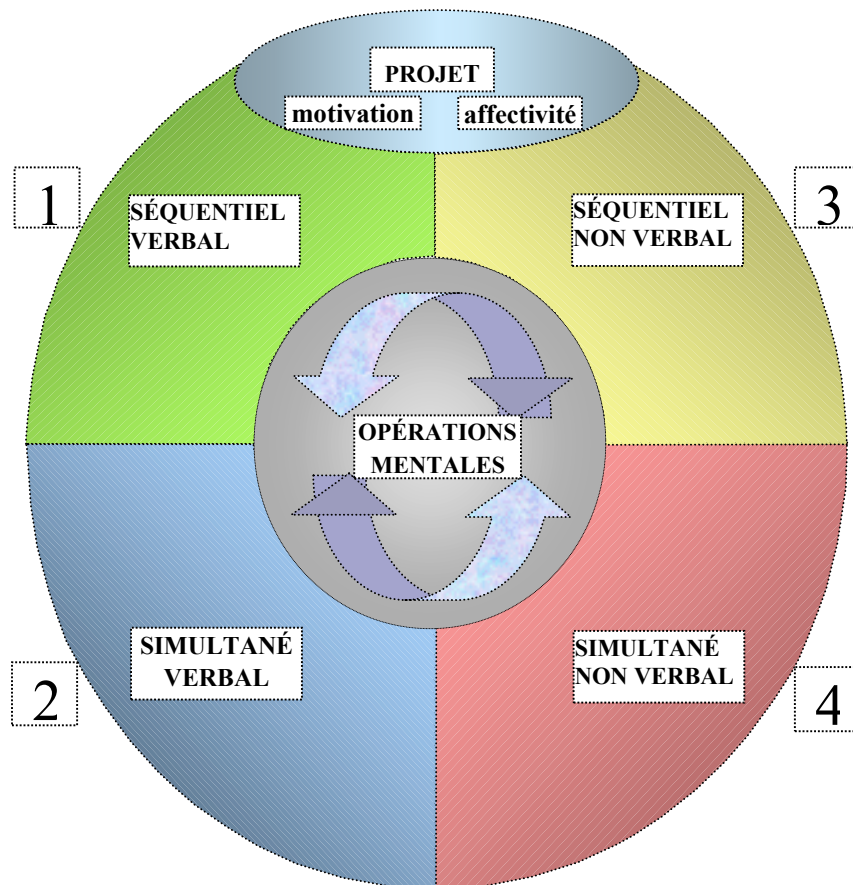


Aide à l'élève en panne d'apprentissage au secondaire

MAIP



Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique
Psychocognition BGLP

Animation :
Isabelle L. Lacroix, ens. français
David Roux, ens. mathématiques
Luc Lacroix M.Ps.

Panne d'apprentissage ou trouble d'apprentissage

Indices de panne d'apprentissage

- Premier signal
- Réussite en général mais échec dans un apprentissage en particulier
- Difficulté dans une ou deux matière(s)
- Démotivé ponctuellement
- Plus facile à aider
- Difficulté en liens avec des événements en cours...
- Intervention à court terme (3ou 4 rencontres)
- Sentiment de tourner en rond
- Ouverture au changement (accepte de l'aide, de faire différemment)
- En difficulté mais n'a pas abandonné : essaie encore
- Ne comprend pas pourquoi il échoue dans cette matière
- Problème à consonance affective (relation à l'enseignant, confiance en soi, amour...)
- Problème d'ordre psychocognitif (stratégies utilisées, méthode de travail...)

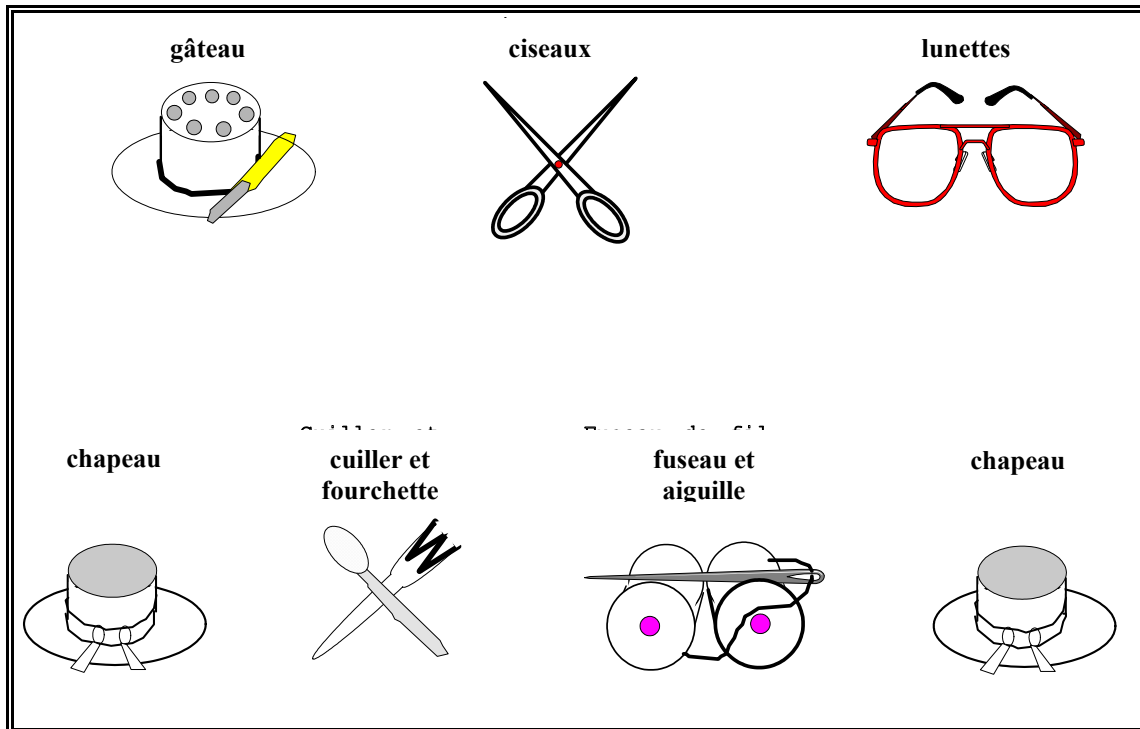
Indices de trouble d'apprentissage

- Panne non réglée
- Difficultés qui persistent
- Plusieurs matières en échec
- Difficultés plus profondes qui se cristallisent
- Perte importante d'estime de soi face au scolaire (sentiment de compétence ?)
- Élève pouvant être codifié (EHDAA)
- Résistance au changement
- Rigidité de fonctionnement
- Perception de ne pas avoir ce qu'il faut pour réussir (ne croit plus en lui, en sa réussite)
- Mauvaise gestion des stratégies d'apprentissage
- Mauvaise gestion du temps
- Abandon de plus en plus facile
- Le cœur n'y est plus, baisse importante de motivation
- Pas de projet d'apprendre
- Échec dans deux matières de base
- Deux ans de retard et plus dans certains apprentissages scolaires

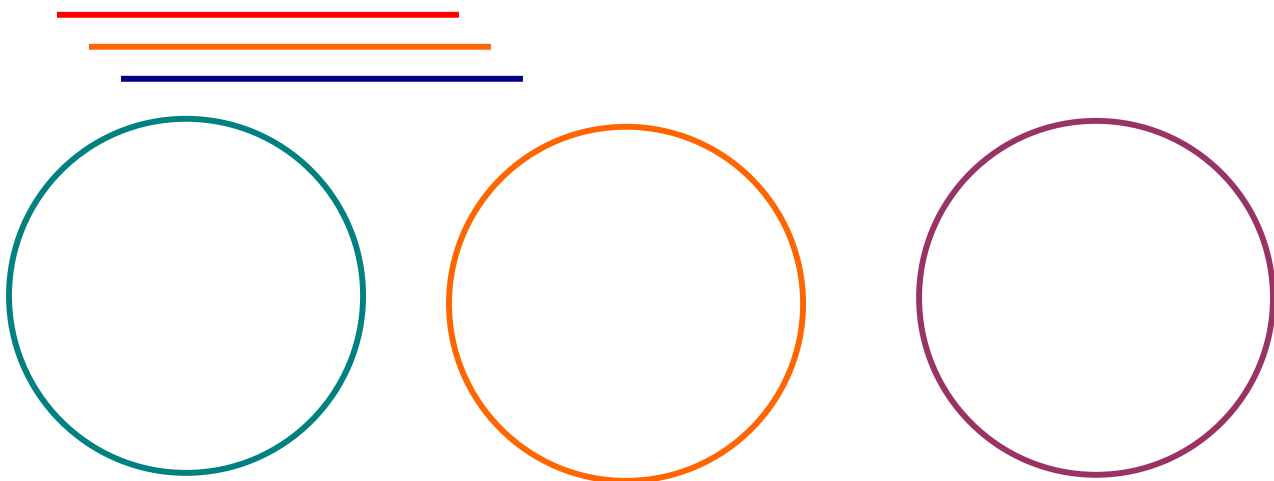
LES DEUX SYSTÈMES DE REPRÉSENTATION MENTALE

Exercice : Objets à associer

Figure adaptée, Desrosiers-Sabbath, R., L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit, P. U. Q., 1993.



Exercice : Gâteau à découper



Les hémisphères cérébraux

Le gauche

- Verbal (langage parlé)
- Abstrait (mots, concepts...)
- Discours formel (scientifique)
- Habilité langagière
- Logique (objectif)
- Dominance de la raison
- Mémoire auditive
- Gère le temps
- Humour par jeux de mots

Le droit

- Non verbal (espace, comportement)
- Concret (images, gestes...)
- Discours informel (imagé)
- Habileté non verbale (vue, vécu)
- Intuitif (subjectif)
- Dominance du vécu (sentiment)
- Mémoire visuo-spatiale
- Gère l'espace (3D)
- Humour par imagerie

La figure complexe :

Consigne : dessine la figure complexe présentée telle que tu la vois.

Deux procédés de traitement de l'information

Séquentiel

Stratégies d'apprentissage

Analyse : centré(e) sur le **comment**

Focalise sur les détails (convergent)

Procédé linéaire, méthodique

Procédures et techniques (le temps !)

Attitudes et comportements

Se conforme aux exigences

Besoin d'encadrement

Rigoureux(se), discipliné(e)

Structuré(e) et structurant(e)

Aime sa routine

Stratégies d'apprentissage

Holistique : centré(e) sur le **pourquoi**

Focalise sur l'ensemble (synthèse)

Procédé circulaire, en réseau

Compréhension, sens, finalité

Vérification globale

Attitudes et comportements

Autonome

Veut choisir son encadrement

Trait de Spontanéité et impulsivité

Aime le changement

Relativise : permissif(ve)

Simultané

Le pompier

Un pompier de St-Hubert se tient debout sur le barreau du milieu d'une échelle d'aluminium pour éteindre le feu d'un édifice de 6 étages. La fumée devenant moins dense et entendant des cris, il monte de 3 barreaux. Une énorme explosion l'oblige à descendre de 5 barreaux. Quelques minutes plus tard, il peut monter 7 barreaux car les vents l'aident et lui permettent de mieux voir. Le feu éteint, il monte les 6 derniers barreaux pour vérifier s'il y a des survivants.

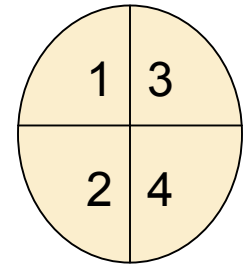
Combien de barreaux y a-t-il à l'échelle ?

Ce que je me suis dit :

Ce que j'ai imaginé :

La solution du problème

Les styles d'apprentissage



Résultent de deux facteurs :

- **Deux systèmes de représentation mentale:
(verbal et non verbal)**
- et
- **Deux procédés de traitement de l'information :
(Séquentiel et simultané)**

=

- **Quatre styles :**

Séquentiel verbal	Séquentiel non verbal
Simultané verbal	Simultané non verbal

Questionnaire bref pour adolescent ou adulte

a- Quand on me donne des explications

- 1. Je suis porté à écouter les explications **dites en détail**.
- 2. Je suis porté à écouter des explications **courtes** qui résument les idées importantes.
- 3. J'ai tendance à être plus attentif lorsqu'on me **montre en détail** comment je dois faire.
- 4. J'ai tendance à être plus attentif lorsqu'on me donne **rapidement un exemple** de ce que j'ai à faire avec peu d'explications.

b- Quand je lis

- 5. Je lis **tous les mots : chaque mot** pour moi est important.
- 6. Il m'arrive de sauter des mots ; ce que je veux surtout, c'est **comprendre les idées** de la phrase, du paragraphe ou du texte.
- 7. Je lis les mots, je me fais des **photos dans ma tête**. Si le texte est illustré, j'ai tendance à observer les images en détail.
- 8. Je survole le texte, **plusieurs images** me viennent dans la tête et j'imagine déjà l'histoire.

c- Quand je dois écrire un texte

- 9. Je pense à mes idées, **une par une**, je veux avoir un **plan détaillé** avant d'écrire.
- 10. Je pense à quelques **grandes idées** que j'écris selon ma compréhension et ma logique.
- 11. J'ai besoin de **voir** les actions, **une par une**, dans ma tête et de les écrire au fur et à mesure.
- 12. J'ai **plein d'images** dans ma tête ; **ça bouge** et j'écris en suivant le déroulement de mon film.

d- Quand je veux expliquer un itinéraire à quelqu'un

- 13. Je dis le nom des rues dans **l'ordre** : je donne l'adresse exacte et le temps nécessaire. Je prends le temps de bien expliquer en détail.
- 14. Je donne seulement les **quelques informations** qui me semblent les plus nécessaires : adresse, quelques noms de rues, sans vraiment suivre un ordre précis.
- 15. Je **dessine ou je décris** les choses que l'on voit sur la route pour y aller : je donne des détails visuels observés avec précision (bâtiments, paysage, couleurs).
- 16. J'ai tendance à faire un **dessin qui ressemble en gros** au chemin à suivre. Je peux demander à l'autre d'imaginer le trajet pendant que je le trace, avec mon doigt, comme si j'avais un tableau devant moi.

e- Quand je veux parler d'un film, d'une émission ou d'une histoire

- 17. Je pars du **début** et j'explique **en détail chaque partie** en suivant l'ordre chronologique, je me rappelle les dialogues.
- 18. Je dis, **en quelques mots, ce qui m'apparaît le plus important**. Je fais un court résumé des idées importantes.
- 19. Je décris **en détail ce que j'ai vu** : décors, personnages, habillements. Je revois des images avec beaucoup de détails.
- 20. Je le raconte **comme cela se déroule** dans ma tête. Je le **revis** comme si j'étais en train de le revoir.

f- Quand je travaille en équipe

21. Je veux que chaque élément du travail soit traité un à la fois de façon claire et précise ; je veux que ce qui a été décidé soit respecté à la lettre.
22. Je me sens capable de tracer les grandes lignes du travail d'équipe, de garder le cap sur l'objectif et d'influencer l'adhésion des équipiers.
23. Je me sens principalement concerné par le côté pratico-pratique du travail et j'aime m'impliquer dans le comment faire, d'une façon rigoureuse et précise.
24. Je me préoccupe de l'atmosphère dans l'équipe ; j'anticipe diverses applications concrètes du travail et je suis habile à trouver des idées originales.

g- Quand je me prépare pour voyager

25. J'aime me préparer à l'avance. J'ai toujours tout ce qu'il me faut dans ma valise, et même un peu plus.
26. J'apporte ce que je pense nécessaire, mais parfois je suis à court de quelques articles.
27. Je sélectionne ce que j'apporte en fonction de ce qui est nécessaire à chaque activité et chaque étape prévues : je ne veux pas être encombré ni à court de quelque chose.
28. Je prépare à la dernière minute strictement ce que je pense être indispensable, quitte à improviser pour m'ajuster au cours du voyage.

h- Quand je dois faire un achat important

29. Je suis porté à peser tous les aspects du pour et du contre afin de faire l'achat le plus judicieux possible. J'aime comparer.
30. Je me documente assez souvent sur le rapport qualité-prix pour choisir le meilleur produit possible en fonction de mes besoins. J'aime comprendre pourquoi le produit répond à mon besoin.
31. Je considère le côté fonctionnel du produit parmi mes critères les plus importants pour me décider à acheter. J'aime voir comment cela fonctionne.
32. J'achète souvent par goût et je me décide rapidement : le côté attirance du produit compte parmi mes critères importants. J'aime acheter pour essayer.

i- Comment je caractérise ma personnalité

33. Je suis une personne de principes et je m'y conforme d'une façon durable.
34. Je veux comprendre le pourquoi des choses ; je suis porté à argumenter et relativiser.
35. J'attache de l'importance à l'organisation matérielle de l'existence ; j'ai besoin de rendre mon environnement harmonieux et fonctionnel.
36. Je m'adapte facilement à diverses situations ; j'ai besoin de nouveauté et j'ai une façon originale de m'impliquer dans les activités.

j- Mon attitude face à un horaire

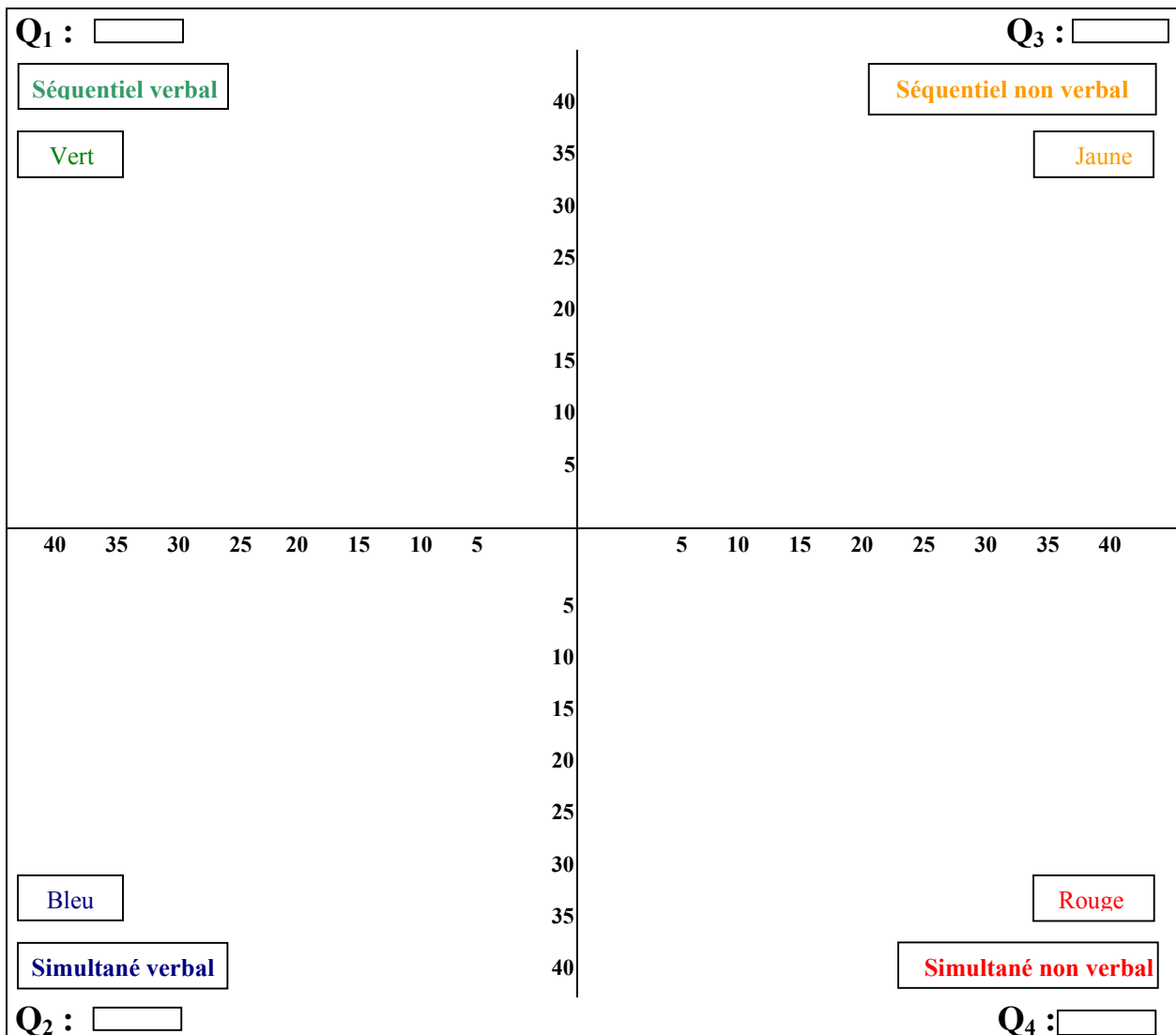
37. J'aime avoir un horaire bien défini que je respecte sauf pour des raisons majeures.
38. Pour moi, un horaire est un cadre souple que je peux adapter au besoin.
39. Pour moi, un horaire est un outil indispensable qui me sert de support pour vérifier et assurer la suite des activités que j'ai à faire.
40. Je me passerais volontiers d'un horaire, ainsi je pourrais poursuivre ou cesser une activité à ma convenance

FEUILLE DE COMPILATION

NOM : _____ ÂGE : _____ DATE : _____

Sujet	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote
a- Explications	1		2		3		4	
b- Je lis	5		6		7		8	
c- J'écris	9		10		11		12	
d- Un itinéraire	13		14		15		16	
e- Le film	17		18		19		20	
f- Équipe	21		22		23		24	
g- Équipe	25		26		27		28	
h- Achat	29		30		31		32	
i- Voyage	33		34		35		36	
j- Horaire	37		38		39		40	
Total de colonne	Q₁ =		Q₂ =		Q₃ =		Q₄ =	

PRÉSENTATION VISUELLE DES RÉSULTATS



PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU	
SÉQUENTIEL VERBAL	
<p>FORCES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> est l'expert de l'analyse et du langage littéral <input type="checkbox"/> planifie jusque dans les détails <input type="checkbox"/> suit une méthodologie avec rigueur et perfectionnisme <input type="checkbox"/> procède par addition et de façon linéaire <input type="checkbox"/> prône des principes, des lois, des normes stables et une discipline stable <input type="checkbox"/> se donne et donne un encadrement de tous les instants <input type="checkbox"/> se vérifie régulièrement <input type="checkbox"/> est porté à être conformiste dans sa perception des rôles et des fonctions <input type="checkbox"/> croit ce qu'il entend plus que ce qu'il voit <input type="checkbox"/> utilise avec minutie l'emploi du temps : horaire et échéancier <input type="checkbox"/> est soigné, rangé et ordonné <input type="checkbox"/> remplit ses engagements à la lettre <input type="checkbox"/> veut avoir une maîtrise intégrale et littérale de son savoir-être et de son savoir-faire 	<p>LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> résiste aux changements des habitudes de vie <input type="checkbox"/> peut freiner l'originalité de l'entourage <input type="checkbox"/> souhaite que les autres pensent et se comportent d'une façon semblable à la sienne <input type="checkbox"/> peut être routinier <input type="checkbox"/> peut être bloqué par des détails qui échappent à son contrôle <input type="checkbox"/> peut perdre de vue l'objectif à cause de la centration sur les détails <input type="checkbox"/> peut être rigide à cause de son besoin de rigueur <input type="checkbox"/> son littéralisme est une entrave à la compréhension globale et à la mise en réseaux des connaissances <input type="checkbox"/> est en difficulté devant l'application concrète des connaissances théoriques
SIMULTANÉ VERBAL	
<p>FORCES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> est l'expert pour faire des liens verbaux et s'appropriier les concepts <input type="checkbox"/> est porté à se centrer sur l'essentiel par des synthèses, des généralisations et de concepts globaux <input type="checkbox"/> est intéressé prioritairement par les activités cognitives <input type="checkbox"/> conduit sa vie à l'aide d'arguments et ose sortir des sentiers battus <input type="checkbox"/> est habile dans la pensée divergente et visionnaire pour comprendre et influencer les systèmes logiques <input type="checkbox"/> contrôle ses sentiments et ses émotions à l'aide de raisonnements logiques <input type="checkbox"/> veut avoir de l'autonomie dans l'organisation de sa pensée, de son action et de son temps <input type="checkbox"/> est ouvert aux différences justifiables par le contexte <input type="checkbox"/> veut avoir la maîtrise synthétique du monde abstrait et théorique 	<p>LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> est parfois laxiste avec l'organisation et l'emploi du temps <input type="checkbox"/> est embarrassé par la minutie et les routines <input type="checkbox"/> est permissif dans l'encadrement et l'organisation de l'environnement <input type="checkbox"/> peut sembler distant et froid <input type="checkbox"/> peut négliger des détails déterminants à cause de sa préoccupation à se centrer sur l'objectif global <input type="checkbox"/> peut avoir du mal à mettre ses théories en pratique <input type="checkbox"/> est parfois catégorique et expéditif dans ses jugements

Extrait de : BÉDARD, GAGNON, LACROIX, PELLERIN, *Les styles d'apprentissage*, © 2002, page 196

Tableau 10.4

SÉQUENTIEL NON VERBAL	
<p>FORCES</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ est l'expert de l'observation et de l'exploration visuelle ou kinesthésique d'après un modèle ou une situation concrète ❑ utilise une méthodologie concrète et linéaire ❑ maîtrise des techniques d'exécution et de séquence ❑ recherche l'harmonie, la propreté et l'utilisation ordonnée des objets et de l'espace ❑ est à l'affût des moyens concrets pour comprendre, démontrer une démarche d'action ou une théorie ❑ est concret dans ses démonstrations affectives ❑ croit ce qu'il voit plus que ce qu'il entend ❑ est sécurisé par son sens de la débrouillardise et par sa ténacité ❑ priorise la mémorisation par la pratique et l'apprentissage sensoriel en séquences d'actions 	<p>LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ résiste aux changements dans la manière de faire ❑ est mal à l'aise dans une approche uniquement verbale ❑ s'intéresse peu au monde abstrait et conceptuel ❑ est peu à l'aise pour traduire des gestes ou une démarche pratique dans un mode verbal ❑ peut être pointilleux sur des questions de détails techniques ❑ est porté à morceler ses habiletés par rapport à des projets d'ensemble ❑ est réduit dans ses capacités de transfert et de généralisation de ses habiletés
SIMULTANÉ NON VERBAL	
<p>FORCES</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ est l'expert de l'intuition, de l'imagination et de la créativité ❑ est porté à être spontané, intense dans son vécu rattaché au contexte ❑ perçoit et traduit facilement des émotions ❑ se veut largement autonome et autonomiste ❑ sort facilement des sentiers battus ❑ est stimulé par la nouveauté, l'inusité et les dimensions associatives de son monde ❑ privilégie ce qui est perceptif et instinctif ❑ est à l'aise dans les activités artistiques ❑ se familiarise facilement avec l'entourage et nivelle les rôles et les fonctions ❑ maîtrise facilement l'espace en trois dimensions ❑ priorise la mémorisation imagée et allégorique en lien avec le vécu 	<p>LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ peut se perdre dans les digressions et dans l'abondance de ses projets ❑ saute rapidement aux conclusions et est empressé de passer à l'action dès qu'il a l'impression de comprendre ❑ se soucie peu de l'encadrement à donner ou à recevoir ❑ s'intéresse peu aux projets à long terme ❑ change facilement de centre d'intérêts ❑ est peu méthodique dans l'emploi du temps, dans l'organisation de l'espace, dans l'utilisation des fonctions spécifiques des objets ❑ est peu soucieux de prouver ce qu'il avance

Extrait de : BÉDARD, GAGNON, LACROIX, PELLERIN, *Les styles d'apprentissage*, ©2002, page 197

Démarche d'intervention auprès des élèves en panne d'apprentissage (Médiation et remédiation)

1- Problématique

Chaque année, de 10 % à 15 % des élèves du secteur régulier éprouvent des difficultés passagères en mathématiques, en français et en histoire. S'ils sont laissés à eux-mêmes, ces élèves « en panne d'apprentissage temporaire » se retrouvent souvent en situation d'échec.

Parmi les causes probables, les intervenants dans le milieu scolaire notent chez ces élèves des déficiences au niveau de la méthode de travail, de la gestion des apprentissages, des connaissances, des stratégies d'apprentissage, etc..

2- Contexte :

Ce projet d'aide aux élèves en panne d'apprentissage se situe dans le cadre d'une recherche, entreprise depuis deux ans, impliquant la Commission scolaire des Bois-Francis, l'Université de Sherbrooke et le MEQ. Nous y retrouvons deux orientations de travail :

- la formation des enseignantes et enseignants.
- l'intervention directe auprès des élèves en panne d'apprentissage.

Au cours des deux années d'expérimentation, les intervenants ont rencontré les élèves presque entièrement sur du temps hors horaire : tôt le matin, sur l'heure du midi ou après 16h. Plusieurs élèves ont pu être aidés mais il est arrivé trop souvent que ces derniers se décourageaient (temps d'attente trop long avant l'intervention ou trop grand délai entre chaque étape de la démarche).

3- Description d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage

3.1 Objectifs :

- Intervenir avant que la panne ne devienne un trouble d'apprentissage et par voie de conséquence, diminuer le nombre d'échecs scolaires.

- Donner l'opportunité à l'élève en panne d'apprentissage de prendre sa situation scolaire en main, c'est à dire de se responsabiliser.
- Expérimenter un service d'aide à l'élève offert et géré par des enseignantes et enseignants.
- Offrir un service pédagogique individualisé : intervention rééducative individualisée.
- Percevoir l'école d'une façon plus positive : faire réaliser à l'élève que l'école fait partie intégrante de son projet de vie.
- Maintenir ou réactiver la motivation à apprendre
- Diminuer le nombre de comportements inadéquats en classe.

3.2 Avantages de ce service :

- Intervention auprès de l'apprenant avant que la difficulté ne dégénère en trouble d'apprentissage.
- *Accessibilité à tous les élèves en panne d'apprentissage.
- *Intégration de ce service aux autres services pédagogiques réguliers de l'école.
- Augmentation du niveau de responsabilisation de l'apprenant, ce qui peut alléger la charge de l'enseignante ou enseignant en classe. En effet, cette démarche repose sur la responsabilisation de l'apprenant.
- *Officialisation du service : un local fixe, des heures définies (3 jours/semaine), une équipe intervenants bien identifiés, une centralisation des demandes d'intervention... donc une possibilité de publiciser le service dans l'école
- Possibilité de rencontrer des élèves sur des périodes de temps inscrites à l'horaire régulier.

*** Objectifs visés mais non encore réalisés**

4- Quelques principes et croyances :

- Importance de cultiver la notion d'expert chez le médiateur et le remédiateur.
- L'apprenant est le premier responsable de ses apprentissages.
- La démarche fonctionne tant que l'apprenant respecte ses engagements.
- Il est nécessaire que les différents acteurs travaillent en équipe.
- L'apprenant a besoin d'un minimum de support(suivi) pour mener son projet à terme.
- Cette démarche ne s'applique qu'à l'apprenant en panne d'apprentissage (non à celui en trouble d'apprentissage).

5- Les acteurs et leur rôles :

Référent	Médiateur	Remédiateur	Enseignant(e)
<p>Qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Enseignant ◇ Professionnel ◇ Educ. Spéc. ◇ Direction 	<p>Qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Personnel faisant partie de l'équipe d'intervention 	<p>Qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Personnel faisant partie de l'équipe, spécialiste de matière 	<p>Qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Enseignant(e) ◇ Professionnel(le) ◇ Educ. Spéc. ◇ Direction
<p>Rôle(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propose un service à l'apprenant ✓ Réfère l'apprenant en besoin d'aide ✓ Le responsabilise 	<p>Rôle(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifie le profil d'apprentissage de l'apprenant ✓ Établit un plan d'action ✓ Bonifie le processus d'apprentissage de l'apprenant ✓ L'encadre et prépare le transfert 	<p>Rôle(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifie le problème d'apprentissage ✓ Montre comment régler le problème (nouvelles stratégies) ✓ «Exercisation» ✓ Généralisation ✓ Transfert 	<p>Rôle(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaît le fonctionnement de l'apprenant ✓ Appuie ses efforts ✓ Demeure en lien avec le remédiateur

Médiation : 1ère rencontre

L'accueil :

- ✓ Installer un lien de confiance; valoriser l'élève pour son choix
- ✓ Vérifier pourquoi il est là; établir les rôles et limites de chacun.
- ✓ Expliquer la démarche, le déroulement et les modalités.

Étape 1 : Portrait socio affectif de l'élève :

- ✓ Cueillette de données sur ses goûts et intérêts, sur la gestion de son temps.
- ✓ Rendre l'élève conscient de ses réactions face à la réussite et à l'échec.
- ✓ Rendre l'élève conscient de ses compétences et de ses limites (P + C +).
- ✓ Vérifier son projet d'apprendre et ses sources de motivation.

Étape 2 : Portrait cognitif de l'élève :

- ✓ Établir son profil d'apprentissage, sa dominance (questionnaire).
- ✓ Observations d'indices de dominance pendant les rencontres.
- ✓ Confirmation du profil d'apprentissage par ses stratégies privilégiées, ses façons de faire et de rendre ses travaux.

Étape 3 : Les opérations mentales :

- ✓ Faire vivre une activité permettant de valider sa dominance (12 mots).
- ✓ Faire prendre conscience des stratégies acquises et de celles qui manquent
- ✓ Démontrer l'importance de structurer l'information par mentalisation et évocation.
- ✓ Montrer comment faire autrement pour plus d'efficacité.

Étape 4 : Bilan :

- ✓ Amener l'élève à élaborer son portrait comme apprenant.
- ✓ Rendre l'élève conscient de son processus de fonctionnement interne.

Étape 5 : Prescription :

- ✓ Donner un mandat à l'élève. : aménagement physique, méthodes de travail.
- ✓ Amener l'élève à utiliser de nouvelles stratégies dans la matière faible.
- ✓ Responsabiliser et favoriser l'autonomie.

Conclusion : rapport

- ✓ Choisir la démarche à suivre pour la suite de l'intervention et compléter un rapport.

7- Quelques exercices :

a- *Les annonces classées :*

Situation 1 :

Ce que j'ai fait :

Ce que J'ai ressenti(e) :

Situation 2 :

Ce que j'ai fait :

Ce que J'ai ressenti(e) :

b- *Les P C*

P C Dans la vie

P C À l'école

Dans mes matières scolaires

c- Les 12 mots :

Tu dois trouver un moyen de retenir, à long terme et dans l'ordre, les douze mots présentés sur le transparent ; tu as une minute pour les mémoriser. Tu commences au signal donné.

Écris les mots que tu as retenus :

Comment as-tu procédé ?

Stratégies énoncées par d'autres qui te semblent efficaces :

Petit moment de mentalisation / évocation

--	--	--

8- Suggestions d'interventions préventives en classe :

Types de prescriptions à donner aux élèves en classe

- Demander d'élaborer une fiche synthèse
- Demander d'élaborer une carte d'idées
- Utiliser le schéma ou la représentation imagée / visuelle
- Demander de dessiner les idées d'un texte
- Faire un questionnement sur un texte
- Utiliser le questionnement pour intégrer une tâche ; avant de commencer le travail : Qui pourrait m'expliquer ce qu'il a compris ? Est-ce que l'on pourrait faire autrement ?...
- Faire une synthèse dans les 5 dernières minutes du cours
- Donner un contexte sans poser de question
- Demander un plan de travail personnalisé
- Donner une feuille ou fiche guide
- Utiliser des analogies pour concrétiser
- Faire des démonstrations
- Faire manipuler
- Faire des exercices
- Se donner en modèle
- Faire des pauses réflexion, synthèse, dans un but de mentalisation
- Utiliser un questionnement métacognitif
- Utiliser des contres exemples (apprentissage par l'erreur)

Brève bibliographie

BANDLER, Richard, *Les secrets de la communication*, Éd. Le Jour, L'actualisation, 1982.

BÉDARD, GAGNON, LACROIX, PELLERIN, *Les styles d'apprentissages*, Éditions Psychocognition BGLP, 2002

CAYROL, Alain, BARRIÈRE, Patrick, *La programmation neurolinguistique*, ESF Éditeur, Paris, 1994.

DE LA GARANDERIE, Antoine, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Édition Centurion, 1982.

EDWARDS, Betty. *Dessiner grâce au cerveau droit*, Pierre Mardaga, 3^e édition, 1979.

FLESSAS, Janine, LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant*, Dunod, 2001.

GRANDPIERRE, Dominique, *Une bonne mémoire à l'école*, Bibliothèque Richaudeau, 1993

WILLIAMS, Linda V., *Deux cerveaux pour apprendre*, Éd. de l'organisation, 1986.