Les Cahiers Pratiques d'A·N·A·E

Fascicule N° 7 – 2023

Les fonctions exécutives de votre enfant

Connaître et comprendre pour aider à réussir malgré les troubles d'apprentissages et/ou un TDA/H

Fonctions exécutives 101

E-livre préparé par
The National Center for Learning Disabilities

Traduction et adaptation française J. A. Lapasset, M. Aubineau

ISSN 0999-792X

www.anae-revue.com

Les Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.

Directeur de collection : Édouard Gentaz,
Professeur de psychologie du développement
à l'Université de Genève,
Directeur de recherche au CNRS,
Rédacteur en chef de la Revue A.N.A.E.
(Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)

Les Éditions du Petit ANAE
Diffusion : Pleiomedia
anae@anae-edition.com
www.anae-revue.com

Les Cahiers Pratiques d'A.N.A.E. sont uniquement accessibles dans l'espace abonné de nos lecteurs à jour de leur abonnement en cours. Ils ne peuvent être vendus.

© 2023 Pléiomédia/A.N.A.E.

© Couverture : iStock.com/chaofann, p. 4 : iStock.com/bowie15, p. 6 : iStock.com/thanaphiphat, p. 26 : iStock.com/Flashpop

LE PHOTOCOPILLAGE ET A.N.A.E. ©

Les reproductions et photocopies sont interdites.

›› Les citations exigent une demande d'autorisation. Sans autorisation de l'éditeur (ou paiement des droits de reproduction) toute photocopie ou PDF réalisé(e) à usage collectif et toute représentation et reproduction intégrale ou partielle (citation) de tout ou partie de cette publication : articles, figures, annexes,... sont expressément interdite par le Code de la propriété intellectuelle Loi n° 92-597 du 1er juillet 1992.

Adressez votre demande de reproduction à : A.N.A.E. BP 70030 - 64120 Saint-Palais ou au Centre Français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris). Les demandes de citation sont à adresser à A.N.A.E. anae@anae-edition.com

A.N.A.E.

de la *Revue* aux *Cahiers Pratiques*

Depuis les années 1990, la *revue A.N.A.E.* permet de diffuser auprès des professionnels et des parents des connaissances scientifiques actualisées en langue française sur le développement de l'enfant et ses apprentissages, ses difficultés et ses troubles. La revue défend une approche pluridisciplinaire, pluriméthodologique (expérimentale et clinique), théorique (avec des revues de question) et interventionnelle. Si les articles publiés dans *A.N.A.E.* ont de plus en plus de reconnaissance et d'impact sociétal, leurs apports peinent souvent à se transposer dans la pratique.

Pour faciliter cette transposition, nous avons décidé de publier, à partir de 2023, les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* Leur objectif est de présenter des recommandations, outils, ou méthodes fondés sur des connaissances scientifiques.

Nous sommes convaincus que les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* peuvent devenir pour les chercheurs et les praticiens – et c'est d'ailleurs une de leurs missions – un formidable outil pour diffuser et transmettre à grande échelle leurs savoirs pratiques (Gentaz, 2020).

Face à la profusion d'informations (plus ou moins fiables) disponibles sur les savoirs (Gentaz, 2019), les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* ont également pour ambition de permettre aux praticiens d'accéder rapidement et en confiance à des savoirs pratiques fiables.

En conclusion, chers et chères collègues, chers lecteurs et lectrices, nous comptons sur vous pour continuer à favoriser le développement d'*A.N.A.E.* à travers non seulement sa revue, mais aussi désormais ses *Cahiers Pratiques*. Il est en effet de notre point de vue crucial de participer activement à la diffusion et à la visibilité aux informations théoriques et pratiques scientifiquement fondées.

Pr Édouard Gentaz
Professeur de psychologie du développement
à l'Université de Genève,
Directeur de recherche au CNRS

Références

Gentaz, É. (2019). Édito – Connaissances scientifiques : apprendre à identifier et différencier les sources d'information. *A.N.A.E., 158,* 7-9. https://www.anae-revue.com/anae-en-acc%C3%A8s-libre/connaissances-scientifiques-apprendre-%C3%A0-identifier-et-diff%C3%A9rencier-les-sources-d-information-e-gentaz-anae-n-158/

Gentaz, É. (2020). Édito – Participer à la diffusion des connaissances scientifiques et au débat public : un enjeu majeur pour tous les chercheurs en sciences cognitives. *A.N.A.E., 164,* 9-11. https://www.anae-revue.com/anae-en-acc%C3%A8s-libre/participer-%C3%A0-la-diffusion-des-connaissances-scientifiques-et-au-d%C3%A9bat-public-un-enjeu-majeur-pour-tous-les-chercheurs-en-sciences-cognitives-editorial-e-gentaz-anae-n-164/

Pour citer cet article : Gentaz, É. (2023). Éditorial - *A.N.A.E.* de la Revue aux *Cahiers Pratiques. Les Cahiers Pratiques d'A.N.A.E., Fascicule N°7, Fonctions exécutives, 3-3*.

Les Cahiers Pratiques d'A·N·A·E

Les fonctions exécutives de votre enfant

Connaître et comprendre pour aider à réussir malgré les troubles d'apprentissages et/ou un TDA/H

Sommaire

7 **Avant-propos**
Observer, écouter, enregistrer, comprendre et collaborer de façon constructive : Vers une nouvelle conception bio-psycho-sociale efficiente De la prise en charge des troublexs du développement

9 **Section I**

Que sont les fonctions exécutives ?

✔ *Categories comportementales des fonctions exécutives*

17 **Section II**

Fonctions exécutives et apprentissage

✔ *Organisation & priorisation ...* 18
✔ *Changer/penser avec souplesse ...* 20
✔ *Mémoire de travail ...* 22
✔ *Supervision/contrôle de soi ...* 24

27 **Section III**

Fonctions executives comportement & émotions

31 **Section IV**

Les fonctions exécutives dans les relations et les situations sociales

AVANT-PROPOS

Observer, écouter, enregistrer, comprendre et collaborer de façon constructive : vers une nouvelle conception Bio-Psycho-Sociale efficiente de la prise en charge des troubles du développement…

Dans le domaine de la santé publique duquel relève celui de la santé mentale, la fin du XX^{e} et ce début de XXI^{e} siècle se sont accompagnés de la prise de conscience que « *des variations apparemment simples sur le plan neuropsychologique affectent de manière importante divers aspects du développement cognitif, émotionnel et social de l'enfant* » (Nolin & Laurent, 2004).

Les troubles de l'apprentissage et de l'attention se sont vus progressivement reconnus en tant que tels, grâce notamment aux avancées des neurosciences, cognitive et sociale, au développement de la neuropsychologie de l'enfant (McNeil, 2009 ; Ajchenbaum-Boffety & Léna, 2008 ; Gérard, 2011 ; Cozolino, 2013 ; Roy, Guillery-Girard, Aubin *et al.*, 2017), mais également grâce à l'action des associations de parents.

Parallèlement, nous avons assisté à une multiplication des missions assignées au système scolaire (en termes de performances académiques, d'intégration des handicaps, de contrôle, d'éducation et de cohésion morales et sociales) alors même que le système de formation des enseignants a été mis en péril par des réformes successives, parfois contradictoires et le plus souvent prisonnières de l'anomie sociale et politique).

Même si aujourd'hui les sciences voudraient se mettre au service de l'école (Dehaene, 2019), elles ont bien du mal à dépasser les pièges du gouffre qu'il y a entre leur monde riche de connaissances fondamentales et solides, de celui pratique et conceptuel des enseignants et les réalités du monde des enfants et de leurs parents. Ceci fait le lit de nombreux mythes (Chneiweiss, 2019, en démonte 37) dont les conséquences pédagogiques véhiculent du **bon** par incidence, du **mauvais** par incapacité à remettre en cause ses propres croyances ou stratégies et de **l'horreur** par négligence, inculture, inconscience ou rigidité de conceptions (Della Sala & Anderson, 2012 ; Brown, Riediger & McDaniel, 2016).

L'enjeu actuel pour amoindrir les difficultés d'apprentissage, d'autocontrôle cognitif (attentionnel), et promouvoir l'engagement dans les apprentissages pour une meilleure qualité de vie est de développer chez les enfants, les enseignants et les parents un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019). Il s'agit également d'amplifier et de s'appuyer sur une compréhension partagée, non culpabilisante, desdits troubles pour savoir coordonner et optimiser les facteurs de développement de l'enfant par une collaboration efficiente entre les différents protagonistes.

Pour cela, il est crucial de comprendre qu'il existe des fonctions neuropsychologiques très fines et fragiles qui sous-tendent nos comportements chaque fois qu'un sujet est engagé dans une tâche non routinière ou **non automatique**, nécessitant **un certain effort mental**. Ces **fonctions** dites **exécutives** (**FE**) sont donc d'un très haut niveau de fonctionnement neuropsychologique, dirigées par nature vers un but, par exemple celui de résoudre les problèmes qui se présentent à l'individu. Comme le rappelait encore tout récemment Adele Diamond (2016, 2020), « *Réussir à l'école ou dans sa carrière demande créativité, flexibilité, autocontrôle et discipline. Au cœur de ces caractéristiques, il y a les fonctions exécutives (FEs), qui englobent de jouer mentalement avec les idées, d'apporter une*

réponse considérée plutôt qu'impulsive, et d'être capable de changer le cours des pensées ou les perspectives lorsque c'est nécessaire, de résister aux tentations, et de rester concentré » (traductions des auteurs). Les fonctions exécutives sont donc des facteurs clefs qui prédisent la réussite à l'école et la réussite professionnelle, bien mieux que le QI. On sait aujourd'hui que leur développement commence très tôt, et qu'il est particulièrement vulnérable aux toxiques, aux traumatismes et aux conditions de sécurité interne (Carlson, Zelazo & Faja, 2013, 2019).

Il est donc primordial de comprendre comment et en quoi les FEs sont impliquées et repérables dans les conduites et les difficultés d'apprentissages ou d'attention des enfants, comment y réagir au mieux. Ce guide ambitionne de mettre à la portée des parents et des enseignants la nature, le contexte et le repérage de ces dysfonctionnements, de leur proposer des pistes pour y faire face en établissant un dialogue constructif et une collaboration indispensable pour réduire les troubles d'apprentissage ou les troubles de l'attention.

Nous tenons à remercier le Professeur Édouard Gentaz de l'Université de Genève, Directeur de recherche au CNRS, et rédacteur en chef d'*A.N.A.E.* pour son soutien et sa bienveillance dans la supervision de cette traduction.

Nous remercions également le Centre national des incapacités d'apprentissage (*National Center for Learning Disabilities*) pour nous avoir gracieusement autorisé à traduire ce remarquable guide…

Nous espérons de tout cœur qu'il vous soit utile et contribue à l'amélioration des conditions de vie et d'accomplissement des enfants, des parents et des enseignants, confrontés aux troubles d'apprentissage et/ou de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Jérôme Alain Lapasset
(Psychomotricien D.E.,
département S.U.N.R.I.S.E. & C.E.D.A.,
C.H. Le Vinatier, Bron.),
Morgane Aubineau
(Docteur en psychopathologie
neurodéveloppementale,
Université de Toulouse)

Références

Ajchenbaum-Boffety, B., & Léna, P. (2008). *Éducation, sciences cognitives et neurosciences* (sous l'égide de l'Académie des sciences). Paris : P. U. F., 226 pages.

Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité, comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. Louvain-La-Neuve : de Boeck Supérieur SA, 882 pages.

Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Genève : Éditions Markus Haller, 340 pages.

Carlson, S. M., Zelazo, Ph. D. ,& Faja, S. (2013, 2019). De la – aux – fonction.s exécutive.s : une synthèse neurocognitive et socioaffective en neurosciences cognitives et en psychologie du développement, traduction Jérôme Alain Lapasset et Laura Bon. *A.N.A.E., 160*, 371-413.

Chneiweiss, H. (2019). *Notre cerveau, un voyage scientifique et artistique*. Paris : L'Iconoclaste, 270 pages.

Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education, optimizing attachment & Learning in the classroom*. New York: W.W. Norton & Co Inc., 409 pages.

Dehaene, S. (2019). *La Science au service de l'école, premiers travaux du Conseil scientifique de l'Éducation nationale* (sous la direction de) Paris : Odile Jacob, Réseau Canopé, 287 pages.

Della Sala, S., & Anderson, M. (2012). *Neuroscience in education, the good, the bad and the ugly*. Oxford (UK): Oxford University Press, 385 pages.

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P., McCardle & L.S. Freund, (Eds.), *Executive Function in Preschool-Age Children, Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11- 43). Washington DC: American Psychological Association.

Diamond, A., & Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working Memory. In Jared M. Novick, Michael, F., Bunting, Michael, R., Dougherty, Randall, W., Engle, *Cognitive and working Memory training perspectives from psychology, neuroscience, and human development* (pp. 143-431). New York: Oxford University Press.

Gérard, Ch.-L. (2011). *Clinique des troubles des apprentissages, de l'évaluation neuropsychologique à la programmation éducative*. Bruxelles : de Boeck S.A., 219 pages.

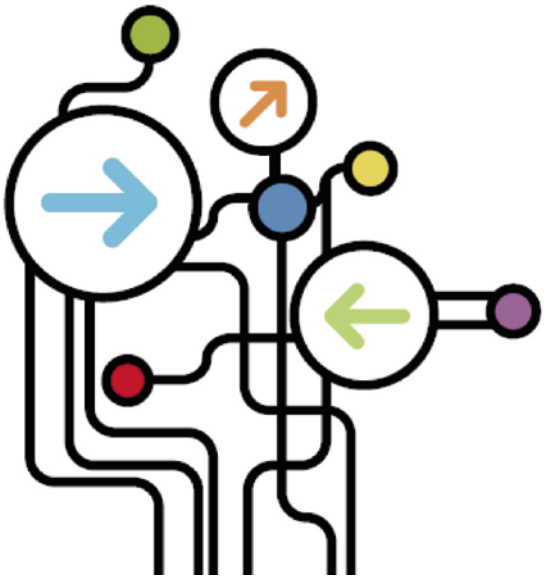
McNeil, F. (2009). *Learning with the brain in Mind*. Thousand Oaks (Cal.): Sage Publications Inc., 202 pages.

Pierre, N., & Laurent, J.-P. (2004). (Sous la direction de) *Neuropsychologie, cognition et développement de l'enfant*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 336 pages.

Roy, A., Guillery-Girard, B., Aubin, G., & Mayor, C., (2017). (Sous la direction de) *Neuropsychologie de l'enfant, approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes*. Louvain-La-Neuve : de Boeck Supérieur SA, 404 pages.

Pourquoi cet e-livre ?

Chacun de nous navigue à vue dans la vie quotidienne – apprentissages, travail, activités de loisirs et entretien de relations – grâce à des capacités intrinsèques appelées les fonctions exécutives.



Les enfants et les adultes avec des problèmes d'apprentissage et d'attention – comprenant les troubles d'apprentissage (**TA**) et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (**TDA/H**) – bataillent souvent profondément avec de nombreuses autres compétences que la plupart d'entre nous tenons pour acquises. Pour mieux comprendre et soutenir les enfants qui présentent des déficits de certaines compétences exécutives, il est utile de connaître les fonctions cérébrales sous-jacentes impliquées dans l'émergence de tels défis.

Cet e-livre est conçu pour expliquer les fonctions exécutives d'une façon claire et compréhensible et vous aider à identifier les difficultés dont votre enfant pourrait faire l'expérience. Il est organisé en trois grandes catégories où les capacités exécutives sont mises en jeu : apprentissage, comportement et émotions, situations et relations sociales. Chaque section comprend des conseils pour apporter du soutien et une mise en pratique dans ces domaines de compétence spécifiques. Même si vos enfants ne bataillent pas avec leur fonctionnement exécutif, vous pourriez en venir à apprécier leurs capacités exécutives et à apprendre comment les aider à consolider celles qui en ont besoin !

SECTION I

Que sont les fonctions exécutives ?

Les fonctions exécutives sont un ensemble de processus mentaux qui nous permettent de connecter nos expériences passées à nos actions présentes.

Nous y avons recours pour réaliser des activités telles que planifier, organiser, établir des stratégies, faire attention aux – ou se rappeler des – détails, gérer le temps et l'espace.

Les fonctions exécutives sont des capacités et des processus que tout un chacun utilise chaque jour pour :

- établir un plan d'action ;
- conserver le fil du temps ;
- faire usage de façon cohérente des connaissances antérieures dans des conversations ;
- évaluer des idées et réfléchir sur notre travail ;
- demander de l'aide ou rechercher davantage d'informations lorsque nous en avons besoin ;
- s'engager dans la dynamique de groupe ;
- attendre, pour parler, que l'on nous y invite ;
- apporter des corrections à mi-parcours lorsque l'on pense, lit ou écrit.

Dysfonctionnement exécutif : signes, symptômes et stratégies

Les problèmes de fonctionnement exécutif (parfois appelés « dysfonctions exécutives ») peuvent exister au sein des familles. On peut les rencontrer à tout âge mais ils tendent à devenir plus visibles lorsque les enfants traversent les premières années de l'école primaire. C'est au moment où surviennent des exigences, telles que faire par soi-même les devoirs à la maison, que les signes d'un souci de fonctionnement exécutif peuvent apparaître.

Il n'existe pas de test simple qui identifierait toutes les caractéristiques différentes du fonctionnement exécutif. Éducateurs, psychologues, orthophonistes et autres, utilisent divers tests pour identifier les difficultés. L'observation soigneuse et l'enseignement par la pratique sont précieux pour identifier et mieux comprendre les faiblesses dans ce domaine.

Votre enfant pourrait bien présenter des troubles du fonctionnement exécutif s'il a des problèmes pour :

- planifier des projets ;
- comprendre combien de temps il faut pour venir à bout dudit projet ;
- communiquer des détails de façon organisée et séquentielle lorsqu'il raconte une histoire (à l'écrit ou à l'oral) ;
- mémoriser et rappeler une information en mémoire ;
- initier des activités ou se lancer dans des tâches, générer des idées de manière indépendante ;
- retenir une information pendant qu'il est en train de faire autre chose, comme par exemple se souvenir du numéro de téléphone alors qu'il est en train de le composer.

Comme vous allez le voir tout au long de cet e-livre, vous pouvez utiliser des stratégies spécifiques pour aider les enfants présentant un dysfonctionnement exécutif à surmonter ou à compenser leurs difficultés.

Votre enfant a-t-il des difficultés avec les fonctions exécutives ?

Les capacités exécutives se développent progressivement et suivent des rythmes différents selon les personnes. La plupart des enfants peinent à un moment ou à un autre avec la planification, l'organisation et la continuité. Les problèmes d'attention et d'apprentissage, cependant, compliquent ce développement. Les enfants avec un troubles d'apprentissage (**TA**) ou un TDA/H ont presque toujours des difficultés avec une ou plusieurs capacité(s) exécutive(s), ce qui peut entraver les apprentissages et les comportements.

Au cours des six derniers mois,

MON ENFANT…

- A des difficultés à faire attention.
- Est facilement distrait.
- A besoin de nombreux rappels pour rester sur son activité.
- Trouve difficile de définir des objectifs.
- Semble être dans une lutte interne pour prendre des décisions.
- A des difficultés pour savoir où commencer des tâches demandées.
- Se focalise sur des détails ou une grande image au détriment d'une autre.
- Peine à se mettre à la tâche, semble souvent procrastiner (remettre à plus tard).
- S'escrime à comprendre combien de temps il va mettre pour réaliser un projet.
- Prend plus de temps que ses pairs pour accomplir ses devoirs à la maison et d'autres tâches.
- A besoin de nombreuses incitations de la part des adultes pour rester sur sa tâche.
- Perd la notion du temps ou ne respecte pas les échéances.
- Oublie de finir son travail.
- Bataille pour disposer du matériel nécessaire ; oublie souvent ses affaires à la maison ou à l'école.
- Trouve difficile de vérifier son travail (et peut ne pas le faire du tout).
- A des problèmes pour suivre des consignes à plusieurs étapes.
- Oublie ce qu'il ou elle est en train de faire au milieu d'une tâche.
- Oublie les détails d'un texte pendant qu'il le lit ou peu après en avoir fini sa lecture.
- Ressent de la frustration dès que son emploi du temps ou les routines habituelles changent.
- A des difficultés à passer d'une activité à une autre (en particulier quand les demandes de tâche/règles changent).
- Peine à passer du sens littéral au sens figuré, du passé au présent et vice-versa, etc.
- Bloque sur des parties de tâches et ne peut aller plus loin.
- Semble avoir des difficultés à contrôler ses impulsions – il dira ou fera des choses sans y avoir d'abord pensé.
- Se sent facilement frustré.
- Souvent ne respecte pas le tour de parole/interrompt les conversations des autres.

Cette check-list vous aidera à reconnaître les difficultés de fonctionnement exécutif chez votre enfant.

Cette liste n'établit pas un diagnostic et ne permet pas d'identifier un problème spécifique, mais elle peut vous être utile pour saisir vos observations et vos préoccupations, et engager la discussion avec l'enseignant de votre enfant ou d'autres professionnels.

Page suivante, nous allons considérer les catégories comportementales des fonctions exécutives. Ceci peut vous permettre de mieux organiser vos observations.

Catégories comportementales des fonctions exécutives

Contrôle des impulsions

Capacité de s'arrêter et de réfléchir avant d'agir

Pour beaucoup d'enfants avec un TDA/H, le manque de contrôle de l'impulsivité est une faiblesse majeure. Ils disent ou font souvent des choses sans prendre le laps de temps nécessaire pour réfléchir. Ils feraient n'importe quelle chose plaisante qui leur vient à l'esprit sans tenir compte de leurs obligations ou engagements. Les enfants avec cette faiblesse bâclent souvent leurs devoirs à la maison, sacrifiant en chemin précision et complétude .

Contrôle emotionnel

Capacité de gérer ses sentiments en pensant aux objectifs

Les enfants qui ne peuvent pas gérer leurs émotions ont des difficultés à accepter les critiques même constructives. Ils ne peuvent viser leur objectif quand survient quelque chose qui les bouleverse ou qui est inattendu. Ils sont prompts à qualifier une situation d'« injuste ». Ils réagissent de façon excessive lorsqu'ils perdent à un jeu, ou à l'appel de leur prénom en classe. Ils ont du mal à rester concentrés sur leurs devoirs scolaires quand ils se sentent affligés par quelque chose.

Planification/ priorisation

Capacité de créer des étapes pour atteindre un but et de décider sur quoi se focaliser

Les enfants qui ont du mal à planifier et à définir des priorités sont facilement submergés par des tâches complexes, à plusieurs parties. Ils ne peuvent pas d'eux-mêmes imposer une structure et un ordre aux idées. Ils ont du mal à penser par étapes nécessaires pour atteindre un objectif. Ils tendent à sous-estimer la complexité d'un projet et les contraintes de temps.

Fléxibilité

Capacité de modifier sa stratégie ou son plan quand les conditions changent

Les enfants qui se montrent inflexibles sont troublés lorsqu'une routine familière est interrompue ou qu'une tâche se complique. Ne pas réussir à résoudre du premier coup un problème les frustre. Ils sont incapables d'envisager de nouvelles façons d'y parvenir.

Mémoire de travail

Capacité de garder à l'esprit l'information jusqu'à la fin de la tâche

Les enfants qui présentent une faible capacité de mémoire de travail sont incapables de se rappeler et d'utiliser une information cruciale pour passer à l'étape suivante de la tâche. Lorsque cette dernière implique de se rappeler une série d'instructions, de générer des idées en réponse aux demandes, et ensuite de les exprimer, ils hésitent. L'information n'est tout simplement pas gardée pas en mémoire.

Supervision de soi

Capacité de superviser et d'évaluer sa propre performance

Les enfants à faible capacité de supervision envers eux-mêmes peuvent ne pas se rendre compte qu'ils ne répondent pas aux indications jusqu'à ce que quelqu'un le leur fasse remarquer. Ils tendent à mal juger leurs propres efforts et ont bien des difficultés à adapter ce qu'ils font à partir d'indices ou de retours d'informations. Ils sont souvent complètement abasourdis du faible niveau obtenu à leurs examens ou à leurs projets.

INITIATION DE TÂCHES

Capacité de reconnaître quand il est temps de commencer quelque chose et de s'y mettre sans tergiverser

Les enfants qui présentent des faiblesses dans cette compétence ont du mal à démarrer leurs devoirs et repoussent leurs projets jusqu'à la dernière minute. On les voit parfois comme des paresseux ou des démotivés ; gardez à l'esprit que de tels enfants, peuvent procrastiner (remettre sans cesse à plus tard) seulement parce qu'ils ne savent véritablement pas comment démarrer. Beaucoup d'enfants ayant du mal à se lancer ont également des problèmes de planification et d'organisation. Ils peuvent se sentir tellement submergés par tout ce qu'il y a à faire, qu'au bout du compte, il leur arrive de ne plus rien faire du tout.

ORGANISATION

Capacité de créer et de maintenir des systèmes pour conserver une trace des informations ou de la matière

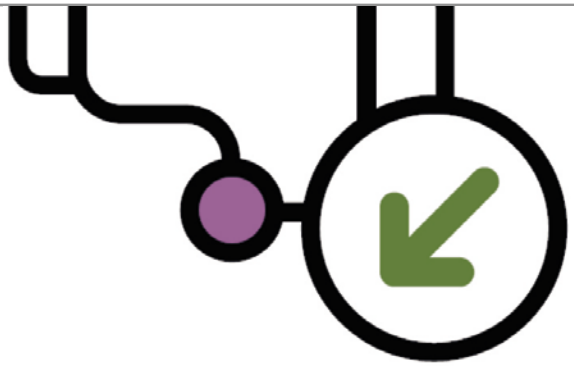
Cette capacité est étroitement associée à la planification, l'établissement de priorités, et l'initiation de tâches. Les enfants qui manquent de compétences à s'organiser perdent les feuilles d'autorisation, les notes qu'ils ont prises et les livres de la bibliothèque. Ils peuvent faire face aux conséquences de leur désorganisation (par exemple, s'ils perdent leur devoir à la maison, ils sont pénalisés) mais n'améliorent pas pour autant leurs capacités d'organisation. Les enfants aux capacités réduites dans ce domaine peuvent comprendre la valeur de l'organisation mais ne pas apprendre comment conserver la trace des choses.

Certains enfants, grâce à leur fonctionnement propre, aux bons enseignements reçus, à leurs essais et à leurs erreurs, trouveront tout seuls des moyens de surmonter ou de compenser les faiblesses de leurs compétences exécutives. Cependant, la plupart des enfants atteints de TA et de TDA/H ont besoin d'un soutien supplémentaire pour développer ou compenser de tels déficits. La bonne nouvelle, c'est que vous pouvez aider vos enfants à reconnaître, à améliorer et à travailler les domaines dans lesquels ils présentent un dysfonctionnement exécutif.

Avec le travail scolaire qui devient plus difficile et la demande croissante d'indépendance et d'autonomie dans les apprentissages, les enfants ayant de faibles compétences exécutives sont de plus en plus lents ou en retard. Leur désarroi inquiet quant à savoir quoi faire, et jusqu'à quel point ils le font correctement (surtout quand ils « se lancent » sans stratégie ni plan d'attaque), peuvent facilement conduire à un sentiment de surcharge et d'accablement. Ceci engendre un épuisement, de l'inattention et met en route un cycle d'insécurité, menant à un sentiment de perte de contrôle. Ce n'est pas un bon scénario d'apprentissage ni une condition favorable pour une estime de soi correcte !

Les parents, en partenariat avec l'école, peuvent être extrêmement utiles pour améliorer les compétences exécutives des enfants. Chaque enfant suit un chemin de développement légèrement différent et présente un profil de fonctions exécutives singulier ; aussi, vous devrez collaborer avec son enseignant pour personnaliser les stratégies qui répondront le mieux aux besoins de votre enfant. Il est essentiel de lui enseigner directement ces compétences, de lui offrir régulièrement de l'assurance et de lui adresser des commentaires clairs et spécifiques.

Gardez à l'esprit que les progrès des fonctions exécutives sont développementaux et varient d'un enfant à l'autre.



Ci-contre, vous trouverez notre illustration « Fonctions exécutives autour de l'horloge ». Elle vous guidera à travers la journée difficile de Gaspard, en 6e, aux prises avec les fonctions exécutives.

National Center for Learning Disabilities

Fonctions Exécutives
Autour de l'Horloge

Voici Gaspard, un garçon de sixième qui se démène avec ses propres fonctions exécutives (FE). Un jour comme un autre dans sa vie quotidienne…

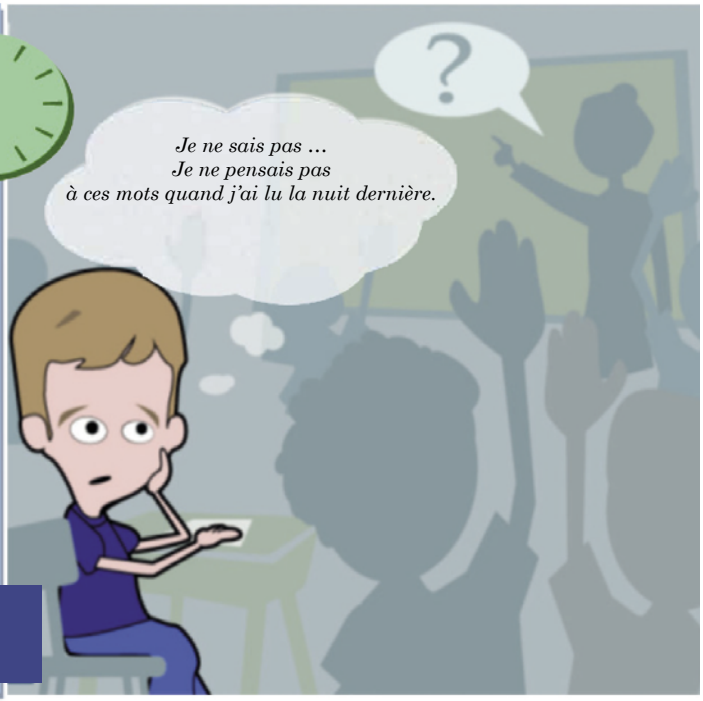
7 heures du matin

Arrrh ! Gaspard sait qu'il a oublié quelque chose. Ah oui, c'est ça, ses chaussures à crampons pour le sport du jour. Il pique un sprint dans la maison pour les récupérer… et oublie son sac à dos dans la cuisine. Il passe devant le pense-bête que sa mère lui a fait pour l'aider à se rappeler ce dont il a besoin pour l'école. Mais c'est trop tard : le bus est déjà là et sur le point de partir ! Il va encore le rater.

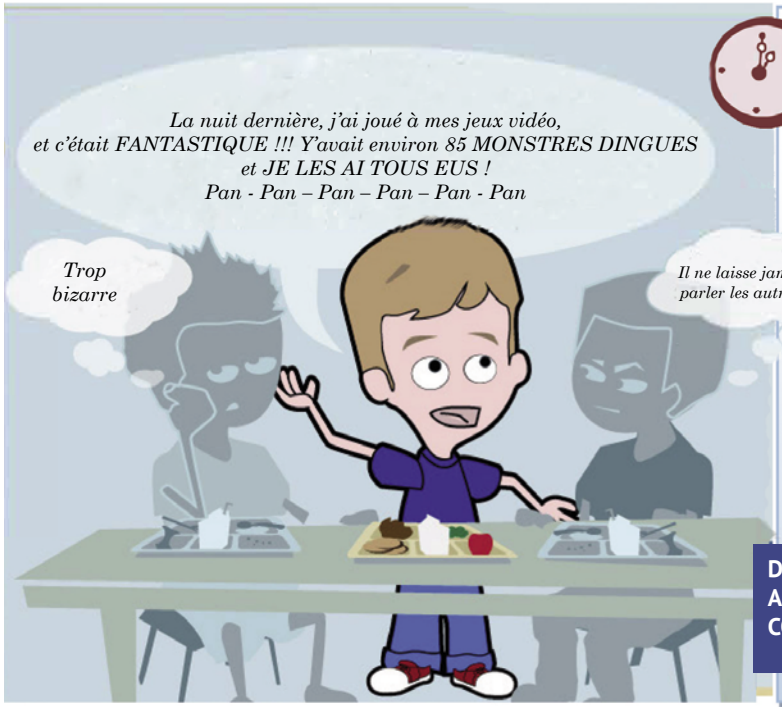
Domaine de FE : L'ORGANISATION

11 h du matin

Le professeur d'anglais de Gaspard, devant le tableau noir, demande : « Dites-moi comment la lecture d'hier soir est-elle liée aux mots sur le tableau ? » Toutes les mains dans la classe se lèvent… à l'exception de celle de Gaspard. Son cœur s'effrondre en réfléchissant à toutes les étapes pour répondre à cette question.



Domaine de FE :
MÉMOIRE DE TRAVAIL



13 heures

C'est le meilleur moment de la journée scolaire… La cantine !!!

À table avec ses copains, Gaspard répond à un sourire par des cris, il se met à sauter hors de sa chaise ou s'y trémousse. Il ne remarque même pas que le surveillant de la cantine le fixe du regard, ni que ses amis semblent agacés.

Domaine de FE :
AUTOCONTRÔLE (Supervision de soi)
CONTRÔLE DE L'IMPULSIVITÉ

3 heures de l'après-midi

C'est l'heure du football ! Un coéquipier fait une passe à Gaspard. Il sait bien qu'au foot, il n'y a qu'une chose à faire : shooter aussi fort qu'on le peut dans la balle ! Mais où ?
Vlan ! Oh, mince. Il a envoyé la balle directement dans ses propres filets.
La colère monte sur le visage de ses coéquipiers alors que le cœur de Gaspard chavire une nouvelle fois.

Domaine de FE :
FLEXIBILITÉ
MÉMOIRE DE TRAVAIL

18 heures

C'est l'heure de dîner mais, d'abord, Gaspard doit mettre la table.

Hmm. Gaspard se gratte la tête et essaie de se souvenir exactement de ce qu'il faut faire et où. Il pense qu'il a bien fait cette fois, mais sa petite sœur lui rappelle que ce n'est pas le cas. Comment ose-t-elle ?

Il explose littéralement et se met à lui hurler dessus.

Domaine de FE :
ORGANISATION, CONTRÔLE ÉMOTIONNEL

8 h. du soir

Après un instant de cajoleries avec sa maman, Gaspard s'installe finalement pour faire ses devoirs. Mais, mince ! Par où commencer ? Il sait qu'il a plusieurs projets et documents qui requièrent de l'attention, mais que doit-il faire et pour quand ? Que faut-il faire pour demain ? Accablé, il s'affale, la tête sur son bras.

Domaine de FE :
INITIATION DE LA TÂCHE

Retard et procrastination font que Gaspard empiète sur sa nuit pour travailler. Il est épuisé, mais son devoir d'histoire est attendu pour demain…

Il ne trouve tout simplement pas comment structurer sa rédaction, ni les étapes à suivre pour la réaliser.

Domaine de FE :
ORGANISATION, CONTRÔLE ÉMOTIONNEL

3 h du matin

Finalement, le devoir est fait. Gaspard peut s'autoriser quelques heures de repos, mais il n'arrive pas à s'endormir, car il a peur de n'avoir pas fait son devoir correctement. Et puis, il y a un problème dont il se rendra compte demain matin : sa désorganisation aura eu raison de lui, et il aura oublié de mettre sa rédaction achevée dans son sac à dos.

Domaine de FE :
CONTRÔLE DE SOI & ORGANISATION

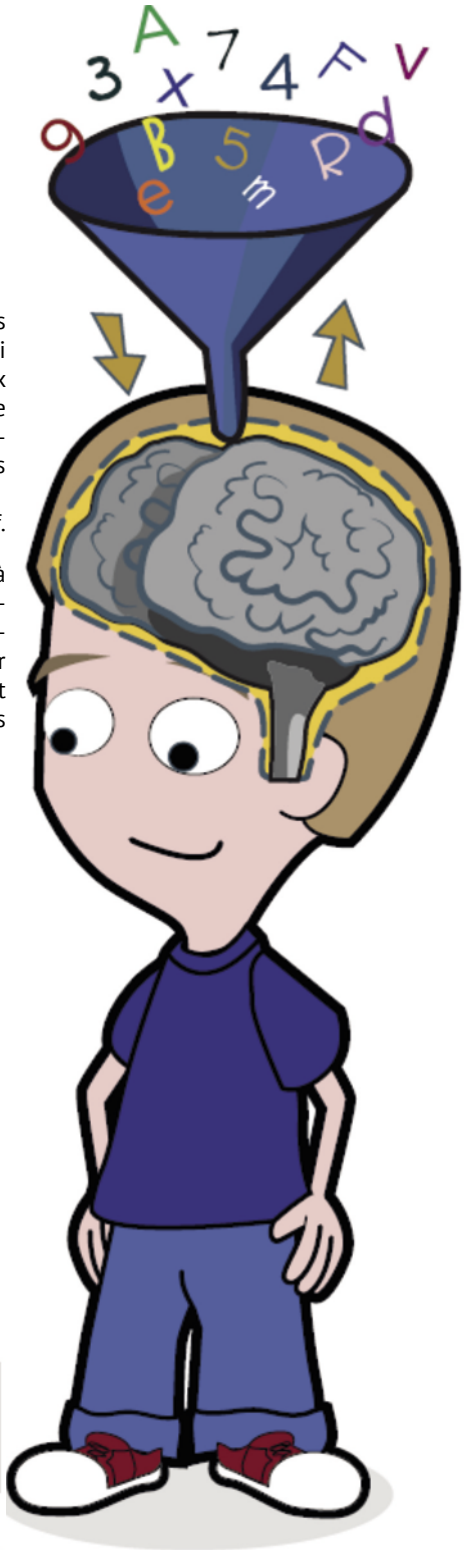
SECTION II

Fonctions exécutives & apprentissage

Cinq domaines du fonctionnement exécutif

Au sein de l'école du XXIe siècle, la réussite académique est de plus en plus liée à la maîtrise, par les enfants, d'une vaste gamme de compétences qui dépendent des stratégies exécutives utilisées. Les processus inhérents aux fonctions exécutives jouent un rôle important dès les années préscolaires. Ce rôle devient crucial au fur et à mesure que l'élève progresse, au cours du collège et au lycée, où l'on attend de lui qu'il maîtrise des capacités complexes telles que résumer, prendre des notes et rédiger.
Nous détaillerons ici chacun des cinq domaines du fonctionnement exécutif.

La réussite de l'étudiant dépend de sa capacité à planifier, à organiser et à prioriser les tâches, le matériel et les informations, à distinguer les informations principales (pertinentes) de celles qui sont accessoires (les détails), à réfléchir avec souplesse (flexibilité), à mémoriser des contenus et à superviser leur progression. Il est important d'aider les enfants à comprendre comment ils pensent et apprennent, et de leur enseigner à utiliser des stratégies dans les cinq domaines majeurs des fonctions exécutives (FE).



Cette infographie est adaptée de « *Clogged Funnel* » Infographic by research ILD.

- **ORGANISER**
- **PRIORISER**
- **CHANGER/PENSER AVEC SOUPLESSE**
- **ACCÉDER À LA MÉMOIRE DE TRAVAIL**
- **SUPERVISION & CONTRÔLE DE SOI**

Organisation & priorisation

L'organisation et la priorisation sont des fonctions exécutives importantes que nous utilisons tous au travail et à l'école.

L'organisation implique l'arrangement de ce qui nous appartient, des informations ou des tâches en un tout structuré de manière à ce que les parties soient coordonnées de façon efficace. En tant qu'adultes, nous utilisons des stratégies variées et divers outils organisationnels (calendriers, classeurs, ordinateurs, etc.) pour planifier et gérer des tâches, assurer le suivi des informations importantes. Ces techniques nous aident à accomplir les tâches à réaliser. Lorsque nous nous organisons, nous devons également définir des priorités en fonction de nos objectifs et du niveau d'importance desdites tâches. Par exemple, il nous faut sélectionner celles qui sont à traiter en premier. Voyons comment les enfants font appel à ces dites compétences à l'école.

Pourquoi l'organisation est-elle importante pour la performance scolaire ?

Depuis les premières années du primaire jusqu'au collège et au-delà, les exigences croissantes du programme d'études et d'autonomisation des apprentissages requièrent des stratégies organisationnelles plus importantes.

Les domaines clefs dans lesquels les étudiants sont confrontés à des défis organisationnels sont les suivants :

• **Devoirs à la maison :** ils impliquent que les élèves écrivent correctement toutes les consignes, emportent le matériel nécessaire, accomplissent les tâches à temps et pensent à rendre le travail une fois accompli ;

• **Projets à long-terme :** les élèves doivent tenir compte de nombreux détails en même temps et gérer de multiples éléments en lien avec leur projet ;

• **Étudier :** les élèves ou étudiants doivent organiser leurs notes de cours, devoirs et autres supports pour se préparer aux examens et aux questionnaires ;

• **Rédiger :** ils doivent créer des compositions analytiques cohérentes, intégrées et bien organisées, donnant la priorité aux détails importants.

Pourquoi est-il important pour la réussite scolaire de savoir définir des priorités ?

Les étudiants qui comprennent où concentrer leurs efforts (au moment où il faut ou sur une activité donnée) sont en mesure de mener à bien des tâches complexes. Ils doivent hiérarchiser leurs priorités lorsqu'ils effectuent les activités suivantes :

• **Jongler**, au jour le jour, avec les tâches à long terme et celles à court terme ;

• **Sélectionner** les informations les plus importantes pour prendre des notes, étudier ou écrire ;

• **Gérer** les exigences externes à l'école, les devoirs et les activités parascolaires sans perdre de vue les échéances importantes.

Qu'en est-il des enfants qui présentent un TA et/ou un TDA/H ?

Parmi toutes les compétences exécutives, l'organisation et la hiérarchisation des priorités sont particulièrement importantes, en particulier pour les enfants atteints de TA et de TDA/H. Les enfants désorganisés présentant ces troubles sont souvent qualifiés de paresseux, voire de provocateurs et semblent manquer de motivation. Vous êtes peut-être l'une des rares personnes dans la vie de votre enfant à comprendre combien avoir un handicap complique sa capacité à développer ces aptitudes.

Comment les parents peuvent-ils aider les enfants à s'organiser et à définir efficacement des priorités ?

Votre enfant peut très bien comprendre l'importance de bien s'organiser mais ne pas avoir la moindre idée de comment y parvenir. C'est là que vous pouvez lui apporter une aide inestimable et des encouragements. Les stratégies suivantes peuvent aider l'enfant à réussir dans les activités académiques et de loisirs, et lui fournir des bases solides pour ses accomplissements futurs en tant qu'adulte.

Organisation du temps

• **Utilisez un calendrier** familial pour noter les engagements ou moments importants. Des réunions de famille hebdomadaires peuvent permettre de coordonner les emplois du temps de chacun, de présenter un modèle de planification fonctionnel et des stratégies d'organisation adaptées.

• **Incitez** votre enfant à choisir un agenda (papier ou électronique) où il puisse mettre à jour ses engagements lorsque le calendrier familial change. Encouragez-le à les relire tous les jours pour pouvoir anticiper les événements.

• **Encouragez-le à programmer** des activités amusantes (comme passer du temps avec des amis) ainsi que les obligations importantes.

Organisation des tâches.

• **Enseignez-lui** à se représenter un projet à long terme comme une sorte de « film mental » en divisant les tâches complexes en séquences faciles à gérer (telle une suite de scènes dans un film). Utilisez un tableau blanc ou une feuille de papier pour schématiser les étapes à suivre sous la forme d'un organigramme.

• **Encouragez** votre enfant à marquer les tâches importantes sur un calendrier et à leur allouer le temps néces-

saire. Vous pouvez lui apprendre à estimer le temps que requiert chaque tâche et à respecter celui-ci tout au long de son travail. Aidez l'enfant à faire des listes d'obligations à remplir ou de tâches ménagères à faire, et accordez-lui le plaisir de cocher les prescriptions réalisées.

Organisation du matériel

• **Un espace de travail organisé** permet à l'enfant de trouver facilement, et de façon indépendante, le matériel nécessaire dont il a besoin pour ses devoirs. Conserver le matériel à différents endroits s'avère utile. Par exemple, tous les outils graphiques devraient être regroupés en un même lieu.

• **Veillez à conserver à proximité** de son espace de travail le matériel de référence, notamment la calculatrice, le dictionnaire et l'atlas.

• **Aidez-le à choisir** un moment fixe au cours de la semaine pour organiser et ranger son sac à dos. Travaillez ensemble pour faire de ce moment une expérience agréable qui devienne une habitude !

• **Encouragez-le à utiliser** des dossiers de couleurs vives pour apporter les documents importants (tels que devoirs et feuilles d'autorisation parentale) à l'école, de sorte que ces éléments ne se perdent pas.

Prioriser les tâches

• **Aidez l'enfant à hiérarchiser les tâches** en fonction des dates d'échéance, de leur niveau de difficulté ou du niveau de stress qu'elles occasionnent.

• **Encouragez-le à lister les étapes nécessaires** à la réalisation de projets à long-terme.

• **Aidez-le à ordonner les tâches de manière logique.** Par exemple, avant de rechercher des mots de vocabulaire dans le dictionnaire, il pourrait commencer par en dresser la liste.

Établir des priorités de matériel

• **Apprenez-lui à passer en revue** ses devoirs et **à rassembler** le matériel nécessaire **avant** de s'y mettre. Ainsi, il aura tout sous la main avant de commencer à travailler.

CONSEILS D'ORGANISATION DE TECHNOPHILE

Les collégiens et les lycéens férus de technologie peuvent essayer :

• Un logiciel de partage de fichiers pour avoir les notes à portée de main partout où une connexion Internet est disponible ;

• Des applications pour smartphone qui servent de post-it numériques ou d'affiches électroniques ;

• Des cartes flash numériques, également disponibles sous forme d'applications sur les smartphones ;

• Un logiciel de gestion de mots de passe pour en garder une trace.

• **Entreposez les outils** dont il a souvent besoin **à un endroit** qui lui est **facilement accessible**.

Restez simple, pertinent et réaliste

Voici quelques attitudes et approches générales à garder à l'esprit lorsque vous apprenez à votre enfant à organiser et à hiérarchiser ses travaux scolaires et la vie en général :

• **Faites appel à la connaissance intime que vous avez de votre enfant** – sa personnalité, ses forces et ses faiblesses. **Réfléchissez à sa façon de penser et de travailler.**

• **Focalisez-vous tout d'abord** sur des stratégies en rapport à certaines tâches ou prescriptions.

• **Commencez petit.** Aidez votre enfant à réaliser que les améliorations même les plus petites rendront sa vie plus facile.

• **Rendez les choses simples et accessibles. Favorisez la flexibilité** de votre enfant : les préférences des enfants changent en même temps que les exigences de l'enseignant. Cherchez des moyens rapides et faciles de commencer à s'organiser : un simple agenda que vous et votre enfant vérifiez quotidiennement, une routine pour remplir et vider son sac à dos, un emploi du temps pour ses devoirs, ses études et ses révisions.

Devenez le partenaire de votre enfant et de son enseignant

• **Collaborer pour mettre au point un système d'organisation** qui fonctionne pour votre enfant. **Encouragez-le à exprimer** ses opinions et ses préférences. Après tout, aucune méthode d'organisation ne fonctionne si l'enfant n'a pas la volonté de s'en servir !

• **Prenez appui sur des exemples concrets (honnêtes).** Montrez à votre enfant l'importance de l'organisation dans votre propre vie. Montrez en quoi une liste des commissions constitue un ensemble de directives pour parcourir le supermarché. Fiez-vous à une liste, à un carnet de notes ou à une application sur smartphone pour vous assurer d'être organisé, échangez avec votre enfant sur comment fonctionne votre système d'organisation personnelle (ou tourne court). Soyez honnête au sujet de vos propres frustrations organisationnelles, ainsi votre enfant comprendra que de savoir s'organiser est une capacité que beaucoup de personnes – mêmes adultes – peinent à maîtriser.

• **Créez des routines agréables.** Nous développons tous des routines et des habitudes pour nous aider à mener notre journée. Savoir à quoi s'attendre au cours d'une journée ou d'une semaine d'école sera bénéfique pour l'enfant. Garder trace de ses devoirs à la maison et de ses obligations, avec mise à jour de son agenda, donnera à votre enfant un rappel visuel de ce qu'il faut faire.

Savourez les récompenses avec votre enfant.

Les élèves présentant un TA ou un TDA/H ont besoin de temps supplémentaire et de pratique pour développer ces compétences-là. Mais une fois ces habitudes acquises, ils se voient récompensés par de plus grandes réussites à l'école, l'obtention de plus de temps pour s'amuser – et un sentiment de fierté et d'accomplissement.

Changer/penser avec souplesse

La flexibilité cognitive, ou la capacité de penser avec souplesse et de changer d'approche, est une fonction exécutive essentielle pour apprendre et réussir à l'école.

Les élèves qui ont des difficultés avec le changement ont également du mal à faire face à des modifications imprévues de leurs horaires, de leurs routines ou de leurs devoirs. Leurs parents et leurs enseignants peuvent les percevoir comme « rigides », « têtus » ou « pugnaces ». Beaucoup d'enfants atteints de TA et de TDA/H ont du mal à penser de manière flexible.

Pourquoi est-il si important pour la réussite scolaire d'être capable de penser de façon flexible ?

Au fur et à mesure que les élèvent avancent dans les classes et que les programmes deviennent de plus en plus complexes, ils doivent être capables d'interpréter l'information de plusieurs façons et de changer leurs approches ou leurs stratégies si besoin. Par exemple :

• **Comprendre ce qu'on lit** requiert de faire des allers et retours entre les thèmes principaux et les détails qui les étayent, d'examiner et de classer l'information pendant la lecture.

• **Le langage écrit** exige d'équilibrer les concepts clefs et les idées principales avec les détails que l'on veut communiquer par écrit.

• **Les compétences mathématiques** impliquent d'articuler et de basculer de la signification des mots (contenus dans l'énoncé d'un problème) aux procédures et aux opérations.

• **Sciences et histoire** demandent aux élèves d'utiliser des indices contextuels pour définir les priorités et se concentrer sur les informations les plus pertinentes.

• **L'apprentissage d'une langue étrangère** leur demande d'alterner entre leur langue maternelle et celle en cours d'apprentissage.

• **Étudier et passer des examens,** imposent aux élèves d'alterner entre des sujets ou des types de problèmes présentés sous différentes formes.

Comment pouvez-vous aider votre enfant à assouplir son mode de penser ?

Si votre enfant a besoin d'aide pour penser avec plus de flexibilité, vous pourriez essayer de lui présenter les stratégies ci-dessous dans des activités quotidiennes à la maison, y compris les devoirs ou la vie en famille (ou lorsqu'il est seul).

• **Des activités qui impliquent des mots à plusieurs sens, des catégories lexicales ou des énigmes numériques** peuvent contribuer à structurer une approche plus flexible du langage et des chiffres dès l'âge préscolaire.

• **La visualisation ou le fait de raconter des blagues, des devinettes, des calembours et d'utiliser des mots à sens multiples peuvent lui permettre** de reconnaître que les ambigüités du langage peuvent affecter la signification, et de renforcer l'importance du rôle des indices contextuels lorsque l'on lit.

• **Compréhension en lecture :** lorsque votre enfant rencontre des mots ou des phrases qu'il ne comprend pas, encouragez-le à s'arrêter et à se poser des questions clefs telles que : *Y a-t-il un mot ou une phrase qui pourrait avoir plusieurs sens ? Puis-je faire ressortir différentes parties de cette phrase pour en changer le sens ?*

• **Langage écrit :** si votre enfant est « coincé » dans une tâche d'écriture, encouragez-le à utiliser des stratégies pour organiser et prioriser les informations. Parmi les outils susceptibles de vous assister dans cette tâche, il y a des organisateurs graphiques pour permettre à l'enfant de passer des idées principales aux détails qui les supportent ; il existe aussi un système de prise de notes à trois colonnes pour enregistrer les thèmes majeurs, concepts ou questions dans la première, les détails pertinents dans la seconde et une stratégie de mémorisation, telle qu'un symbole, dans la troisième.

• **Mathématiques :** si votre enfant essaie de résoudre chaque problème mathématique de la même façon, montrez-lui comment rechercher des approches alternatives plus efficaces. Les multiples formulations mathématiques aident l'enfant à reconnaître que la présentation des problèmes peut différer entre le travail en classe, les devoirs et les tests. Encouragez-le à reconnaître la nécessité de passer d'une opération donnée (par exemple, une addition) à une autre (par exemple, une soustraction). Demandez-lui de se poser des questions telles que : *Est-ce que je connais plusieurs autres façons d'aboutir à la solution du problème ? Cela ressemble-t-il à tout ce que j'ai vu auparavant ? Ce problème est-il identique ou différent du précédent ?*

• **Se préparer aux tests et aux interrogations :** montrez à votre enfant comment extraire et mémoriser des informations provenant de nombreuses sources, notamment des manuels, des devoirs et des notes prises en classe.

Aidez les enfants à reconnaître que :

- Ils doivent étudier différemment suivant le type de contrôle. Un questionnaire à choix multiples nécessite de porter l'attention sur les détails et les faits, mais une question à développement repose sur la narration de l'histoire plutôt que sur la simple compilation de détails.

QUELS SONT-LES BÉNÉFICES DU BILINGUISME ?

Les scientifiques proposent que le bilinguisme mette en jeu les fonctions de « contrôle exécutif » pour séparer les deux langues.

Autrement dit, ce sont ces mêmes fonctions que nous utilisons pour prendre des décisions de haut-niveau, pour prêter attention dans un café bondé ou pour venir à bout de problèmes de logique.

Ainsi, lorsqu'une personne gère deux langues, elle exerce efficacement ces mêmes réseaux cérébraux.

- Il est parfois nécessaire de recourir à différentes stratégies d'étude suivant les domaines en question. Par exemple, passer en revue les idées principales, contenues dans les notes et les manuels, constitue une bonne préparation pour une épreuve d'histoire. En mathématiques, au contraire, c'est le travail en classe et les devoirs passés qui primeront.

Avec le temps, la patience et la pratique, vous pouvez aider votre enfant à devenir un penseur plus flexible, ce qui l'aidera également à apprendre davantage et à mieux performer à l'école.

Mémoire de travail

Vous souvenez-vous du jour où vous avez été interrompu alors que vous composiez un numéro de téléphone et que vous espériez vous rappeler de la suite de chiffres dudit numéro ?

C'était de la mémoire de travail, qui joue un rôle clef dans l'apprentissage au quotidien. Bien que celle-ci n'en fasse pas partie, elle s'apparente beaucoup à un soubassement des fonctions exécutives.

Si la capacité de mémoire de travail est réduite, cela peut faire vaciller n'importe qui, en particulier s'il s'agit d'un enfant présentant un TA ou un TDA/H. Vous pouvez agir pour aider un tel enfant, que les problèmes d'apprentissage ou d'attention fassent ou non partie intégrante de son tableau clinique. Mais tout d'abord, vous devez comprendre ce que recouvre la mémoire de travail et en quoi elle est importante.

Qu'est ce que la mémoire de travail ?

Pour comprendre ce qu'est la mémoire de travail, voyez ce qu'en disent plusieurs experts :

Les enfants utilisent cette propriété pour faire des calculs mathématiques ou écouter une histoire. Ils doivent conserver en tête les chiffres tout en les manipulant. Ils ont besoin de se rappeler la séquence des événements et de penser aussi à ce sur quoi porte l'histoire.

Les types de mémoire de travail

Il existe deux types de mémoire de travail :

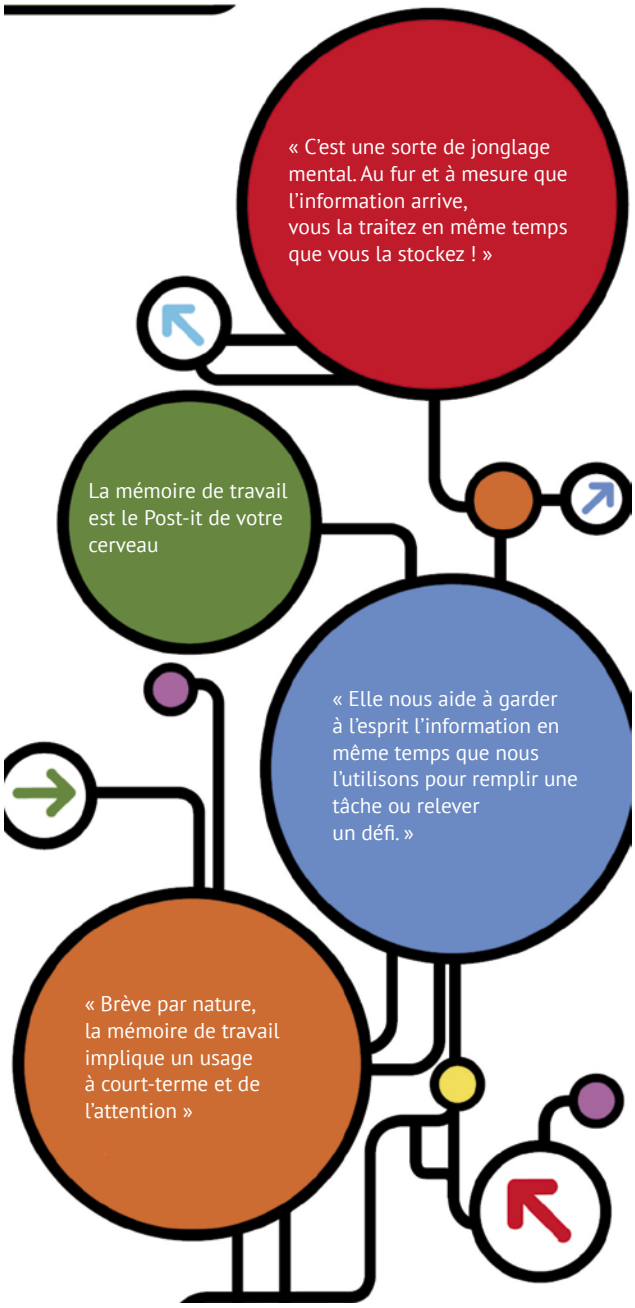
1. La mémoire de travail verbale (auditive) puise dans le système sonore (phonologique). Lorsque les enfants doivent suivre un ensemble d'instructions orales à plusieurs étapes, ils utilisent ces compétences de la mémoire de travail. Cependant, s'ils présentent une faiblesse, ils ne pourront peut-être pas garder à l'esprit les instructions tout en les manipulant, même s'ils comprennent parfaitement quoi faire.

Les tâches d'apprentissage et de compréhension d'une langue sont d'autres exemples de tâches qui nécessitent l'utilisation de cette mémoire de travail verbale. La mémoire de travail auditive affecte généralement davantage l'apprentissage que la mémoire de travail visuo-spatiale. Étant donné qu'à l'école beaucoup d'informations empruntent le canal verbal, il est plus difficile pour les élèves de trouver facilement des moyens de compenser ce type de mémoire de travail.

2. La mémoire de travail visuo-spatiale est comme un calepin visuel dans le cerveau. Il nous permet de visualiser quelque chose, de le garder dans « l'œil de l'esprit ». Les élèves utilisent cette capacité pour faire des mathématiques et se souvenir de modèles, d'images et de séquences d'événements. Ils peuvent par exemple l'utiliser pour visualiser la disposition de la salle de classe au cours des deux premières semaines d'école. Si un déficit de ce type de mémoire de travail n'est pas dépisté, on court tout droit à bien des malentendus. Par exemple, il serait facile de croire que l'enfant ne prête tout simplement aucune d'attention à ce qui l'entoure.

Comment la mémoire de travail est-elle liée à l'apprentissage et à l'attention ?

La mémoire de travail peut constituer un problème majeur pour les enfants atteints de TDA/H ; de même, ceux à capacité de mémoire de travail réduite sont davantage susceptibles de présenter des TA.



Des difficultés avec ce type de mémoire peuvent n'apparaître qu'au moment où, à l'école, entrent en jeu les capacités exécutives de compréhension et d'analyse. Comme vous pouvez l'imaginer, si un enfant éprouve des difficultés pour apprendre, une mémoire de travail altérée peut dès lors ajouter l'offense au handicap. Par exemple, un élève de CM2 qui prononce encore des mots de façon hasardeuse au cours de sa lecture, sollicite beaucoup la mémoire de travail pour compenser. Ceci impose un coût énorme au système de mémoire de travail. À ce stade, vous vous attendez à ce que sa lecture soit plus automatique – pour qu'il puisse regarder un mot et le reconnaître sans avoir à recruter ni attention ni mémoire de travail, et s'acquitte de cette tâche. Ainsi, pour un enfant qui a besoin de compenser mais qui ne peut compter sur sa mémoire de travail, le processus peut devenir encore plus pénible.

Comment pouvez-vous identifier des problèmes de mémoire de travail ?

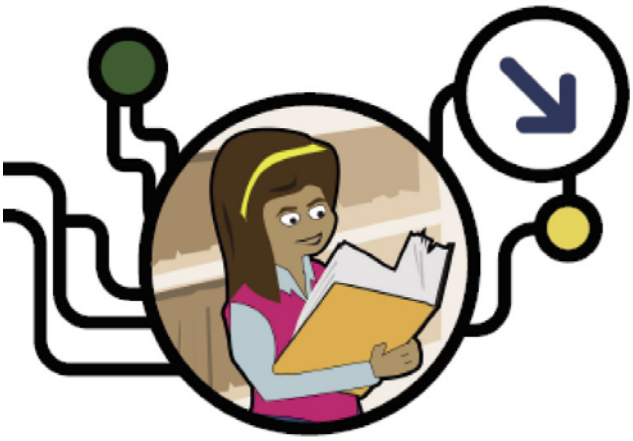
Pour savoir si votre enfant a un problème de mémoire de travail, observez les signes (ou demander à son enseignant de le faire). Ceux qui présentent ce genre de difficultés peuvent se conduire de la sorte :

- Ils abandonnent les activités avant de les avoir terminées ;
- Ils apparaissent souvent comme des rêveurs ;
- Ils ne parviennent pas à accomplir ce qu'on leur demande ;
- Ils lèvent la main pour répondre à une question mais oublient aussitôt ce qu'ils voulaient dire (c'est banal pour un enfant de 5 ans, mais pas à 11 ans, par exemple) ;
- Ils se mélangent les idées de façon inadéquate – en combinant deux phrases ;
- Ils oublient la façon de poursuivre une activité qu'ils ont commencée, même si l'enseignant leur en a expliqué les étapes .

Si vous, ou l'enseignant de votre enfant, avez observé de tels comportements, envisagez éventuellement des tests dédiés. Un psychologue scolaire pourrait évaluer chez votre enfant les deux formes de mémoire de travail.

Comment aider un enfant qui présente une capacité réduite de mémoire de travail ?

Il y a beaucoup de façons d'aider les enfants qui présentent une mémoire de travail insuffisante – cela va depuis leur enseigner à compenser ce défaut jusqu'à changer de style de vie. Voici quelques techniques que vous pouvez essayer (ou partager avec le maître de votre enfant pour qu'il les expérimente) :



• **Connaissez les points faibles de votre enfant**, mais **misez sur ses points forts.** S'il a de bonnes capacités visuo-spatiales, essayez d'extraire les informations d'un énoncé mathématique et présentez-les sous forme d'un diagramme visuel. Dans cet ordre d'idées, utilisez des blocs ou des Légos® pour résoudre des problèmes d'addition ou de soustraction.

• **Cherchez à compenser une faiblesse.** Segmentez ou fragmentez l'information. Cela prend moins de « créneaux » dans la mémoire de travail. Par exemple, donnez une ou deux instructions plutôt qu'une longue chaîne. Si la mémoire de travail auditive est faible, n'espérez pas des enfants qu'ils en dépendent pour les choses importantes. Encouragez-les à défendre leurs besoins en parlant aux enseignants de leur façon particulière de gérer l'information.

• **Renforcez ce qui marche bien.** Aidez vos enfants à prendre conscience de leur propre mémoire de travail et soutenez-les dans l'identification des stratégies qui marchent bien selon les situations. Si quelque chose fonctionne, suggérez-leur de l'utiliser à nouveau.

• **Présentez la mémoire de travail comme un projecteur que l'on dirige pour planifier une action.** N'encouragez pas le travail en multitâche. Donnez-leur l'image suivante : la mémoire de travail est comme un projecteur qui permet de se concentrer sur une chose à la fois et de basculer d'une activité à une autre. Il faut se livrer à une occupation, puis s'arrêter, et passer ensuite à la prochaine, et revenir peut-être à la première, etc. En prenant conscience de cette façon de procéder, les enfants peuvent se centrer sur une seule pensée à la fois – plutôt que de se sentir submergés par une montagne de réflexion en même temps.

Supervision/contrôle de soi

La supervision de soi est une compétence exécutive qui requiert des élèves de savoir reconnaître quand et comment utiliser des stratégies spécifiques, de s'assurer de l'efficacité de celles-ci et de les ajuster en fonction de la tâche à accomplir.

Ceci implique que les élèves aient une idée claire de la nature réelle de la tâche à accomplir, de comment ils l'appréhendent, et du résultat de leurs efforts.

Pourquoi la capacité à s'auto-surveiller est-elle si importante pour les performances scolaires ?

Les stratégies de supervision de soi et d'autocontrôle deviennent de plus en plus importantes au fur et à mesure que les élèves accèdent aux classes de niveau plus élevé. Par exemple :

• **La compréhension de la lecture** implique la surveillance et le décodage du vocabulaire (la mécanique des mots), tout en traquant les idées principales et les détails (le sens).

• **La rédaction suppose** la compréhension de la consigne, une approche planificatrice et organisatrice du sujet, la connexion des idées principales (ou thèmes primordiaux) aux détails et aux faits – en même temps que l'on utilise des structures, une orthographe et une grammaire correctes. Enfin, elle suppose de vérifier si le produit fini correspond aux objectifs requis.

• **Les mathématiques** exigent que les élèves surveillent leur façon de procéder pour résoudre des problèmes (par exemple, en utilisant les bonnes opérations), comprennent les concepts et s'assurent que les résultats obtenus à la fin correspondent bien aux questions posées.

• **La science et l'histoire** invitent les étudiants à prendre conscience de leur compréhension des concepts, du type de vocabulaire (comme les mots scientifiques) et des détails (comme les dates historiques).

• **Faire les devoirs à la maison**, consiste à comprendre ce que l'on nous demande, à surveiller les dates d'échéance, à organiser le matériel et à vérifier l'exactitude de ce qui est produit.

• **Réviser et passer des contrôles** impliquent de connaître ce que les élèves savent déjà, ce qu'ils doivent encore apprendre et comment, et de rechercher des erreurs une fois le travail accompli.

Qu'en est-il des élèves atteints de TA et de TDA/H?

Les élèves atteints de TA et de TDA/H ont souvent de la difficulté à s'auto-superviser efficacement. Ils ne vérifient pas et ne corrigent pas leur travail correctement. Ils perdent souvent de vue leurs buts et leurs objectifs. Ils peuvent ne pas sélectionner les meilleures stratégies pour des tâches spécifiques, et ne savent pas facilement repérer leurs erreurs. Au contraire, ils peuvent passer des heures à travailler, devenant de plus en plus frustrés parce que, souvent, ils :

- n'ont pas ou peu conscience des approches qu'ils utilisent pour accomplir ce qu'ils ont à faire ;
- ne surveillent pas et n'ajustent pas les stratégies qu'ils utilisent ;
- ne réalisent pas qu'ils se trouvent parfois bloqués et ont besoin d'adopter une approche différente ;
- ne savent pas tous seuls comment vérifier ou corriger leurs erreurs.

Comment aider votre enfant à apprendre à se superviser et à s'autocontrôler ?

L'auto-verbalisation favorise la réflexion, la prise de conscience du processus d'apprentissage et de réalisation. Aussi, encouragez-le à réfléchir à voix haute ! Vous pouvez modéliser ce comportement en utilisant vos propres listes de contrôle, en examinant et en révisant à voix haute vos plans et en discutant de la façon d'éviter les erreurs.

Pour aider votre enfant à surveiller lui-même ses devoirs, essayez les stratégies suivantes :

Compréhension de la lecture

• **Encouragez** votre enfant **à lire** une phrase isolée ou un petit morceau de texte, et vérifiez alors sa compréhension.

• **Apprenez-lui à réfléchir** soigneusement sur le texte, en discutant des personnages, de l'usage du langage et des connexions entre les thèmes et les détails.

Rédaction écrite

• **Assistez** l'enfant **dans** la révision de ses devoirs et des résultats de ceux-ci pour suivre les progrès.

• **Aidez-le à revoir** ses erreurs les plus courantes et, à partir de là, créez une liste personnalisée d'erreurs à surveiller.

• **Suggérez-lui d'utiliser** des stylos de couleurs différentes pour passer du rôle de rédacteur à celui d'éditeur de ses travaux.

• **Incitez-le à vérifier** la grammaire et l'orthographe des phrases en les lisant à haute voix ou en utilisant une technologie de synthèse vocale.

Mathématiques

• **Montrez à votre enfant comment vérifier** l'exactitude de son labeur en comparant son résultat avec une première estimation, en utilisant l'opération inverse ou une calculatrice, etc.

• **Aidez-le à se créer des checklists personnalisées** en identifiant ses erreurs passées aux devoirs sur table ou aux interrogations. Par exemple, « *Ai-je bien vérifié les signes de l'opération ?* », « *Ai-je bien résolu toutes les parties du problème ?* »

Devoirs à la maison

• **Incitez votre enfant** à créer des phrases ou des ritournelles pour mettre les livres et les dossiers nécessaires dans son sac à dos, lorsqu'il quitte l'école ou la maison le matin.

• **Encouragez-le** « une fois de plus » **à rendre** son **devoir achevé** pour prendre l'habitude de s'autocorriger.

• **Gardez une horloge à proximité** pour qu'il puisse surveiller le temps consacré à chaque impératif.

Étudier et passer des contrôles

• **Consultez les guides d'étude** disponibles pour aider votre enfant à établir un programme de révisions, avec des pauses prévues pour de l'exercice physique et s'octroyer du plaisir.

• **Encouragez-le à créer une liste de sujets** à ne pas oublier, d'**acronymes** ou de **rappels** à revoir avant les examens.

• **Aidez-le à créer des acronymes** comme moyens mnémotechniques pour vérifier les erreurs spécifiques au cours du test et en fin.

• **Montrez à votre enfant comment utiliser** des notes présentées en deux ou trois colonnes pour étudier et vérifier la compréhension des thèmes principaux. Par exemple : une colonne pour les idées / termes essentiels, une pour les détails et une autre pour les aide-mémoire.

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS QUI DÉVELOPPENT LA CAPACITÉ à s'autocontrôler peuvent devenir des élèves plus indépendants, efficaces et performants.

SECTION III

Fonctions exécutives, comportement & émotion

N'avez-vous jamais pensé à vos enfants comme étant paresseux, apathiques ou têtus ? Ont-ils du mal à se mettre au travail et remettent-ils toujours au lendemain leurs devoirs (procrastination) ? La motivation est une des composantes du fonctionnement exécutif. Un manque de motivation peut donc indiquer un dysfonctionnement à ce niveau. Différents aspects de la fonction exécutive – émotion, attention et comportement – se développent ensemble et s'impactent mutuellement. Chez un enfant présentant un dysfonctionnement exécutif, il peut être difficile de distinguer ces aspects. Vous trouverez ci-dessous quelques conseils pour identifier ce qui peut nuire à la motivation de votre enfant.

Repérer le problème

Vous devez effectuer un petit travail de détective pour comprendre pourquoi l'enfant a du mal à initier des tâches ou s'effondre avant même de commencer. Les professionnels peuvent utiliser certains tests officiels pour évaluer la motivation, mais vous disposez de moyens moins élaborés pour aller à la racine du problème de votre enfant. Voici quelques questions et approches à aborder :

Est-ce que votre enfant :

- **Ne comprend tout simplement pas** ce que vous lui demandez de faire ? Vous pouvez vérifier son entendement en lui demandant qu'il vous répète les instructions.
- **Sait quoi faire mais pas comment le faire** – par exemple, que faire en premier ou en second, et comment articuler ensemble ces étapes. Voyez ce qui se passe lorsque vous donnez une indication telle que « Tout d'abord, tu dois faire ça. »
- **Se frustre et perd facilement sa motivation ?** Cela se produit parce que la même partie du cerveau qui s'occupe de la régulation émotionnelle influence également la motivation et les autres capacités du fonctionnement exécutif.
- **Manque de motivation ?** Il comprend comment le faire, mais s'en fiche et ne se sent pas concerné. Si vous avez éliminé les problèmes de compréhension ou de compétence, il s'agit probablement d'une question de motivation insuffisante.

Comment aider votre enfant à se sentir motivé ?

Une fois que vous avez mis le doigt sur le problème principal, essayez ces astuces sur mesure pour booster sa motivation.

- S'il ne semble pas comprendre ce que vous lui demandez, alors, **simplifiez, condensez les instructions ou rendez-les plus concrètes.** Ceci est particulièrement important pour les enfants qui présentent des problèmes de mémoire de travail et ceux dont le TA repose sur des difficultés de langage.
- **Veillez à ce qu'il puisse réellement faire** ce que vous lui demandez. Ciblez la tâche ou la mission donnée en fonction de son niveau de développement ou de compétence pour qu'il puisse l'accomplir. Vous l'aiderez de cette façon à développer sa propre motivation.
- S'il a du mal à démarrer, essayez de lui **fournir un indice ou une certaine structure**, comme une *checklist*. Vous pouvez aussi lui demander « *Où se trouve ta checklist ?* » et voir s'il la sort et suit sans incitation supplémentaire chacune des étapes du processus qui y est décrit.
- La *perception* du challenge a également un impact important sur la capacité de l'enfant à réaliser la tâche. Autrement dit, s'il a l'impression qu'elle est trop difficile, même s'il en est parfaitement capable, il perdra sa motivation.

Par exemple : supposons que vous ayez deux feuilles de calcul ; l'une contient 10 problèmes simples, l'autre un seul problème difficile. Pour un enfant avec un dysfonctionnement exécutif, la deuxième feuille de calcul pourrait peut-être paraître plus facile parce que ce n'est qu'un seul problème.

- **Centrez-vous** sur des tâches qui intègrent les loisirs et les centres d'intérêts de votre enfant, même si ces derniers ne sont pas des matières scolaires.
- Dans la mesure du possible, **offrez des possibilités de choix** à votre enfant, comme « *qu'est-ce que je peux faire et comment ?* » L'autonomie, c'est motivant.
- Si vous avez écarté tout problème de compétence et qu'il ne s'engage toujours pas, **proposez-lui une gratification** qui représente pour lui une bonne raison de s'y mettre. Ce pourrait être du temps de jeu vidéo ou d'accéder à la voiture familiale.

Louez les efforts de votre enfant. En le félicitant, soyez aussi précis que possible en indiquant une certaine tâche, habitude ou réalisation. N'en faites pas trop et soyez sincère, même les jeunes enfants savent quand ce qu'ils ont fait ne mérite pas d'être félicité.

Cela demande du temps, de la patience et de la pratique pour trouver comment réussir à motiver des enfants qui présentent des difficultés de fonctions exécutives. Vous devrez adapter votre approche au fur et à mesure de leur développement.

Crises de colère, effondrement et bien davantage : dysfonctionnement exécutif et comportement

Les habiletés de la fonction exécutive nous permettent de contrôler nos impulsions et nos émotions, de faire preuve de souplesse ou de flexibilité, de planifier et d'organiser. Ces compétences cognitives sont essentielles à l'apprentissage, mais influencent également le comportement au quotidien.

Les enfants qui bataillent avec leur fonctionnement exécutif peuvent avoir beaucoup de mal à se comporter correctement à l'école, à la maison et dans d'autres contextes.

Comportement et contrôle émotionnel chez les enfants présentant un TA et/ou un TDA/H

Comme beaucoup d'enfants avec un TA et/ou un TDA/H présentent un dysfonctionnement exécutif, certains d'entre eux ont également tendance à lutter avec leurs problèmes de comportement et leurs émotions. Considérez par exemple les enfants connus pour être des fauteurs de troubles. Ils réagissent de manière excessive à toute chose, bonne ou mauvaise, sont impulsifs et sujets à des crises de colère. Ils ne réagissent pas bien aux changements et semblent incapables de contrôler leurs émotions. Ils pourraient en effet ne pas posséder les capacités exécutives les plus étroitement liées au développement social et émotionnel, notamment le contrôle des impulsions, celui des émotions, la flexibilité et la maîtrise de soi.

Il est important de considérer le rôle que peuvent jouer les fonctions exécutives dans le comportement des enfants. Cela vous aidera à éviter le piège consistant à les blâmer pour tous leurs comportements inappropriés et à chercher plutôt des façons idoines de les aider à améliorer leurs compétences fonctionnelles, à agir de manière plus positive. N'oubliez pas que le développement des capacités exécutives est progressif et non pas automatique.

Contrôler les impulsions et les émotions

Nous parlons et agissons tous de manière parfois impulsive, et qui n'a pas eu à s'en excuser ? Chaque fois que vous considérez les conséquences d'une action avant d'agir ou que vous retenez un commentaire jusqu'au moment opportun, vous exercez une importante capacité exécutive : la capacité de contrôler vos impulsions. Cela peut être un énorme défi pour les enfants et les adolescents en difficulté avec leur fonctionnement exécutif, et en particulier pour ceux atteints de TDA/H. Les enfants qui manquent du contrôle de leurs impulsions ont une capacité réduite à réguler leur langage et leur comportement. Ils ont du mal à s'arrêter pour réfléchir.

Ils n'ont pas appris à se demander : *Qu'est-ce qui se passe ? Cela m'est-il déjà arrivé auparavant, et qu'ai-je fais alors ? Si je dis ceci ou fais cela, vais-je améliorer la situation ou l'aggraver ?* Ils ont du mal à suivre les règles ou les indications, et à rester tranquillement assis sur leur chaise en classe.

Le contrôle des impulsions est étroitement lié au contrôle émotionnel – la capacité à gérer les émotions – pour que celles-ci ne prennent pas le contrôle de nos vies. Lorsque votre enfant n'est pas invité à une fête d'anniversaire ou lorsque votre adolescent reçoit une amende pour une infraction, la frustration, la colère ou même la peur sont des réactions émotionnelles normales.

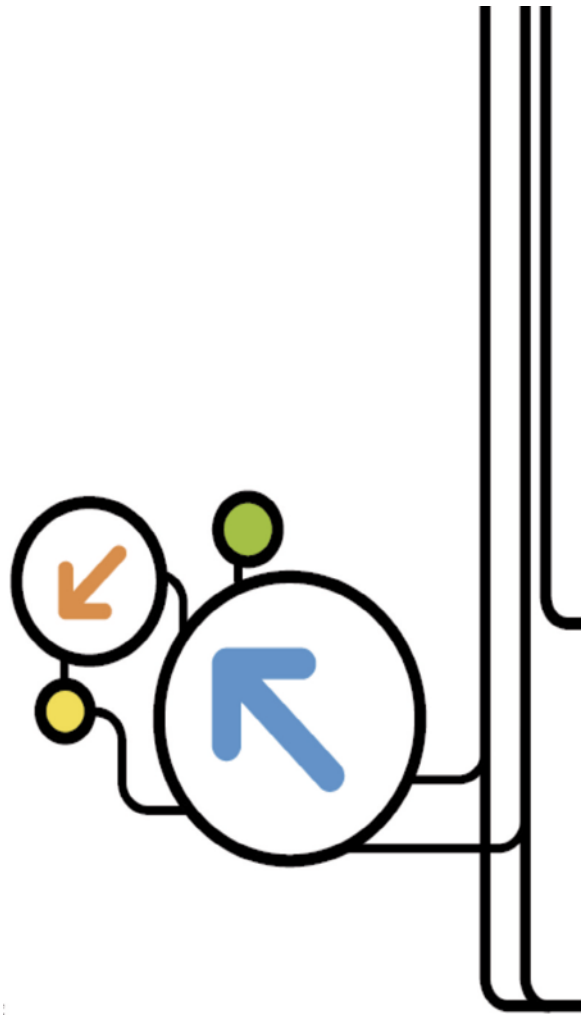
ILS N'ONT PAS APPRIS À SE DEMANDER :

« Qu'est-ce qui se passe ici ? » « Quand cela m'est-il déjà arrivé auparavant, et qu'ai-je fais alors ? » « Si je dis ceci ou fais cela, vais-je améliorer la situation ou l'aggraver ? »

Cependant, se livrer à une crise de colère, se murer dans le silence ou épiloguer avec un agent de police sont des moyens peu productifs, voire autodestructeurs, de réagir.

La capacité de superviser nos émotions en temps réel pour qu'elles ne débordent pas et n'engendrent pas de l'embarras est une habileté exécutive cruciale ; elle permet d'éviter des difficultés dans toutes sortes de situations interpersonnelles.

Les enfants aux prises avec le contrôle de leurs émotions peuvent présenter un seuil de frustration bas. Ils peuvent réagir de manière excessive à des obstacles qui n'affecteraient pas les autres enfants. En absence d'une capacité de contrôle émotionnel suffisante, leurs réactions démesurées peuvent très vite engendrer un phénomène d'escalade, provoquant rage, larmes ou repli sur soi. Même le bonheur peut les affecter différemment, entraînant des vertiges ou une maladresse excessive.



Flexibilité et supervision de soi

Le comportement de votre enfant se dégrade-t-il pendant les pauses ou les vacances scolaires, en dehors des routines normales ? Votre enfant lutte-t-il pour saisir la différence entre une voix « extérieure » et une voix « intérieure » ? Ces difficultés peuvent relever du fonctionnement exécutif : la flexibilité cognitive, ou capacité à penser de manière souple et à changer d'approche, est un autre des processus inhérents au fonctionnement exécutif qui peut entraîner des problèmes de comportement lorsqu'elle tombe en panne.

Pensez-y de la façon suivante : chaque fois que vous passez d'une activité à une autre ou d'un cadre à un autre, vous savez qu'il existe un ensemble différent de règles et d'attentes quant à la manière d'agir. Vous ne vous comporteriez pas exactement de la même façon lors d'une réunion avec votre patron que lorsque vous déjeunez avec vos collègues. Les enfants et les adolescents en difficulté avec cet aspect des fonctions exécutives ont bien du mal à changer de comportement d'une situation à une autre. Par exemple, alors que courir à la récréation pourrait être adapté, c'est absolument contraire aux règles de circulation dans les couloirs de l'école.

Les enfants dysexécutifs peuvent avoir du mal à passer d'un « comportement valide dans la cours de récréation » à un autre « valide en classe », continuer à galoper bien que la fin de la récréation ait sonné et en subir les conséquences.

Astuces pour promouvoir des comportements positifs chez les enfants dysexécutifs

Avec la guidance et le soutien de leurs parents, les enfants et les adolescents peuvent améliorer leurs capacités de fonctionnement exécutif, et à leur tour, corriger leur conduite. Voici, ci-dessous, quelques conseils :

- **Assurez-vous que les enfants reçoivent une évaluation complète** – y compris des différentes fonctions exécutives et des divers aspects du comportement. En fonction des résultats, conjointement avec le personnel de l'école, vous pourrez déterminer les compétences comportementales les plus importantes sur lesquelles ils doivent œuvrer. En mettant l'accent sur les capacités relevant des fonctions exécutives, on peut améliorer non seulement le comportement des enfants, mais également leurs résultats scolaires. Si le vôtre bénéficie d'un programme d'enseignement individualisé (**PEI**) ou d'un programme personnalisé de réussite éducative (**PPRE**), veillez à ce que celui-ci intègre des lignes directrices relatives aux fonctions exécutives.
- **Communiquez** avec les enseignants et les autres personnels de l'école sur les efforts que vous déployez pour aider votre enfant à réguler son comportement. Vous pouvez décider, **en coopération** avec l'enseignant ou le conseiller pédagogique de votre enfant, de travailler simultanément sur la même compétence. Maison et école doivent se renforcer mutuellement.
- **Établissez des règles claires et cohérentes.** Les enfants ont besoin de savoir quel langage ou quel comportement vous n'accepterez pas (par exemple, la violence, les injures, la grossièreté ou les abus, les claquements de porte, se faire du mal ou faire du mal à autrui). Discutez des conséquences de la violation des règles et soyez cohérent dans leur application. Au-delà de cette liste à tolérance zéro, traitez les crises de colère ou d'effondrement comme des problèmes à résoudre en coopération. La recherche montre clairement que la meilleure façon de voir les capacités sociales s'améliorer est de donner aux enfants un renforcement positif.

Les enfants et les adolescents atteints de TA ou de TDA/H ont besoin d'une aide supplémentaire dans de nombreux domaines de la vie, notamment celui du développement de la maîtrise de soi, de la résilience et de la sensibilité à l'égard de leurs propres sentiments comme de ceux des autres. Vos efforts pour les aider à développer ces compétences leurs serviront maintenant et tout au long de leur vie.

HARCÈLEMENT – FAITS RAPIDES

Le harcèlement est généralement défini comme un comportement **(1)** agressif ; **(2)** indicateur d'un déséquilibre de pouvoir et **(3)** répété.

• Il peut revêtir de multiples formes, allant des attaques physiques aux comportements verbaux, émotionnels ou sociaux, ou au cyber harcèlement.

• Le harcèlement a un impact important sur la réussite scolaire ce qui contribue à justifier que les équipes enseignantes s'y intéressent. 42 % des élèves harcelés se sentent étrangers à leur école contre 15 % pour les autres.

• **En France,** l'acte de harcèlement le plus souvent signalé par les élèves sont les moqueries par les autres élèves (12 % des élèves en France l'ont signalé contre 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE*). Selon les résultats du PISA**, l'exposition au harcèlement est négativement corrélée au fait d'être très satisfait de sa vie en général et à la performance en compréhension de l'écrit.
Source : https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

• **Aux USA,** 60 % des étudiants qui présentent un handicap sont victimes d'intimidations ou de harcèlement chaque année (trois fois plus que la population générale des élèves).

• L'épisode moyen d'intimidation ne dure que 37 secondes.

• Des rapports font état que le personnel des établissements scolaires ne remarquerait ou n'interviendrait que dans un cas sur 25.

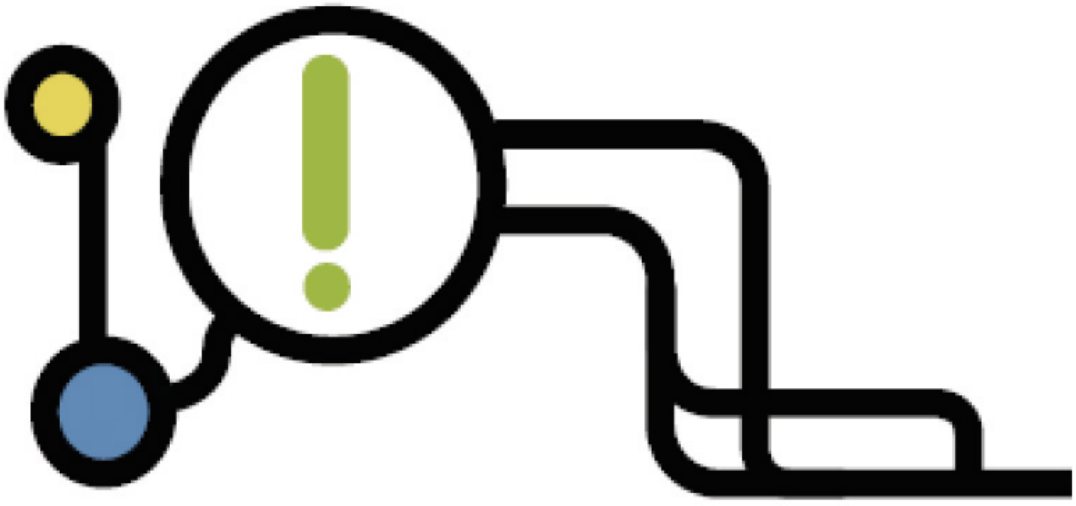
Que pouvez-vous faire pour lutter contre le harcèlement ?

• Composez le 3020 : un numéro d'écoute et de prise en charge au service des familles et des victimes de harcèlement.

Vous pouvez consulter :

https://www.demarches.interieur.gouv.fr/particuliers/harcelement-scolaire-violences-scolaires-provocation-suicide ; ou
http://anae-revue.over-blog.com/2019/10/harcelement-scolaire-5-signes-qui-doivent.html

* L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale (37 pays) qui œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure.
** Enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2018 : le harcèlement augmente (parution décembre 2019).



SECTION IV

Les fonctions exécutives dans les relations et les situations sociales

Comment les fonctions exécutives peuvent-elles être à l'origine des difficultés à se faire des amis ?

Confrontés à un dysfonctionnement exécutif, les enfants peuvent se trouver à faire face à divers problèmes d'amitiés, de relations avec leurs pairs ou d'autres interactions sociales. Les activités de tous les jours, telles que partager, changer d'orientation, capter des signaux sociaux subtils et rester attentif en classe peuvent se révéler être des plus difficiles pour eux. Et lorsque les enfants et les adolescents chancellent dans ces interactions sociales élémentaires, cela peut les blesser socialement – les isoler de leurs pairs et les empêcher de se faire des amis et de les conserver.

Les difficultés sociales peuvent leur causer de la peine et de la gêne, ce qui est particulièrement pénible à voir en tant que parent. Tout le monde a besoin de se sentir aimé et accepté. Les enfants et les adolescents peuvent réagir aux déceptions sociales par des sentiments d'isolement, d'impuissance, de tristesse et de colère. La bonne nouvelle, c'est que vous pouvez aider le vôtre à gérer les défis sociaux que peut engendrer un dysfonctionnement exécutif, tout comme lui prêter assistance lors des difficultés scolaires.

Qu'est-ce que la compétence sociale ?

Être socialement compétent fait appel à diverses capacités fonctionnelles, certaines étant propres aux relations sociales et d'autres (notées dans les points suivants) qui se recouvrent avec les performances académiques et le comportement. Les enfants socialement compétents présentent les caractéristiques suivantes ; ils :

- ont conscience de l'importance du langage corporel et de la communication non verbale ;
- préservent le contrôle de leurs émotions et de leurs impulsions – ils peuvent « s'arrêter et penser » ;
- ont la capacité de réfléchir à une situation et de prendre conscience du point de vue de l'autre ;
- font preuve de souplesse face aux changements de plans et aux situations imprévues ;
- peuvent anticiper ce qui va arriver à la suite de leurs propos ou de leurs actions ;
- sont capables d'endosser la responsabilité de leur comportement.

Un dysfonctionnement exécutif peut enrayer tous ces savoir-faire. Par exemple, les enfants qui présentent une capacité réduite de mémoire de travail peinent à réfléchir à une situation sociale avant de se lancer dans l'action. Les adolescents qui ont des difficultés à s'auto superviser risquent de ne pas être en mesure de juger les réactions des autres face à leur langage corporel, au volume de leur voix et d'ajuster ce qu'ils font en conséquence. Des difficultés sociales telles que celles-ci peuvent amener un enfant à se sentir seul, à avoir peu d'amis et même à subir le rejet ou l'intimidation de ses pairs.

Pourquoi la vie sociale peut-elle être si difficile pour les enfants présentant un dysfonctionnement exécutif ?

La Recherche a montré que les enfants et les adolescents présentant des capacités exécutives insuffisamment développées sont :

- plus susceptibles que leurs pairs d'adopter des comportements socialement inacceptables (comme de dire de mauvaises choses aux mauvais moments, se heurter à des objets ou à des personnes, parler trop et trop vite ou de continuer la bagarre alors même que leurs camarades se sont déjà arrêtés) ;
- moins capables de résoudre des problèmes interpersonnels ;
- moins susceptibles de considérer les conséquences de leur comportement ;
- moins à même de comprendre les communications non verbales, telles que les expressions du visage et le ton de la voix, ou d'interpréter ce que dit l'autre ;
- moins adaptables devant les situations sociales nouvelles ;
- moins capables de tolérer la frustration ou l'échec.

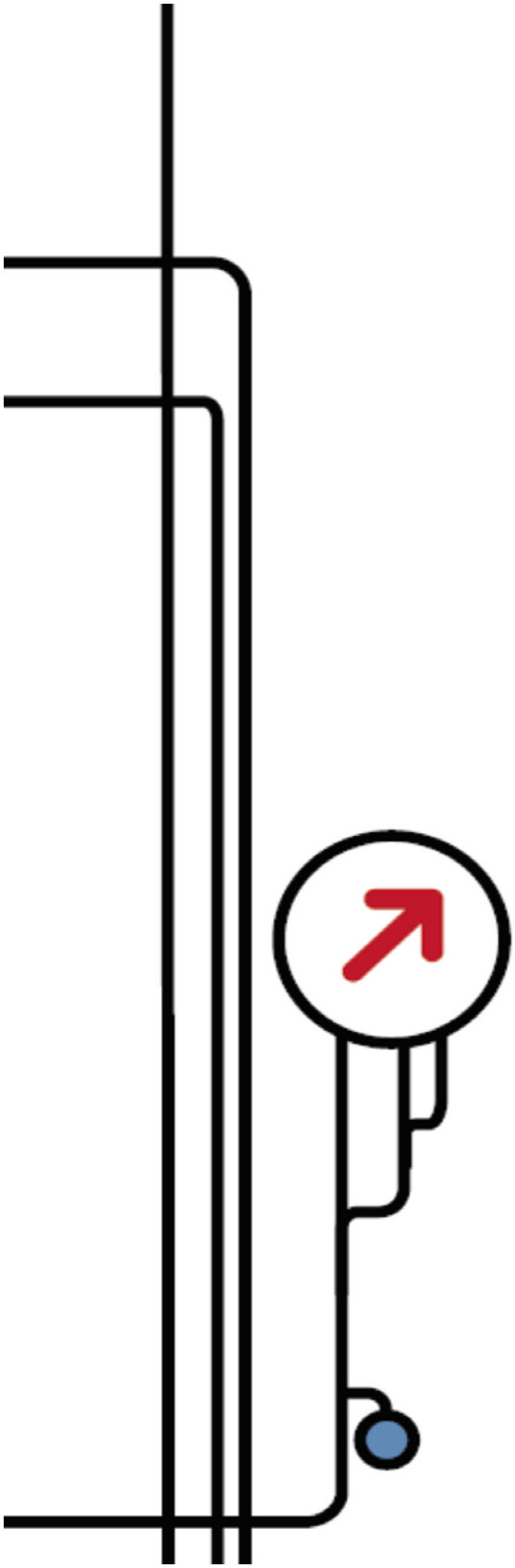
Comment aider votre enfant à développer de meilleures capacités sociales ?

Les capacités sociales, tout comme les compétences académiques, doivent souvent être enseignées de manière explicite, en particulier aux enfants aux prises avec des difficultés de cet ordre. Voici quelques idées.

Résolution de problèmes et discussion

Vous pouvez utiliser les étapes classiques de la résolution de problèmes pour aider les enfants souffrant de dysfonctionnement exécutif à devenir plus compétents sur le plan social. Ci-dessous nous expliciterons une séquence particulière mais les étapes qui la constituent peuvent être ordonnées différemment selon les circonstances.

1. Allez à la racine du problème. Observez les enfants dans diverses situations sociales (salles de classe, pratiques d'équipe, réunions de club, jeux, fêtes d'anniversaire, événements familiaux ou interactions avec des adultes ou des pairs). Observez et n'intervenez que s'ils commencent à se battre ou semblent en danger.



2. En même temps que vous les observez, veillez à noter leurs points forts et leurs faiblesses sociales. Si vous remarquez quelque chose de positif, ne serait-ce qu'une seule fois, n'oubliez pas de le leur mentionner.

3. Engagez une conversation avec eux. Une bonne façon de procéder est de dire: « *Voyons si nous pouvons comprendre ensemble* (pourquoi c'est arrivé, pourquoi il a dit cela, pourquoi tu t'es mis si en colère) ». Pendant que vous leur parlez, efforcez-vous de ne pas répondre en jugeant ou avec colère. Posez des questions qui montrent que vous valorisez leur perception du problème. Écoutez-les et assurez-vous de comprendre leur point de vue et de reconnaître les sentiments de douleur, d'énervement ou de tristesse.

4. Décidez ensemble d'une solution alternative pour gérer une situation analogue à l'avenir.

5. Invitez-les à pratiquer le comportement alternatif avec vous. S'ils sont réceptifs, essayez le jeu de rôle. Bien que cela ne puisse être égal à l'intensité émotionnelle d'une vraie rencontre, cela leur permet de mettre en pratique des réponses réfléchies à des situations difficiles de la vie réelle.

6. Après qu'ils aient eu l'occasion de converser sur le comportement alternatif en situation réelle avec des pairs, discutez de ce qui s'est passé. La situation s'est-elle mieux terminée cette fois-ci ? Sinon, que pourraient-ils essayer d'autre ?

Enseignez avec des signaux

Une fois que vous avez échangé avec eux sur les situations sociales qui leur sont difficiles, essayez de vous mettre d'accord sur un signal simple à utiliser (dans les situations où vous êtes aux alentours) pour leur faire savoir qu'ils devraient cesser ou changer leur comportement. Par exemple, si le but est qu'il comprenne à quel moment s'arrêter de parler d'un certain sujet parce que l'interlocuteur fait preuve de désintérêt, attirez tranquillement leur attention et touchez-vous le nez de l'index ou croisez les bras. Quand ils cessent de parler pour eux-mêmes, montrez-leur un pouce levé.

Généraliser les compétences

Diversifiez les circonstances exigeant une compétence particulière afin qu'ils puissent l'appliquer plus généralement. Par exemple, essayez de dire : « *Tu as vraiment bien contrôlé ta colère lorsque ton frère a emprunté tes patins sans ta permission. Comment te maîtriserais-tu si quelqu'un empruntait tes marqueurs sans rien te demander ?* » C'est ainsi que vous pourrez aider les enfants manquant de flexibilité cognitive à apprendre comment des comportements peuvent s'appliquer à différentes situations.

Restez sans jugement… même quand c'est ardu

Il peut se révéler difficile de garder une neutralité bienveillante en écoutant d'autres enfants se plaindre d'un traitement « injuste » (qui, à votre connaissance, résulte des problèmes d'habiletés sociales de votre enfant). Mais il est essentiel de ne pas porter de jugement, car vous montrez ainsi votre intérêt pour lui et que vous proposez votre aide. Par exemple, au lieu de dire « *Pourquoi as-tu continué à l'interrompre ? N'as-tu pas vu à quel point Bryan était énervé ? Tu dois laisser les autres parler !* », Dites : « *Je sais que tu te sentais mal de voir Bryan s'éloigner de toi. Pourquoi penses-tu qu'il a agi ainsi ?* » Avant de suggérer quoi que ce soit, écoutez jusqu'à ce que vous compreniez leur perception des faits. Puis demandez-lui : « *Penses-tu que cela aurait pu aider si tu l'avais laissé finir de raconter son histoire ? Que pourrais-tu faire différemment la prochaine fois que tu parleras avec lui ?* »

Soyez là pour votre enfant

Peut-être plus important encore, apportez-lui encouragements et soutien, de façon constante et continue. Reconnaissez et renforcez même la plus petite amélioration. Les enfants ou les adolescents ayant des problèmes sociaux ont probablement une faible estime de soi. Savoir que vous vous souciez de leurs progrès et que vous les remarquez peut-être très rassurant. Cependant, essayez de ne pas trop en faire, même les jeunes enfants peuvent ressentir le manque ou l'absence de sincérité. Montrez-leur simplement que vous appréciez leurs efforts. Voir votre enfant développer de meilleures habiletés et relations sociales – avec les récompenses qui en découlent – peut être l'une des expériences les plus gratifiantes de la parentalité. Lorsque les enfants ont des dysfonctionnements exécutifs dans ce domaine, cela peut rendre votre rôle de parent plus difficile. Mais comme les compétences sociales affectent presque tous les aspects de la vie, le temps et les efforts que vous consacrez à aider votre enfant lui sont un cadeau qui durera toute une vie.

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à la création de ce livre électronique et méritent notre gratitude. Sheldon Horowitz, EdD, a offert de précieux conseils sur le sujet et la création du livre. Kaleigh Dumbach-Fusco a été rédactrice et écrivaine ; elle a également rédigé l'histoire décrite dans l'infographie, « Fonctions exécutives autour de l'horloge ».

Le designer Fil Vocasek a donné vie à nos paroles dans la conception du livre et dans son interprétation de l'infographie. Les écrivaines Bonnie Goldsmith, Darla Hatton, Kaila Hatton et Annie Stuart ont soigneusement étudié et rédigé de nombreux articles sur lesquels le livre s'appuie.

Lynn Meltzer, Ph.D., Michael Greschler, M. Ed., Kalyani Krishnan, MA, et Nancy Trautman, MAT – ont écrit des articles pour le NCLD sur lesquels est en partie basé le contenu de ce livre électronique.

L'Institut de Recherche pour l'Apprentissage et le développement (ResearchILD) est un organisme d'enseignement et de recherche à but non lucratif qui s'emploie à transformer la vie des enfants, des adolescents et des adultes ayant des difficultés d'apprentissage, notamment des problèmes de dyslexie, de TDA/H et de fonctions exécutives.

Éditeurs, Laura Kusnyer
et Kristin Stanberry

Ouvrages cités

Meltzer, L.J. (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom*. New York: Guilford Press.

Meltzer, L.J. (Ed). (2007). *Executive Function in Education: From theory to practice*. New York: Guilford Press.

National Center for Learning Disabilities
Visit us online at LD.org www.facebook.com/LD.org @LDorg

Les traducteurs

Morgane Aubineau

Titulaire d'un Doctorat en Psychopathologie Neurodéveloppementale, de deux post-doctorats (Université de Toulouse ; CRI, Université de Paris ; Université J.-F Champollion, Albi) et d'un Master en Neurosciences Cliniques

Elle est le principal investigateur scientifique des travaux de recherche sur la fatigue cérébrale menée par le LAPÉFA. Également qualifiée MCF, elle a enseigné à l'université de Toulouse en Neurosciences, Neuropsychologie et Méthodologies de Recherche. En parallèle, elle prend part à plusieurs projets visant à transmettre de l'information scientifique pour sensibiliser des professionnels ou institution à l'autisme. Actuellement, en parallèle des travaux du LAPÉFA, elle travaille à la formation des conseillers des Missions Locales, dans le cadre du projet ARIA.

Jérôme Alain Lapasset

Psychomotricien diplômé d'état

Il travaille au sein du département S.U.N.R.I.S.E. du Pôle de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent du C. H. le Vinatier à Bron (Lyon) où il s'est spécialisé dans les domaines de la Remédiation Cognitive (RC) et de l'entraînement aux habiletés sociales (EHS) des TND, la réhabilitation psychosociale. Titulaire de plusieurs diplômes universitaires et d'un DEA, il a vraiment à cœur de considérer l'individu et ses difficultés dans leur triple dimension BIO-PSYCHO-SOCIALE, de contribuer à la fois à la recherche et au développement comme à la mise au point de techniques thérapeutiques qui intègrent les données issues de la science et une approche humaine aussi fine que possible.

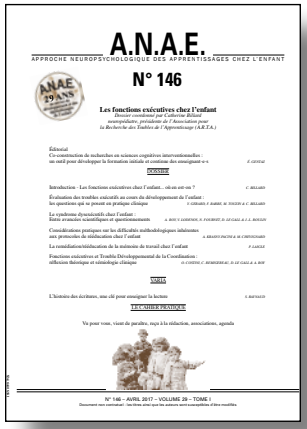
Ils font partie des trois membres fondateurs du LAPÉFA (LAboratoire Participatif d'Étude de la Fatigue dans l'Autisme) et de son COPIL : https://lapefa.com.

De nombreuses personnes ont contribué à la création de ce livre électronique et méritent notre gratitude. Sheldon Horowitz, EdD, a offert de précieux conseils sur le sujet et la création du livre. Kaleigh Dumbach-Fusco a été rédactrice et écrivaine ; elle a également rédigé l'histoire décrite dans l'infographie, « *Fonctions exécutives autour de l'horloge* ». Le designer Fil Vocasek a donné vie à nos paroles dans la conception du livre et dans son interprétation de l'infographie. Les écrivaines Bonnie Goldsmith, Darla Hatton, Kaila Hatton et Annie Stuart ont soigneusement étudié et rédigé de nombreux articles sur lesquels le livre s'appuie. Lynn Meltzer, Ph.D., Michael Greschler, M. Ed., Kalyani Krishnan, MA, et Nancy Trautman, MAT – ont écrit des articles pour le NCLD sur lesquels est en partie basé le contenu de ce livre électronique. L'Institut de Recherche pour l'Apprentissage et le développement (ResearchILD) est un organisme d'enseignement et de recherche à but non lucratif qui s'emploie à transformer la vie des enfants, des adolescents et des adultes ayant des difficultés d'apprentissage, notamment des problèmes de dyslexie, de TDA/H et de fonctions exécutives. Éditeurs, Laura Kusnyer et Kristin Stanberry.

POUR ALLER PLUS LOIN

Tous les N° disponibles sur notre site internet

www.anae-revue.com



146

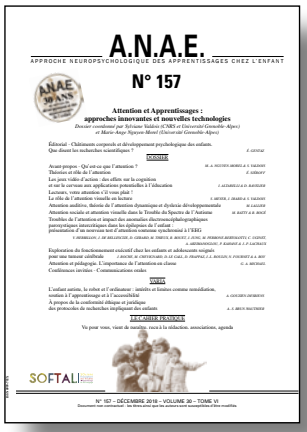
Les fonctions exécutives chez l'enfant

Dossier coordonné par Catherine Billard neuropédiatre, présidente de l'A.R.T.A.

149

Mémoire(s) et apprentissage

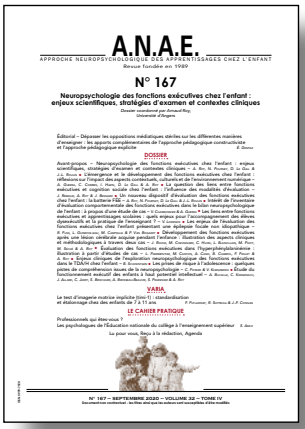
Dossier coordonné par Maëlle Biotteau, Yves Chaix, Jean-Michel Albaret (Université de Toulouse)



157

Attention et Apprentissages :
approches innovantes et nouvelles technologies

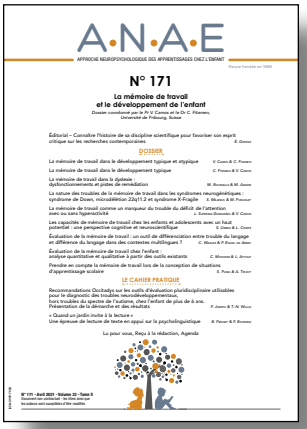
Dossier coordonné par Sylviane Valdois (CNRS et Université Grenoble-Alpes) et Marie-Ange Nguyen-Morel (Université Grenoble-Alpes)



167

Neuropsychologie des fonctions exécutives chez l'enfant :
enjeux scientifiques, stratégies d'examen et contextes cliniques

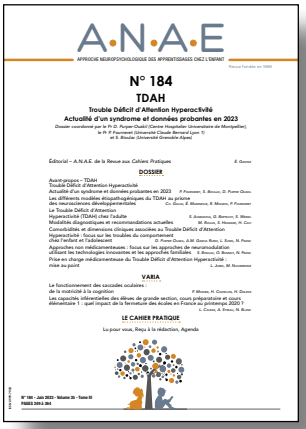
Dossier coordonné par le Pr Arnaud Roy, Université d'Angers



171

La mémoire de travail
et le développement de l'enfant

Dossier coordonné par le Pr V. Camos et le Dr C. Fitamen, Université de Fribourg, Suisse



184

TDAH

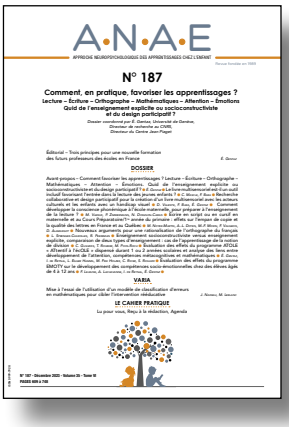
Trouble Déficit d'Attention Hyperactivité
Actualité d'un syndrome et données probantes en 2023

Dossier coordonné par le Pr D. Purper-Ouakil (Centre Hospitalier Universitaire de Montpellier), le Pr P. Fourneret (Université Claude Bernard Lyon 1) et S. Bioulac (Université Grenoble Alpes)

Dernières publications

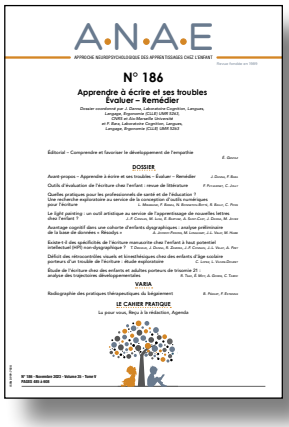
Tous les N° disponibles sur notre site internet

www.anae-revue.com



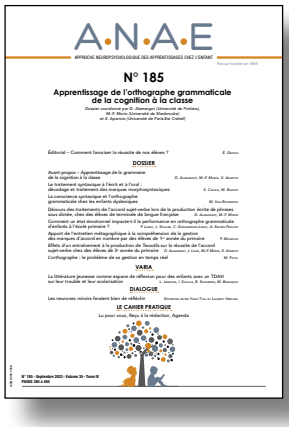
187

Comment, en pratique, favoriser les apprentissages ?



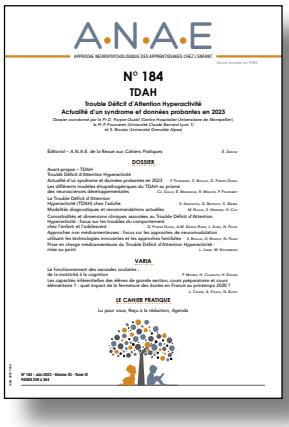
186

Apprendre à écrire et ses troubles Evaluer – Remédier



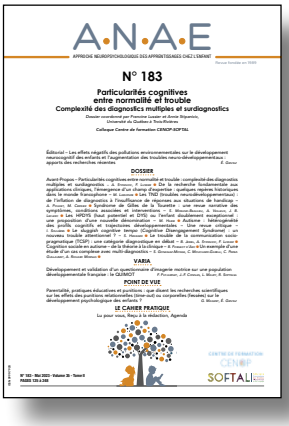
185

Apprentissage de l'orthographe grammaticalede la cognition à la classe



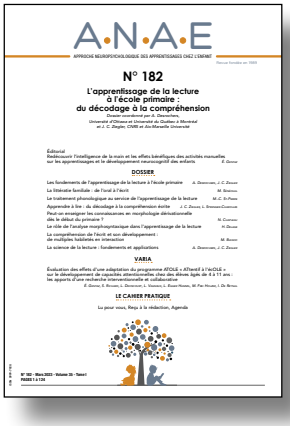
184

TDAH
Trouble Déficit d'Attention Hyperactivité
Actualité d'un syndrome et données probantes en 2023



183

Particularités cognitives entre normalité et trouble – Diagnostics multiples et Surdiagnostics



182

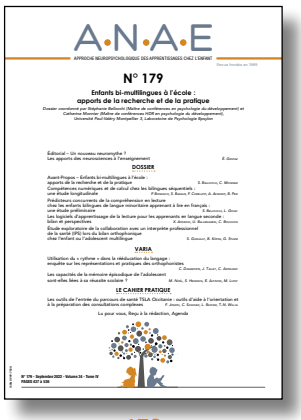
L'apprentissage de la lecture à l'école primaire

181

Le lexique de l'enfant

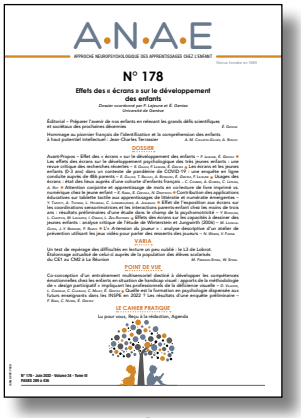
180

Apprentissage des mathématiques



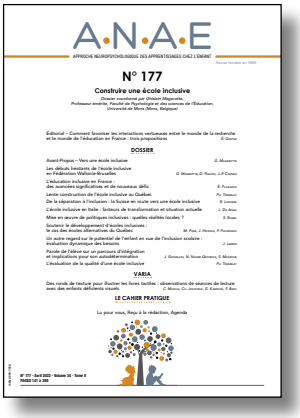
179

Enfants bi-multilingues à l'école



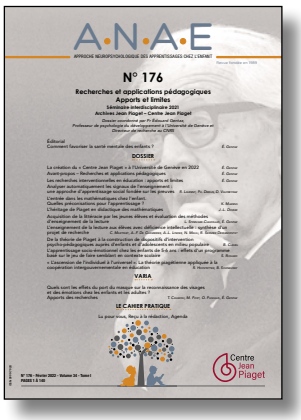
178

Effets des « écrans » sur le développement des enfants



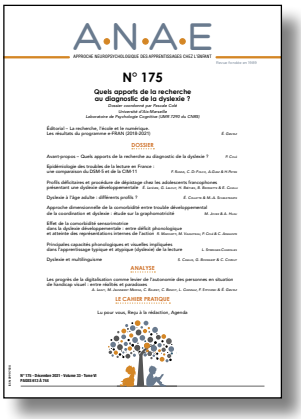
177

Construire une école inclusive



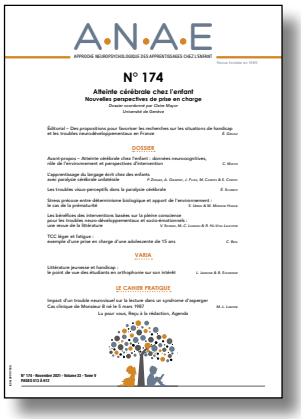
176

Recherches et applications pédagogiques



175

Quels apports de la recherche au diagnostic de la dyslexie ?



174

Atteinte cérébrale chez l'enfant. Nouvelles perspectives de prise en charge

Un numéro vous manque ?...

LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE ET PRATIQUE D'A.N.A.E.

Les troubles des apprentissages traités par « dossier thématique »

Cochez les numéros qui vous intéressent, puis faites le total en choisissant le tarif **A** ou le tarif **B** selon votre situation, et retournez ces pages accompagnées du paiement correspondant et/ou de votre bon de commande.

2023

2023

2023

2023

2023

2023

N°		A	B
❑ 187	Comment, en pratique, favoriser les apprentissages ?	39	39
❑ 186	Apprendre à écrire et ses troubles – Évaluer – Remédier.	39	39
❑ 185	Apprentissage de l'orthographe grammaticale de la cognition à la classe.	39	39
❑ 184	TDAH – Trouble Déficit d'Attention Hyperactivité	39	39
❑ 183	Particularités cognitives entre normalité et trouble. Diagnostics multiples et Surdiagnostics.	39	39
❑ 182	L'apprentissage de la lecture à l'école primaire.	39	39
❑ 181	Le lexique de l'enfant.	39	39
❑ 180	Apprentissage des mathématiques.	39	39
❑ 179	Enfants bi-multilingues à l'école.	39	39
❑ 178	Effets des « écrans » sur le développement des enfants.	39	39
❑ 177	Construire une école inclusive.	39	39
❑ 176	Recherches et applications pédagogiques.	39	39
❑ 175	Quels apports de la recherche au diagnostic de la dyslexie ?	39	39
❑ 174	Atteinte cérébrale chez l'enfant. Nouvelles perspectives de prise en charge.	39	39
❑ 173	L'efficacité en orthophonie.	39	39
❑ 172	Apport de l'ergothérapie dans l'accompagnement des enfants avec troubles du neurodéveloppement.	39	39
❑ 171	La mémoire de travail et le développement de l'enfant.	39	39
❑ 170	L'écriture : du geste à l'orthographe.	39	39
❑ 169	L'échelle de Wechsler pour les enfants 5e édition - (WISC-V) dans la pratique clinique.	39	39
❑ 168	Corps, espaces et apprentissages chez l'enfant et l'adolescent.	39	39
❑ 167	Neuropsychologie des fonctions exécutives chez l'enfant : enjeux scientifiques, stratégies d'examen et contextes cliniques.	39	39
❑ 166	De l'oral vers l'écrit : particularités et prises en charge des enfants au développement atypique.	39	39
❑ 165	Le jeu, ses effets sur le développement psychologique et les apprentissages de l'enfant. Regards multiples.	39	39
❑ 164	Prévenir les troubles de développement du langage en collaborant dans les milieux éducatifs : l'orthophonie en petite enfance et en milieu (pré)-scolaire.	39	39
❑ 163	Apprentissage de la production écrite et de l'écriture à l'école primaire : modèles et interventions. Apports des sciences cognitives pour l'éducation.	39	39
❑ 162	L'autisme et l'analyse appliquée du comportement (ABA) dans les pays francophones. Actualités et perspectives.	39	39
❑ 161	La *BMT-i*, un outil d'évaluation des différents apprentissages et fonctions cognitives accessible à tous les professionnels de santé concernés par les troubles du développement de l'enfant.	39	39
❑ 160	Le syndrome de Williams. Fonctions exécutives chez les enfants typiques et atypiques.	39	39
❑ 159	La déficience visuelle chez les enfants et les adolescents. Comment développer leurs compétences perceptives et cognitives ?	39	39
❑ 158	Anxiété, troubles neurodéveloppementaux et des apprentissages.	39	39
❑ 157	Attention et Apprentissages : approches innovantes et nouvelles technologies.	39	39
❑ 156	L'arithmétique cognitive : de la recherche aux interventions.	39	39
❑ 155	Émotions et Apprentissages Scolaires.	39	39
❑ 154	Le Haut Potentiel Intellectuel - Mise au point.	39	39
❑ 153	Sciences et Psychomotricité. ▲▲▲	39	39
❑ 152	L'enfant né prématurément et sa famille : le développement neurocognitif et affectif des prématurés et les méthodes d'intervention.	39	39
❑ 151	La scolarité de l'enfant dyspraxique.	39	39
❑ 150	Quelle scolarisation pour les élèves autistes dans les pays francophones ? Vers l'inclusion ?	39	39
❑ 149	Mémoire(s) et apprentissage.	39	39
❑ 148	Dyslexies-dysorthographies - Intervention.	39	39
❑ 147	Troubles d'apprentissage du langage écrit et prise en charge multidisciplinaire.	39	39
❑ 146	Les fonctions exécutives chez l'enfant. Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	39
❑ 145	Épilepsie et troubles d'apprentissages.	39	39
❑ 144	Troubles du Spectre de l'Autisme.	39	39
❑ 143	Construire la collaboration école-famille dans le contexte des troubles du développement et des apprentissages.	39	39
❑ 142	Apports de l'oculométrie (*Eye-Tracking*) en psychologie du développement et dans les troubles neuro-développementaux.	39	39
❑ 141	La rééducation neuropsychologique dans les troubles cognitifs chez l'enfant.	39	39
❑ 140	Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	39
❑ 139	Apprentissages, cognition et émotion : de la théorie à la pratique.	39	19
❑ 138	Surdité : évolutions technologiques, de la prise en charge et des apprentissages.	39	19
❑ 136/137	Bilinguisme aspects neuro-cognitifs Bilingue un jour, bilingue pour toujours.	78	39
❑ 135	Troubles du langage et apprentissage. Intervention ortho-phonique auprès des jeunes enfants avec peu ou pas de langage.	39	19
❑ 134	La Neuroéducation.	39	19
❑ 132/133	L'apport de la neuropsychologie à l'évaluation psychologique de l'enfant.	78	39
❑ 131	La Dysphasie.	39	19
❑ 130	Les Bégaiements : données actuelles.	39	19
❑ 129	Les troubles neurovisuels chez l'enfant et leur lien avec les troubles des apprentissages. Les TSLO (troubles sévères du langage oral) chez l'enfant. Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	19
❑ 128	Quoi de neuf dans les Troubles Spécifiques de l'Apprentissage. ▲▲▲	39	19

N°		A	B
❑ 126/127	Guide de l'examen cognitif et neuropsychologique chez l'enfant avec paralysie cérébrale.	78	39
❑ 125	En 2013, un parcours de soin structuré des troubles des Apprentissages… Quels enjeux, quels principes, quelles questions, quelques exemples pratiques.	39	19
❑ 124	Récits d'enfants et d'adolescents – Développements typiques, atypiques, dysfonctionnements.	39	19
❑ 123	Apprendre ? Oui mais comment ? Des laboratoires aux salles de classe.	39	19
❑ 122	Enfants et Adolescents en difficultés d'apprentissage : quelles orientations scolaires et professionnelles ?	39	19
❑ 120/121	Dyscalculie et innumérisme : troubles du calcul ou enfants troublés par le nombre ?	78	39
❑ 119	Hauts potentiels des enfants : force ou faiblesse ?	39	19
❑ 118	Le langage écrit et ses troubles : apports des nouveaux supports de communication.	39	19
❑ 117	L'animal dans le soin : entre théories et pratiques.	39	19
❑ 116	L'apprentissage du langage écrit et ses troubles.	39	19
❑ 115	Troubles du spectre autistique et troubles d'apprentissage. ▲▲▲	39	19
❑ 114	L'enfant souffrant du TDAH : des modèles théoriques à l'intervention.	39	19
❑ 112/113	Le développement du jeune enfant. Les apports de la recherche à la prise en charge des enfants aujourd'hui et demain par les professionnels. Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	19
❑ 111	La dyspraxie Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	19

N°		A	B
❑ 110	Multidys & retard mental. Le partenariat inter-professionnel pour la prise en charge des TSA.	39	19
❑ 109	Enseignants/orthophonistes : Partenariats, interactions et complémentarités.	39	19
❑ 107/108	L'apprentissage de la lecture : État des connaissances, Outils et Technologies d'accompagnement.	78	39
❑ 106	X fragile et Déficiences intellectuelles liées au chromosome X.	39	19
❑ 104/105	Psychomotricité et troubles des apprentissages.	78	39
❑ 103	Les troubles dyslexiques durant la vie. ▲▲▲	39	19
❑ 102	La dyscalculie développementale. ▲▲▲	39	19
❑ 101	Les traumatismes cranio-cérébraux.	39	19
❑ 100	Approche neurocognitive de l'autisme.	39	19
❑ 99	La dysphasie.	39	19
❑ 98	L'enfant avec handicap et l'animal. Édition papier épuisée - version électronique uniquement	39	19
❑ 96/97	Troubles du langage écrit chez l'enfant : de la théorie à la pratique. ▲▲▲	78	39
❑ 94/95	Parler, lire, écrire : troubles ou difficultés ? Remédiations et interventions didactiques.	78	39
❑ 93	Évaluations et diagnostic.	39	19
❑ 92	Précocité et difficultés scolaires.	39	19
❑ 91	Évaluations et diagnostic.	39	19
❑ 90	Dépistage, bilan et suivi neuropsychologique Dépistage et suivi des enfants à risques scolaires, remédiations et bilan-neuropsychologique…	39	19

Numéros antérieurs en accès libre sur www.anae-revue.com

VOUS POUVEZ ÉGALEMENT COMMANDER EN LIGNE
www.anae-revue.com / Documentation Scientifique

Conditions générales de vente téléchargeables sur www.anae-edition.com

▲▲▲ « Stock Limité » : quelques numéros encore disponibles. Tarif A non abonnés et institution - Tarif B abonnés.

BON DE COMMANDE

À retourner sous enveloppe affranchie à
A.N.A.E. - BP 70030 - 64120 SAINT-PALAIS
ou par mail : **anae@anae-edition.com**

Nom : _____ **Prénom :** _____

Profession/Fonction : _____ **Institution (s'il y a lieu) :** _____

Adresse : _____

_____

_____

Mail : _____ **Tél. :** _____

(impératif/suivi commande/envoi de toutes nos factures par mail)

❑ **Je commande au tarif NON ABONNÉ et/ou INSTITUTIONNEL** soit 39 € le numéro simple et 78 € le numéro double A

❑ **Je suis abonné(e) Professionnel**, je commande la Documentation Scientifique au TARIF ABONNÉ B

Je commande les numéros _____

	Prix unitaire	Quantité	Total €
Tarif A – Non abonné et Institution			
N° simple	39 €		
N° double	78 €		
Tarif B – Abonné « Professionnel » qui règle sur ses propres deniers			
N° simple du N° 86 à 139	19 €		
N° simple du N° 140 à 187	39 €		
N° double N° 86 à 139	39 €		
		TOTAL €	

Abonnement 2023 N° 182 à 187	CEE et Suisse	Reste du monde	Total €
Tarif institutionnel	234 €	254 €	
Tarif professionnel	120 €	160 €	
Tarif étudiant	110 €	115 €	
		TOTAL €	

Total de ma commande Abonnement + N° commandé(s) _____ €

Je joins mon bon de commande et mon règlement à l'ordre de « A·N·A·E· » par :

❑ chèque ❑ virement ❑ mandat administratif
❑ bon de commande ❑ Chorus Pro

Vous pouvez également commander sur notre site **www.anae-revue.com** et régler par Paypal ou CB.

Une facture acquittée ou à régler vous sera envoyée systématiquement **par mail**.

Références bancaires
IDENTIFICATION INTERNATIONALE
IBAN : FR76 3000 3034 9500 1206 0254 635
BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP

www.anae-revue.com

Conformément à la loi Informatique et Liberté, vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant. Vous pouvez vous désabonner à desabonnement@anae-edition.com
Nous ne transmettons pas vos données à d'autres sociétés, nous ne les utilisons que pour vous informer des activités de la revue, des éditions A.N.A.E. et le traitement de vos commandes.

EN 2024...

Volume 36, Tome I à VI, N°188 à 193
+ Accès aux Cahiers Pratiques d'A.N.A.E. 2024 N°11 à 16

ABONNEZ-VOUS
RE-ABONNEZ-VOUS

Disponible également sur www.anae-revue.com

BON DE COMMANDE

À retourner sous enveloppe affranchie à
A.N.A.E. - BP 70030 - 64120 SAINT-PALAIS
ou par mail : **anae@anae-edition.com**

OUI, je m'abonne à A.N.A.E. pour l'année 2024 (N° 188 à 193)
et j'ai accès dans mon Espace Abonné aux « *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* 2024 » N° 11 à 16
fascicules numériques complémentaires de la revue *A.N.A.E.*

Nom : _____ **Prénom :** _____

Profession/Fonction : _____ **Institution (s'il y a lieu) :** _____

Adresse : _____

Ville : _____ **Code postal :** _____ **Pays :** _____

Mail : _____ **Tél. :** _____
(impératif/suivi commande/envoi de toutes nos factures par mail)

ESPACE ABONNÉ – Mail individuel : _____ **Portable :** _____
(ouverture de votre espace abonné si différente de l'adresse de mail de facturation)

Pour accès aux Cahiers Pratiques Adresses IP : _____

Je m'abonne aujourd'hui à ANAE pour 2024 (N° 188 à 193) et j'ai accès dans mon Espace Abonné aux « *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* » fascicules numériques complémentaires de la revue *A.N.A.E.* (N° 11 à 16).

- ❒ **au tarif institutionnel**, je règle **252 €** Tarif CEE et Suisse
  - ❒ au tarif institutionnel reste du monde 272 €
- ❒ **au tarif professionnel** CEE et Suisse, **j'applique la réduction** et ne règle que **140 €** au lieu de 252 €
  - ❒ au tarif professionnel reste du monde 180 €
- ❒ **au tarif étudiant** CEE et Suisse, je joins mon justificatif de scolarité en cours de validité, **j'applique la réduction** et ne règle que **120 €** au lieu de 252 €
  - ❒ au tarif étudiant reste du monde 125 €

Je règle par : ❒ Chèque ❒ par virement
❒ à réception de facture ❒ Chorus Pro
❒ J'envoie un bon de commande administratif

+ d'infos sur www.anae-revue.com

Références bancaires
IDENTIFICATION INTERNATIONALE
IBAN : FR76 3000 3034 9500 1206 0254 635
BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP

Conformément à la loi Informatique et Liberté, vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant. Vous pouvez vous désabonner à desabonnement@anae-edition.com
Nous ne transmettons pas vos données à d'autres sociétés, nous ne les utilisons que pour vous informer des activités de la revue, des éditions A.N.A.E. et le traitement de vos commandes.

A.N.A.E

ABONNEZ-VOUS
RE-ABONNEZ-VOUS

EN 2023…
Volume 35, Tome I à VI, N°182 à 187

A.N.A.E. N° 182 – L'apprentissage de la lecture à l'école primaire : du décodage à la compréhension.
Dossier coordonné par A. Desrochers, Université d'Ottawa et Université du Québec à Montréal et J. C. Ziegler, CNRS et Aix-Marseille Université

A.N.A.E. N° 183 – Particularités cognitives entre normalité et trouble - Complexité des diagnostics multiples et surdiagnostics.
Dossier coordonné par F. Lussier et A. Stipanicic, Université du Québec à Montréal

A.N.A.E. N° 184 – TDAH – Trouble Déficit d'Attention Hyperactivité Actualité d'un syndrome et données probantes en 2023. *Dossier coordonné par Pr D. Purper-Ouakil (Centre Hospitalier Universitaire de Montpellier), le Pr P. Fourneret (Université Claude Bernard Lyon 1) et S. Bioulac (Université Grenoble Alpes)*

A.N.A.E. N° 185 – Apprentissage de l'orthographe grammaticale de la cognition à la classe. *Dossier coordonné par D. Alamargot (Université de Poitiers), M.-F. Morin (Université de Sherbrooke) et X. Aparicio (Université de Paris-Est Créteil)*

A.N.A.E. N° 186 – Apprendre à écrire et ses troubles.
Dossier coordonné par J. Danna, Laboratoire de Neurosciences Cognitives, UMR 7291, CNRS et Aix-Marseille Université et F. Bara, Laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (CLLE) UMR 5263

A.N.A.E. N° 187 – Les TSA dans un contexte global. *Dossier coordonné par P. Buffle, PhD, Research Associate Laboratory of Sensory-motor, Affective and Social Development (SMAS) Université de Genève et É. Gentaz, Université de Genève*

Sous réserve de modifications - document non contractuel

Disponible également sur www.anae-revue.com

BON DE COMMANDE

À retourner sous enveloppe affranchie à
A.N.A.E. - BP 70030 - 64120 SAINT-PALAIS
ou par mail : **anae@anae-edition.com**

OUI, je m'abonne à A.N.A.E. pour l'année 2023 (N° 182 à 187)

et j'ai accès dans mon Espace Abonné* aux « *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* » fascicules numériques complémentaires de la revue *A.N.A.E.*

*Disponible à partir de juillet 2023

Nom : _____ **Prénom :** _____

Profession/Fonction : _____ **Institution (s'il y a lieu) :** _____

Adresse : _____

Ville : _____ **Code postal :** _____ **Pays :** _____

Mail : _____ **Tél. :** _____

(impératif/suivi commande/envoi de toutes nos factures par mail)

ESPACE ABONNÉ – Mail individuel : _____ **Portable :** _____

(ouverture de votre espace abonné si différente de l'adresse de mail de facturation)

Je m'abonne aujourd'hui à ANAE pour 2023 (N° 182 à 187) et j'ai accès dans mon Espace Abonné* aux « *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* » fascicules numériques complémentaires de la revue *A.N.A.E.* (N° 1 à 10). Espace accessible à partir de fin juilllet 2023.

❒ **au tarif institutionnel**, je règle **234 €** Tarif CEE et Suisse
- ❒ au tarif institutionnel reste du monde 254 €

❒ **au tarif professionnel** CEE et Suisse, **j'applique la réduction** et ne règle que **120 €** au lieu de 234 €
- ❒ au tarif professionnel reste du monde 160 €

❒ **au tarif étudiant** CEE et Suisse, je joins mon justificatif de scolarité en cours de validité, **j'applique la réduction** et ne règle que **110 €** au lieu de 234 €
- ❒ au tarif étudiant reste du monde 115 €

Je règle par : ❒ Chèque ❒ par virement ❒ à réception de facture ❒ Chorus Pro

❒ J'envoie un bon de commande administratif

Références bancaires
IDENTIFICATION INTERNATIONALE
IBAN : FR76 3000 3034 9500 1206 0254 635
BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP

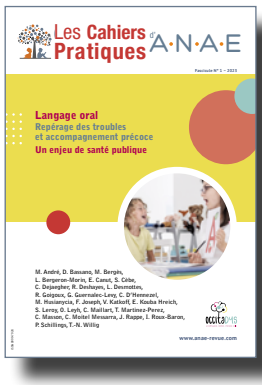
+ d'infos sur www.anae-revue.com

Conformément à la loi Informatique et Liberté, vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant. Vous pouvez vous désabonner à desabonnement@anae-edition.com
Nous ne transmettons pas vos données à d'autres sociétés, nous ne les utilisons que pour vous informer des activités de la revue, des éditions A.N.A.E. et le traitement de vos commandes.

Les Cahiers Pratiques d'A·N·A·E

DANS VOTRE ESPACE ABONNÉ*

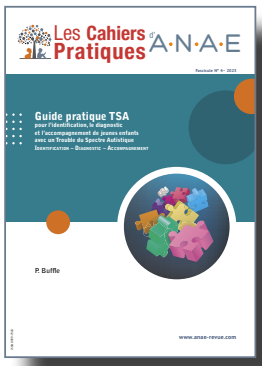
Les Cahiers Pratiques d'A.N.A.E. 2023 - N° 1 à 10
Fascicules numériques complémentaires de la Revue *A.N.A.E.*



N°1 Langage oral

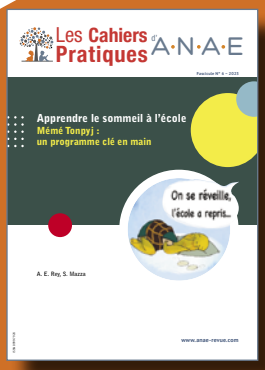
N°2 Jeux et compétences socio-émotionnelles I

N°3 Jeux et compétences socio-émotionnelles II Guide pratique



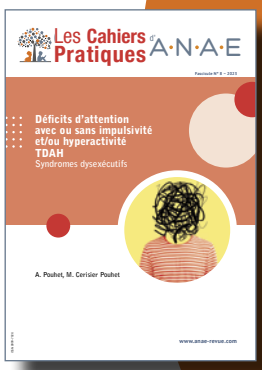
N°4 Guide pratique TSA

N°5 Neurosciences et enseignants

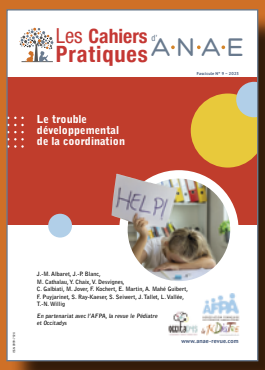


N°6 Apprendre le sommeil à l'école

N°7 Les fonctions exécutives de votre enfant



N°8 TDAH Trouble Déficit d'Attention Hyperactivité



N°9 Le trouble développemental de la coordination

N°10 Le TDAH Troule Déficit de l'Attention Hyperactivité

www.anae-revue.com

*** « *Les Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* » fascicules numériques complémentaires de la revue *A.N.A.E.* sont accessibles dans le cadre de l'abonnement 2023. Ces fascicules ne peuvent être vendus.**

Document non contractuel - les titres ainsi que les auteurs ou les visuels sont susceptibles d'être modifiés.

LES CAHIERS PRATIQUES d'A·N·A·E
www.anae-revue.com

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

De nombreux praticiens cherchent à mieux comprendre les phénomènes cliniques, à améliorer les méthodes d'examen, à affiner les diagnostics et à inventer des formes d'aide efficaces. Ces « praticiens-chercheurs » contribuent au progrès de nos connaissances dans le domaine de la neuropsychologie, de la psychopathologie et des troubles mentaux. Malheureusement, leurs contributions scientifiques restent trop souvent méconnues faute d'avoir été rédigées et communiquées. Il est essentiel que ces personnes écrivent et publient afin de valoriser leurs savoirs et leur expérience clinique.

Jacques Grégoire

Présentation des *Cahiers Pratiques A.N.A.E.*

Les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.,* Hors-Série de la revue *A.N.A.E.*, s'inscrivent dans la perspective interdisciplinaire et pragmatique qui trouve son origine dans les partenariats historiques de la revue *A.N.A.E.* Ce nouveau support vise donc à promouvoir les échanges et dialogues entre les différents acteurs impliqués dans les apprentissages de l'enfant avec l'objectif de mieux connaître les spécificités et les expertises de chacun. Ainsi, dans un esprit de tolérance et d'ouverture, les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* visent à témoigner de la réalité de terrain, des innovations dans la prise en soin et la pédagogie, dans les collaborations interprofessionnelles entre praticiens ou entre praticiens et équipe de recherche (enseignants-praticiens/enseignants et chercheurs). C'est aussi le lieu de réflexions sur les pratiques et leurs évolutions possibles ou nécessaires. Les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* peuvent également être l'occasion de proposer aux professionnels des conseils très concrets et pratiques (cela peut même prendre la forme d'une liste de conseils, d'exemples, liens vers des sites utiles, etc.) et de promouvoir un vocabulaire commun afin de devenir une véritable plateforme de partage et de réflexion pour les praticiens, les enseignants, les parents et les chercheurs.

Critères pour la rédaction

Les critères d'acceptation d'un manuscrit pour les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* sont les suivants :

- apport pertinent pour la pratique, fondé sur des données théoriques répertoriées et basées sur des preuves,
- les textes soumis à publication doivent être soit originaux soit correspondre à une transcription d'actes de colloques ou de présentations orales lors de conférences, de formations, ou encore traduction avec autorisation des auteurs et éditeurs, ou autres.

Ils peuvent également être le prolongement pratique d'un numéro de la revue *A.N.A.E.*,

- mode de transmission clair (vignette clinique, témoignage, discussion, illustrations…),
- manuel de formation,
- compte rendu de projet de recherche-action.

La structure générale de l'article devra correspondre aux critères suivants :

- références théoriques,
- contexte de l'apport,
- description des pratiques/réflexions/partages…,
- généralisation,
- bibliographie succincte aux normes APA,
- mots-clés, court résumé (1 200 signes).

Les articles ne devront pas faire plus de 3/4 pages (20 000 caractères) et dans la mesure du possible, ils seront illustrés.

Le détail concernant la forme rédactionnelle est proposé dans la section ci-dessous.

Recommandations aux auteurs pour la forme

Rédaction

Les textes destinés à être publiés dans les *Cahiers Pratiques d'A.N.A.E.* doivent respecter un certain nombre de critères de forme.

Langue

Les manuscrits seront rédigés en français. Au cas où ils auraient été écrits par un/des auteurs non francophone(s), ils doivent impérativement être traduits et corrigés par un locuteur francophone. La langue employée doit être correcte, bien orthographiée et respecter la syntaxe française.

Longueur du texte

Les auteurs ne devront jamais dépasser un total de 20 000 signes (espaces compris), ce qui correspond à 3-4 pages.

Corps du texte

Les textes transmis devront respecter les normes suivantes : a) frappe en corps 12, minuscules, justification à gauche, avec touche de retour à la ligne (pas de tabulation), et numérotation des pages ; b) pour les enrichissements, utiliser uniquement l'italique (termes latins ou étrangers), jamais de gras, de soulignés ou de majuscules (sauf en début de phrase et pour les initiales des noms propres) ; c) l'utilisation de notes, renvois, chiffres, symboles et unités scientifiques doit être conforme aux normes internationales ; d) les quantités seront indiquées en chiffres en milieu de phrase. Après un point on les écrira en toutes lettres. Exemple : « Très souvent, ils forment des groupes de 20. Quatre mille vingt-deux d'entre eux cependant… ».

Page de titre

La page de titre doit comporter : a) le titre, qui sera bref, précis et informatif ; b) le nom des auteurs : initiales des prénoms et noms de famille en toutes lettres ; c) les adresses complètes postale et internet du premier auteur ; d) l'adresse mail et postale de l'auteur de correspondance (qui n'est pas nécessairement le premier auteur) ; e) l'affiliation OU le titre et la profession de chacun des autres auteurs, si besoin est. Important : cette page doit demeurer indépendante du reste du texte pour faciliter l'« anonymation » de l'article lors du processus d'évaluation. Les auteurs doivent être conscients du fait que l'anonymat obligatoire est parfois rompu par des assertions : « nous avons déjà écrit (Nom de l'auteur, date) » qui permettent de reconnaître l'émetteur. Ce type de formulation devra donc être évité au cours de cette première étape.

Mots-clés

Quatre à 5 mots-clés doivent être fournis De préférence au singulier,
ces mots-clés cerneront au mieux le contenu du texte.

Références

Les références sont classées par ordre alphabétique, du premier auteur au dernier. Elles obéiront aux normes de l'*American Psychological Association*, APA (document en format pdf téléchargeable).

Illustrations

Les figures et images seront fournies en jpg en fichier indépendant ; les tableaux sous Excel ou Word. L'ensemble devra être numéroté séparément (un numéro par figure, un autre par tableau, placés en dessous) et la place de chacun sera indiquée dans le texte.

Dépôt des manuscrits

Les manuscrits seront fournis sous format Word ou le cas échéant dans un format compatible. Ils doivent être envoyés à Catherine de Gavre, Directrice de la publication, par courriel à l'adresse suivante : anae@anae-edition.fr

Vous recevrez un accusé de réception portant une date, celle de prise en considération de votre manuscrit. Votre manuscrit sera examiné concernant la forme et les critères mentionnés ci-dessus par un lecteur-expert membre du comité de lecture de la revue ou spécialiste du domaine relatif à votre article. Si celui-ci ne

© copyright ANAE

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Merci de bien vouloir lire attentivement ces recommandations aux auteurs. Plus l'auteur tiendra compte des normes de publication A.N.A.E., plus la progression de son manuscrit sera rapide et aisée (ce processus prend, en général, entre quatre et six mois).

I. Rédaction

Les textes destinés à être publiés dans A.N.A.E. doivent respecter un certain nombre de règles :

1. Langue

Les manuscrits seront rédigés en français. Au cas où ils auraient été écrits par un/des auteurs non francophones(s), ils doivent impérativement être traduits. Dans tous les cas, ils seront relus par un lecteur francophone.
La langue employée doit être correcte, bien orthographiée et respecter la syntaxe française.

2. Longueur du texte

Les auteurs ne devront jamais dépasser un total de 40 000 signes (espaces compris), ce qui correspond à 6-7 pages de la revue. Si le texte comporte des figures non comptabilisées, il ne faudra pas les oublier dans l'estimation de la longueur totale (3 000 signes pour une figure ou un tableau d'une demi-page).

3. Corps du texte

Les textes transmis devront respecter les normes suivantes :
a) Frappe en taille 12, minuscules, justification à gauche, avec touche de retour à la ligne (pas de tabulation), et numérotation des pages.
b) Pour les enrichissements, utiliser uniquement l'italique (termes latins ou étrangers), jamais de gras, de soulignés ou de majuscules (sauf en début de phrase et pour les initiales des noms propres).
c) L'utilisation de notes, renvois, chiffres, symboles et unités scientifiques doit être conforme aux normes internationales.
d) Les quantités seront indiquées en chiffres en milieu de phrase. Après un point on les écrira en toutes lettres.
Exemple : Très souvent, ils forment des groupes de 20. Quatre mille vingt-deux d'entre eux cependant…

4. Page de titre

La page de titre doit comporter :
a) le titre, qui sera bref, précis et informatif ;
b) le nom des auteurs : initiales des prénoms et noms de famille ;
c) les adresses complètes postale et internet du premier auteur, s'il y en a plusieurs ;
d) l'adresse mail et postale de l'auteur de correspondance (qui n'est pas nécessairement le premier auteur) ;
e) l'affiliation, le titre et la fonction de chacun des autres auteurs, si besoin est.
Important : cette page doit demeurer indépendante du reste du texte pour faciliter l'« anonymation » de l'article lors du processus d'évaluation. Les auteurs doivent être conscients du fait que l'anonymat obligatoire est parfois rompu par des assertions : « nous avons déjà écrit (Nom de l'auteur, date) » qui permettent de reconnaître l'émetteur. Ce type de formulation devra donc être évité au cours de cette première étape.

5. Résumés et mots-clés

Les résumés et mots clés doivent être fournis en trois langues : français, anglais et espagnol. Ils seront, si possible, revus par des lecteurs natifs de la langue. La longueur maximale de ces résumés est de 500 signes, espaces compris. Quatre à 5 mots-clés doivent être fournis à la suite de ces résumés. De préférence au singulier, ces mots-clés cerneront au mieux le contenu du texte.
Important Les textes soumis doivent obligatoirement être présentés, dès le premier envoi, avec les titres, résumés et mots-clés en français, en anglais et si possible en espagnol.

6. Références

À chaque rappel d'un texte doit correspondre une référence bibliographique précise (le nom de l'auteur, la publication, le numéro de page, s'il s'agit d'une citation particulière). Les références sont classées par ordre alphabétique, du premier auteur au dernier. Elles obéiront aux normes de l'American Psychological Association, APA (document en format pdf téléchargeable).
La mention « sous presse » n'est admise que pour les manuscrits déjà acceptés pour publication. Les autres textes (non encore publiés) seront mentionnés comme « soumis ».

7. Illustrations

Les figures seront fournies sous Word ; les tableaux sous Excel ou Word.
L'ensemble devra être numéroté séparément (un numéro par figure, un autre par tableau, placés en dessous) et la place de chacun sera indiquée dans le texte. Il est conseillé de fournir une sortie papier de ces documents.

II. Dépôt des manuscrits

Les textes soumis à publication doivent être originaux, ne pas avoir été publiés et ne pas être proposés parallèlement à d'autres publications (voir IV. Droit de reproduction).
Les manuscrits seront fournis sous format Word (.doc) ou le cas échéant dans un format compatible.
Ils doivent être envoyés à Catherine de Gavre, Directrice de la publication, par courriel à l'adresse suivante : anae@wanadoo.fr
Vous recevrez un accusé de réception portant une date, celle de prise en considération de votre manuscrit.
Dans une toute première phase, votre manuscrit sera examiné concernant la forme. Si celle-ci ne correspond pas aux standards (voir plus haut), des recommandations de révision vous seront adressées. Il faudra alors procéder à une mise aux normes A.N.A.E.

III. Itinéraire d'un manuscrit

Les auteurs auront intérêt à se référer à la description de cet itinéraire pour être en mesure de suivre pas à pas leur article.
Pour information
L'ensemble du processus varie de quatre à six mois. Plus l'auteur tiendra compte des normes de publication A.N.A.E. et sera rapide dans les corrections qu'il apportera, plus la progression de son manuscrit sera aisée.

Phase 1

Dès réception, l'article est anonymé (retrait de la première page) et envoyé avec sa référence à un membre de la rédaction qui vérifie son adéquation avec les normes A.N.A.E. (en cas de problème l'article est renvoyé pour mise aux normes).

Phase 2

Une fois le manuscrit « normalisé », il est acheminé vers 3 experts-lecteurs choisis dans le Comité de lecture (membres réguliers ou invités) pour étude approfondie. Un code-permanent attribué à chaque expert-lecteurpréserve son anonymat tout au long du processus.

Phase 3

Les experts-lecteurs émettent leur(s) avis sur le manuscrit. Ceux-ci sont exprimés sur une fiche et dans une synthèse récapitulative. La plupart du temps le manuscrit n'est pas accepté tel quel. Des conseils précis sont donnés au rédacteur de l'article en vue de son amélioration.

Phase 4

Ces documents sont renvoyés à l'auteur accompagnés d'encouragements qui précisent les modifications souhaitables.

Phase 5

Les auteurs procèdent aux amendements souhaités et les précisent, si possible, dans un bref récapitulatif.

Phase 6

Les experts prennent connaissance, par une deuxième lecture, des aménagements effectués et donnent leur avis définitif. En cas d'acceptation, l'auteur est averti de l'impression prochaine de son article. Il recevra un fichier en pdf pour Bon-à-Tirer (BAT) de son texte.

IV. Épreuves d'imprimerie – bon à tirer

Les épreuves d'imprimerie sont envoyées à l'auteur. Elles doivent être attentivement corrigées sur le plan typographique (erreurs d'impression), et renvoyées à la rédaction dans un délai de 5 jours. En cas de retard, l'éditeur se réserve le droit de procéder à l'impression sans les corrections désirées par les auteurs ou de reporter la parution à une publication suivante.

V. Droit de reproduction

Dès que l'article est publié, l'auteur est réputé avoir cédé ses droits à l'éditeur. Les auteurs s'engagent donc à demander l'autorisation à A.N.A.E. au cas où ils désireraient reproduire partie ou totalité de leur article dans un autre périodique ou une autre publication.

VI. Open acces plateforme institutionnelle

Embargo selon la recommandation européenne qui prévoit 12 mois pour les publications dans les domaines des sciences humaines et sociales (SHS4 : Esprit humain, langage, éducation (Sciences cognitives, sciences du langage, psychologie, sciences de l'éducation, STAPS).

VII. Déclaration de conflits d'intérêts potentiels

ATTENTION : Si vous désirez traiter d'un test ou d'un matériel de rééducation, la rédaction d'A.N.A.E. attire l'attention des auteurs sur le copyright qui protège probablement ces productions originales. Dans de telles conditions, il est interdit de les reproduire (en tout ou en partie), de les traduire et de les transformer, de quelque manière que ce soit.
On pourra toutefois, bien entendu, en parler, les présenter, les critiquer, les apprécier, faire référence aux théories dont ils s'inspirent et aux caractéristiques de leurs applications, aussi bien que proposer certains aménagements… sans toutefois les mutiler ni citer en détails les items qui les constituent, à moins d'avoir obtenu, auparavant, une autorisation écrite (à produire) de la part de l'auteur et de l'éditeur.

© copyright ANAE

A·N·A·E

APPROCHE NEUROPSYCHOLOGIQUE
DES APPRENTISSAGES CHEZ L'ENFANT

www.anae-revue.com