pense, qui sont importantes à comprendre. Si un enfant n'accroche pas aux balises qu'on lui propose, on doit se questionner sur différentes facettes par rapport à nos balises. Est-ce qu'elles lui sont accessibles. Est-ce qu'il est capable de faire ça, de se fier à ces balises-là? C'est peut-être trop complexe pour lui. Est-ce qu'elles sont signifiantes pour lui? Est-ce que ça fait du sens pour lui de suivre ces balises-là? Si ça ne fait pas de sens, c'est peu probable qu'il les suive. J'ai un exemple tout simple. Un professeur me parlait d'un élève de première année. Il disait : « On est rendu en janvier et il ne suit pas encore les étapes de l'arrivée en classe le matin ». Elle m'explique. Ça devrait être quoi qu'il fait? Je lui demande ce que fait l'enfant. Elle m'explique qu'il fait ça et ça. Ce n'est pas du tout la même chose, mais... Je lui demande : « Quelles sont les conséquences pour l'enfant? » Aucune. Pour lui, en bout de ligne, il y arrive d'une façon différente des autres, mais en bout de ligne, il est heureux dans cela. Il n'y a pas de conséquences négatives. Donc, pourquoi changerait-il? Si ce qu'il fait déjà, pour lui, est une forme de gratification, qu'il voit des

avantages et on lui propose quelque chose pour lequel il ne voit pas d'avantages, il ne les achètera pas ces balises-là. Il y a un élément que j'appelle souvent « le trait de marketing » quand on propose quelque chose à un enfant. Il faut que ça fasse du sens.]

[MODÉRATRICE: D'accord. Merci beaucoup, monsieur Caron. Peut-être une dernière question rapidement. Une participante se demandait... Quand vous parlez de paradoxe, que fait-on quand un jeune résiste aux délais indus pour augmenter le délai (inaudible) dans le but d'une gratification rapide?]

[ALAIN CARON : J'ai combien d'heures pour répondre à cette question? Écoutez, c'est une question complexe, parce que c'est toute la question : pourquoi certains y arrivent et d'autres pas? Il y a, évidemment, plein de bases neurologiques à cela. Comme je le présentais, je crois qu'il y a de plus en plus de variables sociales. Des choses reliées à notre mode de vie qui font que c'est plus fragile. Si vous allez sur Internet, cherchez des choses sur ce qu'on appelle le « test du marshmallow ». Un chercheur américain, Walter Mischel, qui a passé sa vie à tester ce petit exercice tout simple face à des enfants, qui consistait à leur proposer d'être devant une guimauve. S'ils étaient capables d'attendre un certain temps, ils en auraient deux plutôt qu'une. S'ils mangeaient la guimauve avant, ce n'est pas grave, ils la mangeaient, c'était tout. Toutes ces recherches sur l'autocontrôle ont fait ressortir ce combat entre le fait d'aller vers sa pulsion, versus le fait de se retenir. Ce sont deux systèmes dans le fonctionnement, très reliés aux fonctions exécutives, ce qu'on appelle « le système chaud » et « le système froid », qui littéralement, se battent pour prendre le contrôle. Ce que ses recherches ont démontré, c'est qu'on peut apprendre à faire en sorte que ce qu'on appelle «le système froid », qui est justement plus rationnel, plus en contrôle, on peut le développer et le stimuler. Il faut bien comprendre que tout le monde ne naît pas avec la même capacité neurologique d'autocontrôle. Donc, pour certains, il faut travailler beaucoup plus fort. Pour certains, même travailler ne suffit pas. Donc, la médication devient une nécessité. On est sur un grand continuum entre la capacité de se contrôler et l'incapacité de se contrôler. Il y a plusieurs barrières qui font que, pour un enfant, ça devient possible ou non.
MODÉRATRICE: Je vous remercie beaucoup monsieur Caron.]