

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MATRÎSE EN ÉDUCATION, PROFIL ORTHOPÉDAGOGIE

PAR
CATHY LESIEUR

ÉTUDE DU PROCESSUS D'APPROPRIATION DE FONCTIONS COGNITIVES ET DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES D'AUTORÉGULATION PAR UN ADOLESCENT SCHIZOTYPIQUE, AINSI QUE DE LA DÉMARCHE ORTHOPÉDAGOGIQUE Y AYANT CONTRIBUÉ PAR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL DE FEUERSTEIN (1990).

Avril 2016

Table des matières

Remerciements	v
Liste des tableaux	vi
Liste des vignettes	vii
Liste des illustrations	viii
Résumé	ix
Introduction : La prévalence des problèmes de santé mentale.....	1
Chapitre 1 : Problématique	
Les problèmes de santé mentale chez les jeunes.....	3
1.1 La schizotypie des adolescents	3
1.1.1 Les dysfonctions d'autorégulation comportementale chez l'adolescent schizotypique.....	4
1.1.2 Les croyances métacognitives et les conflits cognitivo-émotifs qui provoquent l'inconfort et la tension chez l'adolescent schizotypique.....	5
1.2 Quel traitement donner aux jeunes présentant des symptômes de schizotypie	6
1.3 L'orthopédagogue et l'intervention auprès d'un adolescent schizotypique	8
1.4 Les questions de recherche	11
Chapitre 2 : Cadre de référence	
Une remédiation cognitive qui mise sur la modifiabilité des fonctions cognitives et des stratégies métacognitives d'autorégulation.....	13
2.1 La métacognition et l'autorégulation	13
2.1.1 L'origine du concept de métacognition	13
2.1.2 Les composantes de la métacognition	14
2.2 Modifiabilité cognitive et programme d'intervention	17
2.2.1 Études sur la modifiabilité cognitive des schizophrènes	17
2.2.2 La remédiation cognitive auprès de jeunes schizotypiques : choix d'un programme d'intervention	17
2.2.3 Le programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990)	18
2.3 L'expérience d'apprentissage médiatisé et les principes de médiation préconisés par le PEI	20
Chapitre 3 : Méthodologie	
Méthodologie de l'expérience orthopédagogique et de l'étude de cas	23
3.1 Une étude de cas portant sur le vécu d'une expérience orthopédagogique	23
3.2 La méthodologie du projet d'intervention orthopédagogique	24
3.2.1 Les caractéristiques et les rôles des participants du projet	24
3.2.2 Le recrutement et le consentement des participants	28
3.2.3 La méthodologie de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive	29
3.3 La méthodologie de la cueillette et du traitement des données de recherche	36
3.3.1 Les outils de cueillette de données permettant de répondre aux questions de recherche	36

3.3.2	Le traitement des données de recherche	42
3.3.3	La communication des résultats et la confidentialité des données	43

Chapitre 4 Présentation des données

Présentation des observations et des faits relatifs à l'axe de l'expérience

d'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive	44
4.1 Qui est Antoine ?	44
4.1.1. Les caractéristiques socio-scolaires d'Antoine	44
4.1.2 Les comportements psychosociaux d'Antoine	45
4.1.3 Les caractéristiques cognitives d'Antoine	54
4.2 L'intervention orthopédagogique auprès d'Antoine	68
4.2.1 Le contexte de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive.....	68
4.2.2 Les opérations de la démarche d'intervention-recherche en remédiation cognitive.....	71
4.3 Le cheminement d'Antoine et ses progrès cognitifs et métacognitifs avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive, selon l'orthopédagogue, les enseignants et les intervenants du Centre Jeunesse	72
4.3.1 Le cheminement d'Antoine pendant les rencontres de remédiation cognitive	73
4.3.2 Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que perçus par son enseignante, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.	93
4.3.3 Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que décrits par les membres de l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.	96

Chapitre 5 Analyse et discussion des résultats

Analyse et discussion des résultats dans l'axe de la réflexion rétroactive sur

l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive

et des questions de recherche	99
5.1 Le vécu d'Antoine quant à son processus d'appropriation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990) (question 1)	100
5.1.1 Ce qui facilite ou inhibe le processus d'appropriation d'Antoine (question 1.1)	100
5.1.2 Ce qui facilite ou inhibe la motivation d'Antoine à s'investir (question 1.2)	103
5.1.3 Les progrès d'Antoine quant à son acquisition de fonctions cognitives (question 1.3)	110
5.1.4 Les progrès d'Antoine quant à ses croyances métacognitives (question 1.4)	122

5.1.5	Les progrès d'Antoine quant à ses habiletés métacognitives et à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne (question 1.5)	126
5.2	Le vécu de l'orthopédagogue dans ses interventions auprès de l'adolescent schizotypique dans le cadre d'un processus de remédiation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (question 2)	137
5.2.1	Ce qui est difficile et facile pour l'orthopédagogue dans cette intervention de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique (question 2.1)	137
5.2.1.1	Les défis rencontrés dans ce projet d'intervention	137
5.2.1.2	Ce qui est facile pour l'orthopédagogue	143
5.2.2.	Les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive qui facilitent l'appropriation des fonctions cognitives, des stratégies métacognitives et des habiletés d'autorégulation par l'élève schizotypique (question 2.2)	144
5.2.2.1	Les points forts de la remédiation expérimentée auprès d'Antoine	145
5.2.2.2	Les incidents critiques qui représentent des défis orthopédagogiques et qui donnent lieu à la mise en œuvre de stratégies adaptées de prévention ou de remédiation	165
	Conclusion	172
6.1	Les grandes lignes de cette étude de cas.....	173
6.2	La pertinence d'une intervention de remédiation cognitive auprès d'un adolescent schizotypique	178
6.3	Les recommandations pour une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique (question 2.3).....	182
6.4	Une étude de cas étoffée sur une pratique de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique hébergé dans un Centre Jeunesse	187
	Références	R1
Annexe 1	Les mesures de protection mises en place pour la sécurité de l'orthopédagogue	A1
Annexe 2	Les interventions orthopédagogiques ou de recherche pour chaque journée d'intervention	A4
Annexe 3	Tableau 15 : Extraits du discours de l'enseignante lors des entrevues, avant et après les interventions orthopédagogiques	A8
Annexe 4	Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que décrits par l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.	A13

Remerciements

La réalisation de cet essai a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance. Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à ma directrice de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Madame Andrée-Claire Brochu, pour son professionnalisme, pour sa disponibilité, pour sa patience et surtout pour son incomparable efficacité et ses conseils qui m'ont grandement aidée tout le long de la réalisation de mon projet. Ses commentaires constructifs et le nombre incalculable d'idées pertinentes et novatrices qu'elle m'a proposés furent d'une aide indispensable et d'un soutien inconditionnel tout au long de ma démarche. Elle est une personne sur laquelle j'ai toujours pu compter pour un appui complet. Cette grande dame a clairement réussi à me transmettre sa passion pour la remédiation cognitive.

Un merci chaleureux à l'équipe multidisciplinaire du Centre jeunesse qui m'a accueillie dans son établissement afin de mettre en branle ce projet. Un merci particulier à l'enseignante-tutrice de l'élève schizotypique, pour sa collaboration inestimable dans la description de ses observations cliniques. Un grand merci à Antoine, l'élève-participant. La confiance et le temps qu'il m'a accordés m'ont permis de me réaliser dans l'accomplissement de mon travail orthopédagogique.

De plus, un merci tout spécial à mes parents, Daniel Lesieur et Lise Grenier pour leur appui indéfectible et leur contribution financière tout au long de mon parcours scolaire. Leur croyance en mes capacités personnelles m'a grandement aidée à poursuivre mes études avancées.

Enfin, j'aimerais remercier de tout cœur mon copain François Rousseau pour son soutien affectif et intellectuel, ainsi que pour ses encouragements qui m'ont poussée à me dépasser. Il a vécu mes moments de bonheur, de réussite, mais aussi mes moments de doute et d'incertitude. Il a su trouver les bons mots pour que je continue mon chemin universitaire et que je garde confiance en moi.

Liste des tableaux

Tableaux

1	Les fonctions cognitives à chacune des phases du traitement de l'information selon Feuerstein	19
2	Principes de médiation de Feuerstein	21
3	Les critères d'inclusion et d'exclusion de l'échantillon	25
4	Outils de cueillette de données pour la question de recherche 1 et ses sous-questions	39
5	Outils de cueillette de données pour la question de recherche 2 et ses sous-questions	41
6	Durée des comportements inadéquats d'Antoine par période de 60 minutes, en classe et en atelier d'habiletés sociales	51
7	Sept types d'organisation spatiale dans la reproduction de La Figure complexe de Rey, selon Osterrieth (1945)	58
8	Fonction cognitives déficientes d'Antoine dans le traitement de l'information des deux reproductions de la Figure complexe de Rey en T1	60
9	Description des moments favorables à la création ou au maintien du lien de confiance entre l'orthopédagogue et Antoine, à chacune des rencontres informelles	69
10	Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que perçus par son enseignante, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive	94
11	Les comportements d'Antoine ainsi que ses progrès, décrits par les membres de l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après la remédiation cognitive	98
12	Progrès affectifs, comportementaux, sociaux et scolaires d'Antoine suite à la remédiation cognitive	135
13.	Incidents critiques vécus par l'orthopédagogue pendant les séances de remédiation et stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre à cet égard	166
14	Comparaison du nombre d'incidents critiques pendant les rencontres, selon l'évolution chronologique de la remédiation cognitive	170
15	Extraits du discours de l'enseignante lors des entrevues, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive, relativement aux comportements cognitifs et métacognitifs ainsi qu'aux transferts d'apprentissage et aux progrès d'Antoine	A8

Liste des vignettes

Vignettes

1	Étude du portrait cognitif d'Antoine (Welchsler) et des inférences éventuelles de ce portrait sur ses comportements asociaux et schizotypiques	55
2	Questions de recherche	99
3	Fonctions cognitives à chacune des phases du traitement de l'information (Feuerstein, 1990)	111
4	La démarche de visualisation guidée proposée à Antoine se déroule selon ce type de consignes, adaptées selon le contexte	153
5	L'intentionnalité : comprendre ce sur quoi on travaille	156
6	La réciprocité : être sur la même longueur d'onde	156
7	La signification : faire sens en tout temps	157
8	La recherche de défi, de nouveauté, de complexité : se dépasser	158
9	L'individualisation : tenir compte de qui je suis	159
10	Le sentiment de partage et de collaboration : ensemble, ça va mieux	160
11	La nécessité de s'établir des buts et de planifier : pour réussir	161
12	L'autorégulation du comportement : équilibrer sa conduite	161
13	La généralisation et le transfert : appliquer ses savoirs dans un contexte différent	162
14	La conscience de la modifiabilité du changement : prendre conscience de ses progrès	163
15	Le sentiment de compétence : estime de soi et motivation	164
16	Le choix d'une alternative optimiste : donner de l'espoir au jeune	164

Liste des illustrations

Illustrations

1	La pyramide des besoins (Maslow)	10
2	Figure complexe de Rey	30
3	Page 1A de l'outil <i>Organisation de points</i> (Feuerstein, 2000)	32
4	Modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992)	37
5	Copie et reproduction de mémoire de la Figure de Rey en T1	57
6	Page couverture et p.1 de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillées aux séances 1 et 2	73
7	Page 1A de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillée aux séances 3 et 4	77
8	Page 1B de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillée aux séances 5, 6 et 7	82
9	Page E1 de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillées aux séances 8 et 9	87
10	Page 2 de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillée à la séance 9	88
11	Page E2 de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillée à la séance 10	90
12	Pages 3 et 13 de l'outil <i>Organisation de points</i> travaillées à la séance 11	91
13	Copie de la Figure complexe de Rey (1942), en T1 et en T2	121
14	Reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey (1942), en T1 et en T2	121

RÉSUMÉ

Étude du processus d'appropriation de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives d'autorégulation par un adolescent schizotypique, ainsi que de la démarche orthopédagogique y ayant contribué par la mise en œuvre du programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein (1990).

Dans les classes, de plus en plus de jeunes ont une problématique en santé mentale qui affecte aussi leur cursus scolaire. Une intervention précoce peut contrer la possibilité d'une chronicisation des symptômes de ces jeunes et renforcer leur résilience. Les adolescents qui souffrent de schizotypie peuvent se rétablir complètement à condition qu'on les traite dès les premières manifestations psychotiques (Villeneuve, 2013). L'orthopédagogue peut intervenir dans ce sens, en se penchant particulièrement sur les facteurs cognitifs et métacognitifs sur lesquels elle peut agir dans le contexte scolaire. Le programme de remédiation cognitive (PEI) et les principes de médiation de Feuerstein (1990) offrent des outils fort utiles à cet égard et sont exploités dans cette recherche. Cette étude de cas porte sur une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un adolescent schizotypique hébergé dans un Centre Jeunesse. Elle explicite le vécu et les progrès de l'élève pendant sa démarche d'appropriation cognitive ainsi que lors du transfert de ses habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive dans des contextes scolaires et de la vie quotidienne. L'étude fait aussi ressortir le vécu de l'orthopédagogue, ses interventions de remédiation cognitive ayant contribué à la progression de l'adolescent schizotypique ainsi que des recommandations orthopédagogiques. Les faits saillants de la progression de l'élève sont les suivants : motivation soutenue pendant la démarche ; appropriation de compétences cognitives et métacognitives ; amélioration dans la prise de conscience et l'autorégulation de ses symptômes et de ses comportements ; changements de comportements notables, tant au plan scolaire qu'affectif et social; amélioration des résultats scolaires; perspective de retour à l'école précédente, hors du Centre Jeunesse, reprise du contact avec sa famille ; vision renouvelée de ses projets d'avenir. L'intervention orthopédagogique a dû relever de nombreux défis. Ses points forts sont les suivants : création de l'alliance avec un élève perturbé, respect du Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein (1990), mise en application de principes de médiation, d'habiletés de communication remédiatrice et de stratégies adaptées de prévention ou de remédiation.

Introduction

La prévalence des problèmes de santé mentale

Les problèmes de santé mentale touchent plus de 450 millions de personnes dans le monde (Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001). Au Canada, en 2002, 2,6 millions de personnes ont déclaré des symptômes de troubles mentaux : schizophrénie, dépression majeure, maladie bipolaire, trouble panique, phobie sociale, agoraphobie, anorexie, dépendance à l'alcool et aux drogues illicites (Statistique Canada, 2003). Un pourcent de la population serait atteint de schizophrénie (Santé Canada, 2002). Certaines de ces personnes nécessitent un traitement en milieu hospitalier ou ont des démêlés avec la justice (Agence de santé publique du Canada, 2006). Quarante pourcent des troubles mentaux débutent avant l'âge de 20 ans, les premiers épisodes psychotiques apparaissant entre 15 et 25 ans. Les adolescents sont donc une clientèle à risque dans nos écoles secondaires (Villeneuve, 2013). Plusieurs maladies mentales dont la schizophrénie ont une origine génétique. L'expression des gènes est influencée par le vécu des personnes dans leurs milieux familial, éducatif, social et communautaire (MSSS, 2007). Des facteurs de risque peuvent résulter, entre autres, de la négligence, des abus, des mauvaises pratiques éducatives, de traumatismes psychiques, de l'intimidation, de la prise précoce de drogues, des échecs scolaires répétés, d'habiletés cognitives et socioaffectives affaiblies (Clercq & Dubois, 2001). Debbané, Van der Linden, Gex-Fabry, & Eliez (2009) soulignent la source multifactorielle de ces symptômes psychotiques exprimés durant l'adolescence et la synergie qu'ils exercent entre eux. En considérant les microsystèmes et les mésosystèmes sociaux (Bronfenbrenner, Moen, Elder, & Lüscher, 1995), les éducateurs, les enseignants et les parents ont un rôle primordial dans l'établissement des facteurs de risque et de protection qui affectent les jeunes et tout comme eux, les orthopédagogues peuvent contribuer à l'augmentation de ces facteurs. Les gens qui souffrent de psychose peuvent se rétablir complètement à condition qu'on les traite dès les premières manifestations

psychotiques. Sinon, la résistance au traitement va augmenter ; ce qui fait que la maladie peut devenir chronique et causer des dommages au cerveau (Villeneuve, 2013). Pour éviter de telles conséquences, des programmes d'intervention sont susceptibles de contrer les effets des facteurs de risque rencontrés par les jeunes.

Le présent essai a comme prémisse que l'intervention précoce auprès des jeunes manifestant des symptômes de maladie mentale peut, au niveau mésosystémique, faire augmenter leur niveau de résilience, leur réussite scolaire et leur adaptation sociale, tout en les protégeant de la chronicité de leurs symptômes ou d'une détérioration de leur santé mentale. Ceci pourrait aussi contribuer, au plan macrosystémique (Bronfenbrenner, 1995) à faire baisser la courbe montante des problèmes de santé mentale chez les adultes, à augmenter la qualité de vie de nombreux adultes à devenir et à diminuer le poids socioéconomique que constitue l'intervention en santé mentale auprès des adultes.

L'intervention orthopédagogique qui fera l'objet de cet essai se situera cependant dans un ordre relativement modeste et explorera la problématique d'une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un élève hébergé en Centre Jeunesse, par ordre de la Cour, et affecté par un problème de santé mentale, la schizotypie.

Chapitre 1 : Problématique

Les problèmes de santé mentale chez les jeunes

Les statistiques relatives aux problèmes de santé mentale chez les jeunes sont atterrantes. Teghtmeyer (2009) avance qu'au Canada, quelque 20 % des jeunes du secondaire, dans une classe typique, souffriraient d'une forme quelconque de maladie mentale. Selon l'OMS : « [...] un trouble mental est diagnostiqué lorsque d'une part, des signes et des symptômes identifiés sont associés au déséquilibre du fonctionnement psychologique et social et d'autre part, lorsqu'ils correspondent aux critères retenus en matière de troubles tels que défini par [...] le DSM-IV (2003, p.2). Il ne s'agit donc plus d'un simple problème d'adaptation psychosociale, mais de difficultés graves, handicapantes, persistantes dans le temps, se manifestant dans divers contextes, entraînant une détresse psychologique intense et altérant les composantes cognitives, affectives et relationnelles de l'individu (MSSS, 2007). Ceci a des implications graves pour la scolarisation des élèves, pour leur quotidien ainsi que pour les personnes qui fréquentent les écoles (Dalery & Amato, 1999). Les élèves qui finissent par être impliqués dans des événements tragiques comme à Colombine, USA, sont des exemples de jeunes souffrants qui n'ont pas été détectés et aidés à temps (La commission des citoyens pour les droits de l'Homme, 2004). Les Centres Jeunesse du Québec ont créé de nouvelles classes spécialisées qui regroupent des élèves caractérisés par trois types de problématiques : troubles graves de comportements, troubles d'apprentissage, maladie mentale. Une partie de leur clientèle souffre de problèmes de santé mentale, en plus de troubles graves du comportement social.

1.1 La schizotypie des adolescents

Lecompte et Leclerc (2004) définissent la schizophrénie comme une psychose chronique, caractérisée par des signes de dissociation qui concernent la perte d'unité de la personne. La schizophrénie n'est pas diagnostiquée avant l'âge de 18 ans. Debbané et al. (2009) ont étudié, chez des adolescents, comment se fait la transition vers la maladie :

les symptômes psychotiques qui définissent la schizotypie positive reconnue chez les adolescents, comme les hallucinations et les idées délirantes, sont les facteurs prédictifs les plus forts de l'avènement de la schizophrénie chez les adultes. Debanné et al. (2009) font une revue de littérature sur la recherche clinique contemporaine sur ce sujet, qui sera résumée dans les prochaines lignes. Laroi, Van der Linden et Goeb (2006) avancent qu'entre 6 % et 33 % des enfants et des adolescents peuvent avoir des hallucinations. Poulton et al. (2000) ont démontré que 42 % des adultes de 26 ans ayant un diagnostic de type schizophrénique avaient reporté au moins un symptôme d'hallucination ou d'idée délirante à 11 ans déjà. Dhossche, Ferdinand, Van der Ende, Hofstra, & Verhulst (2002) indiquent que la présence de symptômes psychotiques pendant l'enfance et l'adolescence augmentent de manière significative le risque de problèmes psychiatriques à l'âge adulte. Selon Debanné et al. (2009), les causes multifactorielles de la schizotypie durant l'adolescence relèvent autant de facteurs émotionnels de dépression et d'anxiété que cognitifs comme les croyances métacognitives et les dysfonctions de l'autorégulation, ces facteurs précédant l'éclosion des désordres psychiques. La synergie entre tous ces facteurs module l'expression de la schizotypie chez les adolescents. Les facteurs émotionnels sous-jacents à la schizotypie, comme la dépression, l'isolement social et l'anxiété sociale ont été étudiés par Freeman (2007) qui avance aussi que les altérations cognitives comme les dysfonctions d'autorégulation et certaines croyances métacognitives peuvent mener à l'apparition de symptômes psychotiques.

1.1.1 Les dysfonctions d'autorégulation comportementale chez l'adolescent schizotypique.

L'autorégulation est une fonction d'ordre cognitif ou métacognitif qui permet à toute personne de gérer et d'équilibrer les dimensions de sa réalité de façon à maintenir sa cohérence interne (Flavell, 1979). Elle est essentielle à l'identification de l'origine de ce que l'on vit. L'un des symptômes associés à la schizotypie est la perception de voix en l'absence de stimulations externes de l'appareil auditif (hallucination), qui procure la même sensation immédiate de réalité qu'une perception réelle. Debanné et al (2009) font ressortir que les jeunes schizotypiques éprouvent des difficultés d'autorégulation, ce qui

les amène à nier l'origine de leur propre hallucination. Ils ont du mal à différencier le réel de l'irréel, c'est-à-dire ce qui provient de leur psychisme ou des stimuli extérieurs à eux (Lalonde-Lavoie & Jodoin, 1990 ; Keefe, Arnold, Bayen, McEvoy, & Wilson, 2002; Brunelin et al., 2007). Ils ne peuvent prendre du recul par rapport à leurs hallucinations auditives ou leurs idées délirantes et autoréguler leur pensée de façon à vraiment s'attribuer la source de leurs propres hallucinations. Ils sont convaincus d'entendre des voix extérieures à eux. La perception de ces voix exige donc des élèves schizotypiques de faire une dissociation entre le réel et une perception imaginée, déconnectée de la réalité extérieure. Cette dissociation demeure pour eux un obstacle difficile à franchir au plan de l'autorégulation, car les illusions ou les stimuli extérieurs peuvent être mal perçus ou mal interprétés (Johnson, Hashtroudi, & Lindsay, 1993). Des déficits d'autorégulation ont aussi été retrouvés chez des étudiants du niveau collégial qui avaient des hallucinations (Laroi et al., 2006) et chez des adolescents porteurs du syndrome de délétion du chromosome 22q11.2 qui se retrouve souvent chez les jeunes schizotypiques (Debbané et al., 2009). Pour leur part, Johnson et al. (1993) expliquent qu'en plus, les altérations d'autorégulation contribuent à une hausse des symptômes de sévérité, plus particulièrement chez les adolescents à haut risque de psychose.

1.1.2 Les croyances métacognitives et les conflits cognitivo-émotifs qui provoquent l'inconfort et la tension chez l'adolescent schizotypique.

Morrison, Haddock, & Tarrier (1995) font ressortir l'influence de croyances métacognitives personnelles pré-existantes, comme causes de la schizotypie. Les croyances métacognitives caractérisent les pensées d'une personne à propos de sa propre pensée, c'est-à-dire, à propos de l'impact, de la gestion et de la conscience de ses propres processus de pensée (Debbané et al., 2009). L'adolescent schizotypique a souvent tendance à souscrire à des croyances métacognitives négatives à propos de l'incontrôlabilité et le danger de ses propres pensées. Morrison, Frech, & Wells (2007) soutiennent que ces croyances métacognitives provoquent des conflits cognitifs et influencent la sélection de stratégies de contrôle des pensées intrusives incompatibles avec leurs croyances personnelles. Ces conflits cognitifs provoquent de l'inconfort et de

la tension chez l'adolescent qui recherche une stratégie de contrôle pour maintenir sa cohérence interne. Pour résoudre la dissonance cognitive entre ses pensées importunes et ses auto-croyances, l'adolescent tend à éviter d'expérimenter des pensées conflictuelles en attribuant le contenu négatif à un agent externe (Morrison et al., 1995). Chez le jeune qui commence à manifester des comportements schizotypiques, l'anxiété et l'isolement social qui s'accroissent graduellement sont souvent initiés par une évaluation biaisée de l'environnement social, mais des affects anxieux ou dépressifs peuvent aussi être suscités par des croyances délirantes persistantes. Ce processus peut ainsi influencer l'attribution du sens donné à des pensées incohérentes et à des aberrations perceptuelles visuelles ou auditives (Freeman, Garety, Kuipers, Fowler, & Bebbington, 2002). Le schizotypique a des représentations ambiguës qui le rendent plus susceptible d'attribuer son propre langage interne à un agent externe, comme si c'était une autre personne qui lui parlait (Frith, 1992). Ainsi, les croyances métacognitives et les habiletés d'autorégulation ont un effet réciproque les unes sur les autres et elles influencent l'apparition des symptômes schizotypiques.

1.2 Quel traitement donner aux jeunes présentant des symptômes de schizotypie?

La schizotypie des adolescents peut faire l'objet de divers types d'intervention, que ce soit au plan médical, psychologique ou orthopédagogique. Une intervention précoce dès les premières manifestations, empêche l'aggravation des symptômes, la détérioration physique du cerveau et l'avènement de la chronicité de la schizophrénie (Villeneuve, 2013).

- **Les médicaments.** La mise au point des neuroleptiques s'avère l'une des plus importantes percées médicales dans le traitement de la schizophrénie (Lecompte & Leclerc, 2004). Ces médicaments contrôlent les symptômes psychotiques et apaisent les symptômes positifs aigus dont le délire, les hallucinations et une désorganisation très intense de la pensée, de l'humeur et du comportement (Lalonde-Lavoie & Jodoin, 1990). Ils permettent une amélioration de certaines fonctions cognitives (Nevid, Rathus, & Green, 2009). Toutefois, les neuroleptiques ne demeurent qu'un traitement partiellement

efficace de la schizophrénie. 30 à 40 % des patients ne montre qu'une rémission partielle des symptômes psychotiques (Favrod et al., 2011). La médication peut conduire à des effets secondaires ou tout simplement entraîner des symptômes psychotiques sévères si le traitement n'est pas adapté au patient (Ragland et al., 2004). Au Centre Jeunesse où aura lieu l'expérimentation présentée dans cette étude de cas, les médecins gèrent l'administration de la médication des élèves schizotypiques. Par contre, on ne peut exiger les mêmes tâches scolaires de ces élèves à cause des effets secondaires parfois importants des médicaments et parce que ces derniers ne règlent pas tous les symptômes. D'autre part, les élèves qui ne prennent pas leur médication entravent leur processus de scolarisation (Nevid et al., 2009).

- **La psychothérapie.** Des traitements psychothérapeutiques basés sur la résolution de problème et la réflexion sont disponibles dans certains milieux, mais rares dans les écoles. Smith et Glass (1997) ont analysé 375 études comparant différents types de thérapies de relation d'aide (psychodynamique, comportemental, centrée sur la personne, etc.). Leurs analyses indiquent que les clients suivis en psychothérapie se portent mieux ; que la psychothérapie est employée pour aider les personnes à surmonter un comportement anormal, à résoudre des problèmes quotidiens ou à se développer en tant qu'individus. Une orthopédagogue ne peut cependant faire de psychothérapie dans ses interventions. Toutefois, elle peut, par ses habiletés de communication interpersonnelle, créer une alliance positive avec ses élèves et éviter une aggravation des problèmes (Pachoud, 1992).

- **L'éducation.** Kerr, Thompson, & Jeffries (1999) mentionnent que 15 % des étudiants abandonnent leurs études postsecondaires, souvent pour des raisons étant associées à la maladie mentale. Ces élèves ont souvent de la difficulté à exécuter des projets à long terme et à terminer leurs travaux scolaires. Cowan et Kandel (2001) rapportent que ces jeunes présentent une baisse du rendement scolaire, car les épisodes aigus qu'ils vivent sont notamment caractérisés par des idées délirantes, des hallucinations, une pensée paralogique, un discours hermétique et un comportement

bizarre. Entre les périodes aiguës, ces jeunes ont toujours du mal à organiser leurs pensées (Gur et al., 2007). Leurs symptômes et leur détérioration cognitive rendent difficile leur adaptation au quotidien et à la vie scolaire (Rosenheck et al., 2006). Dans le cadre de sa politique de l'adaptation scolaire (2010), le MELS propose l'orientation fondamentale suivante : « Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (p.17) ». Le système scolaire ne prend pas en compte, légitimement, les traitements de nature médicale ou psychothérapeutique. Il est donc intéressant de se questionner sur les interventions orthopédagogiques à préconiser avec une clientèle vivant une problématique de santé mentale. Par exemple, que fait-on avec ce type d'élève quand émerge une crise en classe? Dans la pratique journalière en classe, il est important de conserver une préoccupation de formation auprès de tout élève, peu importe son comportement. Il n'est certes pas très habituel d'avoir en classe un élève aux prises avec des distorsions cognitives (par exemple, entendre des voix, avoir des hallucinations, des peurs imaginaires...). Mais cela se présente, surtout dans une classe spécialisée pour les élèves ayant des troubles psychopathologiques, hébergés en Centre Jeunesse par ordre de la Cour. Quand cela arrive, l'élève n'est pas en état mental pour apprendre et il dérange souvent les autres en plus.

1.3 L'orthopédagogue et l'intervention auprès d'un adolescent schizotypique

Les problèmes de santé mentale nuisent aux apprentissages. Dans le Centre Jeunesse où j'interviens, des adolescents de 12 à 18 ans présentant une psychopathologie, des troubles de comportement et un retard scolaire sont regroupés en nombre restreint dans une classe multi-niveaux. L'enseignante y travaillant s'interroge sur la pertinence de l'enseignement modulaire avec ces jeunes décrocheurs. Les élèves ne sont pas motivés et seuls face à leur tâche, leur travail progresse peu. Aucune autre intervention n'est envisagée pour faciliter leurs apprentissages, malgré le fait que des succès scolaires minimes soient observés. Pourtant, il est intéressant d'élargir la vision de la réussite éducative avec cette clientèle et voir au-delà de l'acquisition des apprentissages scolaires

traditionnels, en considérant des mesures rééducatives qui tiennent compte de la personnalité, ainsi de l'état physique et psychique des élèves (Trouve, Vienne, & Marrot, 2003). Peu d'écrits concernent les interventions orthopédagogiques à adopter au niveau de l'apprentissage scolaire ou d'un programme rééducatif à préconiser auprès de cette clientèle (Nevid et al., 2009). Belmont, Butterfield et Ferretti (1982) ont démontré que, chez les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, seuls les programmes qui incluent une réflexion métacognitive explicite et guidée permettent un transfert des stratégies dans la vie de tous les jours. Büchel, F.P. et Büchel, P. (1995) préconisent fortement l'éducation cognitive auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage. Ceci semble d'autant plus pertinent auprès d'élèves schizotypiques qui ont des problèmes d'autorégulation et de traitement métacognitif de leur réalité.

Le rôle traditionnel et plus fréquent de l'orthopédagogue est de favoriser la progression scolaire en français et en mathématiques. Il y a toutefois lieu d'innover sur la façon d'exercer l'orthopédagogie auprès d'une clientèle proposant de nombreux et délicats défis professionnels, dans un contexte éducatif complexe, très peu connu par la communauté en orthopédagogie, celui des Centres Jeunesse. Un élève qui a un handicap visuel ou auditif a droit à des interventions et des adaptations orthopédagogiques qui lui permettent d'avoir accès à l'apprentissage et de poursuivre sa scolarisation. Pourquoi un élève ayant comme handicap la schizotypie n'aurait-il pas aussi cette opportunité ? Le rôle d'un orthopédagogue, c'est de promouvoir la progression de l'élève, peu importe son état, ses besoins et son niveau d'évolution, et de promouvoir des facteurs de protection susceptibles de renforcer la résilience des jeunes. Le référentiel des compétences orthopédagogiques de l'ADEREQ (2015) dit d'ailleurs ceci :

«...les besoins sociaux des apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage ...justifient, à eux seuls, le soutien à mettre en place pour favoriser leur plein développement dans une perspective progressiste visant l'égalité des chances pour tous.... Cette diversification, tant des besoins des personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage que des milieux de pratique, requiert le développement d'un large éventail de compétences spécialisées en orthopédagogie.» (ADEREQ (2015), p.7.)

... L'orthopédagogie est une profession actuellement en développement, considérant, d'une part, la diversification des milieux de pratique et, d'autre part, le nombre croissant de personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Cette profession doit s'appuyer sur un corpus scientifique disciplinaire et interdisciplinaire pour assurer une action professionnelle efficace auprès d'apprenants qui sont parmi les plus vulnérables. C'est pourquoi il est donc pertinent d'investir dans la formation en orthopédagogie, en vue de diminuer le taux d'échec scolaire, le taux d'analphabétisme fonctionnel et, par voie de conséquence, d'accroître la persévérance et la réussite scolaires. (ADEREQ, 2015, p.24.)

Le référentiel de ADEREQ (2015) considère même comme compétence :

1.1.3 : *Entreprendre, s'il y a lieu, une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique : Choisir et mettre en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation, standardisés ou non, contextualisés ou non, critériés ou non, selon le niveau scolaire et l'ordre d'enseignement concerné* (ADEREQ, 2015, p.16).

L'intervention orthopédagogique présentée dans cet essai est dirigée vers des comportements handicapant l'implication et la performance optimale de l'élève dans son processus scolaire en Centre Jeunesse, ainsi qu'aux interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive dont peut découler une implication cognitive dans les apprentissages scolaires futurs.

Le terme « prévention » réfère ainsi à cet ensemble de mesures menant à renforcer l'apprentissage et à atténuer les causes qui limitent ou nuisent à celui-ci. (p.13) ... envisager les interventions orthopédagogiques permettant à celui-ci de progresser et de s'impliquer dans son parcours éducatif (ADEREQ, 2015, p.14).



La prémisse est ici que le réinvestissement de l'élève schizotypique dans sa progression scolaire dépend de ses progrès affectifs et sociaux, ou dit autrement, que c'est l'amélioration des comportements affectifs et sociaux de l'élève schizotypique qui permet le réinvestissement de l'élève dans sa

progression scolaire. Selon Maslow (1956, 2008), c'est précisément au niveau socio-

affectif que les progrès se manifestent d'abord, avant que naissent les besoins de réalisation scolaire.

L'orthopédagogue peut jouer, si elle est formée à cet égard (et ceci est une considération éthique) un rôle spécifique dans le développement des fonctions autorégulatrices chez l'apprenant. L'intervention orthopédagogique proposée ici a une visée réaliste puisqu'il est envisageable qu'une fois que l'élève améliore son appropriation de fonctions cognitives efficaces, son autorégulation émotionnelle et comportementale ainsi que son autorégulation de la discrimination du réel et de l'imaginaire, il développe conséquemment un meilleur contact avec la réalité et devienne capable de mieux fonctionner dans une classe, de s'impliquer et de se centrer sur ses apprentissages. Les interventions pédagogiques ou orthopédagogiques liées à l'apprentissage des matières scolaires de base sont ensuite possibles dans un deuxième temps. L'avenue orthopédagogique de cette expérimentation est celle d'une remédiation cognitive auprès de ce type d'élève schizotypique, mettant l'accent sur l'appropriation de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives d'autorégulation, puis sur le transfert de celles-ci dans la vie courante, scolaire et sociale.

1.4 Les questions de recherche

Le présent essai se penchera plus particulièrement sur les facteurs cognitifs et métacognitifs sur lesquels un orthopédagogue peut agir dans le contexte scolaire. Cette recherche exploratoire se centrera sur l'étude d'un processus de remédiation cognitive auprès d'un adolescent schizotypique. Une attention particulière sera portée sur l'appropriation de ses fonctions cognitives et de ses stratégies métacognitives et sur le transfert de ses habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive dans des contextes scolaires et de la vie quotidienne.

Les questions de recherche auxquelles répondra l'expérimentation sont donc les suivantes :

Question 1 : Que vit l'adolescent schizotypique dans le processus d'appropriation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (Feuerstein, 1990) ?

- Qu'est ce qui facilite ou inhibe son processus d'appropriation ?
- Qu'est ce qui facilite ou inhibe sa motivation à s'y investir ?
- Quels progrès fait-il quant à son acquisition de fonctions cognitives
- Quels progrès fait-il quant à ses croyances métacognitives ?
- Quel progrès fait-il quant à ses habiletés métacognitives et à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne ? Plus spécifiquement, comment procède-il pour autoréguler la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent alors qu'il tente d'effectuer une tâche scolaire ou de la vie quotidienne ?

Question 2 : Que vit une orthopédagogue dans ses interventions auprès de l'adolescent schizotypique dans le cadre d'un processus de remédiation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein ?

- Qu'est ce qui est facile ou difficile dans ce type d'intervention orthopédagogique ?
- Quelles interventions orthopédagogiques facilitent l'appropriation des stratégies métacognitives et des fonctions cognitives par l'élève schizotypique ?
- Quelles recommandations orthopédagogiques peuvent ressortir de cette expérimentation ?

Chapitre 2 : Cadre de référence

Une remédiation cognitive qui mise sur la modifiabilité des fonctions cognitives et des stratégies métacognitives d'autorégulation

Cette recherche a comme prémisse que l'apprentissage de fonctions cognitives est susceptible d'entraîner un traitement de l'information plus juste et réaliste tandis que celui de stratégies métacognitives peut améliorer la capacité d'autorégulation cognitive, socioaffective et comportementale (Feuerstein, 1990). Dans le présent contexte, il est attendu que les interventions orthopédagogiques proposées amélioreront la capacité d'autorégulation d'un adolescent schizotypique dans la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent alors qu'il tente d'effectuer une tâche scolaire ou dans sa vie quotidienne. L'expérimentation mettra en œuvre des concepts dans ces trois champs : 1) métacognition et autorégulation, 2) modifiabilité cognitive et programme d'intervention, 3) principes de médiation et d'intervention orthopédagogique.

2.1 La métacognition et l'autorégulation

2.1.1 L'origine du concept de métacognition.

L'intérêt pour la métacognition remonte à l'Antiquité comme l'atteste la formule célèbre « Connais-toi toi-même », inscrit au fronton du temple de Delphes (Wolfs, 1992, p.3). Cet intérêt a alimenté la réflexion philosophique et épistémologique de nombreux auteurs qui ont tenté d'explicitier le cheminement intellectuel qu'ils ont suivi pour arriver à une découverte ou à la production d'une œuvre (De La Garanderie, 1987). Vigotsky fut un des premiers psychologues à s'être intéressé, à partir des années 1930, à la conscience qu'a l'individu de ses propres processus cognitifs et de son habileté à les contrôler (Vigotsky, 1985). Il a postulé l'existence d'une relation directe entre la performance et la métacognition. Piaget, pour sa part, a utilisé un concept voisin de celui de la métacognition : l'abstraction réfléchissante, soit la réflexion sur ses propres actions et processus cognitifs (Piaget, 1983). Toutefois, c'est Flavell qui, le premier, a

popularisé le concept de « metamemory » dont est issu le terme « métacognition »; il étudiait alors les capacités de mémorisation d'étudiants universitaires et leurs représentations relatives au fonctionnement de la mémoire (Flavell, 1981). La démarche d'apprentissage fait appel aux processus cognitifs et métacognitifs. La cognition fait référence aux processus d'acquisition et d'utilisation de nouvelles informations (enregistrer, transformer, reproduire les informations, solutionner des problèmes, prendre des décisions) qui permettent la réalisation de différentes tâches cognitives (Saint-Pierre, 1994). La métacognition comprend un ensemble de phénomènes complexes associés à la prise de conscience et à la maîtrise des processus cognitifs sous-jacents à la réalisation de ces tâches. Elle consiste donc à analyser et à réfléchir sur la démarche cognitive (Saint-Pierre, 1994). Parce qu'elle assure un contrôle du processus en cours, la métacognition est donc vue comme une composante essentielle de l'apprentissage.

2.1.2 Les composantes de la métacognition.

La métacognition comprend un ensemble de connaissances métacognitives et de stratégies d'autorégulation métacognitive.

- **Les connaissances métacognitives.** Flavell (1979), définit les connaissances métacognitives comme des connaissances ou croyances au sujet des phénomènes reliés à la cognition. Les connaissances concernant l'apprenant se divisent en trois sous-catégories : a) La connaissance intra-individuelle consiste en une connaissance ou une croyance que nous entretenons au sujet de nous-mêmes comme apprenant (Nelson & Narens, 1990) ; par exemple, se penser vraiment incapable de progresser et de finir ses travaux. b) La connaissance interindividuelle concerne les autres comme apprenants et les comparaisons que nous faisons entre eux et nous ; par exemple, croire que les autres élèves sont capables de plus de contrôle de soi quand ils ont des hallucinations. c) Les connaissances métacognitives universelles touchent le fonctionnement de la pensée humaine en général : des connaissances sur la mémoire, sur la compréhension, sur les processus cognitifs ou sur l'intelligence ; par exemple, croire que les voix entendues, fruits de sa propre imagination lors d'un épisode schizotypique, sont vraiment des

stimuli externes. Les connaissances métacognitives liées aux tâches reposent sur tout ce que nous croyons au sujet de la portée, de l'étendue ou des exigences de l'activité intellectuelle. Par exemple, l'élève schizotypique apprendra qu'une tâche d'autorégulation des hallucinations pendant un travail scolaire exige, dans un premier temps, de prendre un temps de recul, puis dans un deuxième temps, de choisir des fonctions cognitives pertinentes. Finalement, les connaissances métacognitives concernent aussi les stratégies cognitives et métacognitives. a) Les stratégies cognitives servent à réaliser une activité cognitive comme choisir les fonctions cognitives appropriées à la dissociation à faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent lors d'une tâche scolaire. b) Les stratégies métacognitives servent à gérer une activité, en modifiant ses habitudes ou ses stratégies par exemple.

- **Les stratégies métacognitives d'autorégulation.** Les stratégies métacognitives jouent un rôle capital dans l'autorégulation cognitive du processus de résolution de problèmes (Brown, 1987). L'autorégulation métacognitive permet la gestion de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives. Un élève pourrait maîtriser toutes les connaissances et stratégies métacognitives et demeurer impuissant à résoudre un problème faute d'un fonctionnement adéquat de son système d'autorégulation métacognitive. Ce dernier se définit comme étant la poursuite, l'abandon ou la correction d'une stratégie en cours à la suite de ce qui a été détecté dans le vécu immédiat (Nelson & Narens, 1994). L'élève schizotypique qui réussit l'autorégulation de pensées intrusives est amené à constamment faire le parallèle entre ce qui est réel et ce qui est le fruit de son imagination et à agir en conséquence. Quatre stratégies métacognitives autorégulatrices sont présentées plus bas.

- **La stratégie d'anticipation de la nature et des conséquences du problème.** Cette stratégie entre en action toutes les fois qu'un déséquilibre est perçu dans un processus visant l'atteinte d'un but (Archambault, 1990), ce qui se traduit par un sentiment d'inconfort ou de malaise qui mobilise un mouvement vers le rétablissement de l'équilibre (Piaget, 1967). Cette phase porte plus sur une perception de l'existence de

l'obstacle que sur sa détermination précise. Par exemple, un élève schizotypique peut devenir anxieux et troublé suite à des distorsions cognitives (ou des hallucinations). Sans identifier la provenance interne de ce malaise et sans anticiper ses comportements impulsifs habituels dans ces circonstances, les pensées délirantes de l'élève pourraient aboutir à des comportements désorganisés, déconnectés de la réalité. Dans un contexte plus positif, l'élève pourrait identifier la source interne de son malaise, prendre un recul et autogérer son état.

➤ **La stratégie de comparaison et de sélection des stratégies pertinentes.** La définition du problème perçu nécessitera une bonne analyse des données. Les faits essentiels devront être observés de façon méthodique, complète et précise, puis rassemblés. Ils devront être bien interprétés, comparés, etc. Une fois les éléments pertinents dégagés, des hypothèses de solution commenceront à apparaître. Par exemple, l'adolescent schizotypique pourrait, après avoir pris un temps de recul, reconnaître que ses distorsions cognitives ne sont pas externes à lui-même mais bien un phénomène fabriqué par son esprit. La perception exacte de ses symptômes schizotypiques sont un préalable à la gestion de son état discordant. L'élève pourrait alors choisir les stratégies d'autorégulation pertinentes pour favoriser l'émergence de comportements plus réalistes.

➤ **La stratégie de planification des stratégies retenues.** La sélection et la planification des stratégies sont deux processus reliés. Ainsi, l'élève schizotypique qui veut agir plus adéquatement quand il éprouve des distorsions cognitives qui gênent son travail scolaire peut se rendre compte qu'il doit utiliser plusieurs stratégies d'observation ou fonctions cognitives. La poursuite de son travail scolaire doit alors être retardée et restructurée de façon à atteindre son objectif original. Une fois que le jeune aura réussi à utiliser ses stratégies de gestion des distorsions cognitives, son système d'autorégulation pourra poursuivre le cheminement entrepris au niveau de la tâche scolaire.

➤ **Les stratégies de contrôle.** Les stratégies de contrôle consistent à surveiller ou à vérifier l'efficacité de l'activité en cours (Archambault, 1990) ; par exemple, l'élève pourra se poser des questions pour vérifier sa compréhension ou l'avancement et l'efficacité de sa démarche pour élaborer une généralisation de sa démarche ou un

transfert dans sa vie scolaire et quotidienne, pour estimer la plausibilité d'un résultat.

2.2 Modifiabilité cognitive et programmes d'intervention

2.2.1 Études sur la modifiabilité cognitive des schizophrènes.

La schizophrénie est une maladie chronique associée à des déficiences graves dans plusieurs domaines de fonctionnement, comme les rapports interpersonnels, communautaires ou professionnels, ainsi que dans l'acquisition d'habiletés (Bleuler, 1911 ; Lanteri-Laura & Gros, 1992). Elle est associée à de nombreux déficits neurocognitifs, y compris des déficiences de mémoire, de concentration, d'attention, de vigilance, de temps de réaction et de fonctions exécutives (Brodbeck, 1958). Ces déficits ne peuvent qu'avoir des incidences sur la capacité métacognitive et autorégulatrice des élèves schizotypiques. Des études sur le réentraînement cognitif en schizophrénie indiquent que les fonctions cognitives peuvent être améliorées (Hoffman, Rapaport, Mazure, & Quinlan, 1999). Grâce à des instructions et du feedback appropriés, la performance cognitive peut s'améliorer (Haughton & Ayllon, 1965) ; des pratiques répétées accroissent l'attention (Hogarty et al., (2004), Penadés et al. (2006) ; la cognition sociale, la résolution de problèmes et la mémoire peuvent être rehaussées par l'entraînement (Hogarty et al., 2004 ; Penadés et al., 2006). Des données préliminaires laissent entrevoir que des améliorations effectuées au cours d'une remédiation cognitive persistent par la suite (Hoffman et al., 1999). Enfin, des améliorations cognitives sont associées à des changements dans l'activation cérébrale reliée à une tâche (Hogarty et al., 2004 ; Penadés et al., 2006). La remédiation cognitive semble donc une avenue prometteuse pour accroître les habiletés cognitives et métacognitives des élèves schizotypiques.

2.2.2 La remédiation cognitive auprès de jeunes schizotypiques : choix d'un programme d'intervention.

La présente recherche préconise une intervention orthopédagogique basée sur le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (Feuerstein, 1990). Cette approche de remédiation cognitive est intéressante parce qu'elle vise le renforcement des



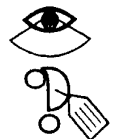


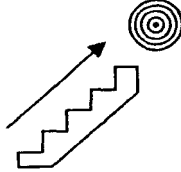
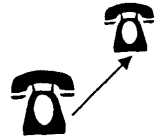
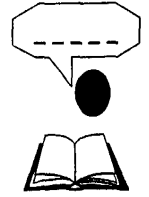

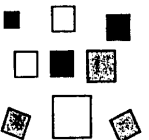
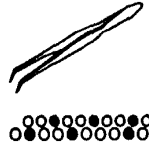

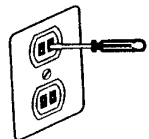
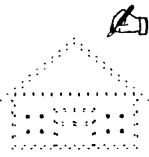
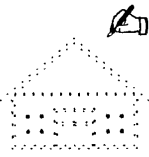
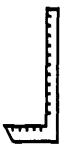

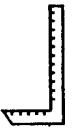


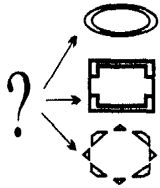

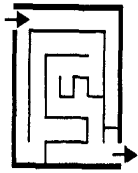


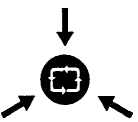


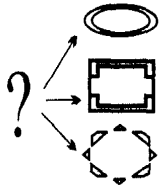
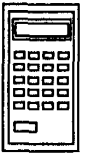


habiletés cognitives et métacognitives et qu'elle est le fruit de plus de cinquante ans d'expérience professionnelle de formateurs-chercheurs et d'enseignants, d'abord en Israël puis dans le monde entier (Feuerstein, 1990 ; Feuerstein & Latresne, 2006; Ballion, Waysand, & Chrétien, 1998). Le P.E.I s'appuie sur deux théories interdépendantes : celle de la modifiabilité cognitive quels que soient l'âge et les déficiences de la personne (*toute personne peut progresser*), et celle de la médiation, qui mise sur le dialogue avec l'apprenant (Feuerstein, 1984). Il vise à donner le goût et les moyens d'accéder à un niveau de pensée où les changements de stratégies et la capacité de faire des liens favorisent le transfert de connaissances d'un domaine à un autre, rendant le sujet exigeant vis-à-vis de lui-même quant à ses possibilités d'utiliser des conduites intelligentes qu'il peut identifier comme telles (Ballion et al., 1998). Cette approche se distingue par le fait qu'elle ne demande pas d'habileté spécifique ou de compétence particulière préalable (Feuerstein, 1990). Son but va aussi plus loin que l'amélioration de la performance scolaire : il englobe le développement de fonctions cognitives, qui facilitent un traitement de l'information ancré dans la réalité et d'une pensée métacognitive qui permet aux élèves de s'adapter de façon plus équilibrée aux problématiques cognitives, affectives et sociales difficiles rencontrées dans leur vie scolaire et quotidienne. La capacité de transfert éventuellement témoignée par des adolescents est un atout pour une meilleure autorégulation de leurs apprentissages et de leurs comportements, ce qui est susceptible d'entraîner une meilleure réussite scolaire et une adaptation psychosociale améliorée à long terme.

2.2.3 Le programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990).

Le programme utilise 14 instruments d'apprentissage et d'adaptation dont *Organisation des points, Comparaisons, Perception analytique ; Illustrations, Syllogismes, Relations temporelles*. Chaque outil est structuré de façon à faciliter soit le développement d'habiletés d'attention, de perception ou sociales, soit celui des structures cognitives pour lesquelles l'auteur s'est inspiré des travaux de Piaget (Feuerstein & Latresne, 2006).

Tableau 1

Les fonctions cognitives à chacune des phases du traitement de l'information selon Feuerstein (Adaptation de Jo Lebeer (Project INSIDE 2000) par A.-C. Brochu et J. St-Onge, dans A.-C. Brochu, 2011).

INPUT	ÉLABORATION	ÉLABORATION	ÉLABORATION	ÉLABORATION	ÉLABORATION	OUTPUT	OUTPUT
<p>1. Perception claire et concentrée</p> 	<p>5. Décire : quand ? (temporel)</p> 	<p>1. Reconnaissance et définition du problème</p> 	<p>4. Élargir son champ mental</p> 	<p>8. Pensée hypothétique et inférentielle</p> 	<p>11. Planifier</p> 	<p>1. S'exprimer clairement</p> 	<p>5. Précision dans la communication</p> 
<p>2. Recherche systématique</p> 	<p>6. Principe de constance</p> 	<p>2. Sélectionner l'information adéquate</p> 	<p>5. Faire des relations, des parallèles.</p> 	<p>9. Développer des stratégies pour vérifier les hypothèses</p> 	<p>12. Étiquetage verbal</p> 	<p>2. Projeter les relations virtuelles</p> 	<p>6. Besoin de précision</p> 
<p>3. Étiqueter</p> 	<p>7. Précision</p> 	<p>3. Comportement comparatif spontané</p> 	<p>6. Besoin de poursuivre l'évidence logique.</p> 	<p>10. Choisir un cadre de référence</p> 	<p>13. Comportement sommatif</p> 	<p>3. Prévenir le blocage</p> 	<p>7. Transport visuel</p> 
<p>4. Décire le lieu</p> 	<p>8. Utilisation de deux sources d'information ou plus.</p> 	<p>7. Intérioriser</p> 	<p>7. Intérioriser</p> 	<p>10. Choisir un cadre de référence</p> 	<p>13. Comportement sommatif</p> 	<p>4. Dépasser l'essai et l'erreur</p> 	<p>8. Contenir son impulsivité</p> 

De plus, lors de la pratique guidée sur ces outils, l'élève y apprend 29 fonctions cognitives qui permettent un meilleur traitement de l'information, dans la phase de cueillette d'informations (Input), dans la phase d'élaboration des informations et dans celle de réponse ou de résolution de problème (output), tel que présenté dans le tableau 1. Ces fonctions ne sont pas innées, mais apprises par l'influence d'une expérience d'apprentissage médiatisé dans diverses situations : à l'école et en tous lieux (Lebeer, 2000). Un traitement d'information bien fait tient compte de toutes les composantes cognitives, affectives et sociales de la réalité présente, passée ou future, ce qui favorise chez l'élève en difficulté une équilibration bien adaptée dans le « *ici et maintenant* ».

2.3 L'expérience d'apprentissage médiatisé et les principes de médiation préconisés par le PEI

Une fonction cognitive est déficitaire suite à une insuffisance de médiation modifiante (Taché & Herreros, 2005). Le socioconstructivisme, centré davantage sur l'élève et sur son traitement de l'information, préconise que la construction du savoir est faite par l'élève lui-même, le rôle de l'enseignant étant de servir de médiateur d'apprentissage et de permettre aux élèves d'apprendre à réfléchir (Tardif, 1992). Feuerstein s'inspire de la pensée pédagogique de Vigotsky (Vigotsky, 1985 ; Brossard, Vigotsky, & Anokhina, 2004) qui préconise que l'enseignement soit donné à un niveau approprié dans un respect absolu de la zone proximale de développement (ZPD) des jeunes. Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre un problème pour autant qu'il reçoive l'aide d'un médiateur. Le médiateur ne transmet pas d'information, mais entretient un dialogue qui stimule les processus cognitifs et socioaffectifs de l'élève en sollicitant son implication, en lui posant des questions, en l'invitant à faire des comparaisons, en aiguisant son imagination, en le stimulant à prévoir ses actions, à donner un nom à ses actions. Le médiateur agit de façon intentionnelle et systématique pour que les fonctions cognitives insuffisantes soient corrigées (Laniado, 2008). Il fournit ainsi un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant. Feuerstein (Feuerstein, Falik, Rand, et Feuerstein, 2006 ; Feuerstein et Latresne, 2006) définit aussi 12 principes de médiation qui ont fait leur preuve auprès de nombreuses clientèles de jeunes en difficulté :

intentionnalité, signification, réciprocité, généralisation et transfert, sentiment de compétence, nécessité de s'établir des buts et des objectifs, de planifier, autorégulation du comportement, collaboration, individualisation, recherche de défi, de nouveauté, de complexité, conscience de la modifiabilité du changement, choix d'une alternative positive.

Tableau 2
Principes de médiation de Feuerstein
Guide de référence rapide (Brochu, 2011)

Principes de médiation			... en quelques mots	... quelques pistes
Dans toutes les médiations	Intentionnalité	Faire connaître ce sur quoi on veut travailler.	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Déroulement 	
	Signification	Faire sens en tout temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures. • Stimuler à créer des liens • Définir des mots • Activités signifiantes • Métacognition 	
	Réciprocité	Être sur la même longueur d'onde.	<ul style="list-style-type: none"> • Alliance et complicité • Attention conjointe et écoute active • Vérifier la compréhension 	
	Généralisation et transfert	Aller au-delà du présent. À quoi ça sert ?	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'important. • Adapter dans un contexte différent 	
Sentiment de compétence		Je suis capable.	<ul style="list-style-type: none"> • Attribution causale • Estime de soi 	
Nécessité de s'établir des buts, des objectifs, de planifier		Pour réussir, il faut se planifier des buts.	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre en projet d'apprendre • Planifier des étapes. 	
Autorégulation du comportement		Je m'autocontrôle.	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de son comportement • Choisir comment se conduire 	
Sentiment de partage		Ensemble, ça va mieux.	<ul style="list-style-type: none"> • Complémentarité élève-médiateur • S'entraider, collaborer 	
Individualisation		Être qui je suis.	<ul style="list-style-type: none"> • Originalité, autonomie • Différenciation pédagogique 	
Recherche de défi, de nouveauté et de complexité		Je me dépasse.	<ul style="list-style-type: none"> • Faire seul • Persévérer • Risquer 	
Conscience de la modifiabilité et du changement		Je progresse.	<ul style="list-style-type: none"> • Tous peuvent changer • Faire prendre conscience du moindre progrès 	
Choix d'une alternative optimiste		Je vois le bon côté des choses.	<ul style="list-style-type: none"> • Donner de l'espoir • Soutenir les efforts 	

Profitant d'une telle expérience d'apprentissage médiatisée, un élève schizotypique développera son autonomie par l'intériorisation graduelle des processus discutés et encouragés durant les discussions et les exercices. Il aura l'occasion de les personnaliser et de faire un choix entre celles-ci pour mieux les généraliser et les utiliser dans des situations décontextualisées, appropriées à son vécu particulier. Il est envisageable que ceci renforce par le fait même ses stratégies métacognitives autorégulatrices d'anticipation de la nature et des conséquences de ses problèmes, de comparaison et de sélection des stratégies pertinentes, de planification et de contrôle des stratégies qu'il retiendrait. L'apprentissage de ces stratégies métacognitives est particulièrement favorisé lorsque le médiateur met en pratique chacun des principes de médiation lors des séances de remédiation.

Chapitre 3 : Méthodologie

Méthodologie de l'expérience orthopédagogique et de l'étude de cas

Ce chapitre explique le type de méthodologie de recherche utilisé, l'étude de cas (3.1); la méthodologie de l'intervention orthopédagogique auprès de l'adolescent ciblé (3.2) et la méthodologie de la cueillette et du traitement des données de cette recherche exploratoire (3.3). Les données de recherche sont tirées tant du vécu orthopédagogique et des stratégies d'intervention utilisées par l'auteure auprès de l'élève ciblé que des outils méthodologiques de recherche instaurés pour recueillir des informations supplémentaires qui permettent de constituer l'étude de cas et de répondre aux questions de recherche.

3.1 Une étude de cas portant sur le vécu d'une expérience orthopédagogique

La recherche exploratoire rapportée dans cet essai se présente sous la forme d'une étude de cas, qui, dans un esprit phénoménologique, veut saisir l'essence d'une expérience orthopédagogique du point de vue des personnes qui en font l'expérience. L'étude de cas se constitue grâce à l'examen détaillé et approfondi d'un phénomène, par une collecte de données basée sur plusieurs sources d'information (Fortin, 2010). Dans le cas présent, cette étude permet de faire ressortir les caractéristiques d'un adolescent schizotypique vivant en Centre Jeunesse, d'éclairer et de mieux comprendre le processus d'appropriation de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives d'autorégulation (Feuerstein, 1990) par cet élève, tout en soulignant les interventions orthopédagogiques y ayant contribué.

Cette étude de cas conjugue l'observation directe et l'apport de différentes sources de données relatives aux pratiques et aux discours pertinents à l'objet d'étude. L'analyse de ces données a comme visée de saisir l'objet à l'étude tel qu'il s'élabore dans le milieu socio-scolaire particulier qu'est une école dans un Centre Jeunesse.

Les données recueillies dans le contexte d'une situation de vie scolaire réelle donnent ici un portrait du vécu et du point de vue d'un élève et de son orthopédagogue, tels qu'ils sont exprimés par chacun d'eux lors de la collecte de données. En particulier, l'alliance pédagogique créée par l'orthopédagogue dans le contexte de son intervention de remédiation cognitive donne l'occasion de saisir le sens du vécu cognitif et psychosocial de l'adolescent qui s'exprime à travers la subjectivité même de sa condition fragilisée. Les données sont complétées par l'apport de témoignages de professionnels impliqués auprès de l'adolescent dont son enseignante et l'équipe multidisciplinaire qui l'encadre. Ce genre d'étude de cas est donc une fenêtre privilégiée dans le monde intérieur d'un adolescent schizotypique et de l'interaction de ce dernier avec une professionnelle orthopédagogue.

3.2 La méthodologie du projet d'intervention orthopédagogique

Cette section présente (3.2.1) les caractéristiques, les rôles, (3.2.2) le recrutement et le consentement des participants ou collaborateurs ainsi que (3.2.3) la démarche elle-même d'intervention en remédiation cognitive.

3.2.1 Les caractéristiques et les rôles des participants du projet

Les participants de cette expérience orthopédagogique sont l'élève ciblé, l'orthopédagogue-chercheuse, ainsi que l'enseignante et l'équipe multidisciplinaire du milieu socio-scolaire qui encadre l'élève. Leurs caractéristiques et leurs rôles sont ici décrits.

L'élève ciblé. L'élève ciblé est un adolescent hébergé dans un Centre Jeunesse, qui témoigne de symptômes schizotypiques et qui fréquente une classe attirée exclusivement à des élèves présentant des troubles psychopathologiques. Il s'agit d'un *échantillonnage intentionnel* (Fortin, 2010, p. 235), qui représente le phénomène à l'étude. Les critères d'inclusion et d'exclusion des caractéristiques recherchées chez l'élève sont précisés au tableau 3.

Comme participant privilégié de la recherche, l'élève participe à l'intervention orthopédagogique proposée ainsi qu'à la collecte de données. Sa contribution se retrouve sur les enregistrements des séances d'évaluation cognitive (Figure complexe de Rey : Temps 1 et 2), des séances orthopédagogiques de remédiation cognitive et des entrevues individuelles (temps 1, préalable à l'expérimentation : T1; temps 2, postexpérimentation : T2; temps 3, postexpérimentation, 1 mois après : T3). Tout particulièrement, lors des activités de remédiation cognitive, l'élève doit expliquer sa démarche réflexive à haute voix (bilans réflexifs verbaux). Ceci permet de mieux comprendre et de consigner la démarche d'autorégulation métacognitive d'Antoine, qui, par l'exercice répété, est renforcée à travers sa démarche même de résolution de problèmes. Antoine est le nom fictif qui sera utilisé pour désigner l'élève ciblé tout au long du présent document.

Tableau 3

Les critères d'inclusion et d'exclusion de l'échantillon

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ol style="list-style-type: none"> 1. avoir des symptômes schizotypiques; 2. être âgé de 12 ans à 17 ans; 3. être hébergé dans un Centre Jeunesse 4. fréquenter une classe attirée exclusivement à des élèves présentant des troubles psychopathologiques 5. avoir entre un à trois ans de retard scolaire et présentant des troubles du comportement qui nuisent à la poursuite de ses apprentissages scolaires; 6. avoir la volonté d'exprimer son processus cognitif et affectif lors de la démarche réflexive; 7. accepter de participer à la recherche. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. être hébergé dans une famille d'accueil, un foyer de groupe ou dans une ressource intermédiaire; 9. avoir de la difficulté à comprendre le français parlé; 10. avoir déjà vécu une intervention éducative similaire; 11. démontrer une attitude ouvertement réfractaire à l'intervention proposée.

L'orthopédagogue-chercheure. Titulaire d'un diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée avant d'entreprendre son baccalauréat en adaptation scolaire, puis sa maîtrise en orthopédagogie, l'auteure de cette recherche exploratoire travaille depuis cinq ans comme orthopédagogue dans une commission scolaire et depuis huit ans à temps partiel comme éducatrice spécialisée en santé mentale dans un Centre de santé des services sociaux, précisément auprès de patients schizophrènes qui sont suivis de près à cause d'un jugement de cour qui l'exige. Ce projet est en continuité avec les problématiques rencontrées dans ces deux milieux adaptés, dans un contexte où la littérature scientifique fait ressortir l'accroissement de cas d'élèves présentant des problèmes de santé mentale et promeut l'importance d'une intervention précoce auprès des jeunes schizotypiques pour contrer, entre autres, la possibilité d'une chronicisation de leurs symptômes (Perris & Skagerling, 1994). La chercheure a été bien formée en remédiation cognitive, dans le cadre de trois cours obligatoires du programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire : *Laboratoire d'initiation à l'intervention orthopédagogique* (Andrée-Claire Brochu) et *Practicum en remédiation cognitive 1 et 2* (Jacques St-Onge) et de deux cours de la maîtrise en orthopédagogie : *Stratégies d'intervention et de remédiation orthopédagogique* (Andrée-Claire Brochu) et *Processus cognitifs et disciplines scolaires* (Andrée-Claire Brochu). L'orthopédagogue-chercheure a déjà de l'expérience en remédiation cognitive en milieu professionnel et a de plus enseigné la remédiation cognitive pendant deux semestres dans le laboratoire de premier cycle s'y rapportant et ce, sous la supervision de madame Andrée-Claire Brochu, sa directrice de recherche. L'auteure a mené le projet d'intervention et l'étude de cas.

L'enseignante-tutrice de l'élève. La commission scolaire ciblée a, depuis plusieurs années, commencé à instaurer des interventions de remédiation cognitive selon l'approche de Feuerstein (P.E.I) dans ses classes d'adaptation scolaire, tant au niveau primaire que secondaire, qu'en formation des adultes. L'enseignante de l'élève est formée à cet égard dans le cadre de son perfectionnement professionnel en milieu de travail par Jacques St-Onge, formateur accrédité par Hadassah-WISO-Canada Research

Institute in Jerusalem (Feuerstein, 1986), conseiller pédagogique à la commission scolaire et chargé de cours à l'université du Québec à Trois-Rivières. L'enseignante a accueilli l'orthopédagogue-chercheure dans son milieu de travail (classe et atelier) pour que cette dernière procède à des observations cliniques de l'élève sélectionné. Elle a de plus participé à la collecte de données. Sa connaissance du programme P.E.I a enrichi les échanges qu'elle a eus avec la chercheure et lui a permis de décrire des comportements d'Antoine pertinents à la problématique de la recherche.

L'équipe multidisciplinaire d'encadrement de l'élève. Tout au long du projet, c'est avec chaque membre de l'équipe multidisciplinaire (directeur, psychologue, enseignante, psychoéducateur, éducateurs et chef de programme) qui intervient au Centre Jeunesse que la chercheure a discuté du projet ainsi que des caractéristiques et de la progression de l'élève que ce soit au plan de ses apprentissages, de la régulation de ses comportements et des conditions liées à sa vie quotidienne dans son milieu de vie ou aux droits de visites et de sorties dans sa famille.

Les membres de l'équipe multidisciplinaire se sont montrés intéressés et enthousiasmés par ce projet orthopédagogique permettant à un de leurs jeunes de profiter d'une ressource professionnelle supplémentaire non disponible auprès de cette clientèle. Ils ont considéré comme une avenue prometteuse pour la vie quotidienne de l'élève schizotypique, ce projet orthopédagogique de remédiation cognitive centré sur l'amélioration de la capacité de traitement de l'information, suite à l'apprentissage de fonctions cognitives et d'habiletés métacognitives. L'équipe était confiante qu'un transfert de compétences à cet égard puisse contribuer à un fonctionnement plus optimal face aux apprentissages scolaires et aux comportements sociaux, ainsi que face à la dissociation qui doit être faite par des élèves schizotypiques entre des perceptions réelles et des perceptions imaginées qui troublent souvent leur travail scolaire et leur vie socio-affective. La collaboration de l'équipe multidisciplinaire était primordiale pour que le projet fonctionne bien et de façon sécuritaire, particulièrement pour que l'orthopédagogue-chercheure soit toujours à jour quant au comportement général et

particulier de l'élève ou quant à sa progression, que ce soit dans son unité de vie, en classe ou lors de ses sorties extérieures.

3.2.2 Le recrutement et le consentement des participants

La sollicitation initiale du sujet potentiel a été faite par contact direct avec l'enseignante de la seule classe de la commission scolaire ciblée qui accueille dans un Centre Jeunesse des adolescents ayant tous des problèmes de type « psychopathologique », en plus de problèmes d'apprentissage. Pour éviter l'identification de l'élève qui est le seul à présenter le profil visé par cette recherche, le lieu d'intervention n'est pas indiqué ici.

Le directeur du pavillon du Centre Jeunesse a autorisé le projet dans son institution et a vérifié la mise en conformité des procédures de la recherche quant à la confidentialité des informations sur l'élève et aux normes de l'institution. Des formulaires de consentements et de permissions institutionnelles ont été signés au Centre Jeunesse dans le but d'obtenir le droit d'accès aux informations confidentielles ou non détenues par l'équipe multidisciplinaire au sujet de l'élève ciblé ; de pouvoir intervenir au Centre Jeunesse, de communiquer avec chacun des professionnels impliqués auprès du jeune ciblé et de divulguer des informations entre intervenants sur l'adolescent. L'enseignante a aussi signé un consentement écrit pour sa participation à deux entrevues de 30 minutes durant l'étude. Le projet n'aurait pas été approuvé et permis par l'enseignante de cette classe et le directeur de l'école intégrée au Centre Jeunesse, s'il en avait été différemment.

L'enseignante a participé au recrutement du participant et a indiqué à l'orthopédagogue-chercheure le choix de l'élève qui répondait à tous les critères d'inclusion sélectionnés. Après l'approbation de cette sélection par la chercheure, l'enseignante a expliqué globalement le but de la recherche à l'élève, a obtenu son accord et a organisé une première rencontre de l'élève avec la chercheure pour signer les autorisations. L'enseignante avait expliqué à l'élève que son acceptation ou son refus de participer au projet n'affecterait ni la qualité, ni la quantité des soins et des services qu'il reçoit et qu'il recevrait dans l'établissement de réadaptation, et d'autre part, qu'il pourrait cesser à

tout moment de participer à la recherche sans encourir de peine ni de sanction. Un temps de réflexion lui a été accordé pour qu'il puisse, en toute liberté d'esprit, examiner l'offre présentée, poser des questions et demander conseil. Aucun moyen de coercition n'a été employé pour amener l'élève à participer à cette intervention-recherche. Le consentement de l'élève a été fait de façon écrite avant le début de l'expérimentation. Cette entente atteste bien que le participant est informé des tenants et aboutissants de l'étude et qu'il a compris en quoi consiste sa participation volontaire. Par ailleurs, selon les règles et les coutumes de l'institution, un adolescent de 14 ans peut signer le consentement de participation à la recherche sans autorisation parentale. Par contre, sachant que la santé mentale de l'élève participant est fragile, une précaution supplémentaire a été prise et l'accord des parents a été sollicité. Comme l'élève habite au Centre Jeunesse par ordre de la Cour et n'a pas de contact parental, au début de l'expérimentation, son éducateur-tuteur a obtenu le consentement des parents par appel téléphonique et l'a officialisé par écrit dans le dossier de l'élève. La chercheuse a suivi le fonctionnement contextuel et formel du milieu d'intervention, ce qui rend cette démarche de recherche collaborative et respectueuse.

3.2.3 La méthodologie de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive

Le projet d'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive décrit dans cet essai est long à mettre sur pied à cause de multiples facteurs; mentionnons la complexité de la problématique à la croisée de la psychopédagogie et de l'orthopédagogie dans un champ d'action novateur auprès d'une clientèle très particulière, l'accès légitimement difficile à un milieu juridico-scolaire fermé (une classe spécialisée en psychopathologie d'un Centre Jeunesse) ainsi que les nombreuses procédures formelles de consentement et de conformité exigées dans le milieu d'intervention ciblé et par le comité éthique de la recherche de l'UQTR. Les rencontres et les procédures préparatoires du projet avec l'équipe multidisciplinaire, le comité des programmes de cycles supérieurs en éducation et le comité éthique de la recherche de l'UQTR s'échelonnent sur plus d'un an. Les certificats d'éthique obtenus sont les suivants : CER-14-200-07.10 et CER-15-212-08-03.26.

L'intervention orthopédagogique auprès d'Antoine se tient au Centre Jeunesse sur une période de près de trois mois. Les outils méthodologiques nourrissant plus particulièrement l'axe-recherche sont explicités à la section 3.3 , tandis que les outils de base de l'axe-intervention sont présentés ci-bas (Figure complexe de Rey,1942 et *Organisation des points* de Feuerstein,1990).

LES DIFFÉRENTS TYPES DE RENCONTRES AVEC ANTOINE

Six types de rencontres sont prévus avec l'élève, chacun ayant des visées autant au plan de l'intervention qu'au plan de la recherche. Les observations et les compte-rendus tirés de ces rencontres ont contribué de façon importante et pertinente à l'élaboration de l'étude de cas en cours.

Deux rencontres d'évaluation des fonctions cognitives et de la modifiabilité cognitive d'Antoine.

D'une durée d'une heure, ces rencontres ont lieu au début (T1) et à la fin de l'expérimentation (T2), dans la salle départementale de l'unité de vie. La Figure complexe de Rey (1942) est l'outil d'évaluation (voir Illustration 2). La reproduction de la Figure complexe de Rey par Antoine nous renseigne sur sa capacité d'attention et de mémorisation, sur ses différents processus

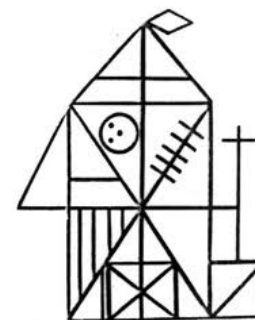


Figure complexe de Rey
Illustration 2

cognitifs ainsi que sur l'utilisation de ses apprentissages récents. La complexité et le caractère abstrait de la Figure complexe de Rey incitent l'élève à utiliser ses capacités d'analyse perceptive et de mémoire visuelle puis à développer des conduites d'élaboration de représentations mentales pour la reproduire. Ainsi, le traitement des données englobe l'encodage et la mémorisation de nouvelles données (phase 1), associées à une récupération et à une réélaboration des données antérieurement stockées (phase 2) pour reproduire la Figure (phase 3). La copie et la reproduction de mémoire de la Figure dépendent de la qualité des indices créés lors de l'encodage et à chaque phase du traitement de données. En T1 et en T2, comme décrit dans la démarche détaillée aux tableaux 4 et 5, Antoine reproduit une deuxième fois la Figure suite à une courte

remédiation. La comparaison des deux Figures de l'élève devient ainsi un bon indicateur de la modifiabilité cognitive de l'élève. De plus, la passation du test en T1 permet de décoder les fonctions cognitives et métacognitives déficitaires de l'élève qui feront l'objet de la remédiation cognitive qui suivra. En T2, l'examen des Figures de l'élève en T1 et T2 permettent d'évaluer la modifiabilité cognitive effective de l'élève suite à une intervention de remédiation cognitive à plus long terme.

Onze rencontres d'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive. Les rencontres d'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive ont lieu dans la salle départementale de l'unité de vie ou dans la salle à côté du poste de garde, à une fréquence de deux jours par semaine, une heure par rencontre. Un enregistrement des rencontres de remédiation est fait pour assurer le contrôle de qualité et permettre la description de l'intervention dans l'étude de cas.

➤ **L'horaire des rencontres.** L'horaire de ces rencontres est déterminé à partir de l'horaire quotidien de l'élève. Sont considérés les facteurs exclusifs suivants : rendez-vous avec sa psychologue, son éducateur-tuteur ou son psychiatre ; échange de groupe-cours pour période d'examen ; rencontre d'encadrement de la DPJ ; activité spéciale ou récompense ; retrait à sa chambre. De plus, la grille horaire des rencontres est adaptée de façon à ne pas toujours sortir l'élève dans le même cours-matière. Si possible, les rencontres se font plutôt le matin, moments où Antoine est plus disponible mentalement. Un réajustement de l'horaire à la dernière minute doit être envisagé en tout temps compte tenu de la précarité des interventions souvent urgentes auprès d'Antoine. C'est ce qui fait que les rencontres prévues sur deux mois se produisent en fait sur une période de près de trois mois. Pour prévenir ou diminuer des risques et des inconvénients possibles, les enseignants spécialistes sont avisés des rencontres de remédiation prévues ou reportées avec l'élève. Il est aussi convenu que l'enseignante prenne du temps dans son horaire pour rencontrer l'élève en individuel dans le but d'effectuer un retour sur des éléments scolaires éventuellement manqués ou de fournir un support adapté à l'apprenant, si besoin, mais dans les faits les rencontres de remédiation n'ont pas causé de retard scolaire.

➤ **L'outil d'intervention.** L'outil d'intervention de remédiation cognitive choisi est un des 14 outils du Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I) de Feuerstein (2000) : l'*Organisation des points*. La rééducation des déficiences cognitives que cet instrument permet est un atout quant aux compétences cognitives et métacognitives transversales nécessaires à tout processus d'apprentissage. Cet instrument a l'avantage de ne pas être identifié à une matière scolaire, ce qui en fait un élément motivant même pour des élèves en grande difficulté d'apprentissage.

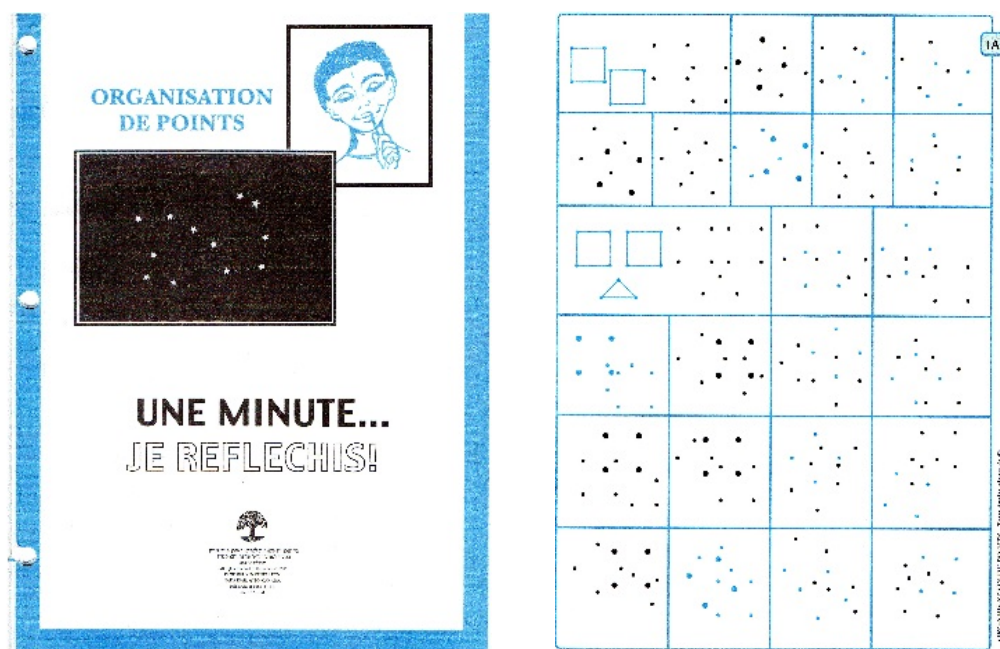


Illustration 3 page 1A de l'outil *Organisation des points* (Feuerstein, 2000)

➤ **La démarche de remédiation cognitive.** À chaque rencontre de remédiation cognitive, Antoine dispose d'une page de l'outil *Organisation des points* (voir Illustration 3 dans laquelle il doit retrouver et représenter, dans chaque encadré, des formes géométriques de plus en plus complexes qui correspondent au modèle proposé dans le premier encadré de la série : leur taille, leur orientation, leur distance respective sont autant de variables à prendre en considération pour la représentation mentale des figures à dessiner. Un stylo à l'encre est remis à l'apprenant lors de la séance. Pour amener l'élève à bien réfléchir avant d'agir impulsivement, aucun effacement n'est

permis : la trace complète de la démarche de l'élève est ainsi plus facilement observable. Chaque encadré de la page est en fait un problème à résoudre pour l'élève. Ce dernier doit utiliser les fonctions cognitives pertinentes de chacune des phases du traitement de l'information : (1) la cueillette d'information, (2) l'élaboration et l'organisation des données, (3) la production de la réponse (résolution du problème). Cette tâche de résolution de problème offre un contexte optimal pour une remédiation cognitive. Le but de cette dernière est l'amélioration des fonctions cognitives et de l'autorégulation cognitive et métacognitive de l'élève, et non le simple fait de donner une bonne réponse. L'orthopédagogue-chercheure devait choisir les fonctions cognitives qui seraient à travailler avec Antoine dans les périodes de remédiation, à partir de celles déficientes détectées lors de l'évaluation avec la Figure complexe de Rey. Démontrant un grand engagement personnel à travailler sur ses processus cognitifs, l'élève a choisi finalement par lui-même les fonctions cognitives qu'il voulait améliorer et mettre en application à travers le programme d'enrichissement Instrumental de Feuerstein. Pour certaines rencontres, le travail sur certaines fonctions cognitives lui a été conseillé lorsqu'il hésitait ou lorsqu'il ne savait pas quoi choisir.

➤ **Les stratégies favorisant la relation de remédiation cognitive.** La relation de remédiation entre l'orthopédagogue et Antoine est de nature socioconstructiviste et elle constitue l'élément essentiel d'une intervention appropriée, efficace et optimale selon Feuerstein (1990). C'est en ce sens que l'orthopédagogue-chercheure met en pratique tous les principes de médiation préconisés par cette approche (voir le tableau 2). Elle soutient, stimule et confronte la réflexion et la démarche d'apprentissage et comportementale d'Antoine, l'amenant plus loin que ce qu'il ne pourrait faire seul, tout en respectant sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1985). Cette médiation implique des interventions sous forme de reflets, de questionnements, de reformulations cognitives, de demandes d'explicitation et de justification de la démarche suivie par l'élève. Un accent est mis régulièrement sur la métacognition et le transfert. Un bilan rétrospectif des fonctions cognitives et des stratégies d'autorégulation métacognitive travaillées ensemble est fait par l'élève au début et à la fin de chaque séance, celui au

début portant sur les transferts d'apprentissage faits depuis la dernière rencontre et celui de la fin sur les transferts à appliquer dans le quotidien à venir. Des visualisations sont guidées auprès d'Antoine pendant les rencontres pour favoriser le transfert de ses compétences dans la vie courante. Elles ont pour objet l'autorégulation de ses comportements dans ses activités quotidiennes et scolaires (voir la structure des visualisations dans la vignette 4).

Trois entrevues individuelles non-dirigées. Elles sont réalisées aux temps 1 (T1), préalable à l'expérimentation, temps 2 (T2), à la fin de la dernière rencontre de remédiation et temps 3 (T3), un mois après la dernière rencontre de remédiation. Elles ont lieu dans la salle départementale de l'unité de vie (T1 et T2) et dans la salle à côté du poste de garde (T3). Elles font l'objet d'enregistrement audio. L'entrevue 1 vise à établir la base d'un lien significatif avec l'élève, à constater les caractéristiques de sa schizotypie et de facteurs qui pourraient affecter ou orienter la planification de l'intervention. L'entrevue 2 met l'accent sur (a) les progrès réalisés et souhaités par l'élève (que ce soit au plan des fonctions cognitives ou des stratégies d'autorégulation métacognitive) quant à sa santé mentale, ses apprentissages scolaires, l'autorégulation de ses comportements dans le respect des normes de la société ainsi que (b) le transfert des compétences de l'élève dans des contextes de la vie courante. L'entrevue 3 porte sur les compétences acquises dans le contexte de l'intervention de remédiation cognitive que l'élève transfère encore dans sa vie courante, que ce soit au plan des fonctions cognitives ou des stratégies d'autorégulation métacognitive quant à sa santé mentale, ses apprentissages scolaires, l'autorégulation de ses comportements dans le respect des normes de la société.

Cinq observations formelles pendant les ateliers d'habiletés sociales. Elles sont prévues en T1-3, T2-2 et T3-0 et durent une période. L'observation en T3 n'a pu avoir lieu à cause d'un retard occasionné hors du contrôle de la chercheuse et qui n'a malheureusement pas pu être compensé par la suite. Ces observations sont inscrites dans les notes de terrain de la chercheuse. Le but des observations est (a) d'établir la base

d'un lien significatif avec l'élève mais aussi avec tout le groupe-classe afin d'éviter la stigmatisation de l'élève ciblé et de normaliser sa participation au projet (Tous les élèves se sentaient concernés par la présence de la chercheuse auprès de leur groupe. Ils ignoraient que les notes prises par la chercheuse ne concernaient qu'un d'entre eux); (b) de constater les caractéristiques de la schizotypie d'Antoine, ainsi que ses comportements et ses progrès; et (c) de constater des facteurs qui pourraient affecter ou orienter la planification de l'intervention dont des mesures de sécurité.

Onze observations ou interventions informelles dans l'unité de vie. Elles ont lieu (avec témoin) soit dans la chambre de l'élève ou dans la salle commune. Elles durent de 5 à 15 minutes chacune et ont lieu dans des moments de transition entre les moments de classe et les temps libres. Ces observations sont inscrites dans les notes de terrain de la chercheuse. Ces observations et ces interventions informelles ont pour but primordial de créer et d'entretenir le lien de confiance et d'attachement entre l'élève et la chercheuse, lien que cette dernière sent à la fois fort et fragile tout au long du projet. Ces courtes rencontres prennent plusieurs formes : vérification de disponibilité ; visite des lieux; l'élève expose ses intérêts personnels : joue du piano, montre ses livres, ses goûts musicaux, ses jeux et vidéos; l'élève se confie au sujet de ses succès ou difficultés, de ce qui lui arrive de nouveau, de bien, de désagréable, de frustrant. Il est arrivé que l'élève soit avec d'autres élèves et qu'il ignore la présence de la chercheuse qui s'est abstenue d'intervenir dans ce contexte.

Sept observations informelles dans les temps de transition en classe. Elles ont lieu dans la classe lors des moments de transition au début de périodes de cours en mathématiques, français ou arts plastiques. Elles durent entre 1 et 10 minutes. Ces observations sont inscrites dans les notes de terrain de la chercheuse. Ces observations de l'état d'esprit ou affectif d'Antoine, de l'interaction sociale entre les élèves et du comportement d'Antoine dans ce contexte, sont fort utiles pour adapter les interventions de premier contact avec Antoine quand l'orthopédagogue-chercheuse va le chercher pour la rencontre de remédiation cognitive. Les nombreuses situations où l'élève est

dans un état affectif et cognitif non optimal pour entreprendre la séance de remédiation appellent une intervention privilégiée à cet égard (voir les exemples au chapitre 4).

3.3 La méthodologie de la cueillette et du traitement des données de recherche

Cette section présente ce qui est planifié pour garder des traces de l'expérience orthopédagogique de remédiation cognitive et pour pouvoir ensuite présenter une étude de cas qui explicite le contexte d'intervention, les caractéristiques de l'élève schizotypique vivant en Centre Jeunesse, son processus d'appropriation et de transfert de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives ainsi que les interventions orthopédagogiques y ayant contribué.

3.3.1 Les outils de cueillette de données permettant de répondre aux questions de recherche

Dans une perspective d'intersubjectivité, l'approche phénoménologique utilisée pour nourrir l'étude de cas présentée dans cet essai est documentée à partir du verbatim d'entrevues et de séances de remédiation, des observations de l'élève et de ses travaux, des notes de terrain et du journal de bord de la chercheure. La diversité des outils de cueillette de données assure une triangulation des données recueillies par la chercheure, mais aussi auprès de l'élève, son enseignante et l'équipe multidisciplinaire.

Les notes de terrain contiennent les observations formelles et informelles de l'élève pendant et en dehors des séances de remédiation, le résumé des échanges avec l'équipe multidisciplinaire ainsi que les démarches de planification du projet. Elles sont ultérieurement utilisées principalement pour l'explication de la mise en place du projet, ainsi que pour l'explicitation des comportements et des progrès de l'élève.

En plus des notes de terrain, les autres outils de cueillette de données sont détaillés aux tableaux 4 et 5 et classés selon chacune des questions et des sous-questions de recherche. Les tableaux 4 et 5 sont structurés de la façon suivante : la première colonne présente les sous-questions respectives des deux questions de recherche ; la deuxième colonne, les

outils de recherche correspondant aux sous-questions et la troisième colonne détaille les caractéristiques qui structurent les outils.

Voici ces autres outils de cueillette de données :

➤ Les entrevues avec l'élève (T1 : avant l'expérimentation, T2 : post-expérimentation et T3 : 1 mois après l'expérimentation). Elles font l'objet d'un enregistrement audio.

➤ Les entrevues avec son enseignante (T1 et T2) durent 30 minutes, en début (Temps 1 : préalable à l'expérimentation), et à la fin de l'expérimentation (Temps 2 : entrevue postexpérimentation). Elles font l'objet d'un enregistrement audio. Dans ces entrevues, l'enseignante fait part des observations de l'adolescent dans la vie scolaire et sur l'unité de vie. Elle donne un portrait initial de l'adolescent en T1, puis fait un bilan de ses accomplissements réalisés depuis le début de l'intervention en T2. Ayant observé l'élève dans sa classe, lors de sa participation à ses ateliers d'habiletés sociales et sur son unité de vie, l'enseignante était à même de percevoir l'autorégulation de ses comportements et de ses fonctions cognitives dans des contextes variés.

➤ Les feuilles d'*Organisation des points* (P.E.I) de l'élève et ses Figures de Rey.

➤ L'enregistrement du verbatim des séances de remédiation et des bilans rétrospectifs oraux de l'élève dont la structure est définie dans les tableaux 4 et 5.

➤ Le journal de bord de la chercheuse contient des descriptions d'incidents critiques et des analyses réflexives. Les incidents-critiques constituent le fondement phénoménologique des analyses réflexives structurées selon le modèle d'apprentissage intégré (MAI: Brochu, 1992, 2011, Brochu & Hébert, 2003). Le MAI est une démarche qualitative qui facilite l'étude d'un événement significatif identifié par la personne

impliquée et qui permet de mieux comprendre l'incident du point de vue de l'individu

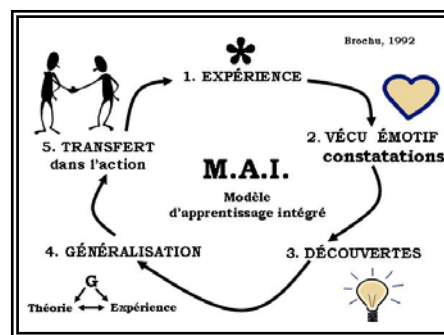


Illustration 4
Modèle d'apprentissage intégré
(Brochu, 1992)

tout en tenant compte de facteurs cognitifs, affectifs et comportementaux. Le MAI se déroule en cinq étapes. La première étape fait ressortir l'incident-critique qui sera l'objet-source de la réflexion. Selon Brochu (1992), les étapes successives consistent à en dégager le sens psychopédagogique et à en approfondir la compréhension par des liens expérientiels et théoriques. La finalité de l'outil est de développer de nouvelles compétences professionnelles qui enrichiront le réinvestissement dans une intervention future.

Les thèmes abordés dans le journal de recherche s'ordonnent selon le contexte de chacune des rencontres de remédiation : ce qui a été accompli; les ressentis personnels de l'orthopédagogue en action; les ressentis, les forces, les difficultés et le cheminement de l'élève; les interventions de remédiation appropriées; les stratégies d'intervention moins efficaces pendant la séance et les moyens d'y remédier; les réajustements à intégrer à la prochaine planification orthopédagogique et aux mesures de protection; la justification des choix pédagogiques; les réflexions métacognitives quant au processus d'intervention orthopédagogique. Le journal de bord fournit également des données intéressantes permettant de mettre en lumière l'évolution d'Antoine en cours de processus.

Tableau 4
Outils de cueillette de données pour la question de recherche 1 et ses sous-questions

Question 1 : Que vit l'adolescent schizotypique dans son processus d'appropriation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990)?		
Sous-questions	Outils méthodologiques (triangulation des données)	
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qui facilite ou inhibe son processus d'appropriation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Feuilles de travail <i>Organisation des points</i> (P.E.I) de l'élève • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation 	Observations cliniques et incidents-critiques dialectisés dans les bilans rétrospectifs oraux de l'élève à chaque séance de remédiation : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce qui m'a aidé aujourd'hui à comprendre et à utiliser les fonctions cognitives ? Qu'est-ce qui ne m'a pas aidé ?</i> • <i>Qu'est-ce qui était facile à comprendre et à utiliser ? Qu'est-ce qui était difficile?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation 	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes : les ressentis personnels de l'orthopédagogue en action et ses interventions appropriées ; les ressentis, les forces, les difficultés et le cheminement de l'élève ; les stratégies d'intervention moins efficaces pendant la séance et les moyens d'y remédier ; l'incidence des précédents sur la prochaine planification et sur les mesures de protection ; la nature des choix pédagogiques ; les réflexions métacognitives quant au processus d'intervention orthopédagogique. • Observations cliniques sur le comportement de l'élève et sur l'intervention orthopédagogique
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qui facilite ou inhibe sa motivation à s'y investir ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Feuilles de travail <i>Organisation des points</i> (P.E.I) de l'élève • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation 	Observations cliniques et incidents-critiques dialectisés dans les bilans rétrospectifs oraux : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que tu as aimé le plus aujourd'hui et le moins ?</i> • <i>Nomme-moi une chose qui te donne le goût d'apprendre et d'utiliser les fonctions cognitives.</i> • <i>Dis-moi une raison qui ferait que tu n'aurais pas le goût de t'en servir.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation 	Observations cliniques et incidents-critiques dialectisés dans les bilans rétrospectifs oraux : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce qu'il a aimé le plus aujourd'hui et le moins ?</i> • <i>Quel était son niveau de motivation aujourd'hui ?</i> Observations cliniques sur le comportement de l'élève

Tableau 4 (suite 2)

Outils de cueillette de données pour la question de recherche 1 et ses sous-questions (suite 2)

<ul style="list-style-type: none"> • Quels progrès fait-il quant à son acquisition de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives ? • Quels progrès fait-il quant à ses croyances métacognitives ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Figure complexe de Rey (T1, T2) • Feuilles de travail <i>Organisation des points</i> (P.E.I) de l'élève • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation • Entrevue avec l'enseignante T2 • Observation de l'élève en classe (T1, T2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observations cliniques • Niveau d'utilisation des fonctions cognitives : déficitaires, en progrès, acquises, transférées. <p>Observations cliniques et incidents-critiques dialectisés dans les bilans rétrospectifs oraux : <i>Montre-moi sur le tableau les fonctions cognitives que tu as utilisées aujourd'hui ? Lesquelles appliques-tu bien ? Lesquelles sont difficiles pour toi ? Comment procèdes-tu pour bien faire ta tâche?</i></p> <p>Incidents critiques et observations cliniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles fonctions cognitives ont été travaillées aujourd'hui ?</i> • <i>Quelles fonctions cognitives sont utilisées en classe ?</i> • Comportements observés • Analyse du niveau d'utilisation des fonctions cognitives : (déficitaires, en progrès, acquises, transférées) et du comportement de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Quel progrès fait-il quant à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne ? • Plus spécifiquement, comment procède-il pour autoréguler la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent alors qu'il tente d'effectuer une tâche scolaire ou de la vie quotidienne (transfert dans la vie scolaire et quotidienne) ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation • Entrevue préalable à l'expérimentation (T1) • Entrevue post- expérimentation (T2) • Entrevue 1 mois après l'expérimentation (T3) • Observation de l'élève en classe (T1, T2) • Entrevue avec l'enseignante (T2) sur le fonctionnement de l'élève en classe 	<p>Observations cliniques sur le comportement de l'élève et sur l'intervention</p> <p>Entrevues : Mise en situation (visualisation):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je vais te demander de retrouver un moment, qui t'es arrivé dernièrement, où tu as eu des idées, des images, des sons ou des émotions qui te dérangent. (Par exemple, un moment où ...) Quand je vais te le dire, tu pourrais fermer tes yeux pour t'aider à retrouver ce moment-là. Et puis, quand tu l'auras trouvé, tu me le diras. • Es-tu prêt maintenant ? Ok, vas-y ! Retrouve un moment, qui t'es arrivé dernièrement, où tu as eu des idées, des images ou des sons qui te dérangent... • Comment te sentais-tu à ce moment-là ? • Qu'est-ce que tu t'es dit à propos de ce qui t'arrivait ? Qu'est-ce que tu as fait pour t'aider par rapport à ça ? Parmi les choses qu'on a faites ensemble, qu'est ce qui a pu t'aider à ce moment-là ? Quand nous avons travaillé ensemble, nous avons fait En quoi cela aurait pu t'aider à ce moment-là ? Si c'était à recommencer, ferais-tu la même chose ? Qu'est-ce que tu as appris de ce qui s'est passé ? Dans ce que tu as vécu de cet événement-là, qu'est qui peut t'aider pour une prochaine fois ? • Quand nous avons travaillé ensemble, nous avons fait... Comment tu pourras t'en servir si cela t'arrivait encore de...?

Tableau 5

Outils de cueillette de données pour la question de recherche 2 et ses sous-questions

Question 2 : Que vit une orthopédagogue dans ses interventions auprès de l'adolescent schizotypique dans le cadre d'un processus de remédiation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990) ?		
Sous-questions	Outils méthodologiques (triangulation des données)	
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qui est facile ou difficile dans ce type d'intervention orthopédagogique auprès d'un élève schizotypique ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidents critiques dialectisés basés sur les questions de recherche • Observations cliniques sur l'intervention de l'orthopédagogue-chercheure
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles interventions orthopédagogiques facilitent ou inhibent l'appropriation des stratégies métacognitives et des fonctions cognitives par l'élève schizotypique ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidents critiques : <i>ce qui est rentable et ce qui est inefficace dans mes interventions aujourd'hui.</i> • Principes de médiation utilisés aujourd'hui • Choix orthopédagogiques • Observations cliniques sur l'intervention de l'orthopédagogue-chercheure
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles recommandations orthopédagogiques peuvent ressortir de cette expérimentation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord de la chercheure • Enregistrement du verbatim des séances de remédiation cognitive • Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observations cliniques : incidents critiques • Méta-analyse de tous les outils pédagogiques et des principes de médiation utilisés • Pistes d'intervention en processus <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Mes forces et mes faiblesses et mes points à améliorer aujourd'hui</i> ✓ <i>Ce dont je devrais tenir compte lors de la prochaine rencontre</i> • Méta-analyse du processus d'intervention

3.3.2 Le traitement des données de recherche

Les données de recherche sont tirées tant du vécu orthopédagogique et des stratégies d'intervention utilisées par l'auteure auprès de l'élève ciblé que des outils méthodologiques de recherche instaurés pour recueillir des informations supplémentaires. Le codage et l'organisation des données nourrissent l'étude de cas, soit par la description des caractéristiques du sujet ciblé, de la démarche de remédiation cognitive et du contexte de recherche, soit par l'éclairage des réponses à chacune des questions de recherche.

- Dans un premier temps, tous les verbatim d'entrevues et de rencontres de remédiation cognitive, ainsi que les observations et les résumés des rencontres informelles ou formelles sont transcrits. Les unités de signification de ces transcriptions et des données des autres outils de recherche sont toutes codées à partir des thèmes et sous-thèmes qui émergent naturellement lors de la lecture (par exemple, une caractéristique et les comportements observés qui y correspondent).
- Dans un deuxième temps, les extraits sont classés et analysés en lien avec les principaux concepts théoriques énoncés dans la problématique et le cadre de référence, puis ordonnés selon les questions de recherche. Certaines données sont comptabilisées pour maximiser la compréhension de l'ampleur de leur contribution, comme cela se retrouve dans les tableaux 6 et 12.
- Un troisième temps s'exécute avec la collaboration active de la directrice de recherche qui prend à la fois le rôle d'une formatrice et le rôle d'une juge externe. Ce temps est constitué d'évaluations des codages des données et de la signification accordée aux comportements observés, de rétroactions et de questionnements, de discussions critiques sur les liens entre les pratiques et les concepts orthopédagogiques en remédiation cognitive. Ceci réfère particulièrement au tableau 8 sur les fonctions cognitives et à l'exploitation des principes de médiation. Cette coopération professionnelle permet à l'auteure de pousser encore plus loin sa conscience de la pertinence de ses propres interventions et des éléments les plus significatifs de cette expérience orthopédagogique.

L'analyse des données a comme visée de saisir l'objet à l'étude tel qu'il s'élabore dans le milieu socio-scolaire particulier qu'est une école dans un Centre Jeunesse. Cette étude de cas constitue aussi une fenêtre privilégiée dans le monde intérieur d'un adolescent schizotypique et de l'interaction de ce dernier avec une professionnelle orthopédagogue.

Le chapitre 4 présente les résultats constitués par des observations ou des faits relatifs à l'axe de l'expérience elle-même d'intervention orthopédagogique auprès et par l'élève schizotypique : des observations démontrant les profils socio-scolaire, psychosocial et cognitif de l'élève, son cheminement pendant les rencontres et ses progrès; le contexte d'intervention et le déroulement de la démarche en remédiation cognitive. Le chapitre 5 se situe, pour sa part, dans l'axe de la réflexion rétroactive et des questions de recherche. L'analyse des éléments de l'étude de cas et la réflexion rétroactive sur l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès de l'élève schizotypique permettent de répondre aux deux grandes questions de recherche. Ce chapitre commente et interprète les principaux résultats observés chez l'élève schizotypique (question 1) et les interventions orthopédagogiques y ayant contribué (question 2). Les recommandations orthopédagogiques (sous-question de recherche 2.3) sont présentées en conclusion.

3.3.3 La communication des résultats et la confidentialité des données

Un bilan de la progression de l'élève est fait conjointement avec ce dernier, à la fin de chaque rencontre ainsi qu'à la fin de l'expérimentation. Aucune autre communication ne peut avoir lieu par la suite, compte tenu du contexte d'intervention en Centre Jeunesse. La diffusion des résultats de la recherche sera faite auprès des autres participants lors d'une rencontre départementale de l'équipe multidisciplinaire à la fin du processus de rédaction de l'essai. Un exposé verbal sera suivi d'une discussion avec les intervenants. Les données de recherche sont conservées de façon sécuritaire afin de les protéger d'une exposition involontaire à des tiers, dans un classeur fermé à clé. Le matériel numérique, sera conservé dans un fichier avec accès protégé par mot de passe.

Chapitre 4 : Présentation des données

Présentation des observations et des faits relatifs à l'axe de l'expérience d'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive

Ce chapitre explicite le contexte et la réalité de l'expérimentation orthopédagogique de remédiation cognitive dans lesquels devront être considérées et comprises la réflexion rétroactive et l'analyse des résultats de recherche au chapitre 5, selon le point de vue de l'orthopédagogue-chercheur. Il présente les profils socio-scolaire, psychosocial et cognitif de l'élève schizotypique auprès de qui l'intervention a lieu (4.1), la description du contexte d'intervention et des opérations de la démarche d'intervention-recherche en remédiation cognitive (4.2), puis le cheminement et les progrès d'Antoine pendant les rencontres de remédiation cognitive vécues auprès de l'orthopédagogue, ainsi que les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine et ses progrès, avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive, tels que perçus par l'enseignante et par les intervenants de l'équipe multi-disciplinaire (4.3).

4.1 Qui est Antoine ?

Antoine répond aux critères d'inclusion et d'exclusion de l'échantillon ciblé, comme cela sera démontré plus bas. Les caractéristiques socio-scolaires, psychosociales et cognitives d'Antoine sont tirées de rapports confidentiels explicités verbalement par des membres de l'équipe multidisciplinaire affectée à Antoine : la psychologue, l'éducateur, le psychoéducateur et le chef de programme. La travailleuse sociale qui fait aussi partie de cette équipe n'a pu être rencontrée. Pour leur part, les informations sur le niveau scolaire de l'élève et le comportement en classe proviennent de l'enseignante d'Antoine. Les observations pré-expérimentation de la chercheuse sont aussi intégrées à ce profil.

4.1.1 Les caractéristiques socio-scolaires d'Antoine.

Antoine (nom fictif) est âgé de 14 ans. Il fréquentait auparavant une classe d'adaptation scolaire d'une commission scolaire de sa région d'origine, à 70 kilomètres du Centre

Jeunesse dans lequel a lieu l'expérimentation. Le rapport de l'éducateur de l'équipe multidisciplinaire du Centre Jeunesse et tuteur d'Antoine mentionne qu'il est *attiré vers les valeurs délinquantes*, ce qui a provoqué son transfert au Centre Jeunesse (mauvaise conduite en famille d'accueil : voies de fait auprès des responsables, menaces verbales, vols, agressions physiques envers les objets). Antoine fréquente un Centre Jeunesse en dehors de sa région d'origine parce qu'à cause de ses grandes difficultés, il doit intégrer une classe attitrée à des élèves présentant des troubles psychopathologiques (critères 2, 3, 4, 8). En début de l'expérimentation, Antoine n'a aucun contact avec ses parents dans le contexte d'une décision assujettie à la Loi sur la protection de la jeunesse. Par la suite, il a progressivement droit à des visites sous surveillance, mesure prise à l'égard des parents vu un encadrement familial antérieur s'étant avéré non-adéquat. Pour ce qui est des matières scolaires, Antoine suit un programme individualisé de sixième année du primaire pour le français et de cinquième année pour les mathématiques (critère 5), alors que les autres élèves de sa classe, qui ont entre 12 et 16 ans, suivent des programmes de la deuxième année du primaire à la fin du secondaire.

4.1.2 Les comportements psychosociaux d'Antoine (avant l'expérimentation)

4.1.2.1 Observations de la psychologue du Centre Jeunesse. Selon de la psychologue du Centre Jeunesse, Antoine témoigne d'un niveau de maturité socio-affective d'un enfant de 8 ans et présente de multiples diagnostics, tels que le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (critère 5), le trouble anxieux, le trouble d'opposition avec provocation et le trouble schizotypique (critère1). Ces troubles engendrent des troubles de comportement qui nuisent à la poursuite des apprentissages scolaires d'Antoine (critère 5). Ce dernier bénéficie d'un suivi en pédopsychiatrie. La psychologue mentionne qu'Antoine nie un de ses symptômes, soit la présence d'idées délirantes qui sont caractéristiques du trouble schizotypique.

4.1.2.2 Observations de l'équipe multidisciplinaire. Antoine a un comportement difficile à gérer. Il a souvent des pensées magiques. Il a un sentiment de persécution et des distorsions cognitives. Il peut réagir à tout moment avec violence lorsqu'il vit de la

colère. Il est aussi à la recherche constante d'alliés dans le groupe de pairs afin de *niaiser et de ridiculiser* l'autorité. Il voit l'adulte comme celui qui le prive ou qui donne (le bon ou le méchant). Lorsque l'adulte lui donne une consigne, il voit immédiatement cela comme une punition. Il lui arrive de se venger rapidement et de briser le lien établi avec l'adulte, en le provoquant. Dans ces circonstances de crise, Antoine est envoyé en retrait dans sa chambre, pour un répit. Quand il ne respecte pas le retrait dans sa chambre et qu'il démontre une plus grande désorganisation comportementale ou lorsqu'en crise, il ne parvient pas à s'autoréguler vers un comportement plus adapté, il est transféré à l'*urgence sociale*. Après une évaluation des intervenants, les agents de sécurité accompagnent alors le jeune dans une salle sécuritaire (capitonée, avec un lit, un matelas, une toilette).

4.1.2.3 Observations de l'enseignante. Il arrive à Antoine de ne travailler que les cinq premières minutes de chaque période et de lire le restant du temps avec ses écouteurs aux oreilles, le son très fort. L'enseignante suppose que ceci pourrait être une des manifestations de son trouble schizotypique : la perception de voix en absence de stimulations externes de l'appareil auditif (hallucination auditive). Dans son cas, cette écoute faciliterait sa concentration puisqu'il se bloque de tous stimuli environnementaux. Aussi, Antoine met ses mains devant son visage lorsqu'il refuse de faire du travail scolaire. L'enseignante dit se sentir démunie devant la problématique de son élève et elle dit le laisser souvent à lui-même. Lors des transitions entre l'unité de vie du Centre Jeunesse et la classe, Antoine affiche des comportements perturbateurs d'intimidation et de provocation auprès des autres apprenants et des membres du personnel.

4.1.2.4 Observations de la chercheuse sur les caractéristiques schizotypiques d'Antoine. Les observations de la chercheuse avant le début de l'expérimentation, en classe ou lors d'ateliers d'habiletés sociales, font ressortir d'une part, les caractéristiques schizotypiques d'Antoine et d'autre part, des comportements nuisibles à l'apprentissage ou révélateurs de son trouble d'opposition. Ces manifestations se présentent tant sur le

plan intériorisé qu'extériorisé, ce qui est typique des comportements excessifs d'Antoine, qu'il soit plongé dans son monde intérieur et coupé de son environnement ou qu'il tente de se protéger et de contrôler son environnement extérieur par une expression parfois exacerbée.

Les caractéristiques schizotypiques d'Antoine rejoignent celles décrites dans la littérature : un affect émoussé (Morrison et al., 1995), une perception imaginée, déconnectée de la réalité extérieure (Debanné et al., 2009), une évaluation biaisée de l'environnement social (Morrison et al., 1995), des propos incohérents (Freeman et al., 2002), des délires ou des hallucinations auditives (Débanné et al., 2009) ainsi que des dysfonctions d'autorégulation (Debanné et al., 2009). En voici des exemples particuliers observés par la chercheuse :

- **Un affect émoussé** : Antoine a un affect émoussé qui se manifeste par une diminution de l'intensité de l'expression affective et un manque d'empathie envers les autres.
 - Aucun contact visuel, regard fixe et absent lorsque l'intervenant l'interpelle.
 - Il est comme dans la lune, il ne rit pas alors que ce serait pertinent.
 - Antoine ne réagit pas à ce qui se passe dans la classe, il passe son tour sans répondre à la question demandée.

- **Une perception imaginée, déconnectée de la réalité extérieure** :
 - Durant la séance de remédiation 2, Antoine est dérangé par le bruit qu'il dit entendre de l'extérieur du local, au bureau des éducateurs. Il tente de valider ses perceptions auditives en regardant par la fenêtre et en allant voir les éducateurs à leur bureau. Antoine arrête son travail d'*Organisation des points* et m'explique qu'il a des ressentis lorsqu'il se passe un événement négatif envers lui et les autres. Malgré le calme plat, il est toujours persuadé qu'il y a un élève qui a été envoyé à sa chambre en urgence (dû à une désorganisation), car il dit le sentir dans son corps et que cela l'empêche de poursuivre son travail.

- **Une évaluation biaisée de l'environnement social :**

➤ Antoine croit qu'il peut être dangereux de discuter avec des inconnus, puisqu'il est persuadé que les conversations peuvent dégénérer en agression violente : « *Remarque qu'il n'y a pas de fusil quand on est jeune, mais plus vieux, la violence est là. Parler avec des inconnus, on ne sait jamais ce qui peut nous attendre !* » L'éducateur recentre l'élève avant de poursuivre puisque ses perceptions sur les inconnus font partie de ses peurs (atelier d'habiletés sociales).

➤ Lors de l'atelier en habiletés sociales portant sur l'homosexualité, Antoine reprend un autre élève de façon verbale, car il croit que celui-ci rit de la situation relationnelle gars-gars, alors que ce n'est manifestement pas le cas, l'autre élève ayant communiqué son opinion de façon tout-à-fait neutre. Quand Antoine mentionne haut et fort devant le groupe « *Tu pourrais l'être aussi vu que ton frère l'est !* », il démontre une conception erronée concernant le facteur familial comme facteur prédisposant de l'homosexualité.

- **Des comportements bizarres et des propos incohérents et délirants, hors contexte :**

➤ Antoine a des comportements non-productifs où il est déconnecté de la vie de la classe. Par exemple, il ferme ses yeux, la tête couchée sur son bureau ; il y a un délai avant qu'Antoine exécute la tâche demandée ; il ne tourne pas les pages de ses fascicules de travail, donc il ne suit pas continuellement le texte en même temps que le groupe-classe.

➤ Par moment, Antoine tient des propos incohérents sans aucun lien avec l'activité de groupe en cours. Antoine interrompt le groupe au travail, en s'adressant à voix haute aux éducateurs, et ce à plusieurs reprises ; par exemple, pour régler ses comptes (dire ce qui le fait « *chier* »), pour parler de compétitions imaginées de culturisme, pour établir l'horaire de ses rendez-vous avec la psychologue de l'école.

✓ Vers 8h45 : L'éducateur donne une rétroaction sur le lever du matin et sur les objectifs de la journée, puis présente la planification de la journée. L'atelier des habiletés sociales s'amorce et Antoine interrompt l'éducateur en disant : « *Je sais que je suis hors sujet, mais j'aimerais savoir mon rendez-vous prochain avec la*

psychologue et ma mère. Est-ce aujourd'hui ou demain ? Habituellement, c'est le mardi de 11h00 à 12h00. Mais, je crois que demain, je vais manquer l'activité du temps des Fêtes, car j'ai entendu dire que c'était pour être demain. »

✓ Dans le plein milieu d'une animation de l'atelier d'habiletés sociales, Antoine coupe la parole à l'éducateur et lui demande de faire la planification horaire de ses vacances de Noël afin qu'il ait plus d'heures dans sa famille. Par contre, Antoine change d'idée rapidement et dit qu'il ne veut plus aller chez sa famille dans le temps des Fêtes puisque que le Centre Jeunesse l'aide à mieux se structurer.

➤ Il parle à plusieurs reprises à l'éducateur en utilisant une voix faussée et féminine tout en faisant des gestes efféminés de la main, ou en imitant une personne qui se gonfle le torse ou en tenant un discours saccadé et « robotisé ».

➤ Certains des propos d'Antoine sont hors contexte, audibles mais incompréhensibles. Cette manifestation ressemble à un élément délirant, mais puisqu'Antoine est dans le déni des symptômes de sa maladie, il est impossible de valider ce comportement avec lui.

➤ Des rires immotivés sont aussi présents par moment. Cette manifestation ne peut être également vérifiée, mais tend à être délirante.

• **Des dysfonctions d'autorégulation :**

➤ Antoine manifeste des comportements bizarres qui lui sont propres. Il lui arrive à plusieurs reprises de mettre ses deux mains dans son visage, pendant 30 secondes environ et, dans cette même position, tourner sa tête de gauche à droite, plusieurs fois. Ce comportement est tellement fréquent qu'il est inscrit dans son plan d'intervention : après des avertissements répétés, il a comme conséquence un retrait à sa chambre. Mais ce comportement persiste sans autorégulation et demeure fréquent, comme l'enseignante le mentionne aussi.

➤ Antoine démontre également des dysfonctions d'autorégulation lors des mises en situation en habiletés sociales. Par exemple, malgré le fait qu'Antoine ait eu des démêlés avec la justice pour infraction pénale (vol), il croit encore que voler de l'argent dans un portefeuille peut être une option convenable, s'il est fauché. Aussi, il continue de croire

que « quêter » est une solution appropriée s'il lui manque d'argent pour répondre à un besoin secondaire tel qu'aller au cinéma. Même si précédemment, lors de l'atelier d'habiletés sociales, ces moyens (vol, quêter) avaient été vus comme des comportements inadéquats, Antoine garde en tête les mêmes solutions en développant peu de stratégies compensatoires.

➤ Les élèves doivent ressortir leurs propres situations de résolution de conflit et proposer leurs propres solutions. L'éducateur demande à Antoine ce qu'il a écrit. Ce dernier dit : « *Je ne crois pas que c'est pertinent. Si, par exemple, quelqu'un veut me battre au camp ... Mes solutions sont : l'ignorer, me battre, m'éloigner ou porter plainte contre lui.* » L'éducateur lui dit qu'il ne peut porter plainte, car il doit agir immédiatement. L'élève dit alors : « *Je le frappe dans les couilles et il tombe par terre!* » L'intervenant l'arrête en disant qu'il est en train de s'autostimuler. L'élève réagit en disant : « *C'est dur de s'éloigner quand il te frappe ! Il mesure en plus le même poids et la même grandeur. Donc, je peux me battre !* ». Le terme autostimulation est un jargon du milieu qui désigne *une surenchère personnelle qui se manifeste par une excitation à produire de plus en plus de comportements inappropriés ou inacceptables*, ce qui est le contraire de l'autorégulation du comportement.

- **Des comportements nuisibles pour l'apprentissage et révélateurs du trouble d'opposition d'Antoine.**

Les observations en classe et lors des ateliers d'habiletés sociales (avant l'expérimentation) ont été chronométrées, ce qui a permis de constater la durée des comportements inadéquats d'Antoine par période de 60 minutes (voir le tableau 6). Des comportements inadéquats sont observés 28 minutes en moyenne par période de 60 minutes, ce qui représente la perte de près de la moitié du temps d'apprentissage. Ces comportements inappropriés sont souvent provocateurs et révélateurs du trouble d'opposition d'Antoine. Un trouble d'opposition avec provocation est caractérisé par un ensemble de comportements d'opposition, de désobéissance, de provocation et d'hostilité envers les adultes responsables de l'enfant et les camarades. Un diagnostic du trouble n'est possible que lorsque ces comportements sont récurrents (ils doivent se

manifester pendant un minimum de six mois), qu'ils sont clairement excessifs par rapport à l'âge et au stade développemental de l'enfant et qu'ils ont des répercussions négatives marqués sur son fonctionnement social et adaptatif (Dumas, 2002). Les comportements inadéquats décrits plus bas sont des exemples où Antoine fait abstraction des consignes et des travaux demandés ; s'exprime à l'encontre du code socio-langagier de son milieu, code qu'il connaît très bien ; fait fi des règles du Centre Jeunesse en étant non-respectueux envers le personnel, en affrontant les intervenants et en poussant les limites de l'acceptable quand cela ne va pas à son goût. Ces comportements entament souvent un conflit de pouvoir avec les intervenants. Remarquons toutefois l'amélioration comportementale d'Antoine : de 44 minutes en début de projet, il baisse à seulement 18 vers la fin du projet.

Tableau 6

*Durée des comportements inadéquats d'Antoine
par période de 60 minutes, en classe et en atelier d'habiletés sociales*

Moment de l'observation	Durée
observation 1 (classe) : journée 5	44 minutes sur 60
observation 2 (atelier d'hab. sociales) : journée 6	32 minutes sur 60
observation 3 (atelier d'hab. sociales) : journée 7	21 minutes sur 60
observation 4 (classe) : journée 12	24 minutes sur 60
observation 5 (atelier d'hab. sociales) : journée 17	18 minutes sur 60

- **Antoine fait abstraction des consignes et des travaux demandés :**

- Antoine amorce difficilement la tâche des travaux demandés : il échange avec un voisin de la classe sur sa fin de semaine ; il écrit au lieu d'écouter malgré le fait que les éducateurs n'ont pas encore donné le numéro de page pour effectuer l'exercice ; il

début les exercices en utilisant un crayon de plomb au lieu d'un stylo ; il joue avec des bâtons au lieu de fabriquer des flocons ; il utilise difficilement une position d'écoute.

➤ Antoine s'oppose passivement en fermant les yeux, tout en faisant semblant d'être endormi.

➤ À la moitié de la période, au lieu de faire le travail demandé par l'enseignante en classe, il prend un livre et il le lit de façon silencieuse, choix qui n'a pas été offert par l'enseignante.

➤ Au lieu de travailler, il imite un jeu d'hockey en manipulant sur son bureau des bouts d'effaces et un crayon (comme s'il y avait des échanges de rondelle entre les joueurs).

➤ Il construit une catapulte avec une règle cassée et lance des bouts d'effaces dans la classe puis il étire ses quatre membres de tous côtés, en bâillant bruyamment, ce qui amène les autres élèves à cesser leur travail et à le regarder.

➤ Antoine joue avec ses crayons. Il se crayonne le fond de la tête avec sa mine de crayon, se tape la tête avec son crayon. Il enlève ensuite ses souliers et met ses doigts dans les trous de ses souliers *Crocs*.

➤ Antoine joue avec des cartons plastifiés de son matériel scolaire et les brise à force de jouer avec eux. Il s'automutile les avant-bras avec les cartons, y laissant des lignes rouges apparentes.

• **Antoine s'exprime à l'encontre du code socio-langagier de son milieu, code qu'il connaît très bien :**

➤ Antoine utilise un langage grossier ainsi qu'un ton de voix élevé et autoritaire en interrompant les éducateurs.

➤ Pendant l'atelier d'habiletés sociales, Antoine doit donner un exemple de frustration déjà vécue et nommer une bonne façon d'agir pour régler son conflit intérieur. Il partage un moment où il est plein de ressentiment et de rancœur à l'égard de son ex-copine : il dit s'être fait laissé par une fille qui l'a niaisé, il n'y a pas longtemps. Il présente les solutions suivantes : « *J'ai embrassé son amie pour la faire chier et je lui ai fait de l'intimidation sur Facebook. J'ai déclaré une fausse identité sur Facebook pour la bloquer de son compte ! Lorsqu'elle n'aura plus affaire à moi, elle va pleurer et moi, je*

vais rire ! » L'éducateur lui dit qu'il tente de provoquer le groupe par tous les moyens. Antoine se tempère en disant qu'il peut tout simplement l'éviter. L'éducateur dit que l'éviter est un bon moyen qui n'est pas D pour dangereux. Il rajoute : *Cette situation-là te rend émotif, c'est ce qui fait que tu réagis comme ça ?* Antoine rouspète : « *Je m'en foutais ! Si elle aimait mieux embrasser des chiens, ce n'est pas ma faute !* » L'éducateur fait une intervention verbale à ce sujet. L'élève répond : « *Je voulais me venger !* » L'éducateur explique comment prendre du recul quand on est affecté et introduit un exercice de scénarios sociaux.

• **Antoine fait fi des règles du Centre Jeunesse et affronte les intervenants en poussant les limites de l'acceptable quand cela ne va pas à son goût :**

- Pendant l'atelier d'habiletés sociales : il coupe la parole aux éducateurs au lieu d'écouter les consignes de l'exercice ; il parle sans lever la main.
- L'éducateur remet à chaque élève un carton qu'il ne doit pas lire avant d'en avoir reçu la consigne. Antoine le lit et montre l'écriture au groupe.
- Antoine écoute le groupe sur une mise en situation. Il observe les autres en portant une attention particulière à l'élève qui a la tête placée contre la table. Il dit à l'éducateur en utilisant un ton de voix très élevé : « *Tu vois bien qu'il ne t'écoute pas!* »
- 8h52 : Lorsque l'éducateur forme les groupes et qu'il demande s'il y a des questions sur l'atelier, Antoine questionne l'éducateur à savoir s'il va pouvoir jouer du piano après. La réponse de l'éducateur étant affirmative, Antoine rajoute de façon euphorique : « *Plus vite que ça va être fait, plus vite qu'on va être débarrassé.* » L'éducateur confronte le commentaire du jeune devant le groupe.
- 8h53 : Antoine se croise les bras en disant qu'il est tanné de faire les mêmes activités portant sur la résolution de conflit. D'un ton provoquant, il ajoute : « *Je vais clore ça assez rapidement !* » L'intervenant lui demande s'il a besoin de faire un repos à sa chambre. L'élève se soumet, tête baissée, en faisant part qu'il désire rester avec le groupe.

- 8h55 : Le groupe se dirige vers la classe située à l'unité de vie pour effectuer le travail. Lors du déplacement, Antoine se couche sur le divan de l'unité. Un deuxième avertissement est donné par l'éducateur en ce qui concerne le retrait à sa chambre.
- 8h57 : L'éducateur demande de prendre la page 73. Antoine demande à l'éducateur : « *Où est la page 73 ?* » L'éducateur lui dit poliment qu'il sait bien lire les chiffres situés en bas de page. Il finit par le trouver par lui-même.

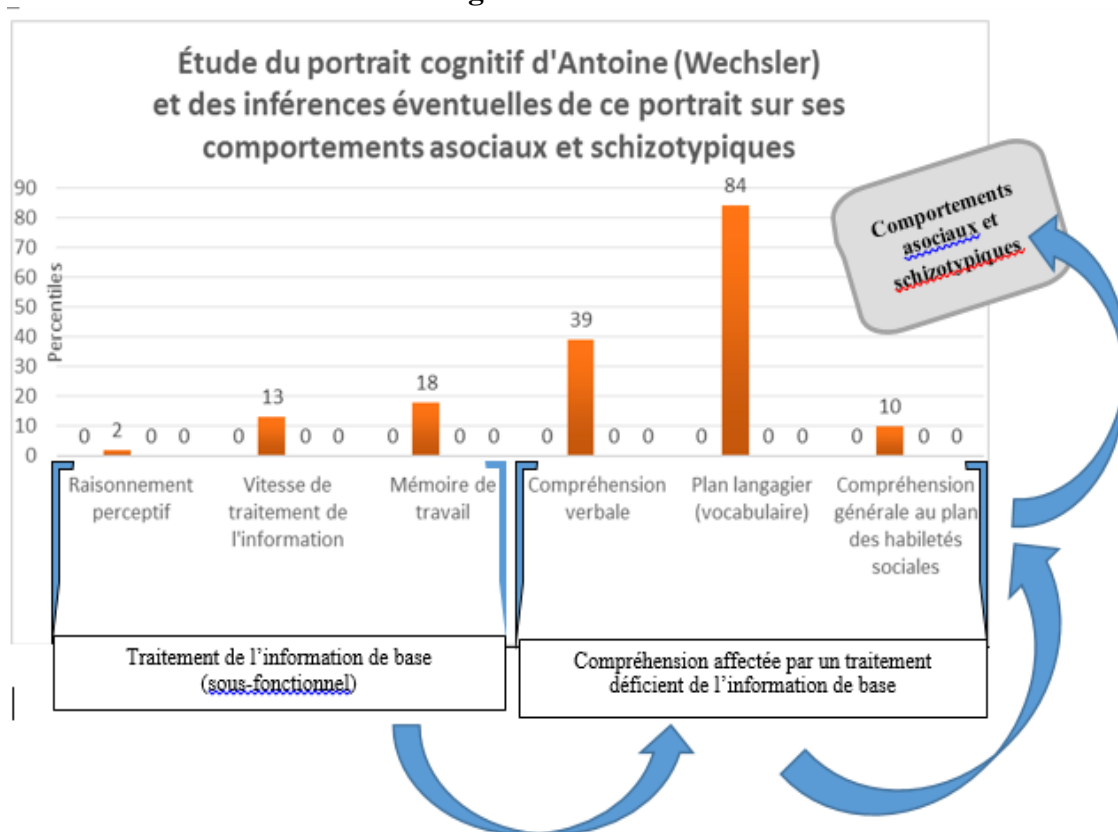
4.1.3 Les caractéristiques cognitives d'Antoine

Les caractéristiques cognitives (critère 5) d'Antoine ont été évaluées de deux façons : par le test de Weschler (1949) qui établit un percentile pour plusieurs composantes du fonctionnement intellectuel (voir la vignette 1) et par le test de la Figure complexe de Rey (1942) qui met à l'épreuve les fonctions cognitives du traitement de l'information.

4.1.3.1 L'évaluation intellectuelle selon le Weschler (1949). Elle a été réalisée par la psychologue du Centre Jeunesse. La vignette 1 présente le portrait cognitif d'Antoine sous forme de résultats en percentiles de cette évaluation intellectuelle. Un délai dans ses réponses est observé lorsqu'Antoine est questionné. Plus la tâche demande d'effort, plus son rendement de travail diminue. Le niveau de raisonnement logique d'Antoine est faible : il met peu à profit ses stratégies et il fait peu d'analyse. Il ne fonctionne pas avec la technique essai-erreur lorsqu'il a un conflit cognitif. Sa méthode de travail est alors très déficiente. Sa mémoire de travail est également sous les normes (18^e percentile). Il demeure difficile pour Antoine de réaliser des exercices liés à des séquences (ex. : répéter des chiffres dans l'ordre inverse) et de se référer à sa mémoire à long terme. Pour retenir l'information, il apprend par répétition. Selon la psychologue, une des forces relatives d'Antoine est au plan langagier (84^e percentile), un diagnostic de trouble de langage de type mixte émis au primaire demeurant peu apparent. La compréhension verbale de l'adolescent est dans la moyenne faible (39^e percentile). Antoine a de la difficulté à considérer simultanément plusieurs paramètres et à déterminer la pertinence des informations.

Le rapport de la psychologue démontre que le langage expressif d'Antoine est beaucoup plus fonctionnel que sa compréhension verbale. Ce décalage n'est pas surprenant quand on observe les faibles résultats d'Antoine au plan du traitement de l'information, en ce qui a trait à sa perception des informations externes, à la vitesse de son traitement de l'information ainsi qu'à sa mémoire de travail. En effet, la vitesse de traitement de l'information d'Antoine est très faible (13^e percentile) et son raisonnement perceptif l'est encore plus (2^e percentile). Les difficultés d'Antoine au plan du traitement de l'information cognitive peuvent avoir un impact important sur sa compréhension du monde dans lequel il vit et sur sa gestion de ses comportements psychosociaux, comme en fait foi sa compréhension générale au plan des habiletés sociales, pour laquelle l'adolescent se retrouve au 10^e percentile.

Vignette 1



La vignette 1 présente une étude du portrait cognitif d'Antoine et des inférences éventuelles de ce portrait sur ses comportements. En lien avec la problématique traitée dans cet essai, il est intéressant de séparer les facteurs cognitifs en deux sous-catégories, soit le traitement de l'information de base qui est sous-fonctionnel chez Antoine et la compréhension verbo-langagière. Il pourrait être inféré que la compréhension générale d'Antoine au plan des habiletés sociales est affectée par un traitement déficient de l'information de base, ce qui est susceptible de renforcer ses comportements asociaux et schizotypiques. De plus, son habileté langagière peut l'amener à véhiculer des pensées qui lui semblent cohérentes tout en étant déconnectées d'une perception juste de la réalité concrète, ce qui est caractéristique de la schizotypie. Par exemple, lors d'un atelier d'habileté sociale qui a fait l'objet d'une observation avant l'expérimentation, l'éducateur donne un exemple de résolution de problème dans le contexte du patinage. Il pose la question suivante aux élèves : « Y en a-t-il qui ne seraient pas bons pour patiner? » Alors Antoine lui répond : « Patiné? patiné sur la glace ? » Il tente de comprendre le vocabulaire de l'éducateur en cherchant un contexte qui ne lui semble pas évident, alors que le mot a été utilisé dans un contexte en cours, concret et réaliste.

4.1.3.2 L'évaluation des fonctions cognitives par la Figure complexe de Rey (1942), réalisée par l'auteure, orthopédagogue. Cette évaluation est particulièrement pertinente, parce qu'elle fait ressortir les repères de base de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive qui aura lieu auprès d'Antoine.

Le comportement d'Antoine lors de la reproduction de la Figure complexe de Rey. Antoine doit copier la Figure complexe de Rey puis la reproduire de mémoire. Au début, il démontre une gêne. À plusieurs reprises, il rit en regardant l'enregistreuse déposée sur la table devant lui. Même s'il se dit déconcentré par l'enregistreuse, ceci ne l'empêche pas de coopérer à la tâche. Après avoir entendu les consignes, Antoine comprend qu'il doit recopier la Figure et le verbalise. Lorsqu'il lui est demandé de débiter l'exercice, Antoine lance :

- « Haaaaa ! Je ne suis pas capable ! » et il semble découragé.

- « Je te laisse 4 minutes pour le faire. Tu es capable, j'en suis sûre. Tu as bien observé le dessin et compris les consignes. Il ne te reste qu'à procéder. »
- « J'ai ce temps pour le faire au complet ? »

Antoine réagit bien au renforcement de son sentiment de compétence et est stimulé par le défi présenté. Il se sent encouragé de se mettre au travail pendant une durée restreinte de quatre minutes. Il décrit certains éléments de la Figure en faisant des analogies : ...*les croix qui représentent de quoi de religieux... On dirait une maison dans une église... un avion... les ailes... un aéroglisseur...* Il est à noter que durant l'exercice, Antoine est déconcentré par la signification du dessin. Il demande s'il doit « *la faire belle* ». Un rappel de la consigne de départ lui est donné. Antoine s'exécute avec impulsivité puis autocorrige trois éléments, alors que son dessin n'est pas complet et qu'il lui reste du temps. Il a le souci de bien performer. Il démontre de la fierté à être rapide et n'a pas conscience du fait que rapidité et efficacité ne vont pas de pair dans les circonstances. Pour lui, bien performer, c'est procéder rapidement.

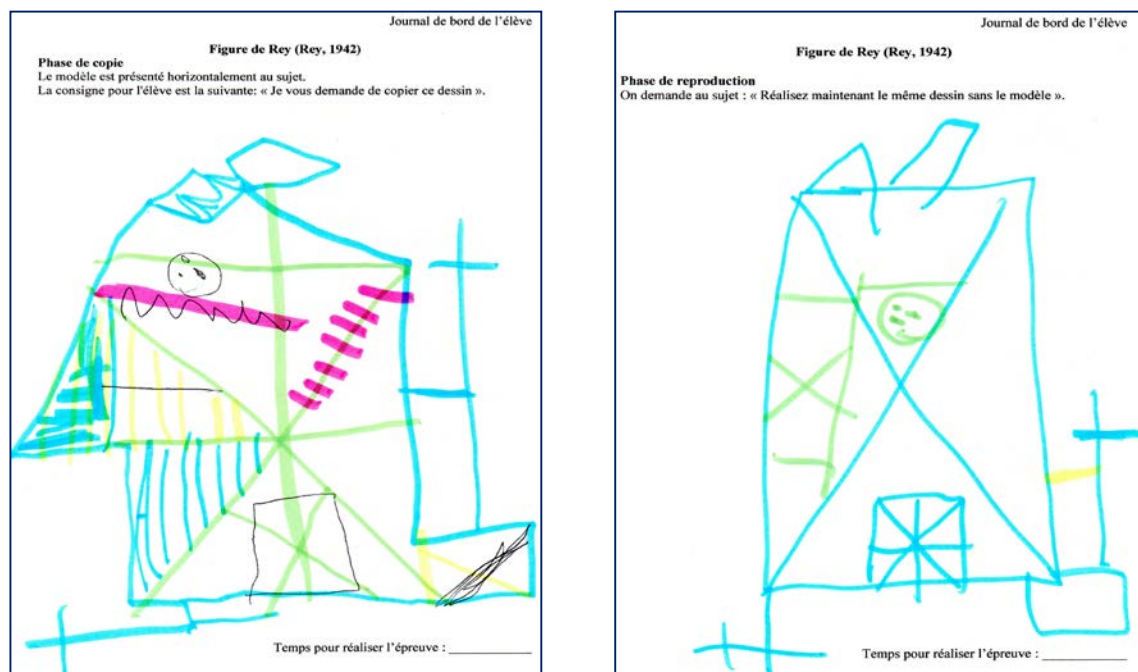


Illustration 5 : Copie et reproduction de mémoire de la Figure de Rey en T1

Grâce à l'observation de la succession des traits dessinés pendant les trente premières secondes de la reproduction de la Figure complexe de Rey, Osterrieth (1945) a pu décrire sept types d'organisation spatiale qui expliquent la méthode de reproduction utilisée par un élève (voir le tableau 7).

Tableau 7
Sept types d'organisation spatiale dans la reproduction
de La Figure complexe de REY, selon Osterrieth (1945)

Les sept types d'organisation	La description des types d'organisation spatiale
<u>Type 1 :</u> La construction de l'armature	La figure est construite à partir du grand rectangle qui constitue l'armature, sur laquelle sont ajoutés les différents détails.
<u>Type 2 :</u> Les détails englobés dans l'armature	Le sujet commence par l'un des détails adjacents au grand rectangle (la croix supérieure gauche par exemple), ou dessine le grand rectangle en y intégrant l'un des détails (comme le carré inférieur gauche), puis continue la reproduction du grand rectangle. Il l'utilise ensuite comme armature du dessin, comme dans le type 1. La reproduction des deux diagonales du rectangle avant son contour, celui-ci étant ensuite réalisé puis utilisé comme armature, appartient aussi au type 2.
<u>Type 3 :</u> Le contour général	Le sujet commence par reproduire le contour général de la Figure : il ne différencie pas le grand rectangle. Il place ensuite les détails intérieurs.
<u>Type 4 :</u> La juxtaposition de détails	Le sujet reproduit la Figure comme s'il faisait un casse-tête : il juxtapose les détails, sans prendre le rectangle comme armature. L'ensemble peut être parfaitement réussi.
<u>Type 5 :</u> Les détails sur un fond confus	Le graphisme est peu ou pas structuré, on ne reconnaît pas les stimuli mais certains détails sont identifiables.
<u>Type 6 :</u> La réduction à un schème familier	Le sujet ramène la Figure à une forme qui lui est familière. Il peut s'agir d'une forme qui rappelle vaguement la Figure (maison, église, poisson, etc.).
<u>Type 7 :</u> Le gribouillage	Le sujet effectue un simple gribouillage dont on pourrait reconnaître ni des détails ni la forme globale du stimuli.

La copie de la Figure avec modèle (phase 1) d'Antoine est de type III : il débute par des détails (la croix supérieure gauche, la croix du bas, le losange complètement à gauche), puis opère en dessinant le contour général de la figure, sans différencier explicitement le rectangle central. Avant la deuxième phase (reproduction sans modèle), une remédiation cognitive a eu lieu auprès d'Antoine afin de le guider dans l'organisation de sa perception des parties de la figure et de la planification de sa séquence d'exécution.

Lors de la reproduction sans modèle (phase 2), Antoine débute par des détails (la croix supérieure gauche, la croix du bas), continue en ajoutant un élément plus structural, l'armature (le grand rectangle central), puis 2 éléments internes : le rond avec les trois picots et le rectangle interne à gauche de la Figure avec les deux lignes en diagonale et la ligne horizontale. Les autres éléments internes sont ignorés. Cette façon de procéder correspond au type II.

La remédiation cognitive entre les deux phases contribue à mieux structurer Antoine avant la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey. Par contre, ses deux façons de procéder sont tout de même peu efficaces et démontrent, entre autres, que sa perception est imprécise, partielle et non-organisée dans un tout.

La difficulté d'Antoine dans l'élaboration perceptive entraîne chez lui un déficit de la représentation mnésique qui résulte en une reproduction incomplète de tous les éléments de la Figure complexe de Rey. En fait, Antoine a des fonctions déficitaires dans chacune des phases du traitement des informations, c'est-à-dire dans le fait de recueillir toute l'information nécessaire (input), d'utiliser l'information recueillie (élaboration) et d'exprimer la solution d'un problème (output).

Les fonctions cognitives déficientes d'Antoine en T1. Le Tableau 8 décrit les comportements d'Antoine qui démontrent ses fonctions cognitives déficientes dans le traitement de l'information, lors de la copie et de la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey (1942) en T1. Les définitions des fonctions sont tirées de Lebeer (2000).

Tableau 8

Fonction cognitives déficientes d'Antoine dans le traitement de l'information des deux reproductions de la Figure complexe de Rey en T1

Fonctions déficientes à chacune des 3 phases du traitement de l'information	Exemples de déficience en phase 1 : Copie de la Figure complexe de Rey avec modèle sous les yeux	Exemples de déficience en phase 1 : Reproduction de la Figure complexe de Rey sans modèle
Phase 1 du traitement de l'information (Input) : cueillette d'information		
<p>1) Perception claire et concentrée <i>Usage de tous les sens pour percevoir toute information correctement et clairement. Centrer l'attention sur un point.</i></p>	<p>Il regarde de façon superficielle le modèle avant de le représenter, ce qui fait en sorte que la copie de la Figure manque d'élaboration. Dans sa description orale de ce qu'il voit, il ne décrit qu'un élément (les croix) et néglige les 17 autres éléments.</p>	<p>Il recueille bien l'information lorsqu'il s'agit d'identifier la base rectangulaire et les diagonales. Par contre, sa perception devient brouillée lorsqu'il doit intérioriser les médianes verticale et horizontale.</p>
<p>2) Recherche systématique <i>Recueillir l'information une étape à la fois, d'une façon systématique, de sorte que rien n'est perdu et rien n'est utilisé deux fois. Balayer de gauche à droite, horizontalement, verticalement, diagonalement.</i></p>	<p>Antoine ne balaye pas ses yeux de gauche à droite pour recueillir les informations. Il a une perception chaotique et non-organisée du modèle. Antoine traite l'information de façon désordonnée plutôt qu'en unité organisée.</p>	<p>Lorsqu'Antoine verbalise les étapes de réalisation qu'il fera, il dit qu'il débutera par le contour et ensuite les figures internes, ce qui est structuré. Puis, il pointe les éléments qu'il fera en ordre : le rond, les 5 traits parallèles obliques, et le rectangle interne. Ces éléments sont l'objet d'une perception non-systématique et entrecroisée au plan spatial, ce qui ne facilitera pas la mémorisation de la perception, comme cela se verra en phase 2.</p>
<p>3) Étiqueter <i>Enrichir le vocabulaire pour décrire précisément les objets, les événements et les expériences.</i></p>	<p>Antoine décrit des formes de façon analogique, sans nommer les figures géométriques représentées : il dit que le carré inférieur est un rectangle.</p>	<p>Un ensemble de lignes est nommé « l'aile ». Il nomme spontanément « le signe de croix », mais pas les autres formes.</p>

<p>4) Décrire le lieu <i>Utiliser les bons concepts pour indiquer l'endroit, la direction, la position et l'orientation de chacun des éléments.</i></p>	<p>À aucun moment il ne mentionne des lieux ou des positions spatiales relatives des objets entre eux (ex. : à droite, à côté de...). Antoine témoigne d'un manque d'orientation spatiale lors de la lecture du dessin. Ceci est manifeste dans l'élaboration de la Figure : par exemple, il oublie de positionner le trait dans le triangle à droite, le rond, la ligne sur le rectangle interne, le petit trait parallèle à la médiane verticale et le rectangle interne. Il oriente mal la ligne du carré inférieur (mauvaise diagonale).</p>	<p>Antoine perçoit mal la position, l'orientation, la forme et la dimension de certains éléments, ce qui est manifeste dans la reproduction de la Figure :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le triangle à droite ne prend pas toute la même largeur du grand rectangle ; -le carré inférieur se situe à côté du rectangle au lieu d'être sous le rectangle ; -le rond est représenté plus bas que sur le modèle ; -le losange est mal formé; il n'est pas à la verticale, mais plutôt positionné de façon oblique.
<p>5) Tenir compte du temps et des durées <i>Usage des concepts adéquats pour décrire le temps : durées et séquences. Chercher les informations qui donnent une indication de la séquence des choses et l'ordre dans le temps.</i></p>	<p>Il est rassuré du court moment exigé par la tâche. Pour lui, être performant, c'est être rapide.</p>	<p>Il constate de lui-même : « <i>Reconnaître toutes les étapes à faire dans l'élaboration était plus difficile. J'ai manqué de temps pour les intégrer.</i> » Il n'aime pas s'accommoder à la consigne du changement de couleur de crayon aux trente secondes, car cela le déconcentre.</p>
<p>6) Principe de constance <i>Demeurer attentif aux caractéristiques changeantes d'un objet pendant que les autres caractéristiques demeurent les mêmes.</i></p>	<p>Les dimensions des éléments globaux sont plus conservées que celles des éléments particuliers. Antoine ne démontre pas de préoccupation à conserver les dimensions et les qualités des éléments. La cueillette de l'information est globale.</p>	<p>Moins d'éléments sont conformes. La constance est plus présente dans la présence de l'élément que dans ces caractéristiques particulières (dimension, orientation, etc.).</p>
<p>7) Précision <i>Être attentif aux petites différences.</i></p>	<p>Antoine est peu attentif aux petites différences dans la collecte d'informations.</p>	<p>Pour saisir la complexité de la structure, Antoine doit percevoir de façon précise les éléments et leur rapport entre eux. Antoine manque de précision dans la collecte d'informations et peu d'éléments sont mémorisés.</p>

<p>8) Utilisation de deux source d'information ou plus <i>Prendre en considération plus d'une caractéristique à la fois (hauteur, longueur, largeur, nombre, forme, etc.). Ressentir les besoin de rassembler l'information de différentes sources.</i></p>	<p>Il ne perçoit pas le contour rectangulaire général de la Figure, comme un contenant englobant le contour de chacun des éléments qu'il inclut. On ne reconnaît pas ce rectangle dans le trait bleu. Les figures sont dessinées de façon indépendante au cadre.</p>	<p>Antoine n'a pas rassemblé toutes les informations nécessaires pour réussir à faire une mémorisation complète de la Figure.</p>
<p>Phase 2 du traitement de l'information : élaboration des informations recueillies</p>		
<p>1) Reconnaissance et définition du problème <i>Reconnaître un problème et le définir.</i></p>	<p>Quand il lui est demandé ce qu'il a retenu de la tâche à faire, il répond globalement sans citer aucun détail : « <i>Je dois recopier le dessin.</i> » La tâche n'est pas définie clairement et distinctement.</p>	<p>Antoine tente de tricher en regardant la Figure du modèle à reproduire, une fois que l'image est cachée et tournée sur la table. Il reconnaît donc qu'il y a un problème : « <i>Je ne m'en souviens pas bien bien !</i> » Par contre, il ne se rend pas compte qu'il aurait pu procéder en utilisant une méthode spécifique pour l'aider à mémoriser les éléments non-retenus. Il a donc de la difficulté à débiter la tâche, car il ne sait pas comment faire pour y parvenir.</p>
<p>2) Sélectionner l'information adéquate <i>Dans une multitude d'informations, sélectionner celles nécessaires pour résoudre le problème et éliminer celles qui sont inutiles.</i></p>	<p>Antoine réussit à reproduire plusieurs éléments du modèle devant lui. Par contre, Antoine ne représente pas tous les éléments même si le modèle de la Figure complexe de Rey est devant lui.</p>	<p>Antoine ne se rappelle plus des observations qu'il a faites lors de la collecte de données.</p> <p>En comparant les reproductions de la phase 1 et 2, il est possible de voir qu'Antoine s'est amélioré d'une certaine façon. À la phase 2, Antoine pense à rajouter le rectangle interne et le rond, chose qu'il n'avait pas faite auparavant. Par contre, plusieurs manquements sont visibles puisqu'il a peu tenu compte des éléments internes.</p>

<p>3) Comportement comparatif spontané <i>Observer et comprendre les similarités et les différences entre les choses, les événements, les personnes.</i></p>	<p>Suite à une demande de comparaison de la reproduction et du modèle, Antoine n'a aucun comportement comparatif spontané. Il se contente de décrire ce qu'il a fait. Une fois guidé, il arrive à retrouver des éléments manquants.</p>	<p>N'ayant plus le modèle devant lui pour reproduire la Figure, Antoine se rappelle peu des similarités et des différences entre les éléments qui composent la figure. Antoine dit au début de la reproduction : « <i>Je ne m'en souviens pas bien bien !</i> » Sa rapidité d'exécution est ralentie et le résultat final est peu réussi.</p>
<p>4) Élargir son champ mental <i>Avoir une vue d'ensemble, prendre en considération le plus de facteurs possible. Capacité de mémoriser efficacement. Analogue à un ordinateur avec un processus parallèle, large, ram, un gros disque dur et un retrait rapide de l'information.</i></p>	<p>Antoine traite la figure en pièces détachées, une par une. Il ne tient pas compte que le contour général de la figure est un rectangle et un triangle rectangle positionné à gauche, etc. Il ne voit pas non plus les détails englobés dans l'armature, c'est-à-dire la juxtaposition des quatre rectangles et ses détails à l'intérieur.</p>	<p>Antoine prend conscience qu'il a un grand rectangle, mais il ne met pas de médianes horizontales (2) et verticales (2) pour juxtaposer les petits rectangles (4), ce qui est primordial pour mieux positionner les éléments internes.</p>
<p>5) Faire des relations, des parallèles <i>Mettre les choses en relation les unes avec les autres. Rien n'arrive juste comme ça. Relation entre les causes et les effets. Relations entre la fin et les moyens. Relations familiales. Relations temporelles.</i></p>	<p>Des hésitations de la part d'Antoine et des erreurs sont remarquées lorsqu'il doit rattacher les parties à un tout.</p>	<p>Même si une discussion a été tenue sur la diagonale du carré inférieur qui était positionnée différemment, Antoine ne sait pas où placer la diagonale lorsqu'il lui est fait mention qu'il manque une diagonale.</p>
<p>6) Besoin de poursuivre l'évidence logique <i>Ressentir le besoin de justifier sa réponse et être capable d'expliquer pourquoi l'on a choisi une certaine solution. Chercher spontanément, l'information pour justifier un énoncé.</i></p>	<p>Antoine demande s'il peut repasser sur ses traits de crayon. Il démontre qu'il est insatisfait de son résultat et qu'il tient à être compris : « <i>Je peux le refaire ? Sinon, tu ne comprendras rien. ... Je vais refaire par-dessus le petit bout de croix</i> ».</p>	<p>Quand Antoine est rendu à la phase de couleur jaune pour reproduire la Figure, il tente des réponses sans les justifier. Il ne se rappelle pas de tous les détails à reproduire sans modèle et ne cherche pas à voir si sa réponse est correcte en raisonnant ou en justifiant ses démarches.</p>

<p>7) Intérioriser <i>Se représenter une image mentale des informations reçues. Impression en mémoire des informations reçues. Représentation.</i></p>	<p>Il réussit à se faire une image mentale de la figure : « <i>On dirait une maison dans une église</i> ». Il associe la figure à la forme de la maison avec le symbole d'une église, les croix. Mais cette image n'est pas assez complexe pour permettre l'exécution de la tâche.</p>	<p>Lorsque je laisse du temps pour intégrer mentalement l'image de la Figure complexe de Rey une seconde fois, Antoine dit qu'il ne sait pas à quoi l'image globale lui fait penser. Il rajoute que ça ne ressemble pas à grand-chose. Ce n'est seulement que lorsque je lui partage ma vision qu'Antoine mentionne que ça lui fait penser à un aéroglisseur. En n'intériorisant pas de détails dans sa cueillette d'information, Antoine se perd lorsqu'il doit intégrer les éléments internes et externes dans l'élaboration.</p>
<p>8) Pensée hypothétique inférentielle <i>Si ... Alors : représenté mentalement. Qu'est-ce qui pourrait arriver ? Si ... inférence : tirer une conclusion, une chose découle d'une autre.</i></p>	<p>Antoine ne fait pas de combinaisons pour structurer les éléments à traiter dans sa tâche.</p>	<p>Antoine ne fait pas de combinaisons pour structurer les éléments à traiter dans sa tâche. Il a de la difficulté à se rappeler ce qu'il a oublié dans la phase 1 et à en tenir compte dans son deuxième dessin.</p>
<p>9) Développer des stratégies pour vérifier les hypothèses <i>Vérifier une hypothèse : quel serait l'effet d'un événement ? Trouver des moyens pour vérifier et confirmer une hypothèse. Si l'on pense à une possibilité, on cherche l'information qui la confirme ou la réfute.</i></p>	<p>Antoine a peu de stratégies pour vérifier son travail. Il n'éprouve aucun besoin de vérifier ce qui lui manque pour compléter la figure même si je lui laisse un deux minutes pour rajouter les éléments manquants. Lorsque je lui mentionne qu'il y a des éléments dont il n'a pas tenu compte, Antoine trouve des éléments et décide de les mettre en stylo noir, mais il n'intègre quand même pas tous les éléments alors qu'ils sont sous ses yeux.</p>	<p>Antoine éprouve le besoin de vérifier la solution en employant une stratégie inadéquate. Il tente de regarder la figure qui est cachée face contre table au lieu d'y aller de façon mentale par rappel mémoriel (tente de tricher).</p>
<p>10) Choisir un cadre de référence <i>Choisir un cadre aidant pour trouver une solution.</i></p>	<p>Il n'identifie pas la grande structure qui contient aussi plusieurs petites parties : « <i>Faut-il que je la fasse belle ?</i> » Antoine voudrait enjoliver le dessin sans se soucier nécessairement de la consigne.</p>	<p>La perception du grand rectangle, base de la figure, facilite son organisation du départ, mais il a du mal à comprendre comment les parties sont rattachées les unes aux autres.</p>

<p>11) Planifier <i>Se représenter une solution, une étape à la fois.</i></p>	<p>Antoine ne sait pas par où commencer. Il dit lorsqu'il doit réaliser la figure : « <i>Ha ! Je ne suis pas capable !</i> » Antoine a de la difficulté à suivre les étapes. Il ne respecte pas l'ordre des marqueurs que je lui demande d'utiliser. Au lieu de prendre le bleu, le jaune, le rose et le vert, il choisit de prendre en premier le marqueur bleu, ensuite le vert, le jaune et le rose.</p>	<p>Antoine mentionne qu'il va commencer par faire le contour de la figure et ensuite les choses à l'intérieur. Il me pointe le rond avec les trois picots, les cinq traits parallèles obliques, les 4 traits parallèles horizontaux et le rectangle interne. Mais il ne suit pas cet ordre quand il s'exécute.</p>
<p>12) Étiquetage verbal <i>Développer un vocabulaire représentant des concepts de plus en plus englobants, et ce, afin d'indiquer les catégories cognitives et de décrire les opérations mentales.</i></p>	<p>Antoine manque de mots pour décrire ses opérations mentales. Lorsque je lui demande de verbaliser les tâches qu'il fait, il échange à plusieurs reprises sur sa peur d'être enregistré plutôt que sur l'organisation des éléments.</p>	<p>Antoine pointe les éléments du dessin au lieu de décrire ses opérations mentales pendant la reproduction de sa copie de la Figure complexe de Rey. Aussi, il parle de « <i>choses à l'intérieur</i> » au lieu d'utiliser un vocabulaire mathématique.</p>
<p>13) Comportement sommatif <i>Compter, faire un inventaire.</i></p>	<p>Les quantités ne sont pas conservées, ce qui fait qu'il dessine 8 traits parallèles horizontaux et 7 traits parallèles obliques, au lieu de 4 horizontaux et 5 obliques.</p>	<p>La grosseur des deux croix sont plus courtes, le losange est mal défini (trois côtés pour définir la forme), le triangle au bout du grand rectangle n'est pas proportionnel au grand rectangle, le carré inférieur se situe à gauche de la forme au lieu d'être au bas, etc.</p>
<p>Phase 3 du traitement de l'information (output) : expression de la solution trouvée</p>		
<p>1) S'exprimer clairement <i>Se mettre soi-même « dans les souliers » de l'autre afin de communiquer sa réponse clairement.</i></p>	<p>Antoine présente un trouble de langage, ce qui fait en sorte qu'il a de la difficulté à formuler des réponses claires et précises. Lorsque je fais un retour avec lui sur l'activité, il dit à trois reprises « <i>Eee</i> » lorsque je lui demande de quels éléments qu'il n'a pas tenu compte.</p>	<p>Antoine exprime sa réponse manquante : « <i>Ça ici, je ne l'ai pas fait : l'aile</i> ». Il doit me pointer « l'aile » sur le modèle, car je ne comprends pas qu'il parle du triangle supérieur.</p>

<p>2) Projeter des relations virtuelles <i>Faire en sorte que les relations cachées soient explicites.</i></p>	<p>Antoine n'est pas capable de projeter toutes les relations virtuelles de la Figure puisqu'il manque de techniques : il ne prend pas en compte les détails englobés dans l'armature, c'est-à-dire la juxtaposition des quatre rectangles et des détails à l'intérieur.</p>	<p>Antoine débute par des détails avant de dessiner l'armature. Les éléments internes sont un problème pour lui puisqu'il ne voit pas les relations cachées. Il oublie de mettre dans sa représentation de la figure : le triangle supérieur ; le trait dans le triangle à droite, le petit trait parallèle à la médiane verticale, les médianes horizontales, les médianes verticales, les 4 traits parallèles horizontaux, les 5 traits parallèles obliques. Il ne peut se référer au modèle initial, cadre dans lequel il peut trouver une solution.</p>
<p>3) Prévenir le blocage <i>Quand une solution n'est pas trouvée immédiatement ou qu'elle est incorrecte, demeurer calme et regarder la situation d'une façon différente.</i></p>	<p>Antoine est très dérangé par l'enregistrement de la séance même s'il lui en est expliqué la nécessité pour les fins du projet et qu'il donne son accord en début de rencontre. ... <i>Le contenu ne se retrouvera pas ailleurs. Je te l'ai promis, tu me fais confiance et je suis contente. Hein ? Ouin.</i> Antoine démontre pourtant un comportement très craintif : « <i>Cela ne m'inspire pas confiance de me faire enregistrer ... Oublie pas, je ne veux pas que les autres voient par internet le contenu... Mettons que Charles du CJ veut faire une enquête sur moi, je ne veux pas qu'il aille fouiller dans mes affaires. ... Quand je vais te parler de chose personnel, tu vas enlever l'enregistreuse ?</i> »</p>	<p>Antoine a un blocage, il arrête de chercher ses réponses parce qu'il est déconcentré par l'enregistrement. Antoine véhicule trois fois ce message : « <i>J'aimerais mieux que tu mettes ton sac en dehors de la salle, à côté de la porte</i> ».</p>
<p>4) Dépasser l'essai et l'erreur <i>Arrêter de deviner jusqu'à ce qu'une option correcte soit trouvée. Utiliser des stratégies pour faire la tâche.</i></p>	<p>Antoine corrige ses erreurs avec le crayon bleu : il barre un des deux losanges et enlève le jaune mis dans le triangle rectangle du haut de la figure. Une fois ces éléments corrigés, il dit : « <i>Je ne rajoute plus rien. J'ai fini !</i> » Il arrête d'utiliser ses stratégies de correction pour modifier ou rajouter des éléments à la tâche.</p>	<p>Antoine ne tient compte que de deux éléments lors de la phase output. Il ne reproduit que le rond et le rectangle interne. De plus, il ne mentionne pas qu'il doit tenir compte des éléments externes. Antoine ne pense pas à représenter le triangle supérieur. Il oublie donc certaines étapes lors de la réalisation.</p>

<p>5) Précision dans la communication <i>Pour exprimer une réponse correctement, on a besoin d'un vocabulaire clair.</i></p>	<p>Antoine n'utilise pas un vocabulaire clair lorsque qu'il décrit ce qu'il voit de la figure. Il associe la figure à la forme de la maison avec le symbole d'une église en disant : « <i>On dirait une maison dans une église.</i> »</p>	<p>Antoine a de la difficulté à expliquer les démarches qu'il a faites. Il emploie peu de mots pour décrire ce qu'il a fait et comment il a procédé pour arriver à son résultat final.</p>
<p>6) Besoin de précision <i>Éprouver le besoin de communiquer une réponse avec suffisamment de détails afin d'éviter la confusion.</i></p>	<p>Antoine a peur de ne pas réussir le test. Il est insatisfait de son résultat initial lorsqu'il dessine, au départ, la première croix. Il me demande s'il peut la refaire. Il repasse dessus pour que sa réponse soit plus claire.</p>	<p>Antoine mentionne avoir trouvé plus difficile la fin de la réalisation puisqu'il ne se rappelait pas de tous les détails. Au lieu de décrire tous les éléments dessinés, il se contente de : « <i>En bleu, j'ai dessiné le signe de croix et d'autres éléments.</i> »</p>
<p>7) Transport visuel de l'information <i>Transport des informations. Utiliser l'information recueillie pour trouver une solution et conserver cette information intacte du début à la fin, sans changer ses caractéristiques.</i></p>	<p>Dans sa copie, il ne dessine pas le trait dans le triangle à droite, le rond, la ligne sur le rectangle interne, le petit trait parallèle à la médiane verticale et le rectangle interne. Il oriente mal la ligne du carré inférieur (mauvaise diagonale).</p>	<p>Malgré le fait qu'Antoine n'avait pas le modèle devant lui, il est possible de voir que l'information recueillie n'est pas intacte du début à la fin puisque certaines caractéristiques ont changé : la grosseur des deux croix sont plus courtes, le losange est mal défini (trois côtés pour définir la forme), le triangle au bout du grand rectangle n'est pas proportionnel au grand rectangle, le carré inférieur se situe à gauche de la forme au lieu d'être au bas.</p>
<p>8) Contenir son impulsivité <i>Penser avant d'agir.</i></p>	<p>Antoine termine la figure avant que le temps soit écoulé. Il dit sans vérifier ses réponses : « <i>C'est tout !</i> » En revérifiant ensemble son travail, Antoine remarque que la barre n'est pas du bon sens dans le carré inférieur. D'autres éléments au stylo noir ont été rajoutés lorsqu'il pense de façon réfléchi.</p>	<p>Lorsque je tourne la feuille du modèle pour qu'il le reproduise sans modèle, Antoine a un comportement impulsif : il tente de reprendre en cachette sa feuille de la phase 1 pour faire une reproduction de la phase 2. Il veut copier la figure sans avoir à mémoriser les éléments. Pour lui, être performant, c'est être rapide.</p>

Le retour métacognitif. Un retour métacognitif a été fait après la reproduction de la Figure complexe de Rey. Antoine mentionne avoir trouvé plus difficile la reproduction de la Figure complexe de Rey sans modèle. Il dit que c'est à la fin qu'il a le plus hésité parce qu'il ne se rappelait plus des éléments à reproduire. Il ajoute que changer de couleur l'a mêlé aussi et qu'il aurait moins perdu ses idées s'il avait tout fait de la même couleur. À l'aide du tableau des fonctions cognitives, Antoine a été capable de cibler ses fonctions déficientes dans ses deux reproductions :

- ✓ la perception claire et concentrée;
- ✓ le principe de constance « *respecter la grosseur de la figure* »;
- ✓ la précision : « *puisque'il avait beaucoup de détails à prendre en considération* »;
- ✓ la planification : planifier toutes les étapes à faire dans l'élaboration de la figure lui demandait beaucoup.

En ce qui concerne son appréciation du test, Antoine dit avoir aimé « moyennement » l'activité. Lorsque qu'il lui est demandé de quoi il est le plus fier dans sa réalisation, Antoine dit : « *De rien. Je suis quand même un homme d'honneur, mais je n'ai pas d'estime. C'est à dire, j'ai de l'estime, mais je ne suis pas fier de quelque chose en particulier que j'ai réalisé aujourd'hui.* »

4.2 L'intervention orthopédagogique auprès d'Antoine

Cette section présente la description du contexte d'intervention (4.2.1) et des opérations de la démarche d'intervention-recherche en remédiation cognitive vécue auprès d'Antoine (4.2.2).

4.2.1 Le contexte de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive

Compte tenu des caractéristiques schizotypiques et problématiques d'Antoine, il a été nécessaire de planifier une démarche d'établissement d'un lien de confiance avec le jeune avant d'appliquer les interventions de remédiation cognitive. De plus, pour assurer ma sécurité personnelle lors de mes interventions individuelles avec Antoine, des mesures de protection ont été mises en place lorsque ce dernier semblait plus fragile.

La création d'un lien de confiance avec Antoine.

De brèves périodes additionnelles (11) d'observation et d'intervention informelles se sont produites à certaines occasions tout au long du projet quand le contexte s'y prêtait dans l'unité de vie, lors des transitions d'activités. Elles ont été planifiées dans le but de créer un lien de confiance avec Antoine et aussi pour maintenir ce lien tout au long du projet. L'orthopédagogue-chercheuse cherche ainsi à favoriser la réceptivité d'Antoine et son ouverture à recevoir et à exprimer des idées, ceci étant considéré comme un facteur d'adaptation et de régulation sociale et scolaire (Feuerstein, 2006). De plus, vu le trouble de comportement prononcé et la schizotypie d'Antoine, ces observations ont permis à l'orthopédagogue de disposer de plus de données sur l'élève et sur le phénomène à l'étude pour préparer son intervention orthopédagogique et mettre en place les mesures de protection nécessaires. Le tableau 9 décrit brièvement les moments favorables à la création ou au maintien du lien de confiance entre l'orthopédagogue et Antoine et ce, pour chacune des rencontres informelles qui ont eu lieu.

Tableau 9

Description des moments favorables à la création ou au maintien du lien de confiance entre l'orthopédagogue et Antoine, à chacune des rencontres informelles

Moment des rencontres informelles avec Antoine	Description des moments favorisant la création ou le maintien du lien de confiance auprès d'Antoine
Première rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 3	Antoine me fait visiter son unité avant de débiter la séance de remédiation. Il me montre les locaux des professionnels qui se retrouvent sur place : le bureau du chef de l'unité, le bureau de l'éducateur et de la psychologue. Il m'explique que je peux me référer au chef de l'unité si je ressens le besoin d'avoir de l'information sur le fonctionnement de l'unité.
Deuxième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 4	Antoine me fait visiter sa chambre, endroit que nous n'avions pas eu le temps de voir lorsqu'il m'a fait visiter les lieux la dernière fois. Il me montre le piano électronique qu'il possède dans sa chambre. Je lui demande de me jouer une pièce de musique qu'il connaît.
Troisième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 6	Je me rends à sa chambre pour prendre de ses nouvelles lors de la pause de 10 minutes. Antoine verbalise qu'il passe un « mauvais matin » à cause de son cours d'arts plastiques. Son ami ne s'est pas placé avec lui en équipe pour le projet d'arts plastiques. Je prends le temps d'écouter Antoine sur ce qu'il a vécu.

Quatrième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 7	Je me présente sur l'unité de vie pour voir Antoine sans l'aviser. À mon arrivée, Antoine partage sa collation à la table avec d'autres élèves. Puisqu'il ne m'accorde aucune attention en me voyant, je reste à distance pour ne pas l'accaparer devant les autres élèves et les membres du personnel.
Cinquième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 9	Je rencontre Antoine pour savoir s'il est disponible pour sa première mise en application du P.E.I.
Sixième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 11	Antoine initie la conversation en se confiant et en mentionnant de façon implicite qu'il a été impoli auprès des éducateurs cette semaine. Écoute apportée à Antoine à cet effet.
Septième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 13	Antoine se confie en disant qu'il aimerait suivre un cours en éducation spécialisée pour venir travailler au Centre Jeunesse plus tard. Écoute apportée sur ses intérêts personnels.
Huitième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 14	Je viens lui apporter son agenda qu'il avait oublié lors de la dernière rencontre de P.E.I. En même temps, Antoine me parle d'un examen de mathématique qu'il a fait le matin et qui était difficile à réaliser à cause des multiples étapes pour parvenir au résultat final. Discussion tenue à cet effet.
Neuvième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 17	Antoine me dit avoir passé « <i>du mauvais temps ces jours-ci</i> ». Il dit qu'il n'aime pas l'éducatrice qui travaille à son unité ces temps-ci, celle qui lui a donné l'interdiction d'aller aux toilettes avant un cours. Discussion tenue sur ce sujet.
Dixième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 18	Antoine court dans ma direction pour me dire qu'il a fait des exercices sur l' <i>Organisation des points</i> , à sa chambre, durant ses temps libres, et ce, de façon individuelle. Je vais donc à sa chambre pour examiner son beau travail qu'il a fait sur le P.E.I.
Onzième rencontre informelle dans l'unité de vie : journée 19	À mon arrivée, Antoine est en train de prendre de l'avancement dans ses travaux scolaires. Il dit qu'il s'avance dans sa matière scolaire qu'il aime le moins : la mathématique. Il désire avancer le plus vite possible, car c'est dans cette matière qu'il a le plus de retard selon lui. Il mentionne qu'il fait cela parce qu'il aimerait avoir son diplôme d'études secondaires pour s'enrôler dans l'armée. Je renforce Antoine sur sa grande volonté à s'investir autant dans la vie scolaire.

Les mesures de protection mises en place pour la sécurité de l'orthopédagogue.

La création du lien de confiance avec Antoine favorise une relation harmonieuse entre l'orthopédagogue et ce dernier. Malgré ce lien, Antoine peut avoir un comportement imprévisible : par exemple, il peut réagir de façon négative avec les autres membres du personnel à une intervention survenue antérieurement et qui n'a aucun lien dans le

moment présent. Sachant qu'Antoine présente un certain potentiel de dangerosité vus ses antécédents juridiques et sa fragilité mentale, les interventions éducatives sont adaptées pour augmenter les mesures de protection. Pour assurer ma sécurité personnelle, lors de mes interventions individuelles avec Antoine, des surveillances spécialisées sont mises en place par des éducateurs ou des gardiens de sécurité qui sont postés devant la salle de rencontre et sont prêts à intervenir en cas de dangerosité. Lors des déplacements (de la classe ou de l'unité au local de remédiation), de l'accompagnement peut se faire à deux intervenants pour escorter Antoine afin d'assurer un bon déroulement dans le Centre Jeunesse (ratio deux pour un). Même si les rencontres ne nécessitent pas toujours de surveillance spécialisée, des interventions sont toujours prévues au cas où les rencontres ne se dérouleraient pas comme il se devrait : diminuer le temps attribué à l'activité du P.E.I, mettre fin à la rencontre, créer une distance physique avec Antoine lorsqu'il est fragile mentalement. Des rapports égal-égal sans provocation sont aussi de mise dans mes interventions. Il m'arrive d'ignorer ses pensées erronées pour éviter toute forme de contrariété. Le fait de faire remarquer à Antoine qu'il amplifie les événements lorsqu'il est dans des situations anxiogènes, l'aide à dédramatiser ses peurs. De plus, des visualisations et des recadrages verbaux facilitent l'autorégulation de son comportement, tel que ceci peut être constaté lors des activités des séances de remédiation.

En annexe 1 se retrouvent des exemples précis de mesures de sécurité mises en place pendant les séances de remédiation cognitive avec Antoine.

4.2.2 Les opérations de la démarche d'intervention-recherche en remédiation cognitive

La démarche d'intervention-recherche en remédiation cognitive auprès Antoine nécessite 22 présences dans le milieu d'intervention. Huit présences sont allouées à la signature des consentements du Centre Jeunesse, aux rencontres avec l'équipe multidisciplinaire pour obtenir des informations personnelles sur Antoine, aux entrevues T1 et aux observations pré-expérimentation. Huit rencontres de remédiation sont prévues avec l'élève, mais compte tenu que ce dernier est relativement très impliqué dans son

processus de remédiation et que le milieu est encourageant à cet égard, trois rencontres sont rajoutées à la démarche orthopédagogique prévue. L'annexe 2 contient pour chacune des journées-présences dans le milieu d'intervention, les opérations de la démarche de l'intervention orthopédagogique-recherche, que ce soit en regard de l'organisation de l'intervention, de l'administration des outils de recherche ou des interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive ayant cours auprès de l'élève.

4.3 Le cheminement d'Antoine et ses progrès cognitifs et métacognitifs avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive, selon l'orthopédagogue, les enseignants et les intervenants du Centre Jeunesse

L'évolution d'Antoine est ici présentée à partir des données de l'orthopédagogue (4.3.1), puis de celles de l'enseignante-tutrice (4.3.2) et des intervenants du Centre Jeunesse (4.3.3). Les données de l'orthopédagogue rapportent les tâches, l'évolution et les progrès à chaque rencontre de remédiation cognitive, tandis que les autres sont tirées des entrevues et des résumés des rencontres informelles (journal de la chercheure). L'orthopédagogue-chercheure a très peu d'accès au milieu de vie d'Antoine au Centre Jeunesse, en dehors des rencontres orthopédagogiques. Les seules observations communicables quant aux fonctions cognitives et aux habiletés métacognitives transférées par Antoine dans des tâches scolaires, dans le vécu en classe ou dans le milieu de vie en Centre Jeunesse, ce sont des perceptions émises par l'enseignante lors des entrevues et par les membres de l'équipe multidisciplinaire lors des rencontres informelles.

Ces données brutes sont un réservoir de données très intéressantes qui légitiment le point de vue de la chercheure par l'intersubjectivité qu'elles créent, vu leur provenance multidisciplinaire. Elles contribuent à la compréhension du cheminement d'Antoine et sont essentielles pour faire ressortir l'appropriation des fonctions cognitives par Antoine ainsi que ses efforts d'autorégulation et ses transferts d'apprentissages cognitifs et métacognitifs dans sa vie scolaire et quotidienne. Ces données fournissent des indicateurs qui permettent de considérer que les interventions orthopédagogiques de

remédiation cognitive ont eu un effet de transfert bénéfique à l'élève schizotypique ciblé. Elles sont intégrées aux données analysées qui font l'objet des chapitres 5 et 6, tout en éclairant les questions de recherche.

4.3.1 Le cheminement d'Antoine pendant les rencontres de remédiation cognitive

Antoine a cheminé favorablement pendant l'expérience orthopédagogique de remédiation cognitive. L'évolution d'Antoine est ici présentée à chaque rencontre de remédiation. Pour chacune d'elles sont décrits le résumé des rencontres (les contenus, les thèmes et les fonctions cognitives travaillés) ainsi que le vécu émotif d'Antoine, ses difficultés et ses progrès.

Séance 1 - Journée 9

- Explication des consignes pour la réalisation du fascicule de l'*Organisation des points*.
- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, la page couverture et les encadrés 1 à 9 de la page 1.
- Fonction cognitive travaillée lors de la rencontre : reconnaissance et définition du problème.

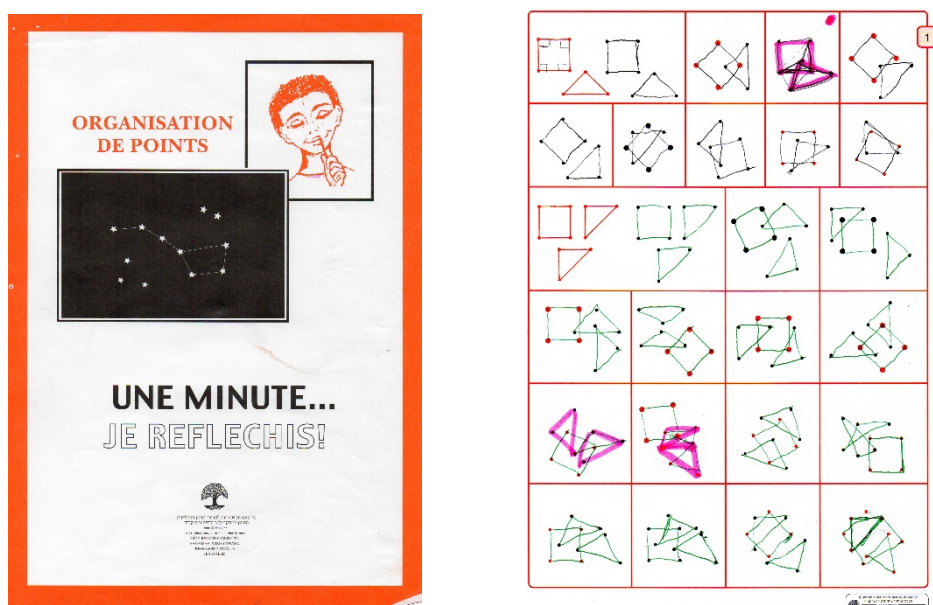


Illustration 6 : Page couverture et p.1 de l'outil *Organisation des points* travaillées aux séances 1 et 2

Une évaluation des fonctions cognitives avait été faite auparavant à l'aide du test de la Figure complexe de Rey. Lors de certaines rencontres, Antoine démontre une motivation particulière envers son processus d'apprentissage et suggère la ou les fonctions cognitives qu'il veut travailler. En se référant au tableau 1, Antoine choisit la fonction cognitive qu'il désire travailler parmi celles qu'il avait perçues auparavant comme non-acquises ou en voie d'acquisition. D'autres fonctions sont tout de même travaillées, par la force des choses ou du contexte, tel que cela apparaîtra dans le texte présenté plus bas.

Reconnaissance et définition du problème : Antoine déduit de ce qu'il voit sur la page couverture de l'outil d'*Organisation des points*, qu'il doit faire « *les bonnes constellations et parvenir à les relier* ». Il rajoute : « *Il faut organiser des points avec des points stellaires* ». Antoine voit aussi un bonhomme qui réfléchit. Il lit « *Une minute... Je réfléchis !* », ce qui lui rappelle que c'est une feuille de réflexion. Il est conscient que relier des points entre eux, c'est un travail en soit et il croit que je suis présente pour vérifier s'il est capable de définir ou de reconnaître les problèmes auquel il devra faire face. Il rajoute à la fin de l'exercice que « *l'enlignement de points est important tout comme la compréhension des consignes qui est importante avant de débiter une tâche* ».

- À la page 1, Antoine réussit à trouver les solutions des encadrés 1, 2, 4, 5, 6, 8 et 9. Plus spécifiquement, il est capable d'identifier et de cerner le problème en verbalisant les moyens qu'il a pris pour y parvenir.
- Dans l'encadré 3, Antoine a de la difficulté à trouver la solution. Il trouve le carré en premier il trace deux triangles au lieu d'un. Il croit être tombé dans un piège puisqu'il y avait « *une illusion pour les deux triangles* ». Antoine remarque que le repérage des formes dans l'ensemble des points est plus facile quand il utilise des marqueurs de différentes couleurs. Antoine rajoute que c'est plus difficile pour lui quand il y a que des points noirs à relier dans un même encadré.
- Dans l'encadré 7, Antoine a de la difficulté à définir le problème. Il ne voit pas le carré qu'il doit tracer. Il remarque, suite à la remédiation, qu'il a du mal à repérer des formes quand elles sont superposées et à les relier d'un point à un autre.

Antoine fait aussi la constatation qu'il réagit souvent de façon impulsive et qu'il n'identifie pas le problème avant de commencer. Il mentionne que sous l'effet de l'émotion (de la colère, entre autres), sa perception peut être faussée, ce qui l'amène à être incapable de se dissocier les sentiments qu'il éprouve lors d'événements où il vit des conflits avec autrui ou des conflits cognitifs :

« Ça se peut qu'en classe que je sois incapable d'identifier le problème ou d'en reconnaître un quand je commence un exercice de module. Quand ça ne va pas bien, que je suis en réaction, par exemple, avec les autres, je ne suis pas capable de voir clair parce que je vois juste noir. Des fois, je n'identifie pas la bonne affaire, c'est ce qu'on travaille en habiletés sociales. Je dois identifier la bonne émotion au lieu de mêler tout dans ma tête » (généralisation et transfert d'apprentissage dans la vie quotidienne).

Séance 2 - Journée 10

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, encadrés 10 à 24 de la page 1.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : reconnaissance et définition du problème, perception claire et concentrée, précision.

Reconnaissance et définition du problème : Antoine a de la difficulté à se mettre à la tâche et à s'y maintenir, car il est distrait par le retrait social imposé par ses éducateurs dans le but de l'aider à diminuer son anxiété et à recadrer de façon concevable ses comportements attendus pour la journée. En effet, après la rencontre, Antoine doit aller à sa chambre au lieu d'intégrer la classe de mathématique. Antoine dit que le fait de ne pas avoir droit à sa fin de semaine de sortie (à cause de menaces verbales qu'il a faites aux intervenants du Centre Jeunesse) le déconcentre.

Perception claire et concentrée : Durant le P.E.I, Antoine est dérangé par le bruit d'un claquement de porte qu'il dit entendre à l'extérieur du local, au bureau des éducateurs (perception qui est faussée). Il essaie de valider ses perceptions auditives en regardant par la fenêtre et en allant voir ce qui se passe. Antoine explique qu'il a des ressentis lorsqu'il se passe un événement négatif chez les autres. Il est persuadé qu'un élève a *« intégré sa chambre »* (a quitté la classe pour aller s'isoler à sa chambre sur l'unité), car il le sent dans son corps et ceci l'empêche de poursuivre son travail :

« Bien, disons que chaque fois qui se passe de quoi, que ce ne soit pas nécessairement proche de moi, mais autour de mon environnement ou de moi, je le ressens. Par

exemple, une crise à l'autre bout. Même si je ne l'entends pas forcément, je le ressens. J'ai comme un ressentiment des choses ».

Antoine termine l'encadré 24 en laissant un point non-utilisé, ce qui fait en sorte qu'un des triangles ne respecte pas les caractéristiques du cadre de référence. Antoine se dépêche à terminer le dernier encadré parce qu'il désire aller voir l'élève envoyé à sa chambre sur l'unité. Antoine veut s'assurer que l'élève aille bien. Il n'écoute plus mes consignes et il est déconcentré. Un autre exemple de cette fonction déficitaire : pour les encadrés 17 et 18, Antoine fait le même type d'erreur, c'est-à-dire qu'il utilise un point commun pour former les deux triangles. Il ne voit pas qu'il y a un point non-utilisé et qu'un des deux triangles est difforme.

Précision : Antoine fait rapidement ses traits dans les encadrés 10 à 24. Je lui rappelle qu'il doit être concentré pour faire des belles lignes droites et qu'il ne peut effacer puisqu'il utilise un stylo pour réaliser l'activité. Il remarque qu'il va vite. Après mon intervention verbale, il repasse alors sur certaines lignes des encadrés 5, 18, 20, 22, 23, et 24.

Séance 3- Journée 11

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 1 à 9, page 1A.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : impulsivité, reconnaissance et définition du problème, perception claire et concentrée, précision et développer des stratégies pour vérifier les hypothèses.

Impulsivité : Pendant qu'il réalise ses exercices du P.E.I, Antoine donne des détails sur ses comportements négatifs liés à son impulsivité. Il tient souvent le même discours en s'alimentant de comportements négatifs qu'il a déjà faits dans le passé au lieu de verbaliser son activité cognitive en lien avec le P.E.I. Il mentionne être capable de gérer son impulsivité dans des tâches scolaires, mais dans sa vie quotidienne, cela demeure plus difficile pour lui :

« Des fois, c'est prémédité. Par exemple, je dis à un autre élève : « On va à l'urgence sociale tous les deux à cause que l'éducateur fait chier. On le fait des fois. Je ne nommerai pas qui par contre » !

• « *L'intervenante m'a fait un reflet dans la cuisine. Elle m'a dit que je savais que je ne pouvais pas écœurer les autres. À cause de ça, j'ai tiré la bouteille et ça l'a éclaté partout. J'ai tiré la bouteille de plastique de Ketchup super fort dans le mur et ça a comme toute pété. Ça éclaté même le plastique sur le dessus, le bouchon. Il y a des bouts de plastique pointu qui ont revolé partout* ».

Par contre, Antoine est capable d'anticiper les conséquences de ses gestes. Il explique que le plastique du verre d'eau aurait pu blesser quelqu'un :

« *Du plastique, ça peut faire des affaires pointues. Ça peut revoler ou éclater sur un mur et le morceau aurait pu voler dans l'œil d'un jeune* ».

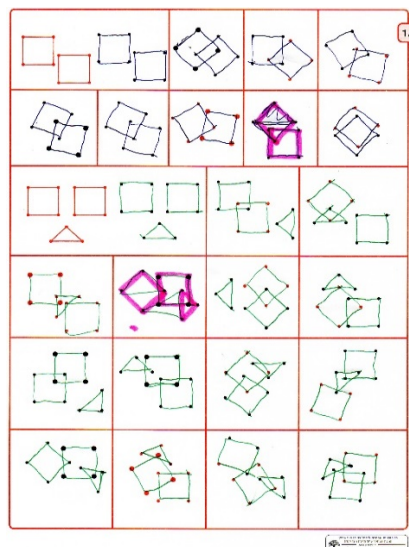
Antoine a de plus en plus de pensées réflexives en lien avec sa vie future :

• « *Ici, ça va bien parce qu'ici, tu es encadré. Tu as des agents ici. Plus tard, si tu fais une crise, tu vas avoir autre chose entre tes mains. Tu peux avoir un bâton. Tu ne seras pas contrôlé comme ici. Tu comprends ? Le maximum que tu as, c'est une chaise, des objets comme ça (pointe une table). Tu n'as pas de bâton, tu n'as rien de ça ici. À l'extérieur, il pourrait faire des gros bris qu'il pourrait regretter. Sur le coup, tu ne penses pas toujours à réfléchir. Sur le coup, quand tu es en colère, tu casses tout. Comme le tableau TBI. On dirait que je suis conscient de ce que je fais et que je le fais quand même. C'est ça qui est.* »

Les exemples suivants démontrent qu'Antoine prend conscience que ses comportements s'améliorent depuis qu'il travaille sur lui-même :

- « *C'est pour ça que je n'ai pas fait d'autres gestes* ».
- « *Quand tu es en colère, tu ne prends pas nécessairement ton temps...* »
- « *On dirait que je suis conscient de ce que je fais et que je le fais quand même. C'est ça qui est...* »

Reconnaissance et définition du problème : Antoine reconnaît qu'il doit identifier le problème avant d'écrire sur sa feuille. Il dit qu'il commence les exercices du P.E.I en respectant les étapes suivantes : il repère le problème, il observe les éléments et il les lit (traite les informations). S'il ne trouve pas la réponse, il prend une minute pour réfléchir afin que ses émotions deviennent plus claires (il sait qu'il doit être calme pour penser et



**Illustration 7 : Page 1A de l'outil
Organisation de points
travaillée aux séances 3 et 4**

pour ne pas être impulsif). Pour les encadrés 2, 4 et 5, Antoine a des hésitations. Il se demande pourquoi les points sont plus gros à certains endroits et pourquoi ces points changent de couleur. Il comprend par lui-même que ces éléments l'ont aidé à repérer les formes.

Perception claire et concentrée : Au départ, Antoine a de la difficulté à avoir une perception claire du cadre de référence. Dans l'encadré 1 (encadré du cadre de référence), Antoine trace les deux carrés à côté des deux autres carrés modèles. Il croit qu'il doit identifier 4 carrés au lieu de 2 carrés dans les encadrés 2 à 9. Aussi, dans l'encadré 3, Antoine croit que les formes diffèrent du cadre de référence. Il pense que le carré orienté différemment est un losange. Des explications lui sont données pour qu'il apporte une attention particulière à la mesure des angles et à la mesure des côtés lorsqu'il recueille de l'information. Dans l'encadré 8, Antoine dessine un triangle et un carré au lieu de deux carrés. Il croit que c'est impossible de remplacer le triangle par un carré. Il ne remarque pas qu'il manque un point à relier pour compléter adéquatement l'encadré. Je lui montre le point manquant et je lui explique qu'en positionnant deux triangles partant de la même hypoténuse, ceci forme un carré.

Au niveau de ses croyances : Antoine croit que certaines personnes se moquent de lui, ce qui n'est pas vrai :

- « *Ce que je n'aime surtout pas, c'est quand qu'on me fait des reflets devant les autres jeunes. Surtout quand on me regarde avec un gros sourire de même* ».
- « *Régis, mon beau-père, faisait ça de même dans ma face pour rire de moi. Il lisait mon dossier à voix haute devant un autre jeune et il se moquait de moi* ».

Précision : Antoine mentionne qu'il doit bien prendre son temps pour faire les formes. Dans les encadrés 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8, il est possible de voir qu'il trace de façon convenable les droites et les segments. Plus précisément, dans l'encadré 2, Antoine modifie une des lignes du carré. Antoine retrace la ligne manquée (ligne croche) pour en faire une autre plus droite.

Développer des stratégies pour vérifier les hypothèses : Antoine se rend compte qu'il développe des stratégies et qu'il sait formuler des hypothèses. Il est conscient qu'une

démarche réflexive est essentielle et qu'il doit se concentrer sur quelques objectifs à la fois. Il mentionne qu'il aime mieux faire moins d'encadrés pour mieux se concentrer sur les objectifs de la remédiation.

Séance 4- Journée 12

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 10 à 24 de la page 1A (illustration 6).
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : cadre de référence, perception claire et concentrée, impulsivité, reconnaissance et définition du problème, intériorisation.

Cadre de référence : Antoine a besoin d'être guidé pour se référer au cadre de référence. Avec la remédiation, il est capable d'identifier en premier lieu les carrés, car les points de couleurs (dans les encadrés 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23 et 24) et les points plus foncés (dans les encadrés 2, 5, 7, 13, 14, 17, 18, 21 et 22) l'aident à résoudre ses problèmes. Il comprend que le carré est composé de quatre lignes droites ayant des angles de 90 degrés, ce qui facilite leur repérage au départ. Il représente le triangle, à la fin, puisque les angles de 45 degrés demeurent plus difficiles à trouver. Plus spécifiquement, à l'encadré 8, Antoine tient compte du cadre de référence qui suit en identifiant un triangle et un carré au lieu de deux carrés. Il modifie sa réponse lorsqu'il visualise les formes avec un marqueur rose : il remarque qu'il oublie de prendre un point en considération. Il comprend alors qu'il se fie au mauvais cadre de référence. De plus, pour l'encadré 14, Antoine réutilise le marqueur rose pour vérifier son transport visuel erroné du cadre de référence. Il remarque qu'il utilise deux fois un même point et que son triangle mal représenté est plus gros que le triangle du cadre de référence. Il modifie sa réponse à la suite de la remédiation cognitive.

Perception claire et concentrée : Antoine croit qu'il est impossible de faire seul une feuille de l'*Organisation des points*, en dehors des rencontres de remédiation, parce que sa perception est brouillée. Il pense qu'il peut se faire réprimander même si j'avise les enseignants de son projet :

« J'aimerais mieux le faire avec toi parce que si un professeur entre dans le local et qu'il n'est pas au courant de la règle, il va dire des choses. Il va me dire : « Non ! Antoine, tu ne fais pas des petits points, tu travailles » !

Antoine sait aussi que pour bien se concentrer, il ne doit pas penser à ses sorties en même temps. Durant la rencontre, Antoine se dit déconcentré puisqu'il revient sur le fait que depuis deux semaines, il n'est pas sorti du CJ. Antoine fait par moment une mauvaise lecture des informations puisqu'il est déconcentré par d'autres éléments :

- Antoine me questionne pour voir si je suis au courant « *de certaines choses* » sur lui. Il vérifie si son tuteur m'a déjà parlé de lui.
- Il est aussi déconcentré par un intervenant qui circule dans le corridor. Il blague en disant que je vais le marier.

Impulsivité : Antoine remarque qu'il y a un piège à l'encadré 23. Il remarque un des points du carré qui est orange au lieu de noir. Il est conscient du changement de l'orientation des figures et il sait qu'il faut qu'il prenne le temps de réfléchir pour bien réussir certains exercices qui lui semblent plus difficiles (encadrés 14, 15, 19, 23 et 24). Il dit qu'il visualise les formes avant de procéder, chose qu'il ne faisait pas avant. Antoine explique qu'au niveau de son comportement, il dit souvent des niaiseries : « *Des fois, quand je suis en colère, au lieu d'utiliser l'intervention, je vais faire le maillet* ». Il rajoute que dans la classe ou sur l'unité, il réfléchit avant d'agir. Il dit qu'il commence à prendre conscience de son contrôle interne :

« Asteure, je suis capable d'évaluer les choses, c'est-à-dire d'évaluer la valeur. Ça vaut-tu la peine de faire ce bordel-là pour une chose de même ».

Reconnaissance et définition du problème : Antoine est capable de reconnaître les fonctions cognitives qu'il a de la difficulté à utiliser dans la vie courante et de cibler celles qu'il désire travailler pendant les rencontres de remédiation. Toutefois, pour une des fonctions cognitives nommées, Antoine détient des propos décousus : il dit que la compréhension d'un problème n'est pas tellement compliquée. Il tente de se rehausser en disant qu'il *comprend trop des fois*. Par contre, il affirme qu'il lui arrive de ne pas toujours comprendre les propos des gens.

Intériorisation : Pendant la remédiation de la séance 4, Antoine fait une extrapolation, une généralisation et un transfert de ce qu'il est en train d'apprendre. Lorsque je le valorise et lui fais le reflet qu'il est capable de réaliser un exercice du P.E.I, Antoine dit qu'il est capable de mieux repérer le problème. Il poursuit la discussion en disant que ce n'est pas tous les parents qui croient aux ressources du CJ et qu'il est conscient que certaines personnes ont des opinions différentes. Il mentionne l'importance d'être entouré de bons modèles d'adultes :

« Parce que souvent les parents des jeunes disent que ça ne sert à rien ces ressources-là. Ils chialent sur toutes. À la DPJ, il y a peut-être des jeunes qui en ont vraiment de besoin. Je suis d'accord de dire que oui je la critique, parce que je n'aime pas ça être ici trop longtemps. Les éducateurs font plus que des parents des fois ».

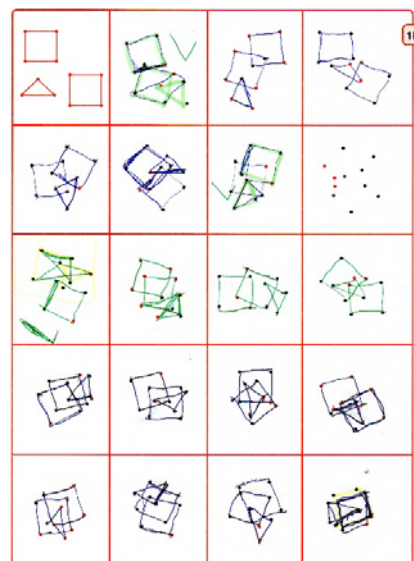
Par ce discours, Antoine démontre une belle intériorisation en faisant siennes des opinions extérieures (opinions qui proviennent peut-être de sa famille). Il cesse consciemment de se heurter à une réalité extérieure répressive ou conflictuelle pour se soumettre au contrôle de l'établissement et à des changements favorables au plan personnel, ce qui est favorisé dans le cadre du projet de remédiation.

Séance 5- Journée 13

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 1 à 8, page 1B.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : dépasser l'essai et l'erreur, intériorisation, cadre de référence, reconnaissance et définition du problème, perception claire et concentrée, développer des stratégies pour vérifier les hypothèses.

Cadre de référence, dépasser l'essai et l'erreur : Lors de la réalisation des encadrés 2 et 7, Antoine tente de dessiner un triangle sans utiliser les points donnés : il fait ses tracés à l'extrémité des formes en tentant d'inventer les triangles qui lui manquent. Il est donc possible de dire qu'Antoine se fie (en partie) au cadre de référence puisqu'il essaie par tous les moyens de dessiner les triangles non-trouvés des deux encadrés. Il réussit par la remédiation cognitive à les tracer correctement. Antoine dépasse l'essai et l'erreur en utilisant une stratégie pour y parvenir : il utilise un marqueur vert pour voir les points non-utilisés afin de faire ressortir les deux triangles manquants.

Reconnaissance et définition du problème et planification de stratégies : L'enseignante en mathématique fait part des progrès d'Antoine et de ce qu'elle a observé lors de son dernier examen. Elle voit de grandes améliorations en ce qui concerne sa pensée réflexive. L'examen étant difficile à réaliser à cause de multiples étapes à réaliser, elle décide de faire de la remédiation avec Antoine pour décortiquer chaque résolution. Elle note que pendant l'identification du problème, Antoine est plus alerte et tente par lui-même de cibler les questions principales dans le texte. Après avoir bien décortiqué les étapes de réalisation (planification), Antoine est capable de se rendre jusqu'à la fin de la résolution sans lâcher prise.



**Illustration 8: Page 1B de l'outil
Organisation de points
travaillée aux séances 5, 6, 7**

Perception claire et concentrée et intériorisation : Même si cela est contre-indiqué dans les consignes, Antoine tourne sa tête pour voir les possibilités des formes sur sa feuille et il se dit prudent avant de donner ses réponses. Avant d'écrire sa réponse, il utilise le bout de son crayon pour faire le tracé de façon virtuelle afin de vérifier s'il possède toutes les informations nécessaires pour procéder (vérification des hypothèses). De plus, Antoine reconnaît l'importance d'avoir une perception claire dans ses travaux et dans la vie quotidienne. Il explique que s'il n'est pas précis dans son examen de mathématique, il obtiendra une mauvaise note. Il fait un parallèle en expliquant l'importance d'être précis dans nos travaux, dans nos réponses, dans nos actions lorsqu'il aura un milieu de travail :

« Tu as moins de chance d'avoir une bonne job, parce que si le patron cherche un employé propre qui est clair, qui fait de la bonne job et que tu es un gars qui « scrapp » juste toute pour l'argent, bien... Il ne t'engagera pas et s'il t'engage et que tu « scrapp » toute, il va laisser une note dans ton rapport d'employé. Si tu veux une autre job, dans ton rapport d'employé, tu as peu de chance que ton boss t'engage ».

Antoine remarque qu'il fait des lignes croches lorsqu'il est moins concentré dans les encadrés 3, 5, 6 et 7. Cette prise de conscience métacognitive est nécessaire à une autorégulation éventuelle. Antoine passe du coq-à-l'âne en parlant de rappeurs, des triangles de Bermudes, de son poids, d'entraînement et de choses difficiles dans sa vie familiale lorsqu'il est fatigué. Ses comportements liés aux symptômes de sa maladie, c'est-à-dire ses propos farfelus, ressortent davantage lorsqu'il est fatigué et moins concentré. Il met fin à la rencontre en refusant de faire l'encadré 8, car il se dit « *un homme mort !* »

Développer des stratégies pour vérifier les hypothèses : Lors de l'activité de remédiation cognitive, Antoine mentionne par lui-même qu'il doit faire attention aux attrapes, car il observe que certains exercices peuvent contenir des obstacles et semer le doute dans son esprit : les formes peuvent être orientées de différentes façons, la couleur des points à relier peuvent être modifiés. Les exemples ci-dessus démontrent qu'Antoine est de plus en plus capable d'anticiper les pièges et qu'il a une meilleure vision de ses difficultés. Cette prise de conscience est nécessaire à une autorégulation éventuelle, car elle permet à Antoine d'avoir un meilleur traitement de l'information à la phase 1 de la cueillette des données à traiter et à la phase 2 de l'élaboration de l'information.

Séance 6- Journée 14

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 9 à 12 de la page 1B (illustration 7).
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : perception claire et concentrée, pensée hypothétique et inférentielle (et parallèlement : contrôle de l'impulsivité, planification de stratégies, vérification de ses hypothèses et intériorisation).

Perception claire et concentrée :

➤ *Au niveau du comportement* : Durant la rencontre, j'exprime de l'empathie, car les croyances faussées d'Antoine déforment sa réalité (conflit avec l'éducatrice) : « *J'ai l'impression qu'elle me fait des menaces et quand elle a vu que j'avais une belle semaine, elle a essayé de la faire foirer!* » Un échange est fait sur ses perceptions qui sont différentes lorsqu'il est en colère et sur l'amplification des situations dérangeantes.

L'élève réagit bien lorsque j'aborde ce sujet et dit que son défi d'aujourd'hui est tout simplement de gérer sa colère et de voir les choses différemment.

➤ *Au niveau du P.E.I* : Au début de l'encadré 9, Antoine tente de percevoir les indices qui lui permettront de retrouver les modèles des figures à reproduire : il met en œuvre une stratégie et tente de tourner sa feuille à l'envers pour regarder les points dans leur ensemble. Antoine espère que ceci va l'aider à trouver les points à relier puisque sa perception est brouillée. Il est incapable de trouver la solution de l'encadré 9 : il représente deux triangles et un carré et oublie de prendre un point en considération. Antoine se fie aussi aux points orange des encadrés 9, 10,11 et 12 pour mieux centrer son attention sur les figures à trouver. Avec l'aide de la remédiation, il parvient à trouver les solutions des encadrés 10,11 et 12.

Pensée hypothétique et inférentielle : (ainsi que, parallèlement, certaines fonctions cognitives qui favorisent chez Antoine un progrès d'autorégulation comportementale : contrôle de l'impulsivité, planification de stratégies, vérification de ses hypothèses, intériorisation).

➤ *Au niveau du P.E.I* : Dans l'encadré 10, Antoine commence par trouver le premier carré. Sachant qu'il est bloqué et qu'il ne trouve pas le deuxième carré, Antoine décide de repérer le triangle : « *Il y a celui-là que j'ai trouvé (le triangle). Si je le fais, peut-être que cela sera plus clair* » (Planification de stratégies et vérification de ses hypothèses). Il réussit à identifier les trois formes pour compléter l'exercice. De plus, à l'encadré 11, Antoine me montre avec son doigt que sa solution ne peut pas fonctionner, car il voit que le carré qu'il représenterait serait croché et non parallèle. Il tente alors de partir sa ligne d'un autre point pour finalement se rendre compte que cela ne marchera pas, car la ligne serait également croché. Il réussit par trouver sa réponse en tentant plusieurs possibilités.

➤ *Au niveau du comportement* : Antoine est en colère envers l'éducatrice qui lui a défendu d'aller à la toilette. Il réagit quand même bien au suivi individuel, car l'escalade de la colère est diminuée après la remédiation. Il dit, en début de suivi, qu'il ne sait pas s'il va « *péter* » lors de son retour en classe. Il explique, à la fin de la rencontre, qu'il

était tellement en colère, qu'il a tenté de se contrôler, car il aurait pu jeter une chaise. Il rajoute : « *Pareil même si je me serais fâché, il y a trois gardiens-là (contrôle de l'impulsivité).* » Il est donc possible de voir qu'Antoine est capable de se représenter mentalement (intériorisation) ce qui peut arriver et d'évaluer les meilleurs choix à prendre pour éviter les conséquences (planification de stratégies), ce qui l'amène à mieux autogérer son comportement.

Séance 7- Journée 15

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 13 à 20 de la page 1B (illustration 7).
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : perception claire et concentrée, étiquetage verbal, reconnaissance et définition du problème, cadre de référence, intériorisation, définition de sa problématique scolaire, planification de stratégies et de l'autorégulation du comportement.

Perception claire et concentrée et étiquetage verbal :

Antoine est déconcentré par moment durant la rencontre et utilise un vocabulaire pour le moins fantaisiste. Il utilise des mots inadéquats pour décrire ce qu'il fait ou pour représenter ses points qu'il relie (propos qui est hors contexte) :

« *Il représente le cadre intergalactique... J'ai une approche furtive... On dirait la constellation du Sagittaire... Message aux intercolonies... Bozo le clown habite sur la planète Mars... Alerte aux météorites... etc.* ».

Malgré cela, Antoine est capable de reconnaître que sa participation est moindre et d'identifier que la rencontre d'hier avec sa famille peut lui avoir nuit puisqu'il est revenu tard au Centre Jeunesse. Il explique qu'en plus d'avoir été tard au lit, il a eu de la difficulté à dormir, car « *il y avait un maudit fou qui n'arrêtait pas de crier durant toute la nuit* ». Il se dit fatigué et il mentionne que sa concentration est moindre. Il rajoute qu'il y a des choses familiales qui le dérangent et qu'il pense trop à ses sorties de fin de semaine. Des interventions d'empathie et de recadrage ont lieu auprès d'Antoine lors de ces moments de déconcentration et d'expression de malaises divers. Par un simple recadrage verbal, l'élève est capable de revenir à sa tâche.

Reconnaissance et définition du problème : À la suite des interventions de recadrage, Antoine réussit à réaliser sans erreur les encadrés 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 19.

Cadre de référence : Antoine remarque qu'il identifie les bonnes structures puisqu'il ne manque que l'encadré 20. Il mentionne, à cet encadré, qu'il est moins précis puisqu'il trace un parallélogramme au lieu d'un carré. Il explique avoir oublié de regarder le cadre de référence parce qu'il oublie de regarder le modèle.

Intériorisation et définition de sa problématique scolaire, planification de stratégies et de l'autorégulation du comportement : Je sens que le lien de confiance est de plus en plus créé avec Antoine. J'ai plus accès à sa pensée et à ses objectifs personnels en lien avec la réussite scolaire (progrès dans l'intériorisation et la définition de sa problématique scolaire). Durant la remédiation cognitive, Antoine démontre qu'il est conscient que la remédiation l'aide à travers ses apprentissages (Perception claire de la réalité). Il mentionne : « *Il faudrait que je m'arrange avec l'enseignante pour travailler quelque chose avec toi afin de que tu m'aides dans les matières plus difficiles* » (la planification de stratégies et l'autorégulation du comportement). De plus, l'éducateur principal d'Antoine mentionne que l'élève intègre ses apprentissages cognitifs et métacognitifs dans les situations de la vie courante. Selon les propos de l'éducateur, Antoine verbalise que les rencontres de remédiation l'aident à avoir un contrôle dans ses comportements.

Séance 8- Journée 16

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 1 à 17, page E1.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : perception claire et concentrée, cadre de référence, reconnaissance et définition du problème, étiquetage verbal.

Perception claire et concentrée, cadre de référence, reconnaissance et définition du problème : Dans l'activité de la page E1, Antoine a de la difficulté à comprendre la consigne. Dans le premier encadré, il initie la tâche en représentant les deux carrés pareils au cadre de référence, mais il se trompe en mentionnant que le type d'erreur est une forme plus petite. En réalisant la remédiation, il réussit à faire les exercices 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 de façon autonome. Par contre, alors que le cadre de référence est modifié

à partir de l'encadré 10, Antoine a de la difficulté à noter les types d'erreurs trouvés dans les encadrés 14, 16, 17. La superposition du triangle à travers les deux autres carrés demande à Antoine une perception visuelle différente pour arriver à lier correctement les points entre eux. Il est difficile pour lui d'élargir son champ mental, de changer son point de vue et de considérer une réalité plus complexe.

Étiquetage verbal : Antoine démontre qu'il connaît bien la fonction qu'il travaille aujourd'hui puisqu'il définit la fonction cognitive d'étiquetage verbal comme étant des actions qu'il doit nommer pour

mieux décrire ce qu'il fait. Il est conscient que cette fonction cognitive lui demande un effort supplémentaire : « *Cet objectif-là rallonge toute l'activité* » ! Il est à noter qu'Antoine fait de grands efforts pour décrire sa façon de faire avec des mots réalistes et adaptés :

- « *J'inscris la lettre pour représenter la différence.* »
- « *J'ai représenté les carrés et j'ai bien représenté les formes. Je remarque qu'ils sont plus petits les deux carrés.* »
- « *Un point en plus. Regarde 1, 2, 3 et 4 pour le premier carré et 1, 2 et 3 pour le deuxième carré.* »
- « *Un point en moins. Les points orange sont corrects, il y a 4 coins. Mais le noir, il y en a que 3.* »

Par contre, Antoine manque de vocabulaire en ce qui concerne les formes géométriques. À l'encadré 3, Antoine dit avoir trouvé un ovale superposé, mais il trace un carré superposé sur un autre carré.

Séance 9- Journée 17

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 18 à 24 de la page E1 et retour sur l'exercice de la page 2 fait en classe (voir les illustrations 8 et 9).
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : reconnaissance et définition du problème, cadre de référence, impulsivité, planifier.

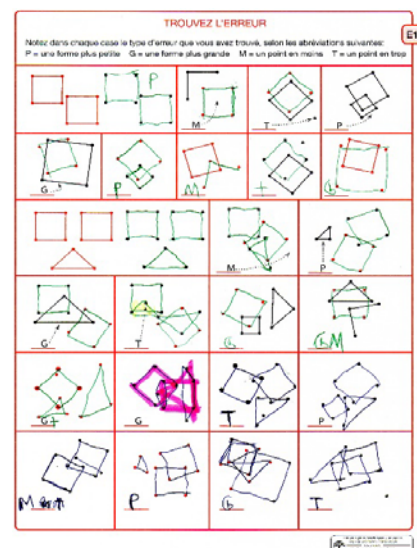
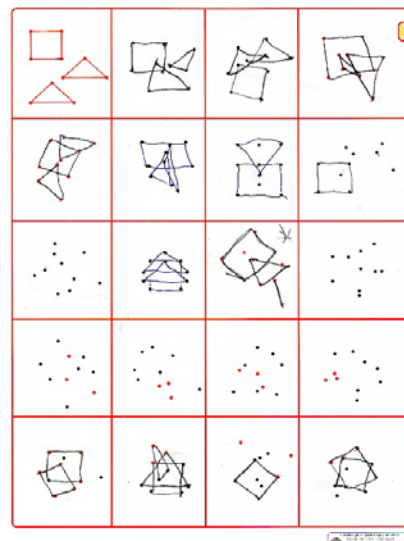


Illustration 9 : Page E1 de l'outil *Organisation de points* travaillée aux séances 8 et 9

Reconnaissance et définition du problème et cadre de référence : L'élève démontre un intérêt à faire les exercices d'*Organisation des points* de façon individuelle lors de ses temps libres en classe. Il me montre fièrement six encadrés de la page 2, faits de lui-même. Sans médiation, l'élève initie la tâche sans se soucier du cadre de référence dans ses exercices. Il dit : « *Je n'avais pas de cadre de référence ici.* » Il est aussi remarqué qu'Antoine se mêle avec l'ancien exercice en se fiant à l'ancienne légende de l'exercice précédent : il prend la feuille à l'envers pour faire l'exercice. Il n'y a pas de reconnaissance et de



**Illustration 10: Page 2 de l'outil
Organisation de points
travaillée à la séance 9**

définition du problème, ni d'élargissement du champ mental. Donc, il est possible de voir que la remédiation cognitive demeure importante pour favoriser chez Antoine l'apprentissage du recours au cadre de référence et à l'élargissement de son champ mental. Par contre, avec une remédiation de la page E1, l'élève comprend l'existence du cadre de référence. Malgré le fait qu'il ait de la difficulté à noter les types d'erreurs trouvés dans les encadrés 18 et 21, Antoine a une meilleure compréhension du cadre de référence et une grande volonté à réaliser l'exercice dans cette page.

Impulsivité et autorégulation : En page E1, Antoine débute le travail de façon impulsive sans comprendre la tâche : il croit qu'il peut changer les formes (plus petites ou plus grosses). Comme précédemment, il n'y a pas de reconnaissance et de définition du problème, ni d'élargissement du champ mental, ni de recours au cadre de référence. Lorsque je lui mentionne que son objectif général fixé pour aujourd'hui est de contenir son impulsivité, il tient un discours réflexif autorégulateur en mentionnant :

« *Si je suis impulsif dans la vie, ce que j'ai appris au pavillon, il ne faut pas toute régler avec nos poings. Si quelqu'un nous provoque, il ne faut pas le fesser, car plus tard soit que ce sera des ennuis avec la police ou d'autres choses. J'ai appris aussi des fois que je dois m'en aller, me tasser des situations.* »

Il est donc possible de voir qu'il anticipe les conséquences de ses comportements à long terme et qu'il est capable d'envisager et de visualiser, des transferts entre ses comportements et ses fonctions cognitives apprises.

Planification : Antoine comprend qu'il y a deux cadres de référence dans la page et qu'il doit tenir compte du nouveau cadre de référence au milieu de la page pour poursuivre ses exercices. Il réussit à trouver les deux carrés dans la première partie et puis, les deux carrés et le triangle. Par la suite, il se réfère à la légende pour trouver les types d'erreurs en comparant sa solution avec le cadre de référence. Il saisit bien la consigne en inscrivant l'abréviation selon le type d'erreur (reconnaissance et définition du problème, élargissement du champ mental et respect du cadre de référence).

Intériorisation (autre fonction cognitive bien réalisée) : Antoine fait une belle intériorisation personnelle de son expérience de remédiation. Il démontre une satisfaction de soi et un rehaussement de son estime personnelle lorsqu'il travaille ses exercices de remédiation cognitive. Malgré le fait qu'il est constamment confronté à des distorsions cognitives, il se perçoit différemment depuis les rencontres de remédiation : *« Ils ont marqué dans mon ancien dossier que j'étais déficient. Au contraire, si je fais des niveaux difficiles en remédiation cognitive, c'est que je suis loin d'être déficient ».*

S'exprimer clairement (autre fonction cognitive bien réalisée) : Durant la rencontre, Antoine mentionne qu'il est dérangé mentalement, car il y a une nouvelle intervenante dans son dossier. Il fait mention qu'il a peur *« qu'elle le prenne pour un mongol et qu'elle lui parle comme un mongol ou comme un ortho à cause des niaiseries qui est marqué dans son dossier ».* Je remarque que lorsqu'il s'exprime, il utilise des mots de plus en plus précis pour montrer sa perception d'une situation : *« je pense, j'avais l'impression ».* Par exemple, il fait des nuances en faisant référence à une mauvaise expérience qu'il a déjà vécue avec son ancienne intervenante : *« Je pense souvent qu'elle me prenait pour un cave. Elle me demandait toujours si je comprenais tout. J'avais l'impression qu'elle pensait que je ne comprenais pas ».* Il est donc possible de dire qu'Antoine est capable d'utiliser un bon vocabulaire pour exprimer ses perceptions.

Séance 10- Journée 18

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 1 à 20, page E2.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : impulsivité, cadre de référence, dépasser l'essai et l'erreur, précision, perception claire et concentrée et étiquetage verbal.

Impulsivité et cadre de référence : Au début de la rencontre Antoine tente de faire ses exercices rapidement : il ne voit pas toujours deux carrés et un triangle. Par contre, une belle amélioration est constatée dans les encadrés 3,4,5,6,7,8,9,12,16,17,18 et 19 de la page E2, puisqu'il réussit à identifier les figures demandées en se fiant au cadre de référence.

*Il est facile de voir qu'Antoine cherche une solution lors de la remédiation cognitive : ses yeux se promènent de la figure initiale aux encadrés.

Dépasser l'essai et l'erreur : Antoine dépasse l'essai et l'erreur puisqu'il tente de repérer l'alignement de points en ne se fiant pas aux couleurs des points : il voit les pièges lorsqu'il visualise le problème pour les encadrés 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 20.

Précision et perception claire et concentrée : Antoine fait de belles améliorations en ce qui concerne sa précision. Il reprend certains traits de la page E2 pour les encadrés 9, 11, 12, 13,15 et 20 dans le but d'être plus précis. Il mentionne que ses lignes étant croches, il oublie la vision globale des points d'alignement (perception claire et concentrée). Il dit avoir tendance à utiliser les mêmes points en pensant qu'il utilise les points non-utilisés (perception claire et concentrée). Lorsqu'il trouve que la forme de sa figure est loin de ressembler à la forme initiale, il repasse par-dessus ses lignes.

Étiquetage verbal : Antoine fait part qu'il est fier de ses réalisations, car il est maintenant capable de décrire ce qui se passe. Il dit être capable d'identifier « plein de choses »

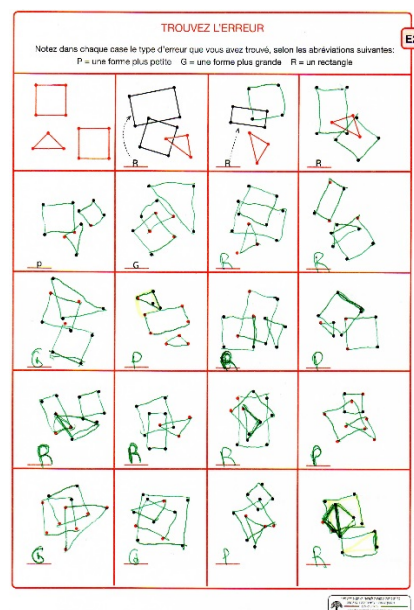


Illustration 11 : Page E2 de l'outil *Organisation des points* travaillée à la séance 10

qu'il ne faisait pas au début. Il rajoute qu'au début, il ne comprenait pas les consignes et qu'il faisait n'importe quoi. Il explique qu'il réfléchit maintenant pendant une minute avant de faire le problème. Antoine réussit aussi à faire des transferts dans sa vie au quotidien pour contenir son impulsivité : « *Bien, quand je reçois des remarques provenant de l'extérieur : Aille, c'est toi le mariole ! Je m'en vais et je pars à rire* ».

Séance 11- Journée 19

- Application du P.E.I : Outil d'*Organisation des points*, les encadrés 1 à 7 de la page 3.
- Application du défi final au P.E.I : encadré 1 de la page 13.
- Fonctions cognitives travaillées lors de la rencontre : prévenir le blocage, dépasser l'essai et l'erreur, transport visuel, intériorisation, perception claire et concentrée, cadre de référence.

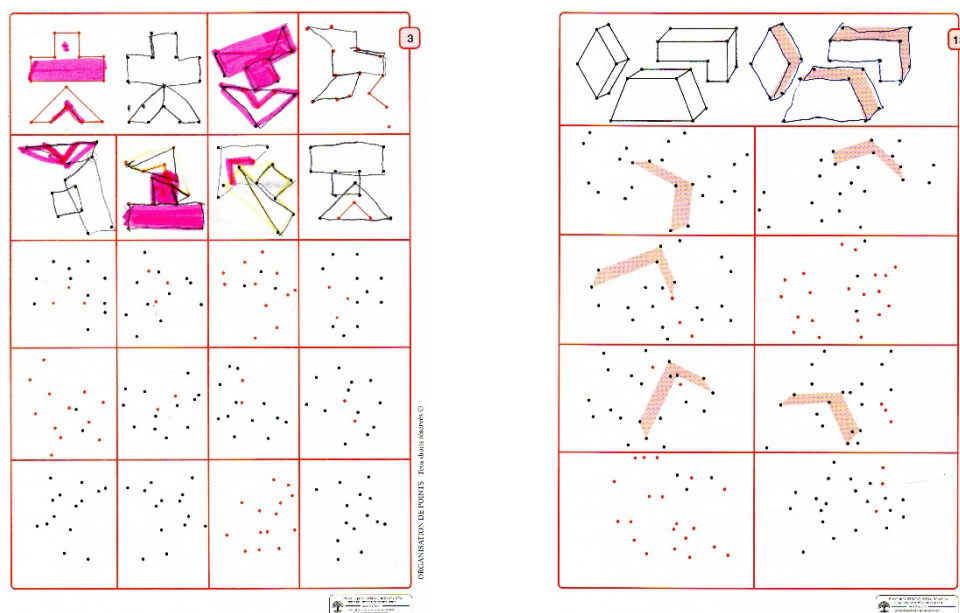


Illustration 12 : Pages 3 et 13 de l'outil *Organisation de points* travaillées à la séance 11

Prévenir le blocage, dépasser l'essai et l'erreur : En ce qui concerne la remédiation, Antoine décide de mettre en application la fonction cognitive : prévenir le blocage. Il est motivé par le dessin associé à la fonction cognitive : « *Je vais tenter de sortir du labyrinthe, de trouver une porte de sortie quand l'exercice sera plus dur !* » Antoine procède par essai et erreur pour trouver l'alignement des figures : il utilise des

marqueurs rose et jaune pour modifier sa réponse dans la page 3 des encadrés 1, 2, 4, 5 et 6.

Transport visuel et intériorisation : Antoine a aussi de la difficulté à effectuer le transport visuel d'informations. L'aspect 3D est un élément qui demande une remédiation cognitive plus guidée. Avec la médiation, Antoine est capable de mettre des mots pour faciliter son transport visuel d'informations. Il se crée des représentations visuelles (intériorisation) : il nomme les deux figures comme étant un podium et une équerre. Avec la remédiation, il est capable de trouver le podium en cherchant un rectangle et un carré situé au milieu de cette forme. Pour l'équerre, l'élève se fie aux deux lignes orange offertes dans le cadre de référence pour mieux repérer l'alignement des points. Il débute toujours par l'équerre avant d'entamer le podium, ce qui démontre qu'il possède de nouvelles stratégies.

Perception claire et concentrée, reconnaissance et définition du problème ainsi que le cadre de référence : La perception des consignes n'est pas claire pour Antoine puisqu'il ne constate pas que l'exercice est différent de celui de la dernière rencontre. La mauvaise perception entraîne donc une non-reconnaissance et une définition déficiente du problème à résoudre. Le cadre de référence n'est donc pas différencié. Au départ, Antoine croit qu'il peut rajouter des points et modifier les formes. Par contre, il est capable de cibler ce qui nuit à sa concentration.

Au plan relationnel, il est possible de voir qu'une relation positive s'est développée avec Antoine et que ceci a de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire de l'élève schizotypique, que sur sa motivation scolaire. Antoine s'ouvre plus facilement à l'orthopédagogue en se disant déconcentré aujourd'hui à cause de son plan d'intervention qui a été discuté à la période précédente. Il fait un dessin, en fin de rencontre de remédiation, pour montrer la place qu'occupe la partie du plan d'intervention dans sa tête : il dessine un rond pour représenter sa tête et représente en stylo bleu le trois quart de l'espace. Il rajoute : « *Ça prend tout ça dans ma tête. Alors, ça, il n'y en reste plus beaucoup pour faire les points. Donc, si je serais à ma pleine*

capacité, je serais capable d'en faire plus ». Antoine démontre une meilleure autorégulation de ses comportements puisqu'il accepte d'aller faire un repos à sa chambre avant le plan d'intervention. Il rajoute qu'il va « *essayer de visualiser pour tenter de trouver des solutions* », ce qui démontre, de la part de l'élève, une manifestation de conscience de sa capacité réflexive et autorégulatrice et un engagement spontané dans ses études et dans l'amélioration de son fonctionnement au Centre Jeunesse.

4.3.2 Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que perçus par son enseignante, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.

Le Tableau 10 détaille les comportements cognitifs, les habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive d'Antoine, ainsi que ses transferts d'apprentissage dans des contextes de la vie scolaire et quotidienne, tels que perçus par son enseignante-tutrice, avant et après les interventions de remédiation cognitive. Ce tableau fait la synthèse d'un regroupement d'extraits des entrevues de l'enseignante-tutrice (1 : pré-expérimentation et 2 : post-expérimentation). L'intégrale de ces extraits est en annexe 3, en tableau 13.

Ces citations ont été classées sous trois thèmes : les comportements cognitifs d'Antoine en classe et en Centre Jeunesse, ses fonctions cognitives en classe, ainsi que ses habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive en classe et en Centre Jeunesse, avant et après les interventions de remédiation cognitive. Dans la colonne de gauche se retrouvent des éléments descriptifs d'Antoine, avant la remédiation, tandis que la colonne de droite cite principalement les progrès d'Antoine par rapport aux trois thèmes. Heureusement, comme l'enseignante était en train de suivre une formation en remédiation cognitive organisée par son employeur, elle était sensibilisée aux concepts de la remédiation cognitive. Ceci a enrichi ses observations des comportements de l'élève en classe.

Tableau 10

Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que perçus par son enseignante, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive

Thèmes dégagés	Synthèse des comportements décrits par l'enseignante dans l'entrevue 1 (pré-expérimentation)	Synthèse des progrès scolaires décrits par l'enseignante dans l'entrevue 2 (post-expérimentation)
Les comportements cognitifs en classe et en Centre Jeunesse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les activités de vie quotidienne de base ne sont pas acquises tout comme les habiletés sociales. ➤ Antoine est distrait, dans ses pensées. Il a un regard vide ou fixe. C'est difficile d'avoir son attention, son écoute, de faire baisser son excitation. <i>Depuis le début de l'année, il n'était pas du tout avec nous. On avait tendance à le laisser aller dans sa lecture parce qu'on savait qu'il n'était pas dans notre même monde... Il est attiré par tous les stimuli extérieurs sauf lorsqu'il est en lecture.</i> ➤ Il est en 6^{ième} année du primaire dans les modules en français et 5^{ième} année en mathématiques. Il a beaucoup de difficulté. Lorsqu'il est dans une tâche scolaire ce qui est rare, il met ses écouteurs car ça l'aide à travailler. Il ne se met pas au travail de lui-même. ➤ Il est incapable actuellement de se concentrer en classe. <i>Il aime écrire, il a beaucoup d'imagination.</i> Le contact avec les autres, c'est difficile, souvent négatif et conflictuel. Il imite beaucoup un autre élève et répète constamment les mêmes comportements de cet élève. Il a des rires immotivés ... un sourire aussi en coin. ... <i>On se demande s'il est entrain de niaiser. On est rarement capable de dire s'il est parti ou si c'est juste de l'attention qu'il veut. Il suscite énormément d'interventions.</i> Antoine fabule, invente des histoires difficiles à percevoir, déconnectées du temps présent. ➤ Les objectifs favorisés auprès de lui, c'est de l'amener à vivre le moment présent, à être ancré dans la réalité et de ne pas être en conflit avec les pairs. Comme il ne veut pas travailler en classe, on le laisse lire. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il ne va plus à l'urgence sociale (retrait du groupe et isolement) depuis quelques temps. ➤ Antoine est plus productif dans les périodes scolaires. Il est plus facile de le faire travailler, sans refus de travailler et sans argumentation. ➤ Il a développé des stratégies de planification et de contrôle dans ses travaux scolaires et dans sa vie quotidienne. Il pose de plus en plus de questions pour vérifier sa compréhension ou sa démarche. Il semble avoir plus de stratégies d'observation quand il débute une tâche. Il est moins impulsif. Il prend le temps de réfléchir. Il prend le temps de regarder les étapes avant de procéder à sa tâche. ➤ Ses stratégies sont mises en application, ce qui l'aide à contenir son impulsivité. Il réfléchit beaucoup plus avant de passer à son impulsivité. ➤ Antoine suit davantage les consignes de la classe et il échange avec les autres lorsqu'il se fait interpeller. ➤ Antoine revient facilement à sa tâche suite à un recadrage verbal.

Les fonctions cognitives utilisées en classe	<p>Fonctions cognitives à travailler :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Perception claire et concentrée</u> : <i>Tout est mêlé dans sa tête. Ce n'est effectivement pas clair. La perception des choses est déjà faussée, alors c'est dur de mettre en mots les éléments essentiels.</i> ➤ <u>Reconnaissance et définition du problème</u>: Les problèmes n'étant pas clairs en partant, la suite demeure incohérente aussi avec ce qu'on lui demande. ➤ <u>Sélectionner les informations adéquates</u> : Il n'est pas capable de cibler les informations qu'il veut nous donner... d'aller chercher le résumé de l'histoire, les idées principales... de se centrer pour aller chercher l'information. ➤ <u>Planification</u> : Il est désorganisé, il ne se planifie pas, n'est pas capable de faire les choses étape par étape. ➤ <u>Contrôle de l'impulsivité</u>, surtout verbale : <i>Aussitôt qu'il y a une chose qui lui passe par la tête, c'est toute de suite.</i> ➤ <u>Blocage</u> : Il est éparpillé, il fait une partie du travail, puis abandonne. 	<p>Fonctions cognitives améliorées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Perception claire et concentrée</u> : quand il s'exprime, il utilise des mots de plus en plus précis pour montrer sa perception d'une situation: « <i>Je pense, j'avais l'impression...</i> » Pour se concentrer, il utilise la phrase : « <i>Une minute... pour réfléchir...</i> ». S'il ne le fait pas de façon autonome, il réagit bien lorsqu'il est sollicité à cet égard. ➤ <u>Reconnaissance et définition du problème</u> : Il est capable de mieux se centrer sur le problème réel dans des situations contextuelles, sur le problème qui se passe présentement, en tenant compte des vraies données. ➤ <u>Étiquetage verbal</u> : La description verbale de ses actions et des procédures est difficile, mais il réussit quand même à échanger davantage sur sa mise en action. ➤ <u>Précision</u> : Il est plus précis et propre dans ses travaux, il est mieux structuré et a une meilleure calligraphie. Ses démarches sont plus claires. ➤ <u>Intériorisation</u> : une belle amélioration. ➤ <u>Utilisation d'un cadre de référence</u> : Il se fie aux modèles, aux exemples présents dans les exercices avant de poser des questions dans la classe. ➤ <u>Planification</u> : Il planifie mieux et utilise des stratégies d'anticipation au niveau scolaire. Il mentionne par lui-même qu'il doit faire attention aux attrapes. Il est plus porté à lire les questions et à débiter sa feuille en commençant par le haut. ➤ <u>Contenance de son impulsivité</u> : Il contient mieux son impulsivité dans des tâches scolaires, même si cela est difficile pour lui. Il provoque moins les autres jeunes, ce qui est observé par la majorité du personnel. Il ne frappe plus les gens et il a peu de contact physique avec les autres élèves.
---	---	--

Les habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive en classe et en Centre Jeunesse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Avec nous, il n'est complètement pas là, il n'est même pas disposé aux apprentissages. Je te dirais que la semaine passée, on remettait en question sa présence en classe.</i> ➤ Il réussit à s'autoréguler lorsqu'on lui impose une gestion du temps et un horaire fixe. Cela l'aide alors à se situer dans le temps, mais cela demeure difficile. En classe, <i>c'est beaucoup la lecture qui le recentre.</i> ➤ <i>On a peu accès à sa pensée. Il ne verbalise pas qu'il entend des voix extérieures. Quand il raconte une histoire, ce n'est jamais totalement faux, mais jamais totalement vrai. C'est vraiment toujours amplifié. Il va fabuler. Il va beaucoup nous ramener dans ses histoires du passé qu'il va mélanger avec ce qui se passe réellement. Dans sa tête, probablement que tout est inventé et fabulé.</i> ➤ Antoine a des distorsions cognitives. Il est souvent mêlé en ce qui concerne ses pensées et la réalité. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il est capable d'anticiper davantage les conséquences de ses gestes et de projeter ses habiletés dans le futur. ➤ Il est de plus en plus capable d'anticiper ses comportements impulsifs habituels. ➤ Il est de plus en plus capable de prendre « un pas de recul ». C'est plus facile pour lui de s'autoréguler. ➤ Il réagit bien lorsqu'on échange avec lui sur ses conceptions qui peuvent être erronées ou de sa perception qui peut être différente de celles des autres. Il y a beaucoup d'échanges à ce niveau-là. ➤ Il tente plus d'aller valider les propos avec les autres, pour s'autoréguler et autoréguler ses pensées. ➤ Antoine reste cependant fragile. Il a encore tendance à faire de la distorsion cognitive, à déformer la réalité. Il faut qu'il aille sa réponse dans un bref délai. Tout ce qui est notion de délai, de temps, c'est difficile. ➤ Antoine réussit mieux à autoréguler ses émotions et avoir un certain contrôle interne. ➤ Il va dans sa chambre pour faire de la lecture ou il se centre sur ses respirations lorsqu'il se sent plus agité ou émotif.
--	--	--

4.3.3 Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que décrits par les membres de l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.

Les progrès cognitifs et métacognitifs d'Antoine sont aussi décrits par les membres de l'équipe multidisciplinaire (enseignants et intervenants), avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive. Les données recueillies lors de rencontres informelles ont été consignées sous forme de notes dans le journal de bord

de la chercheuse, puis résumés (voir en annexe 4) et finalement synthétisés dans le tableau 11. Le partage d'observations et de compétences avec les membres de l'équipe multidisciplinaire est assuré par le biais de discussions informelles dont le but est de faire progresser le jeune schizotypique dans ses comportements scolaires et sociaux.

Dans une première période des rencontres informelles, de la première à la quatrième rencontre, les discussions mettent l'accent sur le comportement difficile et violent d'Antoine ainsi que sur des précautions de sécurité à prendre en sa présence. Par la suite, lors des rencontres 5 à 12, le ton change complètement et les discussions mettent l'accent sur le changement de comportement et les progrès d'Antoine, tant dans son processus d'apprentissage scolaire que dans ses comportements sociaux. Ces derniers deviennent ainsi des propulseurs dans le processus d'apprentissage scolaire d'Antoine. Les propos des membres de l'équipe multidisciplinaire démontrent la progression constante, soutenue et impressionnante des progrès d'Antoine, en si peu de temps, quant à ses comportements d'apprentissages scolaires et sociaux, en classe et en Centre Jeunesse.

Ce chapitre 4 vient de présenter des données brutes qui définissent le profil socio-scolaire, psychosocial et cognitif de l'élève schizotypique auprès de qui l'intervention de remédiation cognitive a lieu, ainsi que le déroulement de cette intervention orthopédagogique, le cheminement graduel et les progrès d'Antoine. Le prochain chapitre (5) constitue, pour sa part, une analyse réflexive rétroactive sur ces mêmes données, l'intervention de remédiation étant traitée sous l'angle des questions de recherche, tant sous l'axe expérientiel de l'élève que de celui de l'orthopédagogue.

Tableau 11

Les comportements d'Antoine ainsi que ses progrès, décrits par les membres de l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après la remédiation cognitive

Rencontres informelles	Commentaires émis par les enseignants, éducateurs et autres intervenants de l'équipe multidisciplinaire
1 à 4 : Avec l'éducateur principal et les enseignants	En plus de proposer des mesures de protection en sa présence, les intervenants et les enseignants mentionnent qu'Antoine nuit considérablement à l'ensemble du groupe, qu'il est passif devant l'application des règles : il ne fait jamais le travail demandé et ne respecte pas les règles collectives; il est constamment en lutte de pouvoir avec les enseignants et les éducateurs; il a des comportements perturbateurs (met la faute sur les autres, agressivité verbale envers le groupe ou les membres du personnel). Les enseignants sont incrédules face à des améliorations possibles.
5 : Avec l'éducateur principal après la rencontre 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Témoignages de sa volonté et de sa capacité de changer : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le renforcement positif renforce sa volonté. ✓ Il se dit capable de se contrôler quand il voit un gain positif. ✓ Il lui arrive maintenant d'être déçu d'avoir eu un mauvais comportement.
6 : Avec l'enseignante de maths avant la rencontre 5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amélioration de sa pensée réflexive et de sa persévérance dans son travail scolaire
7 : Avec l'enseignant de géographie avant la rencontre 6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation active dans ses activités scolaires en classe.
8 : Avec l'enseignante-tutrice après la rencontre 7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respect des consignes de classe et amélioration du comportement lors des sorties extérieures. ➤ Surprise de l'enseignante et de l'éducateur d'apprendre les confidences d'Antoine (en séances de remédiation) sur ses peurs délirantes lors des sorties extérieures, ce auquel ils n'ont pas eu accès lors de leurs interactions avec le jeune. Ils en tiendront compte.
9 : Avec l'éducateur principal avant la rencontre 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intégration et transfert dans la vie courante, des apprentissages faits en séances remédiation cognitive : contrôle amélioré de son comportement.
10 : Avec l'éducateur principal avant la rencontre 9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sa progression est attribuée aux séances de remédiation : ➤ Capacité accrue de mettre des mots précis sur ses émotions au lieu de se battre ou de faire des bris. ➤ Moins d'accusation et de provocation envers les membres du personnel, ce qui lui évite d'être mis en retrait social et d'être plus souvent en classe. ➤ Meilleure perception de lui-même. ➤ Meilleure implication dans les ateliers au lieu d'abandonner en feignant l'ignorance.
11 : Avec l'éducateur principal avant la rencontre 10	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Éloges de l'équipe multidisciplinaire quant à l'autorégulation de son comportement. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il s'emporte moins et gère mieux ses émotions ✓ Il témoigne de moins d'impulsivité dans ses paroles et ses actions ✓ et de plus d'application dans ses travaux de classe. ✓ Sa calligraphie est soignée, ses démarches sont claires et précises en mathématiques.
12 : Salle des enseignants avant la rencontre 11	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antoine augmente considérablement son temps de travail en classe. ➤ Il demande maintenant de l'aide, au besoin. ➤ Il est capable de traduire ses tracas dans ses propres mots. ➤ Il a un meilleur accès à ses pensées et une capacité accrue de définir ce qui le dérange. ➤ Il avait déjà une connaissance préalable des comportements qui évitent les « conséquences ».

Chapitre 5 : Analyse et discussion des résultats

Analyse et discussion des résultats de l'axe de la réflexion rétroactive sur l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive et des questions de recherche

Une analyse des éléments de l'étude de cas est ici réalisée en regard des questions de recherche, reproduites dans la Vignette 2. Les recommandations (question 2.3) seront présentées dans le chapitre de conclusion. Ce chapitre commente et interprète les principaux résultats observés chez l'élève schizotypique (5.1) et les interventions orthopédagogiques y ayant contribué (5.2).

Tout en constituant une réflexion rétroactive sur le vécu d'Antoine et de son orthopédagogue, l'interprétation des résultats se fait en fonction des enjeux théoriques avancés en chapitres 1 et 2. Un certain nombre de concepts sont mis en lumière. Ils qualifient et clarifient les interventions auprès de l'élève, les réactions de ce dernier ainsi que les stratégies professionnelles particulières d'une intervention clinique orthopédagogique exploitant la remédiation cognitive.

Vignette 2 : Questions de recherche

Question 1: Que vit l'adolescent schizotypique dans le processus d'appropriation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (Feuerstein, 1990) ?

- 1.1 Qu'est ce qui facilite ou inhibe son processus d'appropriation ?
- 1.2 Qu'est ce qui facilite ou inhibe sa motivation à s'y investir ?
- 1.3 Quels progrès fait-il quant à son acquisition de fonctions cognitives
- 1.4 Quels progrès fait-il quant à ses croyances métacognitives ?
- 1.5 Quel progrès fait-il quant à ses habiletés métacognitives et à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne ? Plus spécifiquement, comment procède-il pour autoréguler la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent alors qu'il tente d'effectuer une tâche scolaire ou de la vie quotidienne ?

Question 2 : Que vit une orthopédagogue dans ses interventions auprès de l'adolescent schizotypique dans le cadre d'un processus de remédiation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein ?

- 2.1 Qu'est ce qui est difficile ou facile dans ce type d'intervention orthopédagogique ?
- 2.2 Quelles interventions orthopédagogiques facilitent l'appropriation des stratégies métacognitives et des fonctions cognitives par l'élève schizotypique ?
- 2.3 Quelles recommandations orthopédagogiques peuvent ressortir de cette expérimentation ?

5.1 Le vécu d'Antoine quant à son processus d'appropriation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (1990) (question 1)

Le vécu d'Antoine est examiné sous les angles du processus d'Antoine (ce qui facilite ou inhibe son processus d'appropriation (question 1.1), ce qui facilite ou inhibe sa motivation à s'y investir (question 1.2)) et des progrès d'Antoine (quant à son acquisition de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives (question 1.3), quant à ses croyances métacognitives (question 1.4) et quant à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne (question 1.5).

5.1.1 Ce qui facilite ou inhibe le processus d'appropriation d'Antoine ? (question 1.1)

Ce qui facilite le processus d'appropriation d'Antoine ?

Les jeunes sont souvent découragés, mais les enseignants le sont souvent aussi devant des cas d'élèves qui représentent de lourds défis. Au tout début du projet de remédiation, Antoine va très mal. Il est souvent en retrait social à cause de sa conduite inappropriée ou même dangereuse et ses relations avec ses pairs sont houleuses. Il travaille très peu en classe à ses travaux scolaires et n'a pas vraiment de but à atteindre. Ses contacts avec sa famille sont coupés. Au début, les enseignants d'Antoine doutent que ce dernier collaborera au projet de remédiation cognitive et qu'il y fera des progrès significatifs. Ils l'expriment clairement à l'orthopédagogue-chercheure. Cependant, *l'alternative optimiste* démontrée par l'attitude et la conduite de cette dernière réussit à engager Antoine dans sa démarche d'apprentissage d'outils cognitifs et à progresser dans ses interactions intrapersonnelles et interpersonnelles. L'orthopédagogue-chercheure croit en l'efficacité de l'approche de remédiation cognitive mise au point pendant un demi-siècle par Feuerstein qui préconise que tous les jeunes peuvent progresser, s'il leur est offerte une opportunité adaptée à leurs besoins et qui met en œuvre des principes de remédiation qui ont fait leur preuve.

Ce qui facilite aussi le processus d'appropriation d'Antoine, c'est assurément le fait de mettre le focus sur les forces de ce dernier au lieu de se limiter à considérer ses manques. Antoine a des problèmes mais il est aussi un jeune attachant, qui a du cœur, qui se préoccupe de ce qui advient à ses proches, qui se montre prêt à collaborer et à relever des défis quand on lui montre de la compréhension et qu'on l'aide à se comprendre et à se structurer. Sans trop savoir ce qu'il lui adviendra, il accepte d'abord volontairement de participer à un projet qui pourrait lui faire du bien, avec une intervenante qui vient de l'extérieur du Centre Jeunesse. Il dépasse ses nombreuses peurs si souvent irrationnelles pour s'engager dans un processus de développement et de changement de comportement. Il est curieux d'apprendre de nouvelles habiletés cognitives et dès le début, il cible celles qu'il veut travailler. Il accepte de baisser sa résistance et ses défenses pour s'ouvrir et dialoguer sur sa réalité intérieure, ses difficultés, ses progrès et ses espoirs. Il démontre du plaisir à se voir progresser. Antoine est aussi capable d'une certaine introspection et d'exprimer son intériorité. Par exemple, il se confie en discutant des symptômes de la maladie et en disant qu'il est stressé pour ses sorties extérieures, car il ne se sent jamais en sécurité peu importe où il va. Il rajoute qu'il n'a aucun moyen pour gérer cela à l'extérieur, car des inconnus en veulent à sa famille, élément délirant en lien avec sa maladie. Lorsque l'élève aborde les symptômes de sa maladie, il cherche constamment à savoir ce que l'intervenante pense de lui. En fin de projet, ses propos témoignent d'une perception de soi différente. Il en arrive alors à comprendre davantage ses traits de personnalité et son individualité qui le distinguent des autres. Antoine a tendance à réagir à ses mauvais comportements tenus en classe ou à l'extérieur. Il affirme être déçu par les actions qu'il a mises en place et qui n'ont pas marché, malgré ses efforts pour que ce soit différent. Il se dit un « *mauvais gars* » et il se traite souvent de « *maillet* » et de « *mariol* » lorsqu'il ne réussit pas à autoréguler ses comportements en utilisant sa bande de solutions. Cet exemple démontre qu'Antoine est motivé au changement et à adopter de nouvelles conduites qu'il tente de mettre en application. Bref, il devient progressivement conscient de son comportement et de comment il devrait se conduire pour développer de nouvelles capacités personnelles.

Antoine se construit à partir de ses forces internes, grâce à un accompagnement individuel et socioconstructiviste soutenu par les principes de médiation de Feuerstein. Dans une perspective socioconstructiviste, les processus cognitifs et métacognitifs ne se développent pas de façon spontanée, mais se construisent progressivement dans le cadre d'interactions (Feuerstein, Falik, Rand, & Feuerstein (2006) ; Feuerstein & Latresne (2006). Pour Antoine, la qualité des interactions orthopédagogiques a un effet positif sur son processus d'appropriation. Le fait de se retrouver seul sous un regard bienveillant et d'interagir individuellement avec une orthopédagogue l'amène à bénéficier tout particulièrement d'un langage explicite attribué aux fonctions cognitives. Par ce langage, Antoine est conduit à se créer une représentation de la tâche et à construire des relations entre une succession de questions, d'actions et d'observations. Outre l'exploitation d'un langage particulier, les stratégies orthopédagogiques suivantes s'avèrent les plus marquantes dans la démarche d'appropriation d'Antoine : des repères visuels sur un tableau de référence ; une stimulation constante de l'élève à s'en tenir à l'intentionnalité de la tâche, à résumer les apprentissages cognitifs qu'il vient de faire, à s'approprier des habiletés métacognitives et à transférer ses capacités de réflexion métacognitive dans ses travaux scolaires. Ces aspects seront développés plus loin.

Ce qui inhibe le processus d'appropriation d'Antoine ?

Ce qui inhibe le plus le processus d'appropriation d'Antoine, c'est sa maladie elle-même et son profil cognitif (voir la section 4.1.3 sur les caractéristiques cognitives d'Antoine). La compréhension verbale d'Antoine est beaucoup moins fonctionnelle que son langage expressif. Ceci cause une lenteur au plan du traitement de l'information, en ce qui a trait à sa perception des informations externes. Puisque le niveau de raisonnement logique d'Antoine est faible et que sa mémoire de travail est également sous les normes, l'apprentissage de nouvelles notions ou de procédures est ardu lors de l'application de stratégies cognitives et métacognitives dans les exercices du P.E.I. Par exemple, Antoine prend un temps considérable, lorsqu'il n'agit pas de façon impulsive, à analyser de façon convenable la tâche demandée et à confirmer une hypothèse, malgré le fait que les exercices sur l'*Organisation des points* sont répétés et se ressemblent beaucoup d'un à

l'autre. Antoine ne tient pas compte de l'appréhension épisodique, de ce qui précède et de ce qui suit, ce qui démontre une déficience cognitive importante et un manque d'ouverture et de mobilité de son champ mental. Antoine a une pensée très concrète, il ne peut voir les aspects sous-jacents d'un problème et ainsi, il ne distingue pas facilement ce qui est utile de ce qui ne l'est pas, l'essentiel du superflu, ce qui est approprié de ce qui ne l'est pas. Il aborde chaque événement comme s'il était nouveau et isolé de son propre ensemble de règles, ce qui démontre aussi une certaine difficulté avec sa flexibilité mentale. Sa compréhension du monde dans lequel il vit et sa gestion de ses comportements psychosociaux sont aussi affectés par un traitement déficient de l'information de base, ce qui est susceptible de renforcer, en cercle vicieux, ses comportements asociaux et schizotypiques. De plus, son habileté langagière peut l'amener à véhiculer des pensées qui lui semblent cohérentes tout en étant déconnectées d'une perception juste de la réalité concrète, ce qui est caractéristique de la schizotypie. Bref, ses pensées délirantes et son profil cognitif contrecarrent ses progrès naissants parce qu'Antoine accorde plus d'importance à ses jugements faussés qu'à la perception claire et concentrée de la réalité présente.

5.1.2 Ce qui facilite ou inhibe la motivation d'Antoine à s'investir (question 1.2)

L'engagement est essentiel dans une relation orthopédagogique. Les personnes les plus activement engagées dans la relation ont la force de persister, d'adhérer au traitement et d'en bénéficier (Miller & Rollnick, 2013). La qualité de l'alliance thérapeutique entre l'élève et l'orthopédagogue est directement prédictive à la fois du changement et du résultat. En début d'expérimentation, Antoine a des réticences et ne s'engage pas dans la rencontre. Peu à peu, apparaît sa motivation à s'investir dans son processus d'apprentissage grâce à une application rigoureuse des principes de médiation préconisés par Feuerstein. Ceci permet à l'élève de passer d'un discours de maintien à un discours de changement à travers ses actions. Les éléments qui suivent démontrent toutefois que dès le début du travail sur les exercices du P.E.I, Antoine a le goût d'apprendre à utiliser les fonctions cognitives et à autoréguler ses comportements.

Quelques pièges précoces qui démotivent et provoquent le désengagement de l'élève au début de l'expérimentation.

Lors de la première rencontre de l'expérimentation, l'élève ne se sent pas en sécurité pour se livrer et montrer ses vulnérabilités. Le premier contact avec lui n'est pas représentatif de l'intervention qui suit. Le fait de concentrer cette rencontre sur les formalités d'accueil (signature des consentements du milieu, passation de la Figure complexe de Rey, etc. qui sont considérées comme un prérequis au traitement), plutôt que de prendre contact avec l'apprenant dans sa totalité, joue sur les éléments constructifs de l'engagement relationnel, sur l'établissement d'une relation de travail confiante. Antoine est réticent à entrer dans le processus d'apprentissage. Avec du recul, il paraît évident que le fait de s'attarder à l'évaluation est un piège, comme s'il était nécessaire d'avoir une masse d'informations sur l'adolescent schizotypique avant de pouvoir l'aider. La structure d'une séance d'évaluation intensive au départ place rapidement Antoine dans un rôle passif et dans une position infériorisée, d'autant plus que l'utilité de cet interrogatoire n'est pas importante pour l'élève puisque lui-même connaît évidemment toutes les informations personnelles évoquées.

Un autre obstacle également rencontré lors des premières séances de remédiation cognitive est l'enregistrement des séances, qui pourtant est essentielle au processus de recherche et que l'élève a accepté précédemment. Cet enregistrement nuit considérablement à la collaboration d'Antoine au début de l'expérimentation et le met sur sa défensive. Compte tenu qu'il est constamment envahi de méfiance envers l'enregistreuse, il est convenu de garder les dix dernières minutes en fin de séance pour discuter de choses personnelles dont il ne veut pas parler en étant enregistré. Malgré tout, l'enregistreuse inhibe vraisemblablement sa motivation à s'investir dans son processus d'appropriation, particulièrement lors des premières rencontres. Comme cela se produira aussi durant toutes les rencontres de remédiation, Antoine est obnubilé par la présence de l'enregistreuse. Il demande constamment de sortir l'enregistreuse de la salle où il se trouve de peur que soient divulguées les informations enregistrées :

- « *Je veux juste te dire que cela ne m'inspire pas confiance de me faire enregistrer.* »

- « *Quand je vais te parler de choses personnelles, tu vas enlever l'enregistreuse ?* »
- « *Je n'aime pas me faire enregistrer !* »
- « *Il se peut des fois que je vive des choses et que je sois peu disponible. Je peux te dire certaines choses sur moi sans que je sois enregistré.* »
- « *J'aimerais mieux que l'enregistreuse ne soit pas dans la salle. J'aimerais mieux que tu mettes ton sac en dehors de la salle, à côté de la porte.* »

Lors de la première rencontre, Antoine dit avoir été déconcentré par l'enregistreuse. Antoine fait savoir à huit reprises qu'il n'aime pas être enregistré. Aussi, il ne veut pas que les autres voient par internet le contenu de l'enregistrement et il ne veut pas qu'un intervenant du Centre Jeunesse enquête sur lui en fouillant dans ses affaires. De plus, ses craintes concernant le jugement d'autrui sur les raisons de son admission au Centre jeunesse (les comportements inadéquats faits à l'extérieur ainsi que la connaissance de ses diagnostics le portent à argumenter sur sa situation, ce qui rend son engagement initial contre-productif.

Une alliance professionnelle empathique qui soutient la motivation d'Antoine

- **L'acceptation, le non-jugement et l'empathie.**

L'alliance professionnelle développée avec Antoine dans ce projet se fait sur une base de non-jugement, ce qui a pour effet d'augmenter la motivation d'Antoine à participer au projet. Pour ce faire, une démonstration claire lui est faite de l'offre d'aide et des intentions respectueuses de l'intervenante. Les craintes d'Antoine concernant les éventuelles critiques sur ses gestes posés s'apaisent avec le temps, grâce aux interventions préconisées. Le non-jugement consiste à accepter sans réserve ce que l'apprenant apporte : l'acceptation inconditionnelle de l'élève comme personne individuée (Rogers, 1959). L'empathie et l'écoute active qui sont témoignés à Antoine amènent ce dernier à investir dans sa propre individualité. Devant les efforts de l'orthopédagogue pour comprendre son point de vue et sa vision interne, pour voir le monde à travers ses yeux, Antoine se montre plus ouvert à se confier quant aux situations négatives de sa vie courante qui nuisent à son apprentissage scolaire, ces situations négatives étant souvent liées aux conséquences de son comportement inadéquat au Centre jeunesse. Par son empathie et sa capacité à comprendre les

difficultés d'Antoine, l'orthopédagogue a un accès plus facile et direct à la pensée et à la personnalité schizoïde de l'élève. Antoine dit très souvent qu'il est déconcentré par son retrait social (mise en isolement au Centre Jeunesse), qui lui cause, entre autres, une interdiction de sortie dans sa famille en fin de semaine. Cette conséquence le rend tellement anxieux qu'il a de la difficulté à s'engager dans son processus scolaire. Antoine a aussi tendance à mêler les propos réels à ses perceptions imaginées. Il croit que les intervenants du Centre Jeunesse font tout pour qu'il n'entretienne pas une belle relation avec sa mère. Avec le temps, Antoine en vient à dire que ces perceptions sont peut-être différentes de celles des intervenants et qu'il devrait aller valider ses propos avant d'en tirer ses propres conclusions.

- **Un support à l'autonomie favorise la recherche de défi, de nouveauté et de complexité.**

Le non-jugement implique de valoriser et de respecter l'autonomie de l'élève, son droit irrévocable et sa capacité à se diriger lui-même (Rogers, 1959). La reconnaissance explicite de la liberté de choix de l'adolescent aide à diminuer son attitude d'opposition et facilite le changement. Par exemple, en début de chaque rencontre, Antoine choisit les fonctions cognitives qu'il désire travailler. Lors d'une des séances, l'élève mentionne, en regardant le tableau 1 des fonctions cognitives, qu'il aimerait tenter de mettre en application un nouvel objectif : l'étiquetage verbal (fonction handicapante correspondant à un diagnostic de dysphasie émis au primaire). Ce défi personnel se poursuit par la suite. En entrevue finale, Antoine mentionne qu'il a eu de la difficulté avec la description verbale de ses actions et de ses procédures lors de la réalisation du P.E.I. Il se dit fier de sa réalisation même s'il sait que la précision de son vocabulaire a été moins bien atteinte. Il se donne un 10/10 comme cote pour ses efforts à la tâche. Son autosatisfaction à développer cette nouvelle compétence est évidente. Malgré ses résultats minimes, ce défi l'encourage grandement à poursuivre son travail personnel sans s'opposer à la tâche. Les défis personnels lancés pendant les exercices amènent Antoine à réaliser plus de séquences de travail que lorsqu'il est seul devant une activité cognitive en classe.

- **La valorisation du sentiment de compétence de l'élève et la stimulation de la prise de conscience de son changement de comportement diminue son attitude défensive auprès d'autrui, l'encourage à s'affirmer positivement et à travailler de façon autonome à ses objectifs.**

La reconnaissance des capacités et des efforts d'Antoine accentue le lien relationnel positif entre nous lors des séances de remédiation cognitive et amène l'élève à être plus disposé à passer du temps avec moi, tout en facilitant son maintien à la tâche et la diminution de ses attitudes défensives envers autrui. Lorsque, dans sa classe ou dans l'unité de vie, Antoine est confronté à des commentaires qui menacent son image personnelle, il arrive à mettre en valeur ses capacités et ce faisant, à diminuer la menace perçue contre son intégrité personnelle. Il est capable de dire aux autres qu'il se perçoit différemment depuis la mise en place du projet : « ...*si je fais des niveaux difficiles en remédiation cognitive, c'est que je suis loin d'être déficient !* »

Valoriser le potentiel de l'élève favorise expressément le changement et la conscience du changement au niveau de ses émotions. Faire émerger le discours-changement en portant un regard rétroactif sur les événements et amener Antoine à se souvenir de l'époque précédente en se comparant à l'époque actuelle sont des stratégies qui aident l'élève à cheminer, à poursuivre le dialogue et à diminuer sa résistance. Par exemple, lors de la rencontre 7, le temps attribué à l'activité PEI est d'une courte durée à cause de la gestion des émotions qui est plus difficile face à l'émergence d'un problème. Antoine semble bien réagir au suivi individuel, car l'escalade de la colère diminue en fin de rencontre. Antoine rajoute même qu'il ne savait pas en classe s'il n'allait pas « *péter* » lors de son retour. Du temps est consacré à lui permettre de relater des souvenirs liés aux succès passés et à renforcer ses forces personnelles. Le sentiment d'efficacité personnelle est discuté pour démontrer qu'il peut avoir confiance en ses capacités d'en arriver à une vie meilleure. Le changement hypothétique (se projeter dans le monde virtuel et formuler des hypothèses) est également effleuré. Antoine est finalement capable d'appliquer ses stratégies de contrôle en décrivant ses points forts et ses succès passés. Ceci montre qu'une telle autovalorisation stimule sa motivation à s'investir dans l'autorégulation de ses comportements. Antoine apprend qu'il doit repérer, reconnaître,

exprimer ce qui est positif, voire même ses traits de caractère, pour favoriser son développement potentiel.

Le lien de confiance entre élève et orthopédagogue devient de plus en plus fort depuis le renforcement de son sentiment de compétence. Il est plus facile d'avoir accès à sa pensée et à ses objectifs personnels en lien avec la réussite scolaire. Durant la remédiation cognitive, l'élève mentionne : « *Il faudrait que je m'arrange avec l'enseignante pour travailler quelque chose avec toi afin de que tu m'aides dans les matières plus difficiles* ». Il poursuit en posant des questions sur son cheminement scolaire, d'où il est possible de constater que l'alliance et la complicité sont acquises entre nous. À partir de la moitié du projet de remédiation, Antoine accepte également de continuer son exercice d'*Organisation des points* seul en classe, car il croit que ceci pourrait l'aider à autoréguler ses comportements et ses apprentissages. Il mentionne qu'il est fier de lui, parce que ses notes augmentent depuis nos rencontres et il dit « *être capable de se forcer encore plus* » pour obtenir de meilleurs résultats. En fin de projet, l'élève en vient à faire de lui-même des feuilles d'*Organisation des points* dans sa chambre de l'unité de vie. Son **l'enseignante-tutrice** mentionne aussi, lors de l'entrevue finale, qu'Antoine s'occupe de façon silencieuse en classe, quand il a terminé un travail : il est à sa place et il lit ou fait ses exercices d'*Organisation des points*.

L'engagement d'Antoine dans la relation: du milieu de l'intervention jusqu'à la fin.

Une fois un lien significatif créé avec Antoine, une ambivalence devient évidente dans son attitude décisionnelle à adopter l'autorégulation dans ses comportements. L'ambivalence est le point où l'élève est le plus souvent bloqué sur la route du changement (Miller & Rollnick, 2013). À cette étape de son processus, il est alors normal d'entendre de la part d'Antoine deux types de discours entremêlés. L'un d'eux est le discours-changement, les affirmations de l'adolescent en faveur du changement. Le discours opposé est le discours-maintien, les arguments de l'adolescent schizotypique pour ne pas changer.

Au début du programme, l'élève argumente et a une attitude de résistance ou même d'opposition. À force de s'impliquer dans le programme de remédiation P.E.I., Antoine renforce sa motivation en lien avec cette mise en projet. Il tient un discours qui témoigne de la déconstruction de sa résistance. Ses propos sont toutefois ambivalents quant à la raison de certaines actions inadéquates. Les arguments exposés semblent être employés comme un dialogue intérieur où il joue constamment avec la balance décisionnelle de ces actions. Au départ, Antoine minimise ses difficultés et a une attitude accusatrice envers les intervenants du pavillon. Il se comporte inadéquatement en accusant les autres de ses propres actions : « *J'ai agi de telle façon, car les éducatrices me regardaient avec un regard fixe, me provoquaient par leurs consignes et me parlaient en bébé* ». De plus, en ce qui concerne sa capacité d'adaptation et d'autorégulation de ses comportements, il lui arrive de tenir des propos contradictoires même s'il sait que le comportement qu'il songe à adopter n'est pas le meilleur dans sa banque de solutions. Lors d'une rencontre, il dit de façon euphorique :

« C'est sûr que si quelqu'un me frappe, c'est différent. Je renverse son cabaret dessus. Ce n'est pas de la violence physique renverser du jus sur quelqu'un. Tu l'humilies. Tout ce que cela pourrait apporter, c'est une copie de 10 fois. »

L'élève tient aussi des propos contradictoires quand il affirme qu'il n'aime pas relier les points, et qu'en fin de séance, il explique qu'il ne veut pas retourner en classe.

Au fur et à mesure des rencontres, Antoine développe un discours-changement de mobilisation. Avec l'aide de la remédiation cognitive, il enclenche un mouvement vers la résolution de l'ambivalence et vers le changement. Il développe progressivement un discours d'engagement, vers l'action. Il est capable de dire les gestes et les actions qu'il désire changer. Il nomme ses changements à haute voix et il écoute ses réflexions comme pour mieux se persuader. Par exemple, l'élève continue de témoigner d'un discours-changement lorsqu'il réalise le tracé de la Figure complexe de Rey, en T 2. Il se dit fier de ses réalisations et ensuite il change d'opinion parce qu'il trouve que ce qui est dans la figure est différent de son modèle. Lorsque qu'il lui est demandé de comparer avec son travail sur la Figure complexe de Rey en T1, Antoine démontre de la réticence. Il accepte de le comparer lorsqu'il voit que j'accorde peu d'importance aux erreurs. Il

modifie alors sa pensée et me dit qu'il aimerait refaire l'exercice. Il affirme qu'il réfléchit maintenant à sa façon de procéder pour favoriser ses stratégies en lien avec les fonctions cognitives, ce qu'il ne faisait pas auparavant.

5.1.3 Les progrès d'Antoine quant à son acquisition de fonctions cognitives (question 1.3)

Les progrès dont il est question dans cette section fournissent plusieurs éléments qui modifient les profils socio-scolaire, psychosocial et cognitif d'Antoine, après l'expérimentation d'une remédiation cognitive auprès d'une orthopédagogue.

La reproduction de la Figure complexe de Rey (1942) avait été utilisée pour évaluer et cibler les fonctions cognitives déficitaires de l'adolescent schizotypique. *La perception claire et concentrée, la précision, la reconnaissance et la définition d'un problème, l'intériorisation, le choix d'un cadre de référence, la planification, l'étiquetage verbal, la prévention du blocage et la gestion de son impulsivité* sont des fonctions cognitives que l'élève choisit de travailler en séances de remédiation, vu ses grandes difficultés à ces égards. Quoique plusieurs autres fonctions cognitives sont par la force des choses aussi travaillées, l'entraînement méthodique en remédiation cognitive se concentre consciemment et essentiellement sur ces fonctions cognitives choisies par l'élève.

L'approche du P.E.I est donc expérimentée auprès de cet adolescent schizotypique dans le but spécifique de favoriser l'apprentissage des fonctions cognitives et de nouvelles stratégies métacognitives pour atteindre un but plus général de faciliter l'apprentissage et la compréhension de contenus scolaires et de comportements appropriés dans la vie quotidienne. Dans un premier temps, les progrès d'Antoine à l'égard de chacune des fonctions cognitives ciblées seront présentés dans le contexte expérientiel des séances de remédiation ainsi que des exemples où Antoine généralise et transfère sa capacité d'autorégulation de ces fonctions dans des situations quotidiennes. Dans un deuxième temps, seront explicités les progrès accomplis dans l'utilisation des fonctions cognitives lors de la copie et de la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey, entre T1 et T2.

La progression des fonctions cognitives d'Antoine dans les séances de rémédiation et dans la vie quotidienne

La remédiation cognitive a porté plus particulièrement sur neuf des fonctions cognitives (Voir la vignette 3). La progression d'Antoine est ici rapportée.

La perception claire et concentrée. Dans les exercices d'*Organisation des points*, Antoine doit tracer des figures à partir de points à relier les uns aux autres. Antoine y améliore sa fonction cognitive « *perception claire et concentrée* ». En rétrospective, il fait mention que c'est la deuxième fonction cognitive qu'il est le plus fier d'avoir travaillée. Il explique qu'il tente de valider ses informations quand c'est moins clair. Il rajoute que tout au long des exercices, au lieu d'interpréter ce que les intervenants et les enseignants disent, il va maintenant vérifier en leur posant des questions (bilan personnel de l'élève T3). Il remarque par lui-même que l'usage de tous ses sens pour percevoir toute information correctement et clairement pouvait être brouillé et généralisé par rapport à ses expériences de vie : « *Je valide mes informations parce que des fois je pense drôle un peu* (bilan personnel de l'élève T3). » De plus, graduellement, il arrive à centrer son attention sur des points précis lorsqu'il fait des travaux scolaires ou lorsqu'il réalise ses examens. Il réussit à bien analyser le problème en regardant les informations principales avant de commencer sa tâche, ce qu'il ne faisait pas auparavant. De belles améliorations se présentent au niveau scolaire, mais à cause de son trouble psychotique non-spécifié, sa perception reste parfois faussée à cause de la présence de délires de toutes sortes (ex. : Les propos d'autrui sont parfois mal interprétés.).

Vignette 3 : Fonctions cognitives à chacune des phases du traitement de l'information (Feuerstein, 1990)

Phase 1 : cueillette des informations

1. Perception claire et concentrée
2. Recherche systématique
3. Étiqueter
4. Décrire le lieu
5. Décrire le temps
6. Principe de constance
7. Précision
8. Utilisation de deux sources d'information ou plus

Phase 2 : élaboration de l'information

1. Reconnaissance et définition du problème
2. Sélectionner l'information adéquate
3. Comportement comparatif spontané
4. Élargir le champ mental
5. Faire des relations, des parallèles
6. Besoin de poursuivre l'évidence logique
7. Intérioriser
8. Pensée hypothétique et inférentielle
9. Développer des stratégies pour vérifier les hypothèses
10. Choisir un cadre de référence
11. Planifier
12. Étiquetage verbal
13. Comportement sommatif

Phase 3 : expression de la solution

1. S'exprimer clairement
2. Projeter des relations virtuelles
3. Prévenir le blocage
4. Dépasser l'essai et l'erreur
5. Précision dans la communication
6. Besoin de précision
7. Transport visuel
8. Contenir son impulsivité

La précision. Antoine fait des progrès intéressants quant à *la précision*. Son écriture est plus soignée et sa calligraphie est plus lisible (entrevue T2 de l'enseignante et bilan personnel de l'élève T3). L'élève se dit même capable de s'appliquer davantage dans ses travaux et dans ses examens. Il voit l'importance d'être attentif aux petites différences lors de la collecte d'informations. L'équipe multidisciplinaire tient le même discours que lui sur le fait qu'il est plus appliqué dans ses travaux scolaires. Antoine se projette dans le futur en mentionnant qu'un employeur ne l'engagerait pas s'il manquait de précision dans son travail.

La reconnaissance et la définition d'un problème. L'adolescent améliore sa fonction cognitive *reconnaissance et définition d'un problème*. Lors des premières activités de remédiation, Antoine a de la difficulté à reconnaître et à définir un problème actuel. Il n'a pas conscience que quelque chose est incorrect. Il peut utiliser plus d'une fois le même point même si cela est contraire à la consigne. Il lui arrive de représenter des figures qui ne sont pas demandées. Il a de la difficulté à débiter une tâche parce qu'il ne sait pas quoi faire. Il réalise l'exercice en se fiant à la consigne précédente, ce qui fait en sorte que le problème ne peut être résolu. Lors des ateliers d'habiletés sociales avec les éducateurs du Centre Jeunesse, des mises en situation lui sont présentées dans le but d'identifier le problème et des solutions. Il est incapable de cibler le problème, parce qu'il se fie à ses expériences de vie similaires au lieu d'analyser la vraie mise en situation présentée par les éducateurs (observation des habiletés sociales). Après avoir réalisé ses séances de remédiation cognitive, Antoine est capable de prendre deux minutes pour bien reconnaître le problème lors de ses travaux scolaires et aussi dans sa vie quotidienne. Il reconnaît les mauvaises actions qu'il peut commettre dans la société et il est maintenant conscient des problèmes que cela peut lui apporter. Il précise : « À chaque fois que je m'apprête à faire une connerie (voler de l'alcool ou faire des niaiseries), je réfléchis 10 minutes. Maintenant, je ne le fais plus, car je sais que cela peut m'amener des problèmes (entrevue T3 avec l'élève) ». Il est donc possible de dire qu'il y a eu une belle amélioration, mais que son jugement parfois altéré par son trouble

psychotique non-spécifié peut encore venir fausser l'identification d'un problème ainsi que son analyse.

L'intériorisation. Antoine progresse en ce qui concerne sa fonction cognitive d'*intériorisation*. Malgré son trouble d'opposition avec provocation diagnostiqué, il réalise que lorsqu'il fait de mauvais comportements, les conséquences sont nécessaires pour favoriser son recadrage. Il fait voir qu'il se connaît de mieux en mieux en ce qui concerne sa façon d'agir. Il dit qu'il *défonçait son stress* en faisant des niaiseries (rencontre 8). Il accepte maintenant les interventions nécessaires pour effectuer un arrêt d'agir. Avant la mise en application du programme de remédiation, Antoine allait toutes les semaines à l'urgence sociale (*endroit de retrait désigné pour répondre aux situations de crise psychosociale*). Il se frappait, frappait les autres et lançait des objets. L'effet des rencontres de remédiation joue sur l'intensité de ses crises qui diminue. Antoine ne va plus à l'urgence sociale, mais plutôt en retrait, c'est-à-dire en simple repos à sa chambre, ce qui était rare auparavant. Il se questionne davantage sur son image de soi. Il réussit aussi à se projeter dans sa vie future. Il devient conscient que plus il vieillira, plus il sera jugé sévèrement. Il mentionne avoir diminué la violence envers les éducateurs, car il les voit utiles pour faire de nouveaux apprentissages de la vie. Il se considère même chanceux d'être entouré d'intervenants qui peuvent autant l'aider et il anticipe sa vie future différemment. Par contre, les pensées délirantes de l'élève peuvent encore aboutir à des comportements désorganisés, confus et déconnectés de la réalité. Étant donné qu'Antoine travaille encore à apprendre à discriminer la perception exacte de ses symptômes schizotypiques, sa gestion de son état mental reste ardue. Malgré ses grands progrès en ce qui concerne sa prise de conscience de ses distorsions cognitives, il demeure difficile pour lui de comprendre ce qui lui arrive. Toutefois, Antoine tente de plus en plus de prendre une distance par rapport à lui-même pour gérer ses comportements en utilisant ses stratégies de contrôle. Il pose des questions pour vérifier sa compréhension ou pour valider ses perceptions.

Le choix d'un cadre de référence. Au début du programme, l'élève manque d'habileté à définir le cadre nécessaire pour résoudre un problème ou pour faire une tâche. Il éprouve

de la difficulté à identifier la structure du modèle, car il est incapable de *choisir le cadre de référence* et d'y faire référence. Antoine peut commencer son exercice au milieu de sa page ou même réaliser le dernier exercice en premier. Il a de la difficulté à choisir les formes à tracer pour réussir l'exercice, alors qu'elles sont clairement exposées. Par exemple, si, selon le cadre de référence, il doit reproduire deux carrés, il lui arrive de dessiner un carré et un triangle. Par contre, à partir de la troisième rencontre du programme, Antoine réussit à considérer le cadre de référence avec l'aide de la médiation puisque son impulsivité et sa rapidité dans l'exécution de la tâche sont interpellées : leur régulation est stimulée. Cet élève démontre un intérêt à faire ses exercices d'*Organisation des points* de façon individuelle en dehors des rencontres de remédiation. Cependant, il ne tient pas compte de l'existence du cadre de référence lorsqu'il fait seul ses exercices dans ses temps libres. Sans médiation, l'élève amorce la tâche sans se soucier du cadre de référence : il lui est déjà arrivé de prendre la feuille à l'envers pour faire son exercice. Il croit par moment qu'il n'a tout simplement aucun cadre de référence ou qu'il peut crayonner n'importe quelle figure. Il se mêle parfois avec l'exercice précédent et il se fie alors à la légende de ce dernier exercice. Malgré des progrès considérables dans cette fonction cognitive, la remédiation avec médiateur demeure encore importante pour favoriser cet apprentissage qui sollicite aussi l'élargissement du champ mental d'Antoine.

La recherche systématique. L'élève travaille davantage de façon systématique depuis l'application du P.E.I. Au départ, il n'est pas conscient de l'orientation des figures, ce qui fait qu'il a de la difficulté à se représenter la solution. À la rencontre 4, il planifie les étapes de réalisation avant de procéder. Le fait de suivre les formes à l'aide de son doigt (d'un crayon magique) lui permet de les visualiser avant de les tracer. Il remarque que cette première étape de réalisation lui facilite la tâche. Reconnaisant davantage la forme du carré, il planifie cette deuxième tâche pour résoudre plus facilement l'exercice. Ce n'est qu'à la cinquième rencontre qu'Antoine planifie le type d'erreur à anticiper pour ne pas tomber dans les pièges : les formes peuvent être orientées de différentes façons, les points à relier peuvent être de couleurs différentes. L'appropriation de cette nouvelle

habileté de planification l'amène à avoir de meilleurs résultats cognitifs. Selon l'enseignante, les examens en mathématiques sont de plus en plus difficiles à réaliser dû aux multiples étapes à réaliser. Elle dit qu'à la suite d'une médiation avec Antoine dans le but de bien décortiquer les étapes de réalisation, il a été capable de se rendre jusqu'à la fin de la résolution sans lâcher prise (entrevue T2 de l'enseignante). Auparavant, dans ses examens en mathématique, 3/10 de ses exercices seulement étaient remis à l'enseignante pour la correction. Comme elle respecte la zone proximale de développement, la médiation facilite la mise en action des étapes de réalisation dans un délai acceptable.

L'étiquetage verbal. En ce qui concerne *l'étiquetage verbal*, l'élève dispose de peu de termes dans son vocabulaire pour désigner un concept, une fonction, une opération, un événement ou tout simplement pour décrire ce qui se passe (émotions vécues, cheminement personnel). En corroboration de son diagnostic de dysphasie, son élaboration de certaines catégories cognitives est restreinte à cause d'un manque de vocabulaire. Les concepts verbaux qui ne font pas partie de son inventaire font en sorte qu'il n'est pas habile à s'exprimer ni à comprendre toute l'information tenue dans une discussion. Il lui arrive de dire qu'il ne comprend pas toujours les propos des adultes. À la rencontre 5, il est réticent à effectuer une visualisation, car il doit exprimer ses ressentis, ses actions, ce qui lui demande un effort supplémentaire. Habituellement, au lieu de s'exprimer, il pose des gestes pour se faire comprendre des autres, gestes qui peuvent parfois représenter des comportements négatifs. Par contre, durant l'application du programme, l'élève développe une nouvelle capacité d'adaptation face aux nouveaux termes à employer pour décrire les fonctions cognitives utilisés dans les séances de remédiation. Plus le projet avance, plus Antoine met des mots sur les fonctions cognitives ciblées et semble être capable de les résumer. À plusieurs reprises pendant les rencontres, il vérifie fréquemment si ses propos sont compris et si sa perception est la même que la sienne. De plus, il se lance un défi en choisissant de travailler cette fonction cognitive, nouvel objectif travaillé à partir de la septième rencontre. La description verbale de ses actions et de ses procédures est difficile pour lui, mais il

réussit à échanger davantage sur sa mise en action. Il attribue des noms aux formes (ex. : podium, et équerre) en se faisant des représentations mentales pour mieux les repérer. Il se donne un 10/10 lorsque je lui demande sa cote pour son travail en lien avec cette fonction cognitive. Il dit : « *C'est la moins bien acquise. Je pense moins à la faire à haute voix ou dans ma tête, mais je suis fier de ce que j'ai réalisé (bilan personnel T3 de l'élève)* ». Il est de plus à souligner qu'il a maintenant une meilleure autorégulation de ses comportements à cause de ses visualisations effectuées avec succès, pendant lesquelles il tente de valider ses perceptions et de s'exprimer avant de réagir rapidement. Ceci fait en sorte que ses pensées délirantes sont plus faciles à contrôler.

Prévenir le blocage. L'adolescent schizotypique fait de très beaux progrès en ce qui concerne la fonction cognitive *Prévenir le blocage*. Avant la mise en application du programme, Antoine s'oppose à tout apprentissage scolaire dans les matières de base. Chez ce jeune, l'opposition et le refus scolaire s'expriment parfois par une déviation caractérielle entraînant des conduites antisociales. Antoine a souvent tendance à arrêter de chercher des solutions lorsque l'enseignante exige de faire des travaux en classe ou lors des évaluations. Il ne lève jamais la main pour demander de l'aide au corps professoral et n'a aucune autre alternative pour résoudre des problèmes. Quand il a un comportement acceptable, il lit durant toute la période pour ne pas être complètement inactif, sinon il dérange le groupe et crée des conflits. Depuis l'application du P.E.I, il est observé que quand une solution n'est pas trouvée immédiatement ou qu'elle est incorrecte, l'adolescent demeure plus calme et regarde la situation de façon différente. Il tente donc de mettre en place des stratégies au lieu de demeurer inactif. Il accepte d'avoir l'aide d'un adulte pour effectuer une remédiation ; il repère de plus en plus le problème ; il décrit mieux les situations ; il observe davantage les éléments ; il lit deux fois le problème ou est plus attentif aux énoncés ; il demande de l'aide à l'enseignante avant d'abandonner le travail. L'élève mentionne qu'il doit faire attention aux attrapes (stratégie d'anticipation au niveau scolaire) pour éviter les blocages. Il anticipe donc, en plus, les difficultés qui pourraient lui compliquer la tâche (ex. : les formes

peuvent être orientées de différentes façons, les points à relier peuvent être modifiés de couleur). Grâce aux séances de remédiation, la proactivité remplace son inactivité.

L'impulsivité. La fonction cognitive dont l'adolescent schizotypique est le plus fier, c'est le contrôle de son impulsivité. Il a fait de beaux progrès malgré son trouble d'opposition avec provocation. Dans ses travaux, une amélioration est évidente en ce qui concerne sa compréhension : il écoute mieux les consignes et il est plus attentif. Depuis la remédiation cognitive, Antoine réfléchit plus à sa façon de travailler et il sait visualiser un problème. L'élève développe de plus de l'autocritique face à ses comportements. Il est capable de nommer des situations courantes en se référant à ses expériences de vie dans les cours et dans la société (à l'intérieur et extérieur du Centre Jeunesse), en faisant la constatation qu'il réfléchit souvent de façon impulsive. Il est plus conscient des conséquences de ses mauvais gestes. Il dit qu'il aurait pu lancer une chaise, mais qu'il ne l'a pas fait lorsqu'il était en colère. Il rajoute :

« C'est pour ça que je n'ai pas fait d'autres gestes. Asteure, je suis capable d'évaluer les choses, c'est-à-dire d'évaluer la valeur. Ça vaut-tu la peine de faire ce bordel-là pour une chose de même (rencontre 4) ? »

Antoine réussit aussi parfois à se retirer à sa chambre pour se contrôler sans que les intervenants du Centre le lui demandent. Il rapporte souvent qu'il ne veut pas être dans le trouble et qu'il doit réfléchir avant d'agir. Il dit qu'il s'en va ailleurs lorsqu'un conflit se présente. Il est capable de s'éloigner du conflit, car il prend conscience que cela ne vaut pas la peine de frapper ou de commettre des comportements inadéquats qui risquent d'entraîner conséquences sur conséquences. Il réussit de plus à se projeter dans sa vie future et de penser qu'il sera jugé différemment à l'âge adulte si ses traits de caractère ne sont pas modifiés :

« Il ne faut pas toute régler avec nos poings. Si quelqu'un nous provoque, il ne faut pas le fesser, car plus tard soit que ce sera des ennuis avec la police ou autres choses (entrevue T2 avec l'élève). »

Il rajoute même dans une autre discussion que :

« Ça ne vaut pas la peine de bardasser. Je n'ai pas besoin de faire des crises, ça ne sert à rien ! Habituellement, j'aurais niaisé les intervenants pour attirer l'attention des

autres, pour les faire rire ou pour avoir les autres sur mon bord afin que les jeunes m'aident à confronter mon point de vue. Aujourd'hui, ce n'est plus mon but (rencontre 10) ! »

Par contre, lorsqu'il devient euphorique ou excité, il détient des propos contradictoires sur son comportement et témoigne moins d'autocritique :

« C'est sûr que si quelqu'un me frappe, c'est différent. Je renverse son cabaret dessus. Ce n'est pas de la violence physique renverser du jus sur quelqu'un. Tu l'humilies. Tout ce que cela pourrait apporter, c'est une copie de 10 fois (rencontre 9). »

Antoine mentionne que c'est plus fort que lui d'agir négativement par moment : *« On dirait que je suis conscient de ce que je fais et que je le fais quand même (rencontre 3) ! »*

Il lui arrive de dire aux éducateurs qu'il a en sa possession des méthamphétamines dans sa chambre, histoire d'attirer l'attention de façon négative (rencontre 4). Il est donc important de revenir avec lui sur la portée de ses gestes pour favoriser sa capacité d'adaptation et d'autorégulation. Antoine accepte le reflet et la discussion, ce qui démontre une belle ouverture de sa part, en comparaison avec son comportement avant-remédiation. Par ailleurs, l'élève pense avoir une bonne gestion de ses émotions et de son impulsivité au Centre jeunesse, grâce aux interventions du personnel et à l'encadrement environnemental, mais il dit que cela serait plus difficile s'il était à l'extérieur :

« Ici, ça va bien parce qu'ici, tu es encadré. Tu as des agents. Plus tard, si tu fais une crise, tu vas avoir autre chose entre tes mains. Tu peux avoir un bâton. Tu ne seras pas contrôlé comme ici. Tu comprends ? Le maximum que tu as, c'est une chaise, des objets (pointe une table). Tu n'as pas de bâton, tu n'as rien de ça ici. À l'extérieur, tu peux faire des gros bris que tu pourrais regretter. Sur le coup, tu ne penses pas toujours à réfléchir. Sur le coup, quand tu es en colère, tu casses tout, comme le tableau blanc interactif (rencontre 3). »

Antoine relate des événements qui se sont produits depuis nos rencontres de remédiation cognitive et où il a dû autoréguler ses comportements sur l'unité de vie. Il explique que ses comportements sont moins amplifiés qu'autrefois, qu'il continue de réagir, mais qu'il ne réagit beaucoup moins qu'auparavant. L'adolescent soulève qu'il s'est peu impliqué lors d'une bagarre de nourriture et qu'il contrôlait davantage son agressivité : il ne frappe plus les gens, il a peu de contact physique avec autrui. Il rajoute qu'avec la visualisation, il a pu éviter des désorganisations (rencontre 12). Il semblerait donc qu'il

applique bien ses stratégies de contrôle. Son éducateur principal mentionne aussi qu'Antoine intègre mieux ses apprentissages cognitifs dans les situations de la vie courante. Selon ses propos, Antoine aurait verbalisé que les rencontres de remédiation l'aident à avoir un contrôle dans ses comportements (rencontre 7). En effet, Antoine réfléchit davantage avant d'agir. Il est capable d'anticiper les conséquences de ses gestes inadéquats.

Les progrès des fonctions cognitives, lors de la copie et de la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey (1942)

La Figure complexe de Rey (1942) sert d'outil objectif d'évaluation de la performance cognitive d'Antoine. La comparaison des dessins en T1 (avant l'expérimentation) et en T2 (après l'expérimentation) fait ressortir les progrès d'Antoine quant à son appropriation des fonctions cognitives, tant lors de la copie que lors de la reproduction de mémoire de la Figure (voir la reproduction des Figures de Rey d'Antoine, aux illustrations 12 et 13). Malgré que l'accent n'ait pas été mis sur toutes les fonctions cognitives lors des séances de remédiation cognitive, les progrès se manifestent particulièrement pour les fonctions 1,2,4,6,7,8, de la phase 1 du traitement de l'information (cueillette d'informations), les fonctions cognitives 1,2,3,4,7,10,11 de la phase 2 (élaboration des informations) ainsi que les fonctions cognitives 2,3,4,6,7,8 de la phase 3 (exprimer correctement la solution trouvée). Ce sont les fonctions appropriées pour ce genre de tâche. Les observations suivantes illustrent le comportement cognitif d'Antoine.

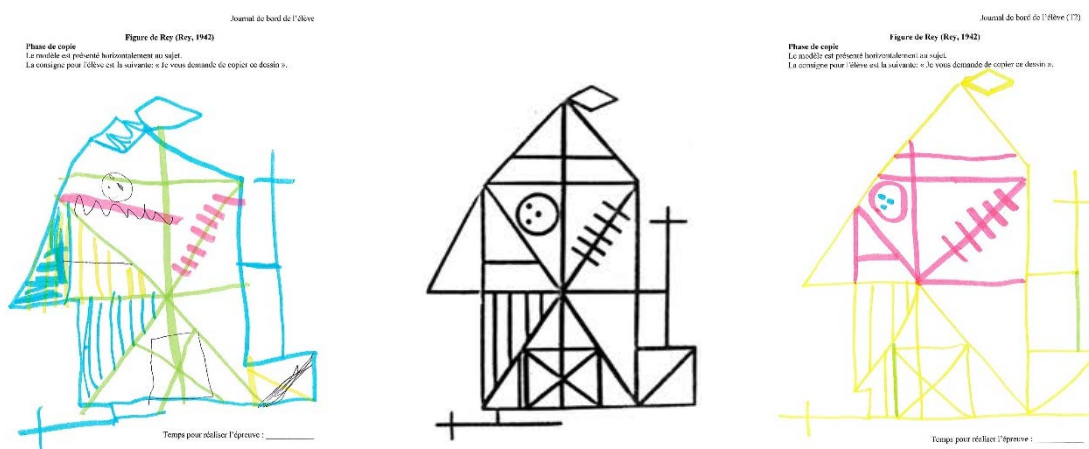
Lors de la copie de la Figure complexe de Rey, Antoine fait moins d'erreurs en T2 : La précision est améliorée dans les détails de son dessin, les lignes sont plus droites et mieux tracées, les éléments sont mieux positionnés dans le dessin et la représentation de la Figure est plus complète.

✓ Lors de l'exécution de la tâche, Antoine réussit à faire le rectangle de base et la sous-structure principale dans un temps plus rapide, ce qui laisse percevoir qu'il a une meilleure vitesse de traitement de l'information tout en améliorant l'utilisation de ses fonctions cognitives.

- ✓ Les détails internes du rectangle de base sont plus précis lors de la copie : les intersections, les coins, les diagonales principales en contact avec les coins, le rectangle intérieur gauche, le carré inférieur, le triangle supérieur extérieur et le triangle extérieur le plus à droite. Les repères spatiaux sont mieux considérés.
- ✓ Son comportement comparatif et sommatif est spontané : il respecte davantage le nombre de lignes se rapportant à la figure modèle (cadre de référence) lorsqu'il dessine la diagonale avec les 5 traits parallèles obliques, le rectangle interne, les traits parallèles horizontaux.
- ✓ Lors du dessin de ces formes, Antoine projette et transporte bien les relations virtuelles. Il est moins impulsif. Il s'applique dans la coordination de ses mouvements : les traits de crayon qu'il effectue sont plus droits et l'orientation des formes est mieux disposée, ce qui fait que son travail semble moins bâclé et structuré en respectant le cadre de référence.
- ✓ Lors de la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey en T2, les progrès d'Antoine sont évidents, tant dans l'encodage que dans la récupération et la reproduction des informations recueillies. Il y a moins d'oublis. Comme pour la copie de la Figure, c'est aussi plus précis, les lignes sont plus droites et mieux tracées, les éléments sont mieux positionnés dans le dessin et la représentation de la Figure est plus complète.
- ✓ Antoine mobilise de manière plus efficiente son attention, sa mémoire de travail est plus engagée, son organisation des données est plus cohérente et structurée, Il trace calmement, sans impulsivité, les informations géométriques complexes.
- ✓ Antoine mentionne qu'il aimerait intérioriser la Figure avant de la reproduire, car il dit qu'il aurait plus de facilité à s'approprier les éléments liés au dessin. Il prend le temps de bien regarder le cadre de référence avant de procéder à la tâche d'exécution. Il ne se laisse pas bloquer par la difficulté de la tâche.
- ✓ Ayant déjà réalisé l'exercice de reproduction en T1, Antoine reconnaît avoir eu de la difficulté à se rappeler des informations visuo-spatiales du modèle. Il détaille mieux les éléments suivants : la séparation du grand rectangle est mieux définie par rapport au tout, le losange et la croix inférieure sont mieux positionnés, le trait sur le triangle

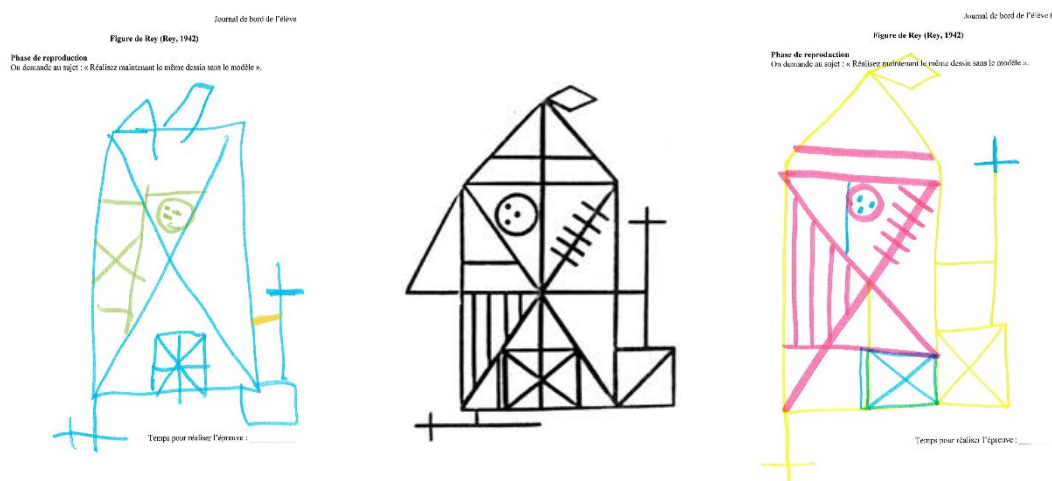
interne et le prolongement de la médiane sont ajoutés. Il intériorise mieux les éléments de la Figure, il définit correctement le problème de départ et sait mieux projeter et transporter les relations virtuelles qu'en T1.

Comparaison de la copie et de la reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey (1942) d'Antoine, en T1 et en T2



Copie de la Figure complexe de Rey (1942), en T1 et en T2

Illustration 13



Reproduction de mémoire de la Figure complexe de Rey (1942), en T1 et en T2

Illustration 14

L'élève a aussi un meilleur comportement comparatif et sommatif spontané en T2 : il tient compte des quantités. Le nombre de lignes est conservé lors du dessin des parallèles horizontales et les obliques. Encore ici, l'impulsivité maîtrisée lui permet de mieux utiliser ses fonctions cognitives qui sont beaucoup plus éveillées.

5.1.4 Les progrès d'Antoine quant à ses croyances métacognitives (question 1.4)

Les progrès d'Antoine décrits dans cette partie concernent ses croyances métacognitives. La comparaison des traits de personnalité d'Antoine en début et en fin d'expérimentation montre l'amélioration de ses propres pensées, parallèlement à un jugement moins altéré, à une meilleure évaluation de son environnement social et à des pensées intrusives qui sont mieux autogérées et contrôlées.

Lors de la réalisation de la Figure complexe de Rey à la première rencontre, les traits de personnalités de l'adolescent schizotypique entraînent une extrême méfiance et une peur démesurée de l'enregistreuse numérique. Cet enregistrement provoque grande tension émotionnelle chez Antoine, pour des raisons déjà évoquées. Ce dernier est constamment dérangé par la nouveauté d'être confronté à une autre intervenante, qui vient de l'extérieur pour l'enregistrer. Il se dit donc moins disponible pour effectuer le travail, car il y a présence de pensées conflictuelles lors de la réalisation de l'exercice : il désire l'aide offerte, mais refuse l'enregistrement. Lorsqu'il veut parler, il mentionne qu'il ne veut pas trop échanger de façon précise, car il est encore enregistré. Son auto-croyance d'être enregistré et d'être entendu par tous le trouble considérablement : il insiste à plusieurs reprises pour que l'enregistreuse soit fermée et cette distraction l'amène à être moins réceptif et attentif aux apprentissages. En début de programme, Antoine a des défaillances dans l'agencement et la coordination de ses idées. Il a rarement conscience d'attribuer aux autres ses propres pensées générées par ses peurs. Il conçoit souvent la réalité de façon faussée ou biaisée, ce qui le fait alors paraître bizarre aux yeux des autres. Il a tendance à poser des jugements erronés, quand sa perception est déformée parce qu'il se fie à son intuition qui est très présente. Il se sent aussi constamment persécuté puisqu'il a la conviction d'être l'objet de l'attention ou des conversations

d'autrui. Par exemple, il peut croire que les intervenants enquêtent sur lui, fouillent dans ses affaires et que la police n'en veut qu'à lui. Il montre donc peu d'intérêt à entreprendre des conversations avec les intervenants et il demeure peu collaborateur avec les policiers.

La remédiation cognitive permet de ramener Antoine dans le « ici et maintenant » tout en lui démontrant que la réalité peut être différente de ses ressentis. Antoine prend graduellement conscience que, la plupart du temps, il amplifie les événements lorsqu'il est dans des situations anxiogènes et qu'il a de la difficulté à relater certains faits. Il devient donc possible, lors des séances de remédiation, de semer le doute dans son esprit à propos de certains délires et de l'amener à comparer ses perceptions et ses ressentis à la situation réelle. Antoine mentionne déjà à la deuxième rencontre que ses perceptions peuvent parfois être faussées et qu'il existe souvent des distractions dans son esprit. Au fil des rencontres de remédiation, Antoine devient moins accusateur et égocentrique dans ses perceptions : il tente d'aller valider les propos des autres. Pour aller vérifier ses perceptions auprès des intervenants, il modifie son langage en disant « *J'ai l'impression que...* » en début de phrase. Par contre, il est encore porté à mettre son comportement inadéquat sur la faute des autres lorsqu'il ne fait pas confiance à l'intervenant qui le réprimande.

À force de travailler en remédiation cognitive, Antoine développe des habiletés d'autorégulation qui ont un effet réciproque sur ses croyances métacognitives. Il apprend des stratégies de contrôle augmentant sa capacité à établir des comportements stables et positifs lorsqu'il fait face à une situation anxiogène. La remédiation influence donc son niveau de régulation émotionnelle. Antoine améliore son contrôle, confronte ses peurs et change sa perceptivité qui était incontrôlable au départ. À la fin de chaque rencontre, il est capable de tenir une conversation et de transmettre des informations personnelles. Il accepte la proximité de l'enregistreuse, ce qui est un progrès. Il arrive de parler de près à l'enregistreuse en faisant des blagues et en dévoilant ses projets de vie, ses différences (médicales, comportementales, scolaires, sociales et familiales) ainsi que ses forces en

tant qu'individu. Bref, une amélioration est observée pendant les rencontres en termes de temps alloué à la gestion des résistances d'Antoine envers l'enregistrement. L'élève démontre graduellement une meilleure ouverture à échanger sur ses croyances métacognitives négatives à propos de l'incontrôlabilité de ses propres pensées. Il est aussi de plus en plus à l'aise d'échanger avec les intervenants du Centre jeunesse à propos de ses pensées importunes et ses auto-croyances.

Avec le temps, Antoine commence à mieux évaluer son environnement social. Auparavant, il démontrait des affects anxieux qui suscitaient des croyances délirantes négatives et persistantes surtout envers les intervenants du Centre Jeunesse. Pendant la période où les rencontres de remédiation ont lieu, l'adolescent schizotypique accepte la proximité de ces intervenants et démontre plus d'autocritique dans sa compréhension de leurs rôles. Il convient que les interventions verbales à son égard sont émises pour solliciter de bons comportements qui faciliteront sa réintégration dans la société. À la rencontre 4, sa perception devient plus claire face à l'importance d'être entouré de bons modèles d'adultes au Centre jeunesse et il critique inconsciemment son ancien milieu de vie, ses parents :

« Parce que souvent les parents disent que ça ne sert à rien ces ressources-là. Ils chialent sur toutes. À la DPJ, il y a peut-être des jeunes qui en ont vraiment besoin. Je suis d'accord de dire que oui je la critique, parce que je n'aime pas ça être ici trop longtemps. Les éducateurs font plus que des parents des fois (r4) ».

Les croyances métacognitives d'Antoine évoluent grâce à son entraînement aux habiletés d'autorégulation. Antoine fait un progrès énorme en acceptant, sur une base volontaire, d'entreprendre des rencontres de remédiation cognitive en compagnie d'une intervenante provenant de l'extérieur du Centre Jeunesse, afin d'apprendre à mieux autoréguler ses ressentis, ses émotions et ses comportements. Il y voit donc des bénéfices puisque ses notes augmentent et qu'il se dit capable de se forcer encore plus pour obtenir de meilleurs résultats. Il est également fier de dire qu'il fera une sortie prochainement avec un éducateur qui désire le récompenser pour son attitude comportementale (Antoine est moins provocateur avec les jeunes de l'unité et les intervenants), sortie qu'il voit maintenant agréable. Le fait d'obtenir des gains au plan de

ses résultats scolaires et de ses comportements incite Antoine à se dissocier de ses pensées anxieuses et délirantes envers les intervenants.

Auparavant, les pensées intrusives d'Antoine lui provoquaient de l'inconfort et de la tension lorsqu'il était en présence d'inconnus. Quand il avait peur des gens, lorsqu'il se retrouvait seul à l'extérieur du Centre jeunesse, dans son milieu de vie, en attendant l'autobus, dans les lieux publics ou autres, il était davantage impliqué dans des situations de conflits sociaux (contact physique et verbal avec autrui). Dans le cadre de la remédiation cognitive, la visualisation est une stratégie d'apprentissage qui donne à Antoine l'opportunité de développer des habiletés d'autorégulation utiles pour mieux gérer ses comportements en public : il peut s'imaginer en train d'analyser une situation pour diminuer ses peurs exagérées, pour être moins provocateur, moins agressif, moins impulsif dans ses comportements. Lors de la première visualisation, Antoine est réticent à utiliser cette stratégie qui l'oblige à échanger de vive voix sur des situations qui le confrontent au niveau de ses émotions. Ceci le ramène probablement à sa difficulté langagière et à sa difficulté à gérer ses émotions. Au bout d'un moment, il est toutefois capable de verbaliser ses émotions en lien avec une situation relationnelle qu'il vit. Il demande alors à travailler trois situations à la fois (« *un moment joyeux, un moment colérique et un moment dramatique* »). Comme une seule situation peut être visualisée, Antoine choisit le « *moment dramatique* ». Il verbalise sur le fait qu'il se sent isolé depuis fort longtemps et il remarque certaines conséquences : « *Quand j'arrive parmi le monde extérieur, on dirait que je suis moins habitué. J'ai donc plus tendance à m'isoler. À force de pratiquer ma socialisation, mes habiletés avec les autres jeunes, bien ça va être mieux* (visualisation réalisée lors de la rencontre 6) ». À la suite de diverses visualisations, les propos d'Antoine sont aujourd'hui moins biaisés et égocentriques, ce qui engendre des comportements adéquats et dans la norme. L'élève a appris à mieux gérer ses distorsions cognitives et à mieux évaluer ses perceptions vis-à-vis les propos et les gestes d'inconnus. Durant le projet, lorsqu'il vit de l'inconfort et une tension en présence d'inconnus, il élimine plutôt la cause et s'éloigne de la situation qui le rend confus, délirant ou méfiant. La mise en application de ses stratégies lui permet donc de

reprendre le contrôle de ses idées et de mieux anticiper la suite des événements de façon positive. De plus, à force d'accepter de mettre en doute ses peurs démesurées et de regarder ses expériences positivement, Antoine développe de la confiance en ses capacités personnelles : « *Je ne crois pas qu'il va y avoir quelqu'un qui va s'en prendre à moi en public en plus* » (rencontre 10). Les peurs de se faire kidnapper, de se faire tuer ou que quelqu'un s'en prenne à sa famille immédiate sont maintenant moins présentes. Il sait qu'en présence d'autrui, ces situations sont très peu probables. Il est donc possible de dire que l'évolution des croyances métacognitives et les nouvelles habiletés d'autorégulation d'Antoine ont eu un effet réciproque les unes sur les autres et qu'elles influencent la diminution des symptômes schizotypiques qui facilitent l'apparition de croyances métacognitives faussées.

5.1.5 Les progrès d'Antoine quant à ses habiletés métacognitives et à l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne (question 1.5).

Classé dans le groupe des personnes ayant des troubles de personnalité (les personnalités bizarres et excentriques selon le DSM-IV, 2003), l'adolescent schizotypique ciblé a tendance, durant les premières interventions de remédiation cognitive, à produire certains comportements nuisant à sa capacité d'apprentissage. L'état mental d'Antoine s'améliore par la suite, ses habiletés métacognitives et sa capacité d'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements se transférant même dans sa vie scolaire et quotidienne. Ces progrès d'autorégulation nous éclairent aussi sur la façon dont Antoine procède pour autoréguler la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent alors qu'il tente d'effectuer une tâche scolaire ou de la vie quotidienne. Par la force des choses et dans le but de mieux expliciter les types de progrès d'Antoine, plusieurs exemples d'autorégulation ont déjà été fournis dans les sections précédentes à travers les discours des enseignants et des intervenants de l'équipe multidisciplinaire (tableaux 10 et 11, annexes). Ces observations des transferts et des progrès d'Antoine, quant à son apprentissage des fonctions cognitives et des habiletés d'autorégulation cognitive et

métacognitive, se manifestent dans ses comportements en situation d'apprentissage scolaire, dans sa vie de classe et dans sa vie de groupe en Centre Jeunesse, pendant et après l'intervention de remédiation cognitive. Ces exemples sont ici complétés par d'autres plus spécifiques à l'autorégulation elle-même. La description de comportements adoptés par Antoine avant les séances de remédiation y précède celle des progrès d'autorégulation réalisés par la suite.

D'un comportement provocateur à un comportement collaborateur. Antoine est la plupart du temps en opposition aux membres du personnel. Énormément d'interventions sont nécessaires pour l'amener à respecter les règles de base de sécurité autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Centre jeunesse. Antoine est également souvent déconcentré dans les séances de remédiation, car il a tendance à contester les interventions verbales et physiques des intervenants, interventions liées à ses comportements inadéquats. Des comportements bizarres et hors contexte sont aussi le véhicule de son attitude provocante et opposante. Il arrive à l'élève d'imiter les intervenants de façon exagérée en utilisant une voix féminine pour démontrer son mécontentement.

Cependant, ces gestes d'imitation et ses autres comportements inadéquats envers ses intervenants diminuent depuis le début des rencontres de remédiation. Antoine a encore tendance à se victimiser, à mettre la faute sur les autres et à verbaliser son mécontentement, mais ceci se contrôle dans un délai acceptable. À la suite d'un simple rappel verbal mentionnant que ses propos sont déjà connus, Antoine est aujourd'hui capable de changer de sujet ou d'y passer rapidement. Ses préoccupations abstraites et hermétiques étant moindres, il est ainsi plus disposé aux apprentissages scolaires. Antoine entretient moins de comportements négatifs et se plaît moins à raconter les situations inconfortables qui lui arrivent. Lui qui, auparavant, avait souvent une attitude provocante et était attiré par les valeurs délinquantes, il est maintenant plus conscient du contenu des propos qu'il exprime. Le fait d'avoir des gains (ex. : permissions de sorties, hausse de ses résultats scolaires et de son contrôle de soi) l'encourage à doubler d'efforts dans l'autorégulation de ses pensées et de ses comportements. Une meilleure

collaboration avec les intervenants du milieu est également observée et Antoine vit maintenant de bons moments avec eux.

D'un déficit social et interpersonnel à la création d'une amitié. Le trouble de personnalité schizotypique se caractérise principalement par un déficit social et interpersonnel important, ce qui est démontré dans l'évaluation psychologique du potentiel intellectuel de l'élève qui obtient un résultat très faible pour ses habiletés sociales. Souvent isolé socialement, Antoine a peu d'amis et est souvent malhabile dans ses contacts sociaux. Il se colle aux plus jeunes, les plus immatures. Comme il se sent fréquemment étranger parmi les autres, il a tendance à briser facilement les contacts qu'il peut créer. Ses relations interpersonnelles sont pauvres particulièrement à cause de son mode de communication qui est souvent centré sur des préoccupations abstraites et hermétiques. Antoine se victimise beaucoup en parlant de façon répétitive de son mécontentement quant à son traitement médicamenteux ou d'avoir été dans les classes en adaptation scolaire avant l'entrée au pavillon, etc. Ses contacts sociaux font ressortir la pauvreté de ses affects et souvent son inadéquation par rapport aux événements : un regard fixe et vide, peu d'intérêt démontré envers les modules scolaires. Son intérêt pour les sentiments des autres est souvent plus important que celui pour ses propres affects qui semblent souvent inexistantes. À ce sujet, on note un intérêt particulier pour les affects négatifs de ses pairs comme la colère, la tristesse. Antoine ne recherche aucunement à établir un lien social avec ses pairs, mais est plutôt intéressé par le caractère incompréhensible des émotions des autres. L'accès à la pensée d'Antoine et à ses émotions demeure donc difficile, mais il est tout de même possible de voir que l'élève a une certaine perméabilité aux affects négatifs des autres. En ce qui concerne ses progrès, Antoine a toujours peu d'amis, mais il entretient un lien plus solide avec l'un d'entre eux. Il s'est allié avec un élève de sa classe qui sera sans doute transféré dans la même classe et la même école que lui, l'année scolaire prochaine.

Valider ses perceptions imaginées inhabituelles. À cause de sa pathologie, les perceptions auditives d'Antoine sont différentes de celles des autres élèves de sa classe : il dit qu'il entend les autres rire de lui, qu'il entend des sons de portes, qu'il entend des

cris la nuit. Ces perceptions auditives inhabituelles le rendent confus et anxieux et ont encore un effet pendant les rencontres de remédiation : il y dit qu'on se moque souvent de lui, qu'on le regarde avec un grand sourire, qu'on le pointe du doigt, qu'on lui crache dessus lors des interventions-classe, à l'urgence sociale. Il se sent constamment persécuté, car il est persuadé que les intervenants du milieu le menacent, l'importunent et que d'autres rabaissent ses capacités intellectuelles. Son discours lié à ses perceptions imaginées nuit alors considérablement à l'identification de l'origine de ses perceptions, dont certaines, inhabituelles, dépendent de ses symptômes psychiques. Encore aujourd'hui, ses perceptions auditives et visuelles inhabituelles sont présentes.

Des progrès sont tout de même remarquables à ce niveau. Antoine tente de valider les propos des gens, ses sensations ou ses ressentis, « *éléments qui l'attaquent personnellement* », car ils sont souvent source d'interprétation erronée, liée à son imagination. L'élève est donc moins anxieux et provocateur envers les autres car il se sent moins agressé et pris émotionnellement dans des discussions ou dans ce qu'il entend intérieurement. Antoine pose lui-même des questions en s'adressant personnellement aux gens du milieu pour vérifier ce qui a été réellement dit. Par ce moyen, il autorégule la dissociation qu'il doit faire entre le réel et une perception imaginée, quand des distorsions cognitives apparaissent. Son raisonnement erroné est moins amplifié qu'au début. Ceci lui permet de réussir plus facilement l'achèvement de tâches scolaires parce qu'il possède une meilleure concentration. De plus, Antoine ne va plus à l'urgence sociale, endroit de retrait désigné pour répondre aux situations de crise psychosociale.

Des stratégies autorégulatrices pour surmonter l'anxiété et les peurs de son monde imaginaire. Le monde interne d'Antoine est rempli de relations imaginaires très présentes, de peurs et de fantasmes de type infantile. Au début du projet, l'élève s'isole à l'intérieur lorsqu'il va en congé de fin de semaine dans sa famille, car il a des peurs démesurées lorsqu'il est seul en public. Comme mentionné plus haut, il a peur de se faire kidnapper, de se faire tuer, de se faire prendre en otage par des inconnus, inconnus qui pourraient aussi s'en prendre à sa famille. En ce qui concerne notre relation élève-

orthopédaque, il est inquiet que je dévoile son identité sur Facebook et que nos conversations y soient diffusées. Pour ce qui est des autres intervenants du Centre jeunesse, il est persuadé que l'équipe multidisciplinaire enquête sur lui ou sur sa famille puisque c'est elle qui autorise les permissions de sorties dans sa famille. Il demeure fébrile lorsqu'il y a un changement d'intervenant à son dossier, car il a peur d'être sous-estimé par les nouveaux intervenants à son dossier, de se faire infantiliser. Il croit aussi que lorsqu'il voit un policier, il vient assurément pour intervenir auprès de lui-même. Le jeune manifeste donc des conflits cognitivo-émotifs qui provoquent de l'anxiété et de l'isolement social accentués une évaluation biaisée de son propre environnement social. L'intervention de remédiation contribuant régulièrement à semer le doute dans ses perceptions, Antoine y aussi est amené à visualiser des situations similaires mais qui se sont passées de façon positive. Ses peurs deviennent donc progressivement moins démesurées. Antoine est aujourd'hui capable de prendre l'autobus tout seul, de rester à côté d'inconnus, de profiter des moments à l'extérieur lorsqu'il est en permission chez ses parents. Il est ainsi capable de côtoyer le monde extérieur. Lorsqu'il ressent qu'il est plus anxieux ou que ses peurs deviennent plus présentes en public, il s'éloigne de la cause immédiate (ex. : Il s'éloigne des gens qui lui font peur.). De plus, en cas d'incertitude, il valide ses perceptions auditives en demandant aux autres de répéter leurs propos pour s'assurer qu'il n'erre pas dans l'interprétation de leurs comportements.

D'un comportement farfelu à un comportement plus proactif en séance de remédiation, en classe et dans l'unité de vie du Centre Jeunesse. Au début des rencontres, pendant les échanges avec Antoine, il arrive souvent à ce dernier de sauter du coq-à-l'âne en disant des absurdités à l'enregistreuse, en parlant de façon saccadée, en utilisant une voix monotone. Antoine tient alors des propos farfelus hors contexte : il parle de *Crostitie*, il parle à *Rey*, il utilise un langage en espagnol qui n'a pas de sens et des phrases en anglais, il utilise un accent français en se mettant dans la peau de *Boba*, il tient des propos sur le cadre intergalactique, sur l'approche furtive, sur la constellation du Sagittaire, sur les intercolonies, sur les clowns, sur les alertes aux météorites, sur l'arche

de Noé, sur le triangle des Bermudes et il se compare fréquemment aux *Sourioles et aux Marioles*.

La communication avec Antoine est souvent très particulière, compte tenu de l'utilisation de mots qui n'ont de sens que pour lui-même. L'élève mélange le réel et l'irréel dans ses expériences de vie ou ses histoires personnelles. Il lui arrive souvent de partir d'un mot pour se créer et exprimer un scénario d'actions qui ne se sont jamais produites. Il a aussi tendance à amplifier les événements réels. Sa compréhension confuse de certaines situations entraîne des comportements inadéquats et d'autres incompréhensions ultérieures. De plus, l'élève tend à employer des gestes spéciaux ; par exemple, il fait des grimaces et des bruits de bouche lorsque j'interviens auprès de lui, il se met les deux mains sur le visage lorsque je lui demande de répondre ou lorsqu'il doit réfléchir. Ayant une fixation sur les arts martiaux, l'élève effectue à chaque rencontre des mouvements avec ses poings comme s'il participait à un combat, ce qui demeure bien sûr hors sujet face aux exercices travaillés en remédiation cognitive. Avant le projet de remédiation, il y a une remise en question de sa présence en classe, car Antoine est peu disposé aux apprentissages. Le contact réel avec l'élève est ardu à établir, car il doit constamment être ramené au sujet spécifique et à l'intentionnalité de la tâche. Par contre, une fois qu'Antoine s'engage de façon proactive dans les séances de rééducation cognitive et particulièrement à l'apprentissage de l'autorégulation de ses pensées et de ses émotions, ces éléments bizarres et excentriques diminuent considérablement. S'enclenche alors une motivation à s'impliquer dans ses travaux scolaires en classe, qui débouche sur des progrès dans ses matières scolaires, dont Antoine est fier.

Un contrôle interne de ses pensées, ses paroles et ses gestes particuliers. Ce jeune aux prises avec un trouble de personnalité schizotypique a des croyances bizarres, qui influencent également son comportement général qui est souvent teinté de bizarreries et de marginalité : recours à des pensées étranges teintées de mystère, utilisation d'un langage ambigu et souvent surchargé de métaphores et de détails peu pertinents, utilisation de mots inexistantes, intérêt démesuré pour certains types de rimes, recours à des descriptions sans fin pour parler d'une situation anodine, des rires immotivés.

L'élève croit qu'il peut devenir rappeur professionnel ou boxeur pour les poids lourds dans sa vie future. Il pense également avoir des dons de voyance : il se dit capable de lire à travers les feuilles de travail et de tout voir avec ses yeux d'extraterrestre. De plus, il croit en ses capacités : savoir ce que l'autre pense, avoir des ressentis. Il dit qu'il ressent les émotions des autres quand un événement négatif se passe. Ses comportements sociaux et interpersonnels déficitaires ainsi que ses croyances bizarres amènent chez lui des erreurs de pensées et une autocritique faible au niveau de l'autorégulation de ses comportements.

Ses propos teintés de bizarreries et de marginalité ainsi que ses rires immotivés sont toujours présents, mais une diminution est observée au cours des rencontres de remédiation. L'orthopédagogue fait appel à des stratégies soutenues de questionnement et de répétition des propos non sensés prononcés par Antoine. Ce contexte amène l'élève à développer une certaine conscience cognitive discriminante des éléments à dire et à ne pas dire et des comportements à faire et à ne pas faire durant la séance. Un certain contrôle interne se développe ainsi et l'expression de pensées étranges diminue pour mieux répondre aux exigences d'apprentissage des fonctions cognitives dans un laps de temps donné. Puis au cours des rencontres, Antoine développe une meilleure perception de soi. L'application des principes de médiation par l'orthopédagogue l'aide à construire des savoirs pertinents et à croire à son plein potentiel, ce qui l'amène à se projeter différemment dans sa vie future. Il aimerait aujourd'hui terminer les acquis du secondaire nécessaires pour réaliser un métier réel (l'armée) et quitter le Centre jeunesse pour se scolariser dans un milieu normal.

Des progrès relativement rapides qui énergisent un adolescent schizotypique. La démarche orthopédagogique de remédiation cognitive a de bons résultats, à court terme, pour l'adolescent schizotypique qui y répond bien, compte tenu de sa progression au niveau scolaire et dans sa vie quotidienne. Cependant, l'intérêt qu'Antoine porte aux illusions et aux sentiments de déjà-vu pourrait teinter encore ses capacités d'apprentissage en classe, surtout s'il manque d'un support éclairant, éventuellement. Le

recours à une pensée très imaginative et à une ambiance souvent très théâtrale contribuent à sa compréhension de la réalité et des événements qu'il vit. Malgré la médication prise par le jeune, des délais sont encore remarqués entre les questions qui lui sont posées et la réponse attendue. De plus, lorsqu'il est en attente d'une décision, des distorsions cognitives sont constamment présentes. Par contre, malgré toutes ses difficultés, Antoine démontre un intérêt particulier envers les exercices de remédiation cognitive (P.E.I) bien différent de celui manifesté pour l'apprentissage modulaire fait en classe. Sa motivation intrinsèque pour ses exercices de remédiation cognitive augmente au point où son plaisir d'y travailler est évident. Ceci l'amène à autoréguler davantage ses pensées, ses émotions et ses comportements. Antoine semble être capable d'accéder à un niveau de pensée où sa capacité de faire des liens et de changer de stratégies favorise le transfert de ses connaissances et de ses habiletés cognitives et métacognitives d'autorégulation, en classe et dans d'autres contextes de sa vie quotidienne. En effet, l'élève tente, après les activités de remédiation, d'utiliser des conduites intelligentes dans l'optique d'améliorer au quotidien, ses apprentissages scolaires ainsi que sa vie familiale et sociale.

Des progrès, tant au plan scolaire qu'affectif, comportemental et social

Le fondement de cette expérimentation d'intervention orthopédagogique est qu'une remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique, pourrait l'aider au plan de l'autorégulation de ses symptômes schizotypiques et de ses comportements sociaux, et qu'en découleraient des améliorations au plan de ses investissements dans ses apprentissages scolaires. Plusieurs changements et progrès s'opèrent effectivement dans la vie d'Antoine depuis le début des séances de remédiation tant au plan scolaire qu'affectif, comportemental et social. Sa progression constante et remarquable, dans si peu de temps (4 mois), impressionne ses enseignants, ses éducateurs et autres intervenants. Sans amélioration de ses habiletés sociales, ce jeune n'avait pas accès à des apprentissages scolaires. Il était auparavant très souvent en retrait du groupe, dans un local sans stimulation, à cause de ses comportements sociaux égocentriques, farfelus et déconnectés de la réalité qui perturbaient la vie de classe et son propre fonctionnement

scolaire. Les changements de comportements observés sont ainsi le résultat d'une intervention orthopédagogique appropriée pour favoriser la scolarisation de l'élève. Cependant, Antoine n'est qu'à l'aube de son implication dans ses apprentissages scolaires. Les fonctions cognitives et les habiletés métacognitives d'autorégulation qu'il a apprises devront ensuite être transférées au plan scolaire, dans un deuxième temps, maintenant qu'Antoine reprend confiance dans son potentiel et comprend que l'efficacité de ces nouvelles habiletés lui sera profitable.

Le processus d'appropriation de l'élève dans le contexte de la remédiation cognitive a conduit à des comportements qui lui ont donné accès à un investissement dans l'apprentissage. C'était là son besoin, à ce moment-là de son parcours. Tous les progrès d'Antoine décrits dans l'essai, ont ainsi eu un effet sur ses apprentissages scolaires parce qu'ils étaient des préalables nécessaires, dans sa situation particulière. L'élève n'avait plus qu'à persévérer dans son nouvel élan. L'expérience orthopédagogique de remédiation cognitive lui a servi de catalyseur pour progresser plus positivement dans sa vie à tous les niveaux. C'est ainsi qu'il peut être constaté que dans une optique systémique, les progrès affectifs, sociaux ou scolaires, qu'ils soient en classe, en famille ou en Centre Jeunesse, ont une répercussion les uns sur les autres.

Dans le tableau 12 sont regroupés les principaux progrès d'Antoine, aux plans affectif, comportemental, social et scolaire. Ce tableau est une synthèse de ce qui a déjà été présenté plus haut dans les chapitres 4 et 5, incluant les tableaux 10 et 11 qui rapportent les propos des enseignants et des autres intervenants. La colonne de gauche présente les progrès affectifs, comportementaux et sociaux, à partir de quatre thèmes : meilleure perception de lui-même et contrôle interne ; différenciation du réel et de l'imaginaire ; changements de comportements sociaux ; conséquences sociales. La colonne de droite énonce les progrès scolaires sous ces cinq thèmes : motivation et engagement en classe, participation active aux activités de classe, mise en application en classe de fonctions cognitives améliorées, mise en application en classe de stratégies apprises en séances de remédiation cognitive, et perspectives d'avenir.

Tableau 12

***Progrès affectifs, comportementaux, sociaux et scolaires d'Antoine
suite à la remédiation cognitive***

Progrès affectifs, comportementaux et sociaux	Progrès au plan scolaire
<p><i>Meilleure perception de lui-même et contrôle interne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est plus conscient de ce qui est un bon ou un mauvais comportement ; il manifeste sa déception face à certains de ses comportements négatifs. • Meilleur accès à ses pensées et capacité accrue de définir ce qui le dérange, de mettre des mots précis sur ses émotions et ses tracas, au lieu de se battre ou de faire des bris d'objets. • Meilleure autorégulation de ses émotions. • Anticipation accrue de ses comportements impulsifs habituels et des conséquences de ses gestes; projection de ses habiletés dans le futur. • Capacité accrue de prendre « un pas de recul » ; il va dans sa chambre pour faire de la lecture ou il se centre sur ses respirations lorsqu'il se sent plus agité ou émotif. <p><i>Différenciation du réel et de l'imaginaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Il commence à accepter d'échanger avec les intervenants du Centre Jeunesse à propos de ses pensées importunes, ses auto-croyances et ses symptômes qui entravent son parcours d'apprenant en classe ainsi que des façons de s'aider à cet égard. • Il a amélioré sa capacité de dissocier ce qui est réel et ce qui est le fruit de son imagination. • Il a décidé spontanément de vérifier ses perceptions auprès d'autrui et de valider les propos avec les autres, pour s'aider à s'autoréguler. • Le travail sur sa fonction cognitive <i>perception claire et concentrée</i> lui a permis d'améliorer la gestion de ses distorsions cognitives et de ses peurs démesurées déconnectées de la réalité. Ces dernières ont pris des dimensions plus réalistes et moins handicapantes pour lui, d'autant plus qu'il a développé des stratégies compensatoires pour diminuer ses tensions et ses inconforts liés à ses idées délirantes et ses peurs (musique, lecture, s'éloigner de la cause immédiate, se visualiser en situation sécurisante ...). • Le fait qu'il s'investit maintenant dans ses apprentissages scolaires lui laisse moins de temps pour naviguer dans son imaginaire fantastique et ceci est bénéfique pour sa santé mentale. 	<p><i>Motivation et engagement en classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'arrêt des mises en isolement à l'urgence sociale augmente la durée de sa présence en classe. • Augmentation très considérable de son temps efficient de travail en classe. • Motivation accrue : il est plus facile de l'engager dans ses travaux scolaires, sans refus de travailler et sans argumentation. • Amélioration de la quantité et la qualité de son travail scolaire et meilleurs résultats scolaires. <p><i>Participation active aux activités de classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meilleure autorégulation de ses pensées, ses émotions et ses comportements; ses comportements farfelus, perturbateurs et dérangeants s'estompent énormément, ce qui améliore aussi le climat de classe. • Il respecte mieux les consignes de classe; il échange avec les autres lorsqu'il se fait interpellé; il s'implique dans les ateliers au lieu d'abandonner en feignant l'ignorance ; il revient facilement à sa tâche suite à un recadrage verbal, il prend des initiatives pour mieux fonctionner en classe et fait des demandes d'aide au besoin. • Il accepte de travailler seul, en classe ou en unité de vie, à ses exercices commencés en séance de remédiation. <p><i>Mise en application en classe de fonctions cognitives améliorées</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de mots de plus en plus précis pour expliquer sa perception d'une situation: la description verbale de ses actions et de ses procédures est difficile, mais il réussit quand même à échanger davantage sur sa mise en action. • Meilleure centration sur le problème réel dans des situations contextuelles, sur le problème présent, en tenant compte des vraies données. • Plus de facilité à intérioriser les contenus scolaires. • Plus d'application dans ses travaux de classe; centration de son attention sur des points précis; propreté dans ses travaux et ses examens; calligraphie soignée; structuration plus systématique de ses travaux; démarches claires et précises en mathématiques.

<p><i>Changements de comportements sociaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Moins d'impulsivité dans ses paroles et ses actions ; il s'emporte moins dans ses contacts sociaux (intervenants, parents, pairs). • Amélioration de ses comportements et de ses relations avec les autres jeunes et les intervenants du Centre Jeunesse ; il provoque moins les autres jeunes, ne frappe plus les intervenants et les objets, a peu de contact physique avec les autres élèves, il accuse et provoque moins les membres du personnel, ce qui lui évite d'être mis en retrait social. Il collabore maintenant avec les figures d'autorité. • Bonne réaction quand on échange avec lui sur ses conceptions erronées ou sur sa perception qui peut être différente de celles des autres. <p><i>Conséquences sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les mises en isolement à l'urgence sociale, pour inconduite, ont cessé alors qu'elles étaient très fréquentes. • Il passe d'un vécu solitaire, provocateur et souvent farfelu à un engagement actif dans son parcours scolaire et social en Centre Jeunesse, plus connecté à la vraie réalité. Il se sent moins craintif, plus en sécurité dans ses sorties extérieures. • Il regagne la permission de reprendre le contact avec sa famille et de sortir chez ses parents. • Il mérite une sortie particulière avec un éducateur en reconnaissance de ses progrès de comportement. • Il crée un lien d'amitié avec un élève. • Sa sortie du Centre Jeunesse et son admission dans une classe d'adaptation scolaire de sa région, est prévue pour l'année subséquente. 	<p><i>Mises en application en classe de stratégies apprises en séances de remédiation cognitive</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meilleure planification de stratégies d'anticipation. Il mentionne par lui-même qu'il doit faire attention aux attrapes. Il est plus porté à lire les questions et à débiter sa feuille en commençant par le haut. • Présence de stratégies d'observation en début de tâche. • Questions pour vérifier sa compréhension ou sa démarche. • Il prend le temps de réfléchir et de regarder les étapes avant de procéder à sa tâche. • Il se réfère aux modèles, aux exemples présents dans les exercices avant de poser des questions dans la classe. • Utilisation de stratégies de planification et de contrôle dans ses travaux scolaires et dans sa vie quotidienne. • Retenue de son impulsivité dans des tâches scolaires, même si cela est difficile pour lui. Il réfléchit beaucoup plus avant de passer à un comportement impulsif et il témoigne, en classe, de moins d'impulsivité dans ses paroles et ses actions. <p><i>Perspectives d'avenir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation à réussir son année scolaire. • Fierté de ses progrès. • Projection de nouvelles visées pour son avenir scolaire.
--	--

Les faits saillants de la progression de l'élève sont donc les suivants : motivation soutenue pendant la démarche; appropriation de compétences cognitives et métacognitives; amélioration dans la prise de conscience et l'autorégulation de ses symptômes et de ses comportements; changements de comportements notables, tant au plan scolaire qu'affectif et social; amélioration des résultats scolaires; de meilleures relations et communications avec autrui; reprise du contact avec sa famille ; perspective de retour à l'école de sa région, hors du Centre Jeunesse; vision renouvelée de ses projets d'avenir.

5.2 Le vécu de l'orthopédagogue dans ses interventions auprès de l'adolescent schizotypique dans le cadre d'un processus de remédiation de stratégies métacognitives et des fonctions cognitives déterminées par le Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (question 2).

Le vécu de l'orthopédagogue est ici examiné sous les angles de ce qui est difficile ou facile pour l'orthopédagogue dans cette intervention de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique (5.2.1 : question 2.1) et de ce qui, dans les interventions orthopédagogiques, facilite l'appropriation des fonctions cognitives et des stratégies métacognitives ainsi que des habiletés d'autorégulation par l'élève schizotypique (5.2.2 : question 2.2). Dans ce dernier angle, ce sont les points forts de la remédiation cognitive qui sont présentés, ainsi que les adaptations orthopédagogiques planifiées en cours d'action, alors que des incidents critiques se présentent pendant des séances de remédiation.

5.2.1 Ce qui est difficile et facile pour l'orthopédagogue dans cette intervention de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique (question 2.1).

5.2.1.1 Les défis rencontrés dans ce projet d'intervention

Le déficit social et interpersonnel d'Antoine réduit sa capacité d'interagir au plan interpersonnel, qui est marquée par des distorsions perceptuelles et cognitives ainsi que par des conduites excentriques. Ceci rend difficile l'établissement d'un lien avec l'élève en début de projet, ainsi que la possibilité d'avoir un accès à ses pensées cognitives et métacognitives. Dans les discussions, il arrive à Antoine de passer du coq-à-l'âne : il est alors laborieux de le ramener à l'intentionnalité de la tâche. En supplément, l'orthopédagogue-chercheuse doit vivre avec les contraintes liées à l'intervention dans un milieu fermé tel que le Centre Jeunesse. Les défis présentés plus bas persistent tout au long de la démarche de remédiation. Ils exigent une attention soutenue et sollicitent un ajustement raffiné au plan des attitudes et des conduites professionnelles de l'orthopédagogue-chercheuse. Les trois premiers défis sont liés au contexte d'intervention, alors que les quatre suivants le sont dans le cadre des rencontres de remédiation cognitive auprès de l'élève.

Défis 1 à 3 : liés au contexte d'intervention

Défi 1 : Expérimenter avec des contraintes liées à l'échange d'information dans un milieu fermé tel que le Centre Jeunesse. Il est difficile d'avoir accès aux informations personnelles, cognitives, affectives et médicales de l'élève. Les enseignants ne sont pas considérés comme des professionnels et ne peuvent participer aux réunions de l'équipe multidisciplinaire. Ceci fait en sorte qu'ils ne sont pas au courant des interventions que l'équipe multidisciplinaire applique à l'élève schizotypique lorsqu'il se situe dans l'aile de l'hébergement (après les heures de cours). De plus, les décisions juridiques prises par la Cour, les renseignements concernant le ou les diagnostics de l'élève (les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé, entre autres) tout comme les informations liées à ses sorties extérieures ne parviennent pas aux oreilles des enseignants. Il devient donc difficile de vérifier la justesse et la véracité des propos de l'élève. Seule la version de l'élève est disponible. Il est à noter que l'orthopédagogue-chercheuse réussit, par moments au cours du projet de remédiation, à obtenir certaines informations confidentielles sur l'élève lorsqu'elle cogne aux portes des intervenants professionnels et peut leur parler de façon individuelle. Lors de discussions tenues avec les enseignants, une discrétion stricte est cependant de mise pour ne pas commettre de bris de confidentialité.

Défi 2 : Évaluer justement les fonctions cognitives de l'adolescent schizotypique et leur autorégulation au Centre jeunesse et à l'extérieur. L'élève ciblé témoigne de beaucoup de particularités qui jouent un rôle dans le fait qu'il se retrouve en Centre Jeunesse. Une évaluation juste de telles particularités permet d'être bien au fait des problèmes du jeune en ce qui concerne l'autorégulation de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements. Ceci est essentiel pour pouvoir aider l'élève à modifier graduellement son fonctionnement dans sa vie scolaire et quotidienne. En raison de ses difficultés relationnelles, cet élève éprouve des problèmes à s'ouvrir et à se révéler. Beaucoup de persévérance est donc nécessaire pour que l'élève développe un lien significatif et ait confiance en mes interventions. Une fréquence élevée de rencontres

formelles et informelles (trois fois par semaine) en début de suivi est alors favorable à la création d'une alliance relationnelle avec Antoine. Les diverses observations prises en classe et sur l'unité de vie du Centre Jeunesse permettent non seulement d'évaluer son fonctionnement, mais aussi son niveau de dangerosité. Sachant que l'état mental de l'élève le prédispose à commettre des actes dommageables (antécédent d'agressivité récent avant l'admission au Centre Jeunesse, discours centré sur la violence, menace verbale envers des gens, bris de matériel et contact physique), une attention particulière doit alors porter sur des signes précurseurs éventuels lors de nos rencontres en individuel. Par prudence, des gardes de sécurité sont présents à certaines rencontres de remédiation lorsque l'apprenant a, dans la journée, une désorganisation psychique qui se manifeste par une organisation de la pensée marquée de distorsions cognitives, de superstitions, de conduites excentriques, de bizarreries ou d'un discours métaphorique. Au cours des séances de remédiation, l'orthopédagogue doit voir à mesure les démarches écrites de l'adolescent schizotypique et en tenir compte dans ses interventions verbales de remédiation. Ceci exige de s'asseoir près de lui, ce qui devient un facteur de risque pour l'intervenante et complique son travail. De plus, le milieu scolaire cadrant et fermé, qu'est une classe en Centre Jeunesse, rend difficile l'évaluation de l'autorégulation du jeune dans sa vie quotidienne. Les fonctions cognitives déficitaires ou fonctionnelles d'Antoine sont peu observées à l'extérieur des murs du CJ, puisque l'élève profite rarement de sorties extérieures à cause d'un jugement de la Cour. Lorsqu'il peut sortir seul à des fins de réinsertion sociale (ex. : après les classes, en soirée ou la fin de semaine), l'observation n'est pas possible non plus. La mise en pratique des objectifs liés à l'autorégulation et aux fonctions cognitives ne peuvent aucunement s'observer en dehors du CJ. Malgré les démarches réalisées pour obtenir le compte rendu de l'équipe multidisciplinaire sur les sorties extérieures du jeune, l'accès à ces informations est inaccessible même si des autorisations de confidentialité sont remplies en début de projet. La non-transmission d'informations représente donc une difficulté pour la continuité des interventions et l'évaluation du transfert de connaissances que l'élève peut accomplir en dehors de la salle

d'intervention. Seuls les dires de l'élève peuvent servir à établir les objectifs éventuels à travailler.

Défi 3 : Éviter la stigmatisation de l'élève par son groupe de pairs. Lorsque je dois aller chercher l'élève en classe pour effectuer nos rencontres de remédiation (procédure exigée du milieu scolaire), je fais attention pour ne pas provoquer la stigmatisation de l'élève. Puisque l'échantillon de cette expérimentation se constitue de ce seul élève, les élèves du groupe-classe posent continuellement des questions pour connaître le but de nos rencontres afin de vérifier s'ils auraient eux aussi la chance de s'absenter de leur cours. Voyant que leurs envies persistent, j'ai peur que la pression du groupe entraîne un sentiment d'exclusion et amène Antoine à mettre en place des stratégies d'évitement envers moi pour réduire sa vulnérabilité. Au début du projet, l'élève associe nos rencontres à cette contrainte négative : il constate qu'il attise la jalousie de ses camarades et cela le rend inconfortable. Pour satisfaire le besoin du groupe de me voir et pour diminuer la contrainte négative, je décide de continuer à participer aux ateliers d'habiletés sociales sur l'unité de vie (en dehors de la classe). Le fait d'apporter de l'attention à chaque élève dans ce contexte aide considérablement à favoriser la transition des sorties de cours de l'adolescent schizotypique. Ce dernier n'est donc pas victime d'un rejet de la part des autres, ce qui aurait provoqué son isolement. Ma présence dans l'atelier amène le groupe-classe à m'identifier comme une professionnelle du milieu du Centre Jeunesse, au lieu de me voir comme une personne-ressource de l'extérieur.

Les prochains défis adviennent lors des rencontres de remédiation avec l'élève :

Défi 4 : Rassurer l'élève qui est sur la défensive et obtenir sa confiance et sa collaboration, surtout au début de l'expérimentation. Un obstacle est rencontré lors des premières séances de remédiation cognitive : l'élève est sur la défensive. L'enregistrement audio des rencontres nuit considérablement à sa collaboration, surtout au début de l'expérimentation. L'enregistrement inhibe la motivation d'Antoine à s'investir dans son processus d'appropriation lors des premières rencontres. L'élève

interrompt très souvent son travail pour demander de sortir l'enregistreuse de la salle. Il a une attitude fermée vis-à-vis l'orthopédagogue et ses dires démontrent sa conviction qu'elle divulguera les informations enregistrées dans un futur proche, sur internet, à des amis ou à des membres du personnel. Dans ce contexte où Antoine éprouve un sentiment de méfiance extrême envers l'enregistreuse, il est convenu de garder un moment sans enregistrement en fin de rencontre pour discuter de choses dont Antoine refuse de parler en rencontres de remédiation, particulièrement à propos de sa vie personnelle (ex. : les interdictions de contact avec sa famille, la raison de sa fréquentation au Centre Jeunesse, etc.).

Défi 5 : Ramener l'élève à l'intentionnalité de la tâche lorsqu'il passe du coq-à-l'âne dans les discussions. Antoine a tendance à passer du coq-à-l'âne lors des rencontres de remédiation cognitive : il aborde des sujets qui sont hors contexte et ce, à plusieurs moments à chaque séance. Il doit constamment être ramené à l'intentionnalité de la tâche de départ. Parfois, l'orthopédagogue perd le fil de la conversation quand l'élève schizotypique alimente la discussion en posant des questions qui sont hors propos ou qui nécessitent une confrontation verbale. *L'information non pertinente doit constamment être évacuée afin qu'elle ne risque d'encombrer la séance ou d'empêcher la compréhension d'informations utiles. La répétition des consignes à l'élève l'aide à mieux focaliser son attention sur les éléments importants à travailler et à le ramener à l'intentionnalité de la tâche.*

Défi 6 : Confronter délicatement l'élève sur l'objectivité de ses pensées délirantes récurrentes. Compte tenu de son état mental, il est difficile d'interroger Antoine sur l'objectivité de ses pensées délirantes récurrentes et de mettre ses pensées à l'épreuve afin qu'il discrimine plus facilement ce qui est réel de ce qui est irréel. L'adolescent schizotypique a de fortes réactions émotives lorsque je lui fais remarquer que ses idées peuvent être douteuses, que les événements extérieurs ont pour lui une signification personnelle inhabituelle, tout comme ses croyances, ses perceptions ou certains comportements. Par ailleurs, plusieurs bonnes occasions de discussion sont créées pour

remettre ses pensées en question : *Est-ce qu'une pensée peut être le résultat d'une distorsion ? Quelles preuves as-tu de ce que tu avances ? Certains faits pourraient-ils suggérer une façon alternative de considérer les choses ?* Nos échanges verbaux ont, selon moi, un effet rassurant sur l'adolescent, pour contrer ses peurs imaginaires ou pour dédramatiser au quotidien les symptômes prédominants de sa maladie. Sachant que je suis en train de devenir le phare de sa résilience, je dois bien choisir mes mots, être délicate et raffinée dans mes propos, puisqu'Antoine se situe dans le début d'un processus progressif de conscientisation de soi et d'autorégulation. Il n'y a pas lieu de le brusquer et de le déstabiliser outre mesure. Son équilibre mental, pour l'instant, dépend de sa façon d'appréhender ces pensées ou ressentis bien particuliers qui font partie de sa réalité à lui. Il m'arrive même souvent de faire de l'ignorance intentionnelle, parce que tout ne peut être traité en même temps. La prise de conscience d'Antoine face à sa maladie reste donc pour lui une grande étape à franchir, ce qui entraîne une difficulté à échanger à cet égard.

Défi 7 : Amener l'adolescent schizotypique à témoigner de sa conscience de l'autorégulation qu'il a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. L'accès à la pensée d'Antoine étant difficile, il demeure peu évident de comprendre à travers ses comportements, l'utilisation de ses stratégies cognitives et de ses habiletés métacognitives, le pourquoi de ces choix, de ces actions ou de ces réactions, d'identifier les processus mentaux mis en œuvre, de les évaluer et de voir s'il est possible ou nécessaire de procéder autrement. Malgré les grands progrès d'Antoine en ce qui concerne la prise de conscience de ses distorsions cognitives, il n'est pas facile de lui faire identifier la provenance interne de ses malaises (pour lui, ce qu'il perçoit est-il réel ou imaginé ?), car il commence à apprendre à se connaître. Par exemple, les pensées délirantes d'Antoine l'amènent parfois à aboutir à des comportements désorganisés, déconnectés de la réalité. Comme il travaille encore sur la perception exacte de ses propres symptômes schizotypiques, la gestion de son état mental n'est pas une mince tâche pour Antoine. Pendant les rencontres de remédiation, il a de la difficulté à se décentrer et à prendre de la distance par rapport à la tâche réalisée. Il est ardu pour lui de

s'observer objectivement afin de percevoir ce qu'il a fait, ainsi que les stratégies qu'il a utilisées dans une situation d'apprentissage. La connaissance de soi est une composante aussi importante de la métacognition que la connaissance sur les tâches et les stratégies cognitives. Pour Antoine, la métacognition implique la connaissance de ses points forts, de ses points faibles ainsi que la considération de ces derniers dans le choix des stratégies à mettre en œuvre lors des activités de remédiation. Autrement dit, pour améliorer et adopter une stratégie autorégulatrice, Antoine a à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, et à évaluer son efficacité. Pendant la séance de remédiation, pour que l'orthopédagogue puisse guider son élève, l'apprentissage de la régulation métacognitive passe par la prise de conscience, puis par la capacité d'explicitier et d'extérioriser ses ressentis et ses pensées. Il est alors primordial d'intervenir dans ce sens afin qu'Antoine élabore davantage sur son processus de traitement de l'information et verbalise sa régulation métacognitive : sa gestion de soi comme apprenant, son engagement, ses buts personnels, son contrôle sur la réussite de la tâche, les facteurs personnels qui conduisent à sa réussite ou à son échec. Comme l'élaboration d'Antoine est peu détaillée, il est alors nécessaire de continuer de le stimuler à cet égard.

5.2.1.2 Ce qui est facile pour l'orthopédagogue

L'aisance à intervenir dans le cadre de cette problématique schizotypique. Mon aisance à intervenir auprès de cet élève schizotypique facilite cette intervention orthopédagogique de remédiation cognitive. D'une part, cette aisance provient d'une bonne connaissance des causes et des caractéristiques liées aux critères diagnostiques de cette maladie mentale et de plusieurs années d'expérience professionnelle auprès d'une clientèle éprouvant des problèmes de santé mentale semblables. D'autre part, l'intervention de remédiation comme telle s'assoit dans une solide formation théorique et pratique dans le cadre de cinq cours en remédiation cognitive au niveau des premier et deuxième cycles universitaires. Cette aisance est de plus renforcée par des attitudes et des habiletés professionnelles qui permettent d'établir une alliance relationnelle avec le jeune, basée sur l'écoute, l'empathie, l'acceptation conditionnelle et l'authenticité. Cette

alliance a entraîné une connaissance approfondie de l'élève schizotypique, essentielle à une intervention pertinente et adaptée.

Le respect du rythme de l'élève dans la démarche de remédiation cognitive. Il s'avère difficile en début de projet de développer avec Antoine une relation de confiance et de sécurité. Toutefois, grâce à la mise en pratique des principes de médiation, à ma patience et à mon respect de ses besoins, le jeune en vient à s'impliquer à son rythme dans la démarche de remédiation. Puisque les visualisations et les exercices sans contenu scolaire du programme P.E.I sont bien différents des exercices scolaires modulaires réalisés en classe, Antoine est motivé à poursuivre nos rencontres. De plus, comme ces outils de travail ne sont qu'un prétexte pour favoriser l'apprentissage d'outils cognitifs, les séances de remédiation peuvent s'adapter aux caractéristiques et aux résistances d'Antoine et surtout, elles doivent le faire pour assurer l'engagement du jeune dans son cheminement. Antoine sait en tirer non seulement une meilleure maîtrise de ses fonctions cognitives et une autorégulation plus adaptée, mais également une certaine richesse intérieure qui teinte sa progression et éventuellement son devenir. En croyant personnellement aux bénéfices de la remédiation cognitive et de la visualisation, il y a lieu de croire que je réussis à transmettre à Antoine le goût de s'auto-observer, de croire en ses capacités et de se projeter dans un avenir plus positif.

5.2.2 Les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive qui facilitent l'appropriation des fonctions cognitives, des stratégies métacognitives et des habiletés d'autorégulation par l'élève schizotypique (question 2.2).

Les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive sont ici présentées en deux temps. D'abord, (5.2.2.1) les points forts de la remédiation expérimentée auprès d'Antoine : l'accompagnement de l'élève et la relation de remédiation, puis l'utilisation du programme P.E.I. : le matériel utilisé, les stratégies de stimulation systématique, puis la façon dont s'est effectuée la mise en œuvre des principes de médiation préconisés par Feuerstein. Dans un deuxième temps, (5.2.2.2) suivent les adaptations orthopédagogiques planifiées en cours d'action, alors que des incidents critiques se présentent pendant des séances de remédiation.

5.2.2.1 Les points forts de la remédiation expérimentée auprès d'Antoine. Cette section fait ressortir les interventions-clés et prépondérantes dans le projet orthopédagogique de remédiation cognitive auprès de l'adolescent ciblé.

L'accompagnement de l'élève schizotypique en relation individuelle.

Antoine sort deux fois par semaine de son groupe-classe, pour travailler individuellement avec l'orthopédagogue. N'ayant pas l'occasion de susciter l'attention des autres élèves par ses comportements inadéquats, ce contexte aide l'adolescent à se centrer sur une tâche spécifique. Le fait de diminuer les stimuli extérieurs accroît la réceptivité mentale d'Antoine, favorise son expression de préoccupations personnelles et facilite le dialogue.

Par ailleurs, l'essence de l'acte de remédiation est de donner accès à Antoine à une approche personnalisée taillée sur mesure sur ses déficits cognitifs et ses difficultés de la vie scolaire quotidienne tout en sollicitant et en exploitant ses forces. L'orthopédagogue a le temps d'évaluer la gestion mentale d'Antoine et de rétroagir abondamment pour favoriser son cheminement. L'élève engage également son attention, sa mémorisation, sa compréhension, ses habiletés cognitives et sa réflexion métacognitive. La relation *un pour un* est idéale pour former l'élève à se centrer sur une situation problème sans se distancier et à équilibrer son comportement en demeurant bien ancré dans la perception réelle de l'ici et maintenant. Le respect du rythme d'apprentissage de l'élève lui permet de s'approprier de nouvelles méthodes de travail. L'accompagnement en gestion mentale facilite son apprentissage d'outils de traitement de l'information et d'introspection. L'approche individualisée aide l'élève à développer un lien significatif où il est possible de parler de sa fragilité au niveau de son état mental et de discuter plus aisément de l'autorégulation de ses comportements. L'entretien directif qui a cours soutient l'adolescent schizotypique dans sa gestion mentale, dans l'émergence de ses fonctions cognitives et de ses habiletés métacognitives déficitaires, dans leur restructuration afin de pouvoir transférer ses nouveaux apprentissages dans sa classe et sa vie quotidienne, remodeler ses comportements inadéquats et s'engager dans sa démarche scolaire.

La relation de remédiation et les stratégies de communication remédiatrice.

La relation de remédiation auprès d'Antoine vise l'établissement d'un climat harmonieux et sécurisant où l'élève peut s'exprimer à l'aise sur ses idées et ses besoins. Elle se fait avec respect, bienveillance, empathie, authenticité et sans jugement de valeur, tant dans les stratégies d'écoute active, de reformulation cognitive, de questionnement ouvert, de demandes d'explicitation et de justification de la démarche suivie par l'élève, de vérification de la compréhension, que lors de discussions, de rétroactions et de confrontations calmes, fermes et chaleureuses.

L'expérimentation du P.E.I. auprès d'Antoine suscite des situations de remédiation où il y a de beaux moments de réflexion et d'échange entre l'orthopédagogue et l'adolescent schizotypique. Les questionnements et les interventions orthopédagogiques tiennent compte des connaissances et des représentations de l'élève, tout en s'ajustant aux erreurs et aux difficultés décodées dans le travail ou le discours de l'étudiant. De nombreux exemples se retrouvent tout au long de cet essai, entre autres, dans la section sur les progrès d'Antoine ou sur les principes de médiation. Des questions ouvertes stimulent Antoine à se créer une réalité intérieure de l'objet d'apprentissage en cause. Celles sur le traitement de l'information et les fonctions cognitives ancrent Antoine dans la réalité. Celles sur les pensées métacognitives permettent à l'adolescent de s'adapter de façon plus équilibrée aux problématiques cognitives, affectives et sociales rencontrées dans sa vie scolaire et sa vie quotidienne.

Les discussions, les rétroactions et la confrontation qui ont court particulièrement lors de situations imprévues, tendues, bizarres et surprenantes conduisent parfois à une déstabilisation, comme cela sera développé dans la section des incidents-critiques. Les habiletés professionnelles et l'éthique sont alors les gardiens du contrôle de la situation pour une intervention pertinente qui sauvegarde une relation saine malgré la tension inévitable créée par la situation.

L'utilisation du Programme d'Enrichissement Instrumental (Feuerstein, 1990)

- ***Le matériel utilisé.*** Le cahier *Organisation de points* est l'outil du Programme d'Enrichissement Instrumental (voir sa description au chapitre 3) utilisé lors des séances de remédiation cognitive auprès de l'élève schizotypique. Comme écrit précédemment, cet outil est un prétexte pour favoriser l'appropriation des outils cognitifs par l'élève. La tâche offre des problèmes à résoudre. Les conflits cognitifs rencontrés par l'élève pendant la tâche font ressortir ses fonctions cognitives, ses stratégies métacognitives et son autorégulation déficientes. Ceci fournit alors l'occasion d'une remédiation qui facilite la construction et l'appropriation de ces outils cognitifs dont la généralisation et le transfert seront par la suite stimulés par l'orthopédaogogue. Antoine témoigne d'une motivation intrinsèque à participer aux séances individuelles de remédiation. Son niveau de mobilisation se ressent tout au long du projet. Ses progrès ont largement été exposés précédemment, particulièrement en ce qui a trait à son appropriation des fonctions cognitives et à ses changements comportementaux notables. Le changement qu'Antoine constate chez lui renforce son estime personnelle et le propulse à vouloir investir dans un futur plus productif et adéquat socialement. Ces résultats chez Antoine cautionnent la pertinence de l'utilisation de l'outil *Organisation de points* dans le cadre d'une remédiation cognitive.

- ***La stimulation systématique de l'élève schizotypique à l'utilisation de repères visuels sur un tableau de référence.***

L'utilisation du tableau *Les fonctions cognitives à chacune des phases du traitement de l'information selon Feuerstein* (voir le tableau 1) aide grandement l'élève à prendre conscience de sa démarche personnelle d'appropriation des fonctions cognitives. Parce qu'Antoine n'emploie pas toujours le bon vocabulaire pour décrire ses procédures mentales, il est important d'y accorder une attention particulière. En offrant un support imagé pour chacune des fonctions, ce tableau est un outil qui facilite l'accès à des concepts. Les symboles imagés rattachés aux fonctions cognitives présentées dans ce tableau offrent à Antoine des repères concrets 1) pour faciliter l'identification de ses fonctions déficitaires ou acquises; 2) pour comprendre et cibler facilement les fonctions

cognitives qui deviennent des objectifs de travail fixés par lui-même; 3) pour autoévaluer ses forces et ses difficultés à la fin de chaque rencontre de remédiation; 4) pour identifier la fonction cognitive ou la stratégie métacognitive dont il a besoin pour comprendre un problème qui surgit en cours d'action pendant la rencontre ou qui a émergé précédemment depuis la dernière rencontre; 5) pour reconnaître les situations qui favorisent ou entravent sa compréhension. Antoine identifie par lui-même, en début de séance, les fonctions qu'il désire travailler. Cette déclaration d'intention démontre qu'il est capable de focaliser sur un ou des objectifs choisis. Son langage de mobilisation indique une ouverture et une disposition accrue au changement ainsi qu'une capacité de planification spécifique. Pour avoir un meilleur accès à ces symboles, l'élève demande une copie du tableau pour le mettre sur son bureau afin de s'y référer en classe lors d'exercices tenus dans un contexte scolaire différent.

- ***La stimulation systématique de l'élève schizotypique à travailler sur sa fonction cognitive « étiquetage verbal ».***

Après un diagnostic de dysphasie reçu à l'école primaire, Antoine démontre encore, dans les séances de remédiation, de la difficulté quant à la fonction cognitive *Étiquetage verbal* et ce, dans les trois phases du traitement de l'information. Ceci peut avoir des répercussions sur sa compréhension et sa communication verbale au niveau expressif et réceptif. Au niveau expressif, Antoine souffre d'un manque de vocabulaire et a de la difficulté à trouver le mot exact lorsqu'il explique son processus cognitif en effectuant les exercices d'*Organisation des points*. Il surutilise les mots de remplissage (chose, ça, truc, etc.) pour tenter de décrire ses actions. Il utilise en plus des propos farfelus, des pensées étranges teintées de mystère dans un langage ambigu vraisemblablement en lien avec son diagnostic de schizotypie. Son discours est souvent hésitant lorsqu'il tente de définir un concept ou une idée. L'utilisation du support visuel du tableau des fonctions cognitives est bénéfique pour mieux soutenir sa communication et pour pallier cette fonction cognitive déficitaire. Antoine a ainsi plus de facilité à cibler ses forces et ses faiblesses quant à ses propres fonctions cognitives. Un délai est souvent observé entre le

moment où une question est posée à Antoine et le moment où il répond. Le respect silencieux de ce délai lui permet d'arriver à exprimer l'entièreté de ses idées.

Au niveau réceptif, l'adolescent semble comprendre la signification de surface d'un discours ou d'un texte, mais il a de la difficulté à comprendre le sens profond et les concepts abstraits en lien avec les fonctions cognitives. Il lui arrive à plusieurs reprises d'avoir de la difficulté à comprendre les consignes ou les phrases plus longues et complexes. Plusieurs stratégies facilitent sa compréhension du sens profond des fonctions cognitives et son intériorisation de concepts, diminuent ses conflits cognitivo-émotifs et permettent de valider si sa perception d'un problème est claire :

- ✓ Adapter sa façon de parler à son niveau de langage : lui parler plus lentement, utiliser peu de mots, bien articuler, répéter le message, s'adresser directement à lui.
- ✓ Mettre certaines situations en contexte et faire des liens avec le vécu de l'élève.
- ✓ Amener l'élève à se référer à ce qu'il connaît ou fait déjà dans la vie courante.
- ✓ S'assurer de sa compréhension en lui demandant de reformuler dans ses propres mots les consignes ou ce qu'il a compris.

De plus, cibler spécifiquement et discuter des objectifs communs en début de séance permet à l'adolescent d'établir l'intentionnalité du travail et de comprendre plus facilement les messages verbaux réceptifs de l'orthopédagogue, par la suite.

- ***La stimulation systématique de l'élève schizotypique à travailler sur sa fonction cognitive « Perception claire et concentrée », dans le but de faciliter la diminution des symptômes de sa maladie et sa différenciation du réel et de l'imaginaire.***

La schizotypie est une maladie mentale qui affecte la pensée, les sentiments et les émotions, tout comme les perceptions et les comportements des personnes qui en sont atteintes. Il est évident qu'Antoine est peu ouvert à parler de sa maladie mentale. Il demeure alors essentiel pour l'orthopédagogue de faire travailler Antoine sur la fonction cognitive « Perception claire et concentrée » (fonction cognitive de la phase1 : input ou cueillette d'informations), puisque sa schizotypie occasionne souvent un certain nombre de déficits cognitifs qui perturbent notamment son attention, sa mémoire, son apprentissage et son traitement de l'information. L'élève peut être amené à prendre

conscience de perceptions faussées qu'il peut avoir de la réalité ; à valider ses perceptions auditives et ses distorsions cognitives avant de juger une situation. L'intervenant peut tenter de lui faire voir qu'il peut être envahi par des idées et des impressions étranges ; qu'il peut avoir une perception partielle de lui-même, voire totalement altérée ; qu'il peut avoir tendance à amplifier les événements lorsqu'il vit une situation anxiogène ; qu'il peut avoir la conviction que certaines personnes lui veulent du mal; qu'il peut avoir beaucoup de difficultés à distinguer ce qui est réel de ce qui ne l'est pas; etc. Tout en travaillant des exercices contextualisés du Programme Enrichissement Instrumental de Feuerstein, Antoine se confie à propos de situations scolaires et donne des exemples de la vie courante pouvant affecter sa perception claire et concentrée lorsqu'il est à l'extérieur du Centre Jeunesse. Cette ouverture à la discussion chez l'élève donne une occasion d'échanger avec lui sur ses croyances métacognitives qui peuvent être faussées. Ceci ne peut qu'aider l'apprenant à progresser vers la discrimination de ce qui est réel et de ce qui ne l'est pas dans sa vie au quotidien.

- ***La stimulation systématique de l'élève schizotypique à travailler sur ses fonctions cognitives « Reconnaissance et définition d'un problème », « Planification » et « Contrôle de l'impulsivité » comme base de l'autorégulation de sa réalité présente.***

Au plan comportemental, Antoine ne voit pas qu'il a une très forte tendance à rechercher des plaisirs immédiats, ce qui le pousse à agir sans avoir planifié ou organisé sa solution. Le fait qu'il est impulsif d'exécution (fonction cognitive de la phase 3 : output) entraîne le sabotage préalable des fonctions cognitives de la phase 2, dont *La reconnaissance et la définition d'un problème et la planification*. L'impulsivité fait l'objet d'une remédiation constante. Comme elle doit baisser de façon notable avant qu'Antoine puisse percevoir puis traiter correctement les informations de base, il est très utile, dans le contexte présent, de travailler ces trois fonctions en même temps dans une tâche. Antoine a tendance à répondre rapidement à des situations sans examiner suffisamment les exigences de la tâche avant de procéder ou sans attendre la fin des consignes. Il a de la difficulté à évaluer l'éventail des réponses possibles lors de la résolution de problèmes qui requiert l'analyse simultanée préalable de plusieurs

informations ou solutions. Même lorsqu'il arrive à verbaliser les étapes à suivre, il a de la difficulté à les suivre. Antoine ajuste difficilement son niveau d'excitation aux différentes demandes. Le travail de remédiation cognitive a alors pour but d'amener Antoine à reconnaître un problème et à planifier ses étapes de résolution en étant plus réfléchi. Pendant les exercices de P.E.I, Antoine finit par réussir à trouver les formes appartenant au cadre de référence initial. En lui faisant observer ses propres comportements inadéquats lors des séances de remédiation, ceci le sensibilise sur ce qu'il doit changer dans sa vie courante. L'apprentissage de l'autorégulation de son impulsivité semble faire l'objet de transfert dans la vie quotidienne d'Antoine et porter fruit quant à l'amélioration de ses comportements dans plusieurs sphères de sa vie, comme cela a été vu précédemment au chapitre 4. Le contrôle de l'impulsivité et une élaboration juste des situations quotidiennes sont des habiletés préalables à toute autorégulation.

- *La stimulation systématique de l'élève à résumer ses apprentissages afin de favoriser l'intériorisation de ses nouvelles connaissances ainsi que de ses prises de conscience de ce qui est acquis, de ce qui est en voie d'acquisition et de ce qui n'est pas atteint.*

Antoine est sollicité très fréquemment à résumer ses apprentissages et ses prises de conscience. Il doit alors élargir son champ mental, relier, comparer et vérifier les éléments expérimentés et appris avant de travailler l'intériorisation de ses savoirs. Non seulement il s'entend décrire ses apprentissages et sa démarche d'appropriation, mais il entend aussi sa remédiatrice reformuler ou ajuster ses dires. Ceci renforce la mémorisation sans laquelle les processus de transfert ou d'autorégulation ne pourraient s'élaborer. Les activités de remédiation se déroulent dans une atmosphère de collaboration : en demandant à l'élève de résumer ce qu'il a appris, ce qu'il maîtrise mieux et le chemin utilisé pour parvenir à son raisonnement ou à son action, l'orthopédagogue l'aide à s'impliquer davantage dans son processus d'apprentissage. L'engagement cognitif de l'élève est rehaussé et son degré d'effort mental est alors évident à observer lors de l'exécution des activités d'apprentissage. Ceci contribue au renforcement chez Antoine, de sa perception de ses compétences et de sa capacité à les

contrôler. La construction et l'intériorisation par l'élève de connaissances métacognitives est un préalable à l'appropriation et au transfert des savoirs scolaires.

- ***La stimulation de l'élève à s'approprier ses connaissances métacognitives et à transférer ses capacités d'autorégulation métacognitive dans ses travaux scolaires et sa vie quotidienne.***

Pendant les rencontres de remédiation, l'appropriation des connaissances métacognitives et le transfert des capacités de réflexion autorégulatrice d'Antoine dans ses travaux scolaires et sa vie quotidienne sont stimulés par des stratégies de communication remédiatrice : écoute active, reformulation cognitive, vérification de la compréhension, questionnement ouvert, discussions, rétroactions et confrontation. Antoine est encouragé par ces interventions qui l'encadrent dans un cheminement à la fois rigoureux, sécurisant et chaleureux. L'autonomie d'Antoine est mise à contribution, ce qui donne rapidement des résultats. Antoine rapporte de plus en plus ce qu'il observe de nouveau dans son fonctionnement. Il dit qu'il réussit mieux dans ses travaux scolaires et qu'il a moins de conflits avec autrui ; qu'il est capable de mieux résoudre des problèmes parce qu'il fait plus d'essais et de vérification du résultat ; qu'il recourt de plus en plus à la *recherche systématique* pour balayer du regard les informations pertinentes. Il démontre aussi qu'il sait quelles stratégies d'apprentissage sont efficaces et quelles fonctions cognitives il doit mobiliser pour bien mettre à profit son potentiel. Par exemple, lors de la rencontre 7, il dit qu'avant de faire une tâche de P.E.I, il doit « *être attentif et à l'écoute* ». Il se fixe comme objectif de « *vivre le moment présent* ». Il rajoute : « *Il serait important que je sois capable de me concentrer sur ma tâche : de ne pas penser au film, aux stressseurs, à ma sortie...* ». Les pensées métacognitives permettent à l'adolescent de s'adapter de façon plus équilibrée aux problématiques cognitives, affectives et sociales rencontrées dans sa vie scolaire et quotidienne.

L'outil pédagogique de visualisation. En complément des stratégies de communication remédiatrice, l'apprentissage du transfert des capacités d'autorégulation métacognitive d'Antoine est aussi grandement facilité par son appropriation de l'outil pédagogique de visualisation, comme stratégie d'intégration de ses fonctions cognitives, de ses stratégies

métacognitives et de ses habiletés d'autorégulation. Dans le présent projet de remédiation, la visualisation est considérée comme une technique qui vise à mettre en œuvre les ressources de l'esprit pour améliorer les performances et le mieux-être, ou pour anticiper la mise en œuvre d'une action ou d'une attitude, ou pour modifier un comportement inadéquat et structurer une conduite alternative dans un contexte donné (voir la Vignette 4). La visualisation sollicite d'une part, l'apport de la perception multisensorielle, de l'imagination et de l'intuition et d'autre part, l'utilisation de fonctions cognitives, de stratégies métacognitives, d'habiletés d'autorégulation et de transfert pour structurer ce qui est visualisé.

En fait, la visualisation est un phénomène bien naturel et habituel chez l'humain. Antoine est particulièrement habile à cet égard. Le problème, c'est qu'il visualise à partir de perceptions et de conceptions qui sont souvent faussées et déconnectées du réel, sans le support de fonctions cognitives et de stratégies métacognitives structurantes et autorégulatrices. Au lieu de l'aider à se structurer, ce qu'il visualise spontanément de façon désordonnée, souvent répétitive et compulsive, finit par générer chez lui de la

Vignette 4

La démarche de visualisation guidée proposée à Antoine se déroule selon ce type de consignes, adaptées selon le contexte :

- *Je t'invite à centrer ton attention sur tes émotions et tes pensées, sur ce que tu désires changer...*
- *Ferme tes yeux et mets-toi dans un mode de détente et de réceptivité afin de bien t'imaginer la situation que tu veux visualiser ...*
- *Prends une bonne position propice à la visualisation, détends ton corps, positionne tes pieds au plancher...*
- *Construis mentalement l'histoire dans lequel tu veux te représenter l'événement...*
- *Je t'invite à vivre réellement cet événement et à te voir atteindre ton but... (ou adopter un nouveau comportement... ou de vivre les progrès ou les situations que tu anticipes... ou revisiter un événement passé et revivre le moment réel...*
- *Imagine comment l'événement se produit : Où est-ce ? Quand est-ce que cela se produit ? Quelles personnes sont présentes, Que vois-tu ? Qu'entends-tu ? Qu'est-ce qui se dit ? Qu' observes-tu ? Que fais-tu ?*
- *Décris-moi ce que tu visualises... (en même temps que la visualisation)*
- *A la fin, retour sur la visualisation : Résume ce que tu vas faire ou changer (les éléments-clés) ... Ce qui est souhaitable pour changer l'événement... Quelle solution anticipes-tu pour que ton comportement soit plus adéquat ? Quand cette situation aura-t-elle lieu ?*
- *S'il y a un délai avec le moment où ça va se produire, trouver des moments et des endroits où il pourrait se re-projeter dans la visualisation pour ancrer les solutions dans sa mémoire de façon à remplacer ses comportements impulsifs à ne pas reproduire (Des visualisations autonomes sont prévues dans sa chambre, avant de se coucher ou durant les transitions dans le jour.)*

peur, de l'insécurité et de l'anxiété. Ses pensées incohérentes sont parfois très persistantes et incontrôlables. Une visualisation qui intègre des habiletés autorégulatrices peut contribuer à déconstruire certaines de ses résistances issues de ses peurs et de ses pensées anxieuses et à susciter de l'espoir chez Antoine, par la perspective de la mise en place de nouveaux comportements adaptatifs. C'est ce qui motive ce choix stratégique auprès d'Antoine.

Lors des séances de remédiation, l'observation de ses propres comportements inadéquats sensibilise Antoine à des changements désirables dans sa vie courante. Cette stratégie de visualisation aide Antoine à autoréguler ses comportements (contacts sociaux malhabiles, préoccupations abstraites et hermétiques, perceptions inhabituelles d'illusions, peurs démesurées, etc.).

Au départ, lors de la première visualisation, l'élève a de la difficulté avec cette visualisation orientée vers la concrétisation d'un but à atteindre. Il ne désire pas utiliser cette façon de faire qui l'amènerait à imaginer et à se construire une scène, un scénario ou un état psychologique qu'il souhaite modifier. Il est ardu pour lui de concevoir clairement ses croyances limitatives, ses perceptions et ses pensées erronées. Antoine considère que le monde autour de lui limite sa capacité à agir. Le fait de mettre la faute sur les autres ne l'aide pas à vouloir modifier ses comportements qui lui semblent adéquats. Sa déresponsabilisation ainsi que sa réserve évidente à partager ses douleurs, ses émotions et ses pensées contribuent vraisemblablement à le démotiver à investir dans un entraînement à la visualisation. À force de continuer de pratiquer à visualiser des situations, Antoine en vient à se réapproprier la cause de ce qui lui arrive et finit par comprendre que ce type d'entraînement est lié à une intentionnalité et une signification bien particulières. Ceci l'incite à s'ancrer dans la réalité de ses propres actions. La prise de conscience des changements désirés lui manifeste des capacités personnelles à se construire un univers intérieur qui lui offre une source d'images positives et plus rassurantes. Cette perspective optimiste renforce la mise en pratique de cette technique.

Des effets positifs se font sentir : Antoine a recours à la visualisation lorsqu'il a besoin de se détendre, ce qui l'aide à réduire son stress. Lorsque le niveau de stress s'élève un peu trop haut, la visualisation lui permet de remplacer, par des réflexions productives, ses images internes persistantes qui sont génératrices de stress : relation difficile avec les intervenants du Centre jeunesse, annulation ou temps réduit des sorties dans sa famille, difficulté d'apprentissage, fausse conception en lien avec sa maladie, etc.

En facilitant la libération de ses pensées négatives ou nuisibles, la visualisation amène Antoine à déjouer les mécanismes mentaux qui perpétuent le mauvais stress et à évacuer ses tensions. La réduction du stress et de l'anxiété contribuent à diminuer ou à cesser complètement les problèmes reliés à l'agressivité et à l'impulsivité, ce qui résulte dans le fait qu'Antoine ne fait plus l'objet de retraits à l'urgence sociale.

L'application des principes de médiation de Feuerstein.

La remédiation cognitive auprès d'Antoine se fait dans le contexte d'une relation de remédiation qui exploite les principes de médiation préconisés par Feuerstein (1990). Ces principes correspondent aux compétences 4, 5, 6 du domaine 2 (domaine de la relation de remédiation) des compétences professionnelles de l'orthopédagogue énumérées dans le formulaire d'appréciation du stage en orthopédagogie EDU-6025 des sciences de l'éducation, de l'UQTR.¹ Chacun des principes sera maintenant présenté ainsi que des exemples qui illustrent l'intervention de l'orthopédagogue pour chacun d'eux. Dans les vignettes 5 à 16 sont exposées les compétences et les composantes orthopédagogiques correspondant aux principes de médiation.

- ***L'intentionnalité : comprendre ce sur quoi on travaille.***

L'intentionnalité fait l'objet d'une discussion explicite au début de chaque rencontre et le choix des tâches fait l'objet d'une justification. Antoine a l'occasion de détailler les objectifs personnels et les fonctions cognitives qu'il désire travailler lors de la séance, ce

1. Les compétences et composantes qu'on y trouve sont issues du *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Mesure 16*. Sous-comité portant sur la spécialisation de 2e cycle en orthopédagogie : Carole Boudreau, Alain Cadieux, Line Laplante et Sylvie Turcotte (2009).

**Vignette 5 L'intentionnalité :
comprendre ce sur quoi on travaille...**

COMPÉTENCE 5 : Agir comme remédiateur entre l'élève et les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la remédiation est significatif pour l'élève.

COMPOSANTE: Communiquer l'intentionnalité de la tâche à l'élève et en vérifier la

qui le motive beaucoup. La compréhension des consignes et de l'intentionnalité est vérifiée : Antoine reformule ce qu'il a compris. Il arrive que la gradation des activités sur la feuille de travail soit prévue d'avance pour faciliter l'atteinte des objectifs fixés au départ, car

Antoine a tendance à avoir une évaluation biaisée de lui-même en se surestimant. L'orthopédagogue s'assure que tout au long de la rencontre, il y ait le moins possible de déviation quant à l'intentionnalité décidée au début. Ceci est un défi constant, surtout quand Antoine fait du coq-à-l'âne, se plaît à revendiquer, à contester ce qui lui arrive au Centre Jeunesse, fait des bizarreries, etc. Antoine est souvent ramené à l'ordre du jour. Cependant, même si l'élève exprime parfois son désir de ne pas travailler ou de retourner en classe ou qu'il est *dérangé mentalement* (selon ses dires), il continue toujours à faire la tâche demandée. Il arrive que les séances soient écourtées quand le seuil de tolérance d'Antoine semble atteint.

• ***La réciprocité : être sur la même longueur d'onde...***

L'accueil de l'adolescent schizotypique se fait sans jugement de valeur, avec respect, bienveillance, empathie et authenticité. Tout au long du projet, une attention et un intérêt constants sont portés vers Antoine et son travail ainsi que vers la compréhension de son état d'âme. Le fait de prendre en considération le point de vue d'Antoine amène une grande ouverture dans la verbalisation de son

**Vignette 6 La réciprocité :
être sur la même longueur d'onde...**

COMPÉTENCE 4 : Créer l'alliance avec l'élève et établir une relation de confiance et de collaboration.

COMPOSANTES :

- *Communiquer de façon harmonieuse, claire et sécurisante ;*
- *Offrir à l'élève, tout en le soutenant, la possibilité de s'exprimer librement sur ses idées et ses besoins;*
- *Démontrer une attitude d'écoute, d'empathie et de respect face aux perceptions, conceptions, propos, besoins exprimés par l'élève, que celui-ci les manifeste clairement, gauchement ou timidement.*

COMPÉTENCE 5 : Agir comme remédiateur entre l'élève et les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la remédiation est significatif pour l'élève.

COMPOSANTES :

- *Communiquer l'intentionnalité de la tâche à l'élève et en vérifier la compréhension.*
- *Appuyer constamment ses questionnements et ses interventions sur les connaissances et les représentations de l'élève et vérifier régulièrement le sens que l'élève donne à ces dernières.*

cheminement personnel et dans la résolution de problèmes. Dans cette relation, il y a de l'espace pour la vérification des points de vue réciproques.

• **La signification : faire sens en tout temps...**

Diverses stratégies ont pour but de rendre signifiant tout ce qu'Antoine expérimente et vit dans le projet, afin de l'aider à mieux se connaître, à comprendre son propre comportement, ses réponses et sa structure de pensée. En voici des exemples :

L'élève est amené à préciser son vocabulaire au

lieu de faire des gestes ou d'employer des expressions vagues comme... *des choses, c'taffaire-là... comme ça*; à utiliser les concepts formels des outils cognitifs travaillés quand il s'exprime sur son travail et son cheminement (mettre des mots sur les fonctions cognitives qu'il utilise, par exemple); à définir des mots qu'il emploie; à distinguer le réel de l'imaginaire; à exprimer ses émotions, ses ressentis, ses pensées, au lieu d'agir impulsivement et agressivement sur lui-même, sur autrui ou sur des objets (frapper, lancer, crier...); à catégoriser des moyens d'action selon leur niveau d'efficacité; à faire des liens entre ce qui est vécu en séance, en classe ou en milieu de vie ou dans sa démarche réflexive, par exemple, entre ses comportements et leurs conséquences.

L'activation des connaissances antérieures d'Antoine l'aide à établir des liens avec ce qu'il connaît déjà avant de mettre en branle du nouveau. Il arrive que le modelage d'une tâche par l'orthopédagogue contre l'incompréhension d'une consigne. Faire exprimer Antoine sur ce qui est important à chaque activité du P.E.I lui permet de porter une attention particulière sur le contenu travaillé et d'assimiler certaines fonctions cognitives ou habiletés métacognitives. La compréhension des nouveaux apprentissages est validée par l'orthopédagogue avant qu'Antoine n'amorce la planification de leur transfert dans d'autres contextes.

**Vignette 7 La signification :
faire sens en tout temps...**

COMPÉTENCE 5 : Agir comme remédiateur entre l'élève et les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la médiation est significatif pour l'élève.

COMPOSANTE : Appuyer constamment ses questionnements et ses interventions sur les connaissances et les représentations de l'élève et vérifier régulièrement le sens que l'élève donne à ces dernières.

- **La recherche de défi, de nouveauté, de complexité : se dépasser...**

Des interventions en ce sens sont surtout nécessaires en début de rencontre, quand Antoine vit difficilement la transition entre ses activités au Centre Jeunesse et la séance de remédiation. Ceci est causé par plusieurs facteurs : une déception ou une colère vécue juste avant la rencontre, un conflit avec d'autres élèves ou avec les intervenants, une

Vignette 8 La recherche de défi, de nouveauté, de complexité : se dépasser...

COMPÉTENCE 6 : *Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.*

COMPOSANTE : *Encourager l'élève à relever des défis, à rechercher la nouveauté et la complexité. L'élève étant au cœur de l'intervention, le soutenir pour que la confrontation à de nouveaux savoirs et de nouveaux comportements soit une source de motivation pour lui.*

réunion récente centrée sur des difficultés du groupe d'élèves, l'attente d'une décision de permission de sortie; enfin, un état mental confus, perturbé ou anxieux peu propice à un travail qui demande de la concentration. Antoine est alors stimulé à dépasser son attitude de décrochage pour s'investir dans le processus de remédiation. Les interventions l'invitent à se départir de ses préoccupations obsessives, à se brancher sur la relation différente vécue dans la rencontre présente et à collaborer à un processus qui lui sera profitable. Après une courte écoute active, Antoine réussit à se recentrer sur l'intentionnalité de la rencontre qui l'amène à se dépasser et à relever le défi d'un meilleur fonctionnement cognitif. Ceci réveille sa motivation intrinsèque et sa fierté de réussir. La transition vers l'intentionnalité de la tâche est alors franchie. Par ailleurs, Antoine cherche de lui-même à relever de nouveaux défis lors des rencontres. Il regarde souvent les dernières pages du fascicule de l'*Organisation des points* en demandant de réaliser les niveaux de difficulté les plus complexes. Lui donner des défis et des exercices plus difficiles rehausse sa confiance. Le fait d'avoir essayé est aussi renforcé, même si les résultats ne se font pas sentir tout de suite.

- **L'individualisation : tenir compte de qui je suis...**

Antoine a un profil très particulier et peu fréquent dans le milieu éducatif. C'est d'ailleurs pourquoi il fréquente une classe à profil psychopathologique dans un milieu fermé comme un Centre Jeunesse. À seulement 14 ans, il a un profil schizotypique, des antécédents violents qui ont fait l'objet d'un jugement de Cour et un milieu familial

Vignette 9 L'individualisation : tenir compte de qui je suis...

COMPÉTENCE 3 : Intervenir de façon spécifique sur les dimensions liées aux apprentissages scolaires

COMPOSANTE : Soutenir et contribuer à la démarche d'élaboration du plan d'intervention individualisé.

COMPÉTENCE 4 : Créer l'alliance avec l'élève et établir une relation de confiance et de collaboration.

COMPOSANTES :

- Offrir à l'élève, tout en le soutenant, la possibilité de s'exprimer librement sur ses idées et ses besoins ;
- Démontrer une attitude d'écoute, d'empathie et de respect face aux perceptions, conceptions. Propos, besoins exprimés par l'élève, que celui-ci les manifeste clairement, gauchement ou timidement.
- S'adapter au vécu, à la culture et à l'unicité de l'élève (différenciation), ainsi qu'à ses niveaux de compréhension et de compétence ;
- Utiliser un niveau de langage approprié.

COMPÉTENCE 5 : Agir comme remédiateur entre l'élève et les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la remédiation est significatif pour l'élève.

COMPOSANTE : Fonder ses ajustements orthopédagogiques sur les erreurs de l'élève et les obstacles qu'il rencontre dans la construction de ses connaissances et de ses habiletés.

COMPÉTENCE 9 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES :

- Communiquer clairement, dans le respect des personnes concernées, avec l'apprenant,
- Offrir des services en orthopédagogie de qualité, adaptés à la situation de l'apprenant, en prenant appui sur

dysfonctionnel. La résistance d'Antoine diminue quand les interventions sont adaptées à lui : en utilisant un langage simple, en tenant compte avec souplesse de son unicité, en composant avec ses caractéristiques personnelles et en se laissant guider par ses types d'erreurs ou difficultés. Par exemple, lorsqu'Antoine est confronté à des obstacles, il est invité à s'exprimer, à clarifier et à approfondir ses réflexions dans le but de trouver par lui-même ses propres solutions. Le questionnement ouvert, la reformulation cognitive et l'écoute active favorisent son exploration constructive vers une meilleure compréhension de la situation ou une recherche de solution. Le maintien du lien orthopédagogique avec Antoine est tout de même fragile. Un travail d'équilibriste qui marche sur un fil de fer! L'éthique doit ici teinter le choix des stratégies orthopédagogiques et langagières de façon à optimiser le plus possible ce que le contexte permet. Les interventions doivent être précises, équilibrées en terme de charge, ajustées au rythme, au niveau de compréhension et à l'humeur d'Antoine, sans quoi la motivation de ce dernier s'effrite facilement. La relation et les acquis risquent alors de s'effondrer. L'ignorance intentionnelle fait aussi partie des outils d'intervention, puisque tout ne peut être traité en même temps et qu'il est primordial d'agir progressivement et de sauvegarder la motivation et l'engagement de l'élève dans son processus. Les comportements ignorés sont notés et réinvestis plus tard à un moment propice.

• **Le sentiment de partage et de collaboration : ensemble, ça va mieux...**

Avant le projet de remédiation, Antoine est à rebrousse-poil contre tout et il collabore peu. Ses interventions, que ce soit en classe ou en atelier ou en unité de vie, sont très souvent axées vers la recherche d'attention par des moyens inappropriés et le sabotage des activités. Il n'est pas intéressé à s'impliquer dans ses travaux scolaires. Ses seules

Vignette 10 Le sentiment de partage et de collaboration : ensemble, ça va mieux...

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTE: Guider l'élève dans l'auto-régulation de ses comportements, que ce soit face à ses apprentissages ou à sa conduite, ainsi que dans le développement d'une attitude collaborative, respectueuse et démocratique avec ses pairs, avec les figures d'autorité ou les gens de sa communauté.

motivations sont de retourner vivre dans sa famille et de fréquenter une classe régulière, mais paradoxalement, ses comportements ne l'enlignent pas dans ce sens. Quand le projet de remédiation lui est offert, il s'y implique avec beaucoup de prudence. Son acceptation à collaborer est un grand pas pour lui, ainsi que le défi de travailler sur lui-même. C'est ce qui réveille une petite flamme, souvent vacillante, de motivation intrinsèque qui se maintient tout de même jusqu'à la fin du projet. Le partage d'expérience, la coopération dans une tâche, l'humour favorisent la relation de confiance et de collaboration entre l'élève et l'orthopédagogue. Vue cette alliance, Antoine comprend que l'orthopédagogue est là pour lui et que des progrès vont suivre s'il collabore avec elle. Les interventions orthopédagogiques le stimulent dans ce sens. L'attitude collaborative d'Antoine est particulièrement manifeste quand il réussit à se brancher ou à se rebrancher sur l'intentionnalité de la tâche et quand il s'engage à relever des défis, malgré un état mental fragilisé. Plus le projet avance, plus la transition des débuts de séance se fait facilement et plus Antoine perçoit la rentabilité de son engagement et de sa collaboration.

• **La nécessité de s'établir des buts et de planifier : pour réussir...**

Les séances de remédiation offrent un contexte où Antoine en vient à constater la nécessité de s'établir des buts et de planifier des étapes pour y parvenir, sans quoi son comportement est inefficace et désordonné, ce qui ne permet pas de réussir sa tâche. Certaines étapes de réalisation sont décortiquées avec Antoine et simplifiées en fonction

Vignette 11 La nécessité de s'établir des buts et de planifier : pour réussir...

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTE : Amener l'élève à prendre conscience de la nécessité de s'établir des buts et de planifier.

de son niveau de compétence. Des outils comme un marqueur, un geste, des couleurs, etc. l'aident à ordonner et à organiser ses séquences de travail. Une fiche sur son bureau « *Je réfléchis !* » lui rappelle de réfléchir avant d'agir et de contrer son impulsivité. Antoine est guidé dans la poursuite des buts qu'il se fixe à chaque séance et dans l'accomplissement systématique des activités du P.E.I. Ceci amène l'élève à se percevoir différemment et à se projeter dans le futur. Antoine en vient à s'établir des buts à long terme tel que de réussir sa scolarité pour entrer dans l'armée. Il planifie donc de poursuivre sa scolarisation pour obtenir un diplôme d'études au lieu de devenir un décrocheur scolaire. Il demande par la suite du support à son enseignante lors des examens en classe. Ceci démontre donc un signe d'autorégulation constructive et de stratégie de planification.

• **L'autorégulation du comportement : équilibrer sa conduite**

La remédiation cognitive facilite chez Antoine l'apprentissage des fonctions cognitives et l'entraînement aux habiletés réflexives et métacognitives qui sont préalables à l'autorégulation du comportement puisqu'ils en sont les principaux outils. Des consignes claires et fermes, des questionnements ouverts, des rétroactions et des discussions constructives, ainsi que des exercices de visualisation contribuent à l'entraînement d'Antoine à autoréguler ses émotions, ses perceptions, ses comportements, ses attitudes, ses pensées (ceci sera détaillé plus loin dans cette

de son niveau de compétence. Des outils comme un marqueur, un geste, des couleurs, etc. l'aident à ordonner et à organiser ses séquences de travail. Une fiche sur son bureau « *Je réfléchis !* » lui rappelle de réfléchir avant d'agir et de contrer son impulsivité. Antoine

Vignette 12 L'autorégulation du comportement : équilibrer sa conduite...

COMPÉTENCE 4 : Créer l'alliance avec l'élève et établir une relation de confiance et de collaboration.

COMPOSANTES :

- Donner des rétroactions fréquentes à l'élève quand il s'exprime, tant au plan cognitif (reformulation cognitive) qu'au plan affectif (écoute active) et vérifier son niveau de compréhension.
- Définir des règles claires qui contribuent au maintien d'un climat d'apprentissage et agir avec chaleur et fermeté.

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTE :

- Guider l'élève dans l'autorégulation de ses comportements, que ce soit face à ses apprentissages ou à sa conduite, ainsi que dans le développement d'une attitude collaborative, respectueuse et démocratique avec ses pairs, avec les figures d'autorité ou les gens de sa

section). L'élève apprend ainsi à prendre conscience de ses perceptions, ses émotions, ses pensées, ses comportements, à les évaluer et à les autoréguler; à identifier et à reconnaître un problème ; à évaluer les meilleures options qui s'offrent à lui, à utiliser un langage moins accusateur. Malgré le fait qu'il peut avoir des délires encapsulés, les visualisations et les discussions lui permettent de prendre conscience qu'il lui arrive fréquemment d'amplifier les événements lorsqu'il vit des situations anxiogènes. Presqu'à chaque rencontre, des moments ponctuels font l'objet d'un arrêt d'agir suivi d'un processus d'autorégulation de la situation en cours. Les visualisations sont utilisées par Antoine pour faciliter le transfert de son habileté d'autorégulation dans des situations à venir (à court ou à moyen terme), pour discriminer le statut adéquat ou non de ses comportements et pour diminuer ses comportements inadéquats, dans sa vie en classe, en unité de vie ou à l'extérieur. Lorsqu'il visualise des situations ou des scénarios où ses comportements, ses actions sont plus appropriées, ceci lui permet d'éviter des conflits et des désorganisations. En renforçant les stratégies métacognitives autorégulatrices d'anticipation de la nature et des conséquences de ses problèmes, de comparaison et de sélection des stratégies pertinentes, de planification et de contrôle des stratégies, l'adolescent a plus de facilité à généraliser et à effectuer des liens de transfert en ce qui concerne ses stratégies métacognitives et ses fonctions cognitives.

• **La généralisation et le transfert : appliquer ses savoirs dans un contexte différent**

Vignette 13 La généralisation et le transfert : appliquer ses savoirs dans un contexte différent

COMPÉTENCE 5 : Agir comme remédiateur entre l'élève et les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la remédiation est significatif pour l'élève.

COMPOSANTE: Soutenir l'élève dans la mobilisation de ses connaissances et de ses habiletés afin de l'amener à résoudre des situations-problèmes ou des tâches complexes et à élaborer des projets.

Antoine est stimulé à aller de l'avant dans ses processus cognitif et métacognitif lors de chaque séance de remédiation, dans le but de favoriser le transfert de ses connaissances ou de ses habiletés dans ses autres contextes de vie : sa classe, l'unité de vie, sa famille, la société. Des questions ouvertes aiguissent sa

réflexion. L'accent est mis sur la prévisibilité : *Si tu fais cela, qu'est-ce qui va arriver ?* Par exemple, dans une situation où il a peur, sa première réaction est de vouloir se défendre physiquement. Plus tard, il pense que s'éloigner de la cause est une meilleure

solution. Il est amené à discuter des moyens qu'il a déjà utilisés ou de nouvelles alternatives, puis à analyser leur pertinence. Il est invité à visualiser des alternatives pour mieux les comprendre ou pour pratiquer les comportements qu'il pourrait adopter dans une situation qui risque de se produire ou de se reproduire.

• **La conscience de la modifiabilité, du changement : prendre conscience de ses progrès.** Au début du projet, Antoine exprime des propos contraires : soit qu'il se vante de ses réalisations qui paraissent invraisemblables (il est le plus fort de l'école, il projette la réalisation de tâches dans des temps irréalistes, il est le meilleur au karaté, il sera un lutteur, il est capable de faire...) soit qu'il se dévalorise et se dénigre

Vignette 14 La conscience de la modifiabilité du changement : prendre conscience de ses progrès...

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTES :

- Aider l'élève à prendre conscience de sa propre modifiabilité et du changement que ses efforts ont produit chez lui.
- Contribuer à renforcer le sentiment de compétence de l'élève.

(le fait d'être en classe d'adaptation scolaire l'amène à croire qu'il réussit difficilement ou plus lentement que les autres élèves. Il se traite de « déficient et de niais », de « gros cave »). Dans les deux cas, il témoigne d'un manque d'estime de soi. Ceci incite d'autant plus à stimuler le développement de sa conscience de sa modifiabilité et de son changement. En séance de remédiation, toutes les occasions sont saisies pour lui refléter les changements observés dans ses réactions émotives, ses pensées, ses comportements, ses bons coups et ses réussites dans les exercices. Au début ou à la fin de chaque séance, il est demandé à Antoine de nommer ce dont il est fier, les changements qu'il observe dans son appropriation des fonctions cognitives et de son autorégulation, de ses progrès entre les séances. Les moments de découragement sont aussi propices à des rétroactions quant à ses changements, qui sont aussi parfois rapportés par les éducateurs et les enseignants. À force de travailler et de s'investir dans le processus remédiation, Antoine remarque qu'il fait des progrès concrets et ceci l'encourage à continuer son investissement.

• **Le sentiment de compétence : estime de soi et motivation...** Les moindres succès obtenus par Antoine sont encouragés. Malgré la complexité de certains problèmes

à résoudre, son sentiment de compétence est toujours valorisé pour soutenir sa persévérance. L'élève est ainsi amené à se former une image de soi positive, ce qui le motive à s'investir dans les séances de remédiation, puis « dans son scolaire ». Le fait de respecter son rythme et de lui faire voir (à la fin de chaque séance de

remédiation) sa progression dans ses tâches cognitives et dans le développement de ses habiletés métacognitives, ceci renforce son sentiment de compétence et d'efficacité.

• **Le choix d'une alternative optimiste : donner de l'espoir au jeune**

Les jeunes en difficulté sont souvent découragés, mais les enseignants le sont souvent aussi devant des cas d'élèves qui représentent de lourds défis. Au tout début du projet de remédiation, Antoine allait très mal : il était souvent en retrait social à cause de sa conduite inappropriée ou même dangereuse, ses relations avec ses pairs étaient houleuses, il travaillait très peu en classe à ses travaux scolaires et n'avait pas vraiment de but à atteindre. Ses contacts avec sa famille étaient coupés. Mais l'alternative optimiste démontrée par l'attitude et la conduite de l'orthopédagogue-chercheure réussit à engager Antoine dans sa démarche d'apprentissage d'outils cognitifs et à progresser

**Vignette 15 Le sentiment de compétence :
estime de soi et motivation...**

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTES :

- Contribuer à renforcer le sentiment de compétence de l'élève.
- L'élève étant au cœur de l'intervention, le soutenir pour que la confrontation à de nouveaux savoirs et de nouveaux comportements soit une source de motivation pour lui.

Vignette 16 Le choix d'une alternative optimiste : donner de l'espoir au jeune ...

COMPÉTENCE 4 : Créer l'alliance avec l'élève et établir une relation de confiance et de collaboration.

COMPOSANTE : Démontrer la capacité de gérer à la fois les situations habituelles et imprévues, qu'elles soient d'ordre pédagogique ou social, et réagir à celles-ci avec calme et savoir-faire.

COMPÉTENCE 6 : Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psycho-social.

COMPOSANTE : Conserver une attitude encourageante, positive et valorisante envers l'élève, peu importe l'état d'esprit de ce dernier : laisser entrevoir de l'espoir dans sa vie scolaire et sociale.

dans ses interactions intrapersonnelles et interpersonnelles ainsi qu'au plan scolaire. Comme l'orthopédagogue-chercheure croit que tous peuvent progresser, si on leur offre une opportunité adaptée à leurs besoins, elle ne se laisse pas influencer par les dire des enseignants sur place qui laissent entendre qu'Antoine présente peu de potentiel à tirer profit de ce projet de remédiation cognitive. L'alternative optimiste est conservée et elle

teinte l'attitude de l'orthopédagogue-chercheure tout au long du projet. À chacune des rencontres, lorsque l'engagement d'Antoine diminue, ses efforts sont constamment encouragés. Après avoir commencé à vivre des réussites pendant les séances de remédiation, Antoine devient plus optimiste et s'implique davantage dans son processus d'apprentissage.

Cette section démontre que ce projet de maîtrise a permis à l'orthopédagogue de mettre en pratique les principes de médiation de Feuerstein et d'exercer les compétences professionnelles de l'orthopédagogue, particulièrement en ce qui a trait à la relation de remédiation et à l'éthique (compétences 4, 5, 6, 9). Les autres compétences professionnelles aussi été développées dans ce projet. Les compétences 1 *Identifier les obstacles aux apprentissages scolaires* et 2 *Évaluer avec précision et rigueur les difficultés, incluant les troubles spécifiques* se reflètent dans le chapitre 4 qui décrit le portrait de l'élève au plan des connaissances et des processus cognitifs et métacognitifs. Les compétences 3 *Intervenir de façon spécifique sur les dimensions directement liées aux apprentissages scolaires* et 8 *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier de la culture liée au domaine de l'orthopédagogie au Québec* sont l'essence de toute cette étude de cas.

5.2.2.2 Les incidents critiques qui représentent des défis orthopédagogiques et qui donnent lieu à la mise en œuvre de stratégies adaptées de prévention ou de remédiation.

Des incidents-critiques se produisent fortuitement quand des comportements d'Antoine pendant les séances de remédiation provoquent des réactions critiques chez l'orthopédagogue. Ces incidents représentent en soi des défis orthopédagogiques à relever. Le tableau 13 présente l'intervention de remédiation cognitive du point de vue de l'orthopédagogue. Il expose les incidents-critiques vécus par l'orthopédagogue, les comportements problématiques de l'adolescent schizotypique s'y rapportant ainsi que les stratégies de prévention et de remédiation particulières mises en œuvre dans le contexte de ces incidents. Pour alimenter sa réflexion pédagogique, l'orthopédagogue tient compte des incidents-critiques vécus, des notes et des observations inscrites dans son journal de bord ainsi que des observations externes des intervenants du Centre

Jeunesse. Elle structure et traite ces données en suivant les étapes du modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992). Ceci lui permet d'adapter ses interventions de remédiation au contexte vécu, tant par elle que par l'élève. Dans la colonne de gauche du tableau 13, des thèmes et des catégories regroupent les incidents-critiques vécus par l'orthopédagogue ainsi que des exemples spécifiques de comportements problématiques de l'élève qui sont susceptibles d'interférer avec la progression de ses apprentissages. Les colonnes de droite présentent la fréquence des comportements problématiques observés chez l'élève schizotypique lors de chacune des rencontres de remédiation, de la rencontre 1 à 11 (R1 à R11). Dans ce contexte, des ajustements sont nécessaires pour assurer un déroulement optimal et sécuritaire de l'activité de remédiation et pour faciliter le développement de nouvelles compétences chez l'apprenant. Sous chacun des thèmes, sont détaillées les stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre par l'orthopédagogue en cours de rencontre, lorsque les comportements problématiques se produisent ou sont amplifiés chez l'élève.

Tableau 13
Incidents critiques vécus par l'orthopédagogue pendant les séances de remédiation et stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre à cet égard

Thème 1 : Des mesures de protection sont prises pour assurer ma sécurité personnelle puisqu'Antoine peut avoir des comportements imprévisibles à tout moment.												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
À cause de sa schizotypie, Antoine peut avoir une perte d'unité psychique qui provoque chez lui un relâchement des associations (RA) entre les idées, les émotions et les attitudes. Sa pensée devient alors floue, discontinue et illogique. Son expression émotionnelle est sans rapport avec la situation. On peut également constater la présence simultanée de sentiments contraires (SC) (ex. : Antoine peut, à n'importe quel moment, mentionner qu'il se sent « <i>importuné</i> » et « <i>incompris</i> » par les intervenants, mais change de discours pour mentionner qu'il apprécie l'aide apportée par ceux-ci. Il est ambivalent en ce qui concerne l'appréciation de leur service lorsqu'il est fragile mentalement). Par moment, il peut devenir dangereux pour autrui et lui-même.	1	1	0	0	0	2	2	1	0	0	2	9
	RA	RA				RA	RA	RA			RA	6 RA
							SC	SC				SC
Stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre face à ces incidents-critiques :												
✓ L'élève est évalué lors des transitions et en début de rencontre.												
✓ L'élève est amené à se questionner sur ce qu'il vit lorsqu'il est perturbé.												
✓ Des surveillances spécialisées sont mises en place par des éducateurs ou des gardiens de sécurité tout au long de la séance de remédiation. Ces derniers sont postés devant la salle de rencontre et sont prêts à intervenir en cas de dangerosité.												
✓ Même si les rencontres ne nécessitent pas toujours de surveillance spécialisée, des interventions sont toujours prévues au cas où les rencontres ne se déroulent pas comme il se doit : diminuer le temps attribué à l'activité du P.E.I, mettre fin à la rencontre, créer une distance physique avec Antoine lorsqu'il semble fragile mentalement.												

Thème 2 : J'ai peur qu'Antoine réagisse de façon exagérée lorsque je lui demande de réintégrer la classe après la rencontre de remédiation.												
Antoine exprime sa déception de retourner en classe.	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Des techniques de relation d'aide sont utilisées afin d'inciter Antoine à exprimer ses émotions (écoute active, reflet et reformulation). ✓ Une routine de fin de rencontre est instaurée afin que le retour en classe soit prévisible et que ceci engendre un sentiment de sécurité chez Antoine. ✓ Des périodes de transition sont planifiées avec l'enseignante en classe : lorsqu'Antoine réintègre la classe, il peut s'occuper de façon autonome à sa place, au lieu de poursuivre ses modules scolaires habituels (ex. : il peut faire de la lecture, du dessin, des activités du P.E.I, etc.). 												
Thème 3 : Comme Antoine s'exprime avec difficulté, j'ai de la difficulté à analyser sa démarche métacognitive.												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
Antoine manque de mots pour décrire ses démarches réflexives lors des exercices d' <i>Organisation des points</i> : il répond en pointant du doigt (PD) ou en se parlant (P) : « <i>ici, comme ça, boum boum, là, là, ding, ding, ding, ça</i> ».	1 PD	6 P	3 P	3 P	8 P:6 PD:2	4 P:3 PD:1	3 P:2 PD:1	12 P:10 PD:2	5 P	7 P:5 PD:2	2 P:1 PD:1	54
Il me fait souvent répéter en me disant « <i>hein</i> » ? Je me demande s'il y a présence d'hallucination auditive. Est-ce des distorsions cognitives ou est-ce parce qu'il ne comprend pas les informations données?	2	3	7	10	0	2	2	0	0	2	1	29
Total des incidents critiques par rencontre	3	9	10	13	8	6	5	12	5	9	3	83
Stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les comportements inadéquats de l'élève sont observés quand il est incapable de reconnaître et de définir un problème. ✓ L'intentionnalité de la rencontre est rappelée à l'élève : les comportements de l'élève qui représentent l'objectif à travailler. ✓ Un reflet est fait à l'élève : il agit de façon impulsive. ✓ L'élève est référé à la page couverture du cahier d'apprentissage et il lui est lu : « Une minute... je réfléchis... » ✓ Une intervention aide l'élève à identifier le problème auquel il fait face : l'élève est référé à sa banque de solutions pour qu'il trouve le meilleur moyen à utiliser. La banque de solutions l'aide à se mettre en action pour régler le problème et l'aide à moins repousser le conflit. ✓ L'élève est félicité une fois ces étapes réalisées (renforcer le sentiment de compétence). 												
Thème 4 : J'ai peur qu'Antoine abandonne le travail.												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
Antoine ne comprend pas la tâche à appliquer.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	7
Antoine trouve difficile la tâche à réaliser.	2	7	2	2	3	3	1	2	3	1	3	29
Antoine démontre peu d'intérêt à réaliser la tâche.	1	2	1	0	3	0	2	0	0	0	0	9
Antoine ne donne aucune réponse, il demeure silencieux.	2	6	4	0	3	1	0	0	0	2	0	18
Antoine fait de l'évitement : il s'invente des raisons pour faire un arrêt de travail de façon immédiate.	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Antoine se dit moins concentré mentalement à la tâche qu'à l'habitude.	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	3	10
Total des incidents critiques par rencontre	8	19	7	5	12	5	4	4	5	3	6	78
Stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'élève est constamment ramené à la tâche en lui reposant la même question ou en reformulant la consigne. ✓ L'élève est avisé lorsqu'il est dérangé par un stimulus extérieur afin de le recentrer à la tâche. ✓ Les principes de médiation (Feuerstein) sont mis en œuvre tout au long des rencontres dans les échanges avec l'élève. 												

Thème 5 : Je doute de ma capacité à ramener Antoine à la réalité lorsqu'il y a présence de fabulation.												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
Le discours d'Antoine est délirant. (ex. : Il croit que les gardiens et les intervenants crient après lui lorsqu'il est en crise, lui crachent dessus, lui disent des « <i>va chier</i> », lui font des menaces et le regardent de façon bizarre. Il croit aussi que des inconnus veulent se venger sur sa famille soit en le prenant en otage, en le kidnappant ou en s'attaquant tout simplement à eux).	4	10	3	3	1	5	7	6	1	1	0	41
Antoine échange sur ses peurs, ses émotions et ses ressentis. Par exemple, parce qu'il est enregistré, il se met sur la défensive (ex. : il dit : « <i>Je veux juste te dire que cela ne m'inspire pas confiance de me faire enregistrer... Quand je vais te parler de choses personnelles, tu vas enlever l'enregistreuse ?... Je peux te dire certaines choses sur moi sans que je sois enregistré... Je n'aime pas me faire enregistrer... Je ne veux pas que les autres voient par internet le contenu de l'enregistrement... Je ne veux pas qu'un intervenant du CJ enquête sur moi en fouillant dans ces affaires</i> »).	4	2	3	3	4	2	4	1	1	2	0	26
Antoine fait des comportements bizarres, comportements qui sont déconnectés de la réalité (ex. : il a des agitations motrices : il fait du karaté).	0	4	1	0	1	0	0	0	0	2	0	8
Antoine a un langage décousu : il passe du coq-à-l'âne (ex. : lorsqu'il réalise le P.E.I, il dit soudainement : « <i>... il s'est passé des choses qui me font chier. Je ne sais pas quoi faire... Connais-tu le grand qui était à l'auberge ?... Connais-tu Steve ?... Tu vas marier Steve... Savais-tu que son oncle est mort du cancer?, etc.</i> »).	0	1	2	2	5	3	3	2	2	0	1	21
Antoine mésinterprète la réalité : les propos des autres (P), les mimiques (M) et les gestes (G) de son entourage sont interprétés comme des signes évidents de mépris et d'hostilité à son égard. (ex. : <i>L'intervenante pensait qu'en faisant un reflet, que je n'allais pas le prendre de même. Mais, au contraire, je n'aime pas ça quand on fait des reflets devant le public, devant les autres jeunes. Elle s'est excusée parce que ce n'était pas son but de se moquer de moi... Ça l'a tourné de même et certains jeunes se sont moqués de moi</i>).	0	2 G:2	5 P:5	1 M	0	1 G	0	0	0	0	0	9
Antoine a tendance à se victimiser : il tente de faire pitié en se montrant infantile et irresponsable à travers ses actions (IA). Il lui arrive de relater des événements passés (ÉP) qui ne peuvent changer, de relater les comportements des intervenants (CI) qui ont dû agir envers lui, ce qui ne lui a pas plu (ex. : le regarder avec un gros sourire, parler bête, le blesser au dos, etc.).	0	1 ÉP	5 IA:1 ÉP:2 CI:2	1 CI:1	2 IA:1 ÉP:1	2 IA:2	0	0	1 IA:1	0	0	12

Thème 5 : Je doute de ma capacité à ramener Antoine à la réalité lorsqu'il y a présence de fabulation. (Suite 2)												
Total des incidents critiques par rencontre	8	20	19	10	13	13	14	9	5	5	1	117
Stratégies de prévention ou de remédiation mises en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il est expliqué à Antoine que s'il désire participer au projet de remédiation et sortir de ses cours pour cela, il doit affronter ses craintes d'être enregistré. ✓ L'enregistreuse est éteinte en fin de période dans le but de lui accorder du temps pour qu'il verbalise ses sentiments personnels, sans cette nuisance pour lui. ✓ Le lien de confiance est entretenu avec l'élève. ✓ Antoine est amené à valider ses perceptions auditives et ce qui se présente comme des distorsions cognitives, avant de juger une situation. ✓ Il est constamment ramené au fait que notre perception peut être différente de nos ressentis. ✓ Antoine reçoit très souvent la rétroaction selon laquelle il amplifie les événements lorsqu'il se retrouve dans des situations anxiogènes. 												
Thème 6 : Je me sens impuissante face aux comportements inadéquats d'Antoine.												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total
Il utilise des comportements inadéquats pour ne pas se conformer aux règles sociales mises en place dans le milieu (ex.: tente de tricher, ne répond pas).	1	3	2	0	0	0	2	3	0	1	1	13
Antoine est impulsif lorsqu'il donne ses réponses : il tente de faire vite.	0	3	4	1	2	3	3	2	0	2	1	21
Antoine se plaint à donner des détails non pertinents sur ses conflits avec les autres.	1	0	10	2	0	0	0	0	1	0	0	14
Total des incidents critiques par rencontre	2	6	16	3	2	3	5	5	1	3	2	48
Stratégies de prévention ou de remédiation mis en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vue la fragilité de la relation à établir avec Antoine, sa résistance n'entraîne pas nécessairement d'intervention de confrontation directe. Un esprit ouvert est de mise puisqu'il ne faut pas oublier que la résistance d'un jeune est souvent un signal pour l'intervenant, qui peut l'amener à changer d'attitude. Antoine est alors invité à entrevoir de nouveaux points de vue, sans les imposer (favoriser l'échange d'opinion). ✓ Des exercices de visualisations sont proposés à Antoine pour l'aider à apprendre à autoréguler ses comportements. 												
Thème 7 : J'ai de la difficulté à amener Antoine à faire de l'introspection.												
Il centre son attention sur les comportements des autres au lieu de parler de lui.	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	total
	0	1	2	2	0	0	0	0	1	1	0	7
Stratégies de prévention ou de remédiation mis en œuvre face à ces incidents-critiques :												
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antoine est référé constamment à des exemples de sa vie personnelle afin de diriger plus facilement la conversation vers lui-même au lieu de la garder orientée vers les autres élèves de sa classe. ✓ Il est amené à discuter de ses croyances métacognitives qui peuvent être faussées. ✓ Antoine est encouragé à utiliser le cahier d'apprentissage de l'<i>Organisation des points</i> en classe pour intégrer davantage les fonctions cognitives dans sa vie au quotidien. ✓ Antoine est invité à faire une visualisation centrée sur ses propres comportements à changer et à adopter. L'élève se représente tous les éléments de l'activité : le lieu, l'attitude souhaitée, les détails précis de la situation, les étapes telles qu'elles doivent se dérouler et les difficultés qu'il doit surmonter. Le but de la répétition intensive de cet exercice est de renforcer la capacité de l'élève à reproduire le scénario visualisé dans des moments propices de la vie quotidienne. 												

Le tableau 14, pour sa part, reprend les données quantitatives du tableau 13 pour exposer une comparaison du nombre total d'incidents critiques pendant chacune des rencontres, selon l'évolution chronologique de la remédiation cognitive.

Tableau 14
*Comparaison du nombre d'incidents critiques pendant les rencontres
selon l'évolution chronologique de la remédiation cognitive*

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Total R1 à R11
Thème 1 Des mesures de protection sont prises pour assurer ma sécurité personnelle puisqu'Antoine peut avoir des comportements imprévisibles à tout moment.	1	1	0	0	0	2	2	1	0	0	2	9
Thème 2 J'ai peur qu'Antoine réagisse de façon exagérée lorsque je lui demande de réintégrer la classe après la rencontre de remédiation.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Thème 3 Comme Antoine s'exprime avec difficulté, j'ai de la difficulté à analyser sa démarche métacognitive.	3	9	10	13	8	6	5	12	5	9	3	83
Thème 4 J'ai peur qu'Antoine abandonne le travail.	8	19	7	5	12	5	4	4	5	3	6	78
Thème 5 Je doute de ma capacité à ramener Antoine à la réalité lorsqu'il y a présence de fabulation.	8	20	19	10	13	13	14	9	5	5	1	117
Thème 6 Je me sens impuissante face aux comportements inadéquats d'Antoine.	2	6	16	3	2	3	5	5	1	3	2	48
Thème 7 J'ai de la difficulté à amener Antoine à faire de l'introspection.	0	1	2	2	0	0	0	0	1	1	0	7
Total des incidents critiques par rencontre	23	57	55	33	35	29	30	31	17	21	14	345
Pourcentage des incidents critiques par rencontre	7%	17%	16%	10%	10%	8%	9%	9%	5%	6%	4%	100%
Nombre moyen d'incidents critiques par rencontre, selon la phase du projet	45 incidents par rencontre (Phase 1 : R 1 à 3)			31,6 incidents par rencontre (Phase 2 : R 4 à 8)					17,3 incidents par rencontre (Phase 3 : R 9 à 11)			31,4 (R1-11)

Sur les 345 incidents critiques observés, 16% sont notés à chacune des rencontres 2 et 3, alors que pendant les rencontres 4 à 8, ces incidents diminuent à une moyenne de 9% à chaque rencontre, puis à une moyenne de 5% aux rencontres 8 à 11. Ceci représente plus de 55 incidents aux rencontres 2 et 3, une trentaine à chacune des rencontres 4 à 8 et à environ 17 aux trois dernières rencontres. La première rencontre est moins problématique, fort probablement parce qu'elle n'exigeait pas le même degré de motivation, d'implication et d'investissement cognitif que les autres.

Le but de cette expérimentation n'est pas de mesurer scientifiquement l'effet de l'intervention menée, mais cette comparaison dévoile tout de même un regard intéressant sur l'effet de la remédiation cognitive conduite par l'orthopédagogue et sur les progrès conséquents de l'élève, puisque le nombre d'incidents-critiques baisse de façon manifeste tout au long du projet. Rappelons que les incidents critiques vécus par l'orthopédagogue se produisent quand des comportements problématiques et fortuits d'Antoine pendant les séances de remédiation provoquent des réactions critiques chez l'orthopédagogue. Ces incidents représentent en soi des défis orthopédagogiques à relever. Les résultats constatés témoignent donc autant de l'efficacité des stratégies adaptatives de prévention ou de remédiation mises en œuvre par l'orthopédagogue que des progrès de l'élève schizotypique qui réussit à diminuer ses comportements problématiques dans le contexte de la remédiation cognitive mise en œuvre par l'orthopédagogue. La baisse de comportements problématiques d'Antoine ouvre la porte à un meilleur investissement en terme de temps consacré à ses apprentissages.

Conclusion

La remédiation cognitive est pertinente auprès d'un adolescent schizotypique

La littérature scientifique fait ressortir l'accroissement de cas d'élèves présentant des problèmes de santé mentale et promeut l'importance d'une intervention précoce auprès des jeunes schizotypiques pour contrer, entre autres, la possibilité d'une chronicisation de leurs symptômes (Bronfenbrenner, 1995). Tegtmeyer (2009) avance qu'au Canada, quelque 20 % des jeunes du secondaire, dans une classe typique, souffriraient d'une forme quelconque de maladie mentale. Il ne s'agit pas d'un simple problème d'adaptation psychosociale, mais de difficultés graves, handicapantes, persistantes dans le temps, se manifestant dans divers contextes, entraînant une détresse psychologique intense et altérant les composantes cognitives, affectives et relationnelles de l'individu (MSSS, 2007). Ceci a des implications graves pour la scolarisation des élèves, pour leur quotidien ainsi que pour les personnes qui fréquentent les écoles (Dalery et Amato, 1999). Les jeunes qui souffrent de psychose peuvent se rétablir complètement à condition qu'on les traite dès les premières manifestations psychotiques (Villeneuve, 2013).

Dans le quotidien d'une classe d'adaptation scolaire où les jeunes ont des problématiques sur le plan de la santé mentale, l'enseignant et l'orthopédagogue doivent agir de façon appropriée quand surviennent des crises ou des situations qui handicapent l'apprentissage scolaire, mais ils peuvent aussi le faire dans un contexte de prévention. Il semble raisonnable, pour l'orthopédagogue, d'intervenir dans ce sens car ceci relève résolument du domaine de l'orthopédagogie et constitue un facteur de protection susceptible de renforcer la résilience des jeunes. L'orthopédagogue peut intervenir en rencontres individuelles, en se penchant particulièrement sur les facteurs cognitifs et métacognitifs sur lesquels elle peut agir en milieu scolaire. Selon Feuerstein (1990), l'appropriation de ces facteurs par l'élève favorise chez lui une autorégulation plus adéquate de sa gestion de ses comportements et de sa réussite scolaire. Le programme de

remédiation cognitive (P.E.I.) et les principes de médiation de Feuerstein (1990) offrent des outils fort utiles à cet égard et sont exploités dans cette recherche exploratoire. La présente étude de cas porte sur une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un adolescent schizotypique hébergé dans un Centre Jeunesse. L'objectif de cette recherche exploratoire est de faire ressortir les caractéristiques de l'adolescent schizotypique ciblé et d'étudier d'une part, le vécu de l'élève, son processus d'appropriation de fonctions cognitives et d'habiletés d'autorégulation métacognitive ainsi que ses progrès et sa capacité de transfert dans des contextes scolaires et de la vie quotidienne et d'autre part, le vécu de l'orthopédagogue et ses interventions de remédiation cognitive ayant contribué à la progression de l'adolescent schizotypique.

6.1 Les grandes lignes de cette étude de cas

Le chapitre 1 présente les éléments de problématique de cette étude de cas : la prévalence des problèmes de santé mentale chez les jeunes, la schizotypie des adolescents et leurs dysfonctions d'autorégulation comportementale, les croyances métacognitives et les conflits cognitivo-émotifs qui provoquent l'inconfort et la tension chez l'adolescent schizotypique, le traitement possible (médicaments ? psychothérapie ? éducation?), l'orthopédagogue et l'intervention auprès de l'élève schizotypique. Les questions de recherche, exposées dans la vignette 2, concernent le vécu de cette expérimentation, tant du point de vue de l'orthopédagogue que du point de vue de l'élève.

Le cadre de référence de la recherche fait l'objet du chapitre 2. Il y est question de la métacognition et de l'autorégulation, de l'origine du concept de métacognition, de ses composantes, de la modifiabilité cognitive, des études sur la modifiabilité cognitive des schizophrènes, de la remédiation cognitive auprès des jeunes schizotypiques, du programme d'intervention choisi (P.E.I), de l'expérience d'apprentissage médiatisé préconisée et des principes de médiation.

Comme rapporté au chapitre 3, cette recherche exploratoire se présente sous la forme d'une étude de cas, qui, dans un esprit phénoménologique, veut saisir l'essence d'une

expérience orthopédagogique du point de vue des personnes qui en font l'expérience. Le recours à l'observation directe et à l'apport de différentes sources de données relatives aux pratiques et aux discours pertinents à l'objet d'étude a comme visée de saisir l'objet à l'étude tel qu'il s'élabore dans le milieu socio-scolaire particulier qu'est une école dans un Centre Jeunesse. Le sens du vécu cognitif et psycho-social de l'adolescent s'exprime à travers la subjectivité même de sa condition fragilisée. Ceci donne accès à une fenêtre privilégiée dans le monde intérieur d'un adolescent schizotypique et de l'interaction de ce dernier avec une professionnelle orthopédagogue. Le chapitre 3 présente la méthodologie de l'intervention orthopédagogique auprès de l'adolescent ciblé et la méthodologie de la cueillette et du traitement des données de recherche. Ces dernières sont tirées tant du vécu orthopédagogique et des stratégies d'intervention que des outils méthodologiques de recherche instaurés pour recueillir des informations supplémentaires. Elles permettent de constituer l'étude de cas et de répondre aux questions de recherche : verbatim d'entrevues et de séances de remédiation, observations de l'élève et de ses travaux, notes de terrain et journal de bord de la chercheuse. La diversité de ces outils assure une triangulation des données recueillies par la chercheuse, mais aussi auprès de l'élève, son enseignante et l'équipe multidisciplinaire.

Le chapitre 4 présente les profils socio-scolaire, psychosocial et cognitif d'Antoine, nom fictif donné à l'élève schizotypique ciblé pour l'expérimentation. Âgé de 14 ans au début du projet, il demeure au Centre Jeunesse par ordre de la Cour ; il a une interdiction de contact avec ses parents ; il fait très peu de travail scolaire en classe et il présente de très nombreux comportements inadéquats qui provoquent des retraits fréquents du groupe de pairs. Ce chapitre décrit par la suite le contexte d'intervention (création du lien de confiance et mesures de protection pour la sécurité de l'orthopédagogue), la démarche en remédiation cognitive et le cheminement d'Antoine quant à son appropriation des fonctions cognitives et de ses habiletés d'autorégulation métacognitive. Suivent ses progrès et ses transferts d'apprentissage pendant les rencontres de remédiation, en classe et dans son milieu de vie.

Le chapitre 5 revisite les données de recherche transversalement et constitue une analyse réflexive rétroactive, l'intervention de remédiation étant traitée sous l'angle des questions de recherche (voir la vignette 2), tant sous l'axe expérientiel de l'élève que de celui de l'orthopédagogue.

Le vécu d'Antoine. Les séances de remédiation cognitive peuvent être considérées comme un succès d'intervention auprès d'Antoine. Ses caractéristiques schizotypiques ont un effet inhibiteur sur son cheminement, mais cet effet est contré dans une large mesure par sa motivation intrinsèque à s'engager dans un processus qu'il perçoit positivement et par l'alliance relationnelle qu'il accepte de développer avec l'orthopédagogue. Malgré ses nombreuses difficultés et sa détresse perceptible, Antoine se construit à partir de ses forces internes, grâce à un accompagnement individuel et socioconstructiviste soutenu par les principes de médiation de Feuerstein. L'interaction directe avec la médiatrice amène chez l'élève un meilleur processus d'intériorisation en résolution de problèmes : ses capacités cognitives se développent progressivement, ce qui a un effet évident dans ses performances scolaires et ses comportements de sa vie scolaire et sociale. Antoine s'investit beaucoup dans son appropriation des fonctions cognitives. Les stratégies de visualisation lui donnent l'opportunité de développer des habiletés d'autorégulation utiles pour mieux gérer ses comportements en public : il peut s'imaginer en train d'analyser une situation pour diminuer ses peurs exagérées, pour être moins provocateur, moins agressif, moins impulsif dans ses comportements et plus adéquat. Antoine apprend des stratégies de contrôle augmentant sa capacité à établir des comportements stables et positifs lorsqu'il fait face à une situation anxiogène. La remédiation influence donc son niveau de régulation émotionnelle. Avec le temps, l'élève commence à mieux évaluer son environnement social. Il est de plus en plus à l'aise d'échanger avec les intervenants du Centre Jeunesse à propos de ses pensées importunes et ses auto-croyances. Son jugement devient moins altéré et ses pensées intrusives sont mieux autogérées et contrôlées. Antoine développe des habiletés d'autorégulation qui ont un effet réciproque sur ses croyances métacognitives. Ceci

influence par moments la diminution de ses symptômes schizotypiques qui facilitent l'apparition de croyances métacognitives faussées.

Les faits saillants de la progression de l'élève sont donc les suivants : motivation soutenue pendant la démarche; appropriation de compétences cognitives et métacognitives ; amélioration dans la prise de conscience et l'autorégulation de ses symptômes et de ses comportements ; changements de comportements notables, tant au plan scolaire qu'affectif et social; amélioration des résultats scolaires; de meilleures relations et communications avec autrui; reprise du contact avec sa famille ; perspective de retour à l'école de sa région, hors du Centre Jeunesse, vision renouvelée de ses projets d'avenir. Ses progrès au plan de ses habiletés sociales entraînent la possibilité d'un réinvestissement dans les activités d'apprentissage en classe.

Le vécu de l'orthopédagogue est examiné dans cet essai sous les angles de ce qui est difficile ou facile dans cette intervention orthopédagogique de remédiation cognitive, de ce qui facilite l'appropriation des fonctions cognitives et des habiletés cognitives et métacognitives par l'élève schizotypique, ainsi que les adaptations orthopédagogiques planifiées en cours d'action, alors que des incidents critiques se présentent au cours de séances de remédiation.

• ***L'intervention orthopédagogique doit relever de nombreux défis.***

Les trois premiers défis sont liés au contexte d'intervention, alors que les quatre suivants le sont dans le cadre des rencontres de remédiation cognitive auprès de l'élève :

Défi 1 : Expérimenter avec des contraintes liées à l'échange d'informations dans un milieu fermé tel que le Centre Jeunesse.

Défi 2 : Évaluer justement les fonctions cognitives de l'adolescent schizotypique et leur autorégulation au Centre jeunesse et à l'extérieur.

Défi 3 : Éviter la stigmatisation de l'élève par son groupe de pairs

Défi 4 : Rassurer l'élève qui est sur la défensive, tout en obtenant sa confiance et sa collaboration, surtout au début de l'expérimentation.

Défi 5 : Ramener l'élève à l'intentionnalité de la tâche lorsqu'il passe du coq-à-l'âne dans les discussions.

Défi 6 : Confronter délicatement Antoine sur l'objectivité de ses pensées délirantes récurrentes.

Défi 7 : Amener l'adolescent schizotypique à témoigner de sa conscience de l'autorégulation qu'il a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives.

• ***Les points forts de la remédiation cognitive sont les suivants :***

➤ *L'accompagnement de l'élève schizotypique en relation individuelle*

Le fait de diminuer les stimuli extérieurs accroît la réceptivité mentale d'Antoine, favorise son expression de préoccupations personnelles et facilite le dialogue. L'essence de l'acte de remédiation est de donner accès à Antoine à une approche personnalisée taillée sur mesure sur ses déficits cognitifs et ses difficultés de la vie quotidienne tout en sollicitant et en exploitant ses forces.

➤ *La relation de remédiation et les stratégies de communication remédiatrice*

La relation de remédiation auprès d'Antoine vise l'établissement d'un climat harmonieux et sécurisant où l'élève peut s'exprimer à l'aise sur ses idées et ses besoins. Elle se fait avec respect, bienveillance, empathie, authenticité, éthique et sans jugement de valeur, tant dans les stratégies d'écoute active, de reformulation cognitive, de questionnement ouvert, de demandes d'explicitation et de justification de la démarche suivie par l'élève, de vérification de la compréhension, que lors de discussions, de rétroactions et de confrontations calmes, fermes et chaleureuses. Les écueils souvent rencontrés sont de tendre des questions fermées au lieu de questions ouvertes ou de simplement donner des réponses ou trop d'indices sans respecter le rythme de réflexion du jeune. Un défi constant dans le feu de l'action orthopédagogique qui se tient dans un contexte exigeant !

➤ *L'utilisation du Programme d'Enrichissement Instrumental (Feuerstein, 1990).*

Le matériel utilisé facilite la construction et l'appropriation des outils cognitifs dont la généralisation et le transfert sont par la suite stimulés par l'orthopédagogue. La remédiation cognitive implique la stimulation systématique de l'élève schizotypique :

- ✓ à l'utilisation de repères visuels sur un tableau de référence, qui deviennent un outil d'accès à des concepts, en offrant un support imagé pour chacune des fonctions (voir le tableau 1, p. 25);
 - ✓ à travailler sur sa fonction cognitive « étiquetage verbal » dans le but de faciliter sa compréhension, son intériorisation du sens profond des concepts cognitifs et sa capacité à mettre en mots ce qu'il désire exprimer;
 - ✓ à travailler sur sa fonction cognitive « Perception claire et concentrée », dans le but de faciliter la diminution des symptômes de sa maladie et sa différenciation du réel et de l'imaginaire;
 - ✓ à travailler sur ses fonctions cognitives « Reconnaissance et définition d'un problème », « Planification » et « Contrôle de l'impulsivité » comme base de l'autorégulation de sa réalité présente;
 - ✓ à résumer ses apprentissages afin de favoriser l'intériorisation de ses nouvelles connaissances ainsi que de ses prises de conscience de ce qui est acquis, de ce qui est en voie d'acquisition et de ce qui n'est pas atteint;
 - ✓ à s'approprier ses connaissances métacognitives et à transférer ses capacités d'autorégulation métacognitive dans ses travaux scolaires et sa vie quotidienne. Cette appropriation est grandement facilitée par l'utilisation de l'outil pédagogique de visualisation, comme stratégie d'intégration.
- *L'application des principes de médiation de Feuerstein.* Une analyse raffinée de l'application des principes de médiation fait ressortir leur correspondance aux compétences professionnelles de l'orthopédagogue.
- *La mise en œuvre de stratégies adaptées de prévention ou de remédiation* dans des situations-critiques.

6.2 La pertinence d'une intervention de remédiation cognitive auprès d'un adolescent schizotypique

Dans la démarche proposée dans cet essai, l'intervention orthopédagogique prend le biais de la remédiation du traitement de l'information qui soutient aussi, de façon

systemique, des possibilités de transfert au plan de l'autorégulation cognitive, socio-affective et comportementale, tant dans les activités scolaires que dans celles de la vie quotidienne d'un élève schizotypique qui présente des problèmes d'apprentissage scolaire et de comportement.

Certains pourraient contester la valeur de séances de remédiation cognitive individuelles qui sortent l'élève de ses cours deux fois par semaine et qui risquent d'affecter l'avancement de ses travaux scolaires. À ceci peut être répondu que d'une part, l'approche individuelle accroît la réceptivité mentale de l'élève, favorise son expression de préoccupations personnelles, facilite le dialogue et d'autre part que cette approche personnalisée se taille sur mesure sur les déficits cognitifs et les difficultés de la vie quotidienne de l'élève tout en sollicitant et en exploitant ses forces. La remédiation cognitive est une approche qui n'exploite pas les apprentissages scolaires mais ses effets sont à la base de l'amélioration de la performance scolaire. Elle renforce la capacité des élèves à utiliser les fonctions cognitives nécessaires à un traitement efficace de l'information, ancré dans la réalité, et à développer une pensée métacognitive qui permet aux élèves de s'adapter de façon plus équilibrée aux problématiques difficiles, aux plans cognitif, affectif et social, rencontrées dans leur vie scolaire et quotidienne. La capacité de transfert des apprentissages dans un autre contexte est un atout pour une meilleure autorégulation de leurs apprentissages et de leurs comportements. Sans transfert, aucun apprentissage ne peut se généraliser et devenir utile pour quiconque. Un élève pourrait maîtriser toutes les connaissances scolaires pertinentes et demeurer impuissant à résoudre un problème, faute d'un fonctionnement adéquat de son système d'autorégulation métacognitive et d'une incapacité à transférer ses habiletés. Dans le contexte présent, les intervenants du milieu scolaire dans ce Centre Jeunesse (un milieu fermé) considèrent que le temps passé hors classe en séance de remédiation cognitive est ensuite compensé facilement par le fait que l'élève développe de nouvelles stratégies d'apprentissage qui accélèrent ensuite sa capacité d'investir dans ses apprentissages scolaires. C'est effectivement ce qui est arrivé dans le cas d'Antoine : il s'est mis à s'engager dans son travail en classe, il a commencé à récolter des résultats intéressants et

ses comportements en classe et en milieu de vie se sont rapidement et grandement améliorés. Le milieu scolaire y voit une richesse au plan de l'intervention. Déjà, les élèves fréquentant la classe ciblée pour les troubles psychopathologiques, utilisent très peu leur temps de classe pour effectivement faire du travail scolaire. Le temps investi dans ce programme d'intervention est susceptible d'avoir moins d'impact en termes de perte de temps pour les apprentissages scolaires qu'il n'en aurait dans des classes régulières, d'autant plus qu'il n'y a pas d'enseignement de groupe dans cette classe spécialisée et que les élèves fonctionnent par modules individualisés. L'intervention préconisée risque plutôt d'augmenter le temps réel de fonctionnement relativement adéquat en classe, à moyen terme. L'intervention individuelle est aussi intéressante auprès de ces jeunes parce que la plupart d'entre eux sont médicamenteux et qu'il est difficile d'obtenir leur attention soutenue dans une tâche. Certains pourraient proposer de faire ces rencontres en dehors des heures de cours, mais quel adolescent en très grande difficulté voudrait entreprendre dans ses temps de loisirs, une expérience d'apprentissage rigoureuse auprès d'une personne inconnue ? Les activités sportives et d'habiletés sociales obligatoires se font en dehors des heures de classe et ces jeunes en difficulté verraient comme une punition d'en être privés.

Au plan psychologique, l'élève peut prendre conscience de ses fonctions cognitives déficitaires. Ceci peut engendrer certaines inquiétudes, à court terme. L'élève peut être rassuré à cet égard en lui rappelant fréquemment sa modifiabilité cognitive et comportementale et en l'invitant à relever des défis. Ceci contribue à lui faire comprendre qu'une meilleure connaissance de ses forces et de ses faiblesses l'aide dans son cheminement personnel et peut faciliter ses apprentissages.

Quoique le fait de n'avoir expérimenté qu'auprès d'un seul élève ne permette pas de généraliser les résultats de cette recherche, cet essai démontre la pertinence de l'intervention de remédiation cognitive auprès de l'adolescent schizotypique ciblé. L'amélioration de plusieurs fonctions cognitives dont particulièrement la fonction cognitive « perception claire et concentrée » semble avoir fait l'objet de transfert dans la

vie quotidienne d'Antoine et avoir porté fruit quant à l'amélioration de ses comportements dans plusieurs sphères de sa vie, comme cela a été vu précédemment aux chapitres 4 et 5. Il y a cependant lieu de se questionner sur la longévité des progrès d'Antoine. La relation suivie avec une intervenante expérimentée a duré quelques mois. Elle s'est avérée très signifiante pour Antoine, sécurisante, stimulante, souple et structurante. C'est dans ce cadre que l'élève a progressé dans un lien de confiance, de complicité et de collaboration. Est-ce que cette expérience a été assez prolongée pour stimuler suffisamment l'estime de soi, la force intérieure et l'autonomie d'Antoine au point où il ait pu consolider ses apprentissages et continuer de progresser sans ce support individualisé si signifiant pour lui ? Malheureusement, le cadre de confidentialité d'un Centre Jeunesse ne permet pas de vérifier l'engagement à plus long terme d'Antoine à cet égard. Dans son livre *C'est pour ton bien : les racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Alice Miller (1984) avance que ce dont un enfant a besoin pour se développer, ce n'est pas tant d'un pédagogue, mais d'un témoin éclairant. Combien de temps une relation de remédiation doit-elle durer pour que la petite flamme ait une chance de rester allumée chez un adolescent en difficulté ?

Nonobstant cette interrogation, selon St-Onge (2014), St-Onge, Lepage, Nkouth et Breault-Ruel (2013), il est important d'accompagner les personnes qui entendent des voix dans le but de mieux les aider à accepter, à comprendre et à recadrer ce qu'ils vivent. Entendre des voix est depuis longtemps un sujet tabou. En effet, dans la société, le fait d'entendre des voix est perçu comme un signe que la personne ne va pas bien et qu'elle n'est pas en contact avec la réalité. Ces stigmates ont pour conséquence que les personnes ne se sentent pas à l'aise de parler ouvertement de leurs expériences. Elles se retrouvent donc isolées et sans personne avec qui parler de ce phénomène. De nouvelles recherches font émerger un discours différent : St-Onge (2014), St-Onge, Lepage, Nkouth et Breault-Ruel (2013) démontrent que le fait qu'une personne tente de supprimer ses voix augmente l'intensité de ces dernières ainsi que leur fréquence et, par conséquent, la détresse qu'elle ressent. Ces voix que la personne entend, les autres ne les entendent pas, mais pour la personne concernée, elles sont bien réelles puisqu'elles sont

entendues. Elles font partie de sa vie, tout comme la détresse ressentie dans ce contexte. Le présent projet de remédiation cognitive réalisé auprès de l'élève schizotypique favorise les mêmes facteurs thérapeutiques que ceux énumérés par St-Onge (2014), St-Onge et al. (2013) : il est axé sur l'engagement, sur l'acceptation des voix et sur l'importance d'y trouver un sens, en amenant l'élève à discuter de sujets tabous, de la révélation de soi, de l'espoir et de la déstigmatisation.

6.3 Les recommandations pour une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique (question 2.3)

Les résultats de l'intervention orthopédagogique de remédiation cognitive sont encourageants, à court terme. À la suite de cette étude de cas, il est intéressant de ressortir des recommandations pour une intervention orthopédagogique de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique fréquentant une classe spécialisée d'un Centre Jeunesse.

Recommandations liées à l'orthopédagogue et son milieu professionnel

- **Détenir une formation solide** au plan de la remédiation cognitive et de bonnes connaissances sur les symptômes schizotypiques avant d'entreprendre une telle démarche individuelle de remédiation cognitive. Une expérience pertinente est un atout de plus pour une intervention raffinée.
- **Établir une relation socioconstructiviste de remédiation**, comme élément essentiel d'une intervention orthopédagogique appropriée, efficace et optimale.
- **Rencontrer l'équipe multidisciplinaire** afin de bénéficier d'un portrait global de l'élève schizotypique. Par contre, si ce n'est pas possible et qu'il manque d'informations suffisantes sur l'élève schizotypique pour débiter la mise en place du programme, l'orthopédagogue pourrait aussi obtenir de l'information sur l'état de santé de l'élève en entrant en contact avec le psychiatre-externe attitré, si l'élève en donne la permission.

- **Considérer comme un privilège l'accès qui est offert** à un chercheur ou à un intervenant externe, s'il y a lieu, dans un milieu d'intervention fermé, si complexe et si encadrant qu'un Centre Jeunesse.
- ✓ Respecter les codes, des règlements et des coutumes de l'institution.
- ✓ Respecter les règles d'éthique en recherche auprès des êtres humains.
- ✓ Être conscient que ces codes peuvent entrer en conflit et que les décisions devront être prises à cet égard en priorisant le bien optimal et contextuel de l'élève.
- ✓ Prendre le temps de bien négocier les conditions de réalisation et donner du temps aux intervenants du milieu pour réfléchir à leurs exigences envers le projet ainsi qu'aux conditions adaptatives à mettre en place pour que la réalisation du projet soit profitable à un élève sans le pénaliser lui-même ni les autres élèves.
- ✓ Prévoir des mesures de protection quand un élève présente des caractéristiques agressives et impulsives ou des facteurs de dangerosité.
- ✓ Le statut professionnel de l'orthopédagogue ouvre une porte privilégiée en ce qui a trait à l'obtention d'informations confidentielles concernant l'élève, mais il faut être conscient que certaines de ces informations demeureront strictement confidentielles et que le chercheur ou l'intervenant devra composer avec des données manquantes (informations médicales, nature d'un jugement de Cour, lien avec les parents, nature précise du placement en Centre Jeunesse, etc.).
- ✓ Être ouvert et tolérant à l'ambiguïté de certaines situations fortuites et aux changements d'horaire à la dernière minute.
- ✓ Offrir de la disponibilité et de l'écoute aux intervenants du milieu en compensation de leur propre disponibilité, de leur collaboration et de leur ouverture envers le projet.

Recommandations liées à l'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive

L'équipe multidisciplinaire du Centre jeunesse avance qu'Antoine aura probablement l'autorisation de réintégrer son ancienne école et quitter le Centre Jeunesse le mois de septembre suivant le projet de remédiation cognitive. On peut supposer qu'Antoine sera intéressé à continuer son appropriation d'habiletés cognitives et métacognitives

particulièrement s'il peut s'attacher à une personne signifiante comme ce fut le cas dans le présent projet de remédiation cognitive. Les recommandations orthopédagogiques suivantes sont susceptibles de faciliter son intégration dans un milieu d'adaptation scolaire ouvert.

- **Poursuivre l'application du Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein en remédiation cognitive**

En individuel, deux fois par semaine, au moins 30 minutes dépendamment de la disponibilité d'esprit de l'élève. La mise en application des principes de médiation est le meilleur outil pour établir l'alliance avec le jeune, pour soutenir sa motivation, l'inciter à relever des défis et à développer de l'espoir dans sa vie. Par l'apprentissage médiatisé lors des exercices P.E.I, l'élève améliorera ses fonctions cognitives mais aussi l'autorégulation de ses comportements et de son impulsivité. La motivation d'Antoine à réaliser ses travaux en classe pourrait ainsi augmenter, dans le but d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

- **Établir un lien de confiance avec l'élève afin de pouvoir ensuite l'aider à nuancer la signification qu'il accorde à ses perceptions et ses croyances.**

- ✓ Exercer son sens éthique et son empathie en évitant de juger ou de ridiculiser le discours et les gestes bizarres d'Antoine. Ce dernier a souvent un discours quelque peu fantaisiste que lui seul peut comprendre et des perceptions ou croyances particulières en lien avec sa maladie, ce qui renforce ses idées de persécution.
- ✓ À mesure que la relation de confiance s'installera, l'élève révélera davantage ses perceptions particulières et ses pensées en lien avec ses auto-croyances et son monde imaginaire. Un travail de remédiation pourra alors être amorcé à cet égard.
- ✓ Stimuler la différenciation entre ce qui est de l'ordre de l'intuitif, du supposé (perceptions auditives et distorsions cognitives) et ce qui est objectif et vrai : l'amener à nuancer ses propos en regard de la réalité.
- ✓ Encourager Antoine à valider ses pensées et ses croyances métacognitives pour que son autorégulation se fasse sur des bases réelles.

- **Intervenir au plan du langage réceptif et du langage expressif**

Selon les tests de la psychologue, Antoine témoigne d'une vitesse de perception de l'information se situant au 13^e percentile, ce qui est très faible. De plus, un diagnostic de trouble de langage de type mixte avait déjà été attribué à Antoine au primaire. Ces évaluations se confirment pendant la remédiation cognitive : le langage réceptif et le langage expressif d'Antoine sont en difficulté.

- ✓ Travailler régulièrement la fonction cognitive d'étiquetage verbal pour favoriser le développement de la communication verbale au niveau expressif et réceptif.
- ✓ Laisser un délai à l'élève après avoir posé une question, pour lui laisser le temps de traiter l'information de la question et formuler sa réponse.
- ✓ Faire répéter la consigne pour évaluer si l'élève a une bonne compréhension dans la réception du message.
- ✓ Répéter la consigne quand il y a lieu de ramener Antoine à des idées et à des croyances cohérentes ou à une tâche spécifique.

- **Favoriser l'application des stratégies métacognitives autorégulatrices pour une meilleure adaptabilité sociale chez Antoine. Sa tendance à l'excentricité et aux bizarreries crée souvent des situations de rejet, voire même d'agressivité avec les autres.**

- ✓ Guider Antoine dans la prise de conscience de son contrôle interne pour favoriser une meilleure connaissance de soi.
- ✓ Guider son appropriation de stratégies de contrôle pour l'aider à mieux gérer ses émotions, à garder son calme lorsqu'il devient méfiant et confus dans des situations sociales anxiogènes.
- ✓ Guider Antoine dans le développement de ses stratégies de planification et de contrôle, de façon à l'aider à nouer des relations de façon plus adaptée aux mœurs sociales conventionnelles. (Des comportements plus adaptés aux normes sociales peuvent avoir comme effet de recevoir une meilleure acceptation et accueil de l'apport de ses pairs.)

- ✓ Guider l'élève dans son anticipation des conséquences de ses comportements à long terme, dans sa capacité de contrôler son impulsivité, de prendre un « pas de recul » et un temps de réflexion avant une mise en action.
- **Favoriser la pratique de visualisation pour aider Antoine à autoréguler ses comportements dans sa vie scolaire et dans sa vie quotidienne. La visualisation de situations ou de scénarios positifs amène Antoine à évaluer la pertinence de ses comportements et à éviter des conflits et des désorganisations.**
- ✓ Guider la visualisation au plan structural en soutenant Antoine dans les étapes à franchir, tout en s'abstenant de diriger ou de suggérer tout contenu et en visant toujours le développement d'une autonomie comportementale. C'est au jeune de diriger sa vie, à partir d'une motivation profonde qui fait sens pour lui.
- ✓ Guider l'élève dans l'identification, la reconnaissance d'un problème, l'évaluation des meilleures options qui s'offrent à lui, la mobilisation vers des changements positifs.
- ✓ Guider le jeune à imaginer des situations concrètes où il a à verbaliser son point de vue face à des personnes qui l'indisposent, en utilisant ses fonctions cognitives et en transférant ses habiletés d'autorégulation dans ce contexte.
- ✓ Stimuler l'élève à l'utilisation d'un langage de responsabilisation.

- **Prévoir l'emplacement de l'élève dans la classe et un lieu sécuritaire.**

L'envahissement psychique qui est souvent le lot d'Antoine le fragilise, ce qui se répercute dans son besoin d'avoir un espace physique bien à lui et à l'abri des autres. Son anxiété est souvent générée par les situations de classe. Selon ses dires, il arrive qu'Antoine demande de s'isoler quand il se sent fragile, quand il sent de la pression en lui pour « exploser » et réagir en grand groupe. Il est plus confortable dans les groupes restreints ou en individuel. La classe pourrait être disposée de façon à ce qu'Antoine puisse bénéficier d'un pupitre isolé dans la classe, quand il en ressent le besoin. De plus, en cas de désorganisation, un éducateur spécialisé attitré pourrait être mis à sa disposition pour le diriger dans un endroit sécuritaire.

- Compléter ces recommandations par la lecture des défis et des points forts de l'intervention orthopédagogique en remédiation cognitive, au chapitre 5.

6.4 Une étude de cas étoffée sur une pratique de remédiation cognitive auprès d'un élève schizotypique hébergé dans un Centre Jeunesse

Cette étude de cas présente un exemple bien documenté d'une intervention orthopédagogique qui renforce l'apprentissage, qui atténue les causes qui limitent ou nuisent à l'élève et qui lui permet de progresser et de s'impliquer dans son parcours éducatif, comme le préconise le référentiel des compétences en orthopédagogie (ADEREQ, 2015).

Dans le cas présent, il est important de considérer, de façon systémique, que le handicap scolaire d'Antoine ne se retrouve pas tant dans son appropriation des contenus scolaires comme tel, mais dans ses fonctions cognitives déficientes, dans son incapacité à autoréguler son comportement et dans sa maladie (la schizotypie) qui handicape son contact avec la réalité. Ses comportements envers son univers scolaire et social sont très fortement affectés par sa schizotypie. Le transfert de ses capacités d'autorégulation de ses comportements affectifs, cognitifs et sociaux en classe lui ouvre une porte vers une scolarisation qui est quasi-inexistante au début de l'expérimentation et qui réussit par la suite à se remettre en route, comme cela est clairement explicité dans l'essai. L'orthopédagogue qui peut aider un jeune à apprendre comment autoréguler et gérer les épisodes de crise, quand ils se présentent, contribue à améliorer tant l'expérience personnelle et scolaire de l'élève concerné que le climat et le fonctionnement de classe.

Ce projet d'expérimentation d'auprès d'un élève schizotypique représente un moment fort dans mon parcours professionnel. L'acte de remédiation étant l'intervention la plus centrale de l'orthopédagogie, ce projet m'a permis de mettre en application mes compétences en orthopédagogie comme remédiatrice dans un milieu éducatif très particulier qui représente de nombreux défis inhabituels tant au plan institutionnel qu'au plan cognitif, scolaire, social, affectif et professionnel. L'étude de cas exposée dans cet

essai est basée sur des données de recherche qui présentent tant le vécu de l'élève que celui de l'orthopédagogue et qui sont recueillies auprès de nombreuses sources : l'orthopédagogue, l'enseignante, l'élève et l'équipe multidisciplinaire qui l'encadre. Elle fournit ainsi des informations étoffées et pertinentes pour les enseignants et les orthopédagogues travaillant avec des élèves schizotypiques. Et ceci particulièrement parce qu'elle se penche sur les facteurs cognitifs et métacognitifs sur lesquels un orthopédagogue peut agir dans le contexte scolaire, pour faciliter le développement de l'autorégulation cognitive et métacognitive d'apprentissages et de comportements, chez une clientèle présentant un problème de santé mentale. Une telle initiative auprès d'un adolescent schizotypique permet de l'encourager à relever de nouveaux défis pour se dépasser lui-même, réinvestir dans son parcours scolaire et de lui laisser entrevoir de l'espoir dans sa vie scolaire et sociale.

RÉFÉRENCES

- ADEREQ : Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Agence de la santé publique du Canada. (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*, produit n° HP5-19/2006F au catalogue de Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa.
- « Apprendre à être Intelligent ». (Juin 1987). Entretien avec Reuven Feuerstein, in *Le Journal des psychologues*, 48, 12.
- Archambault, J., (1990). Apprendre à apprendre : les stratégies d'apprentissage en milieu d'éducation. *Science et comportement*, 20, 73-92.
- Ballion, M., Waysand, É., & Chrétien, M. (1998). *Une méthode de remédiation cognitive : le programme d'enrichissement instrumental de R. Feuerstein, son application à des élèves en grande difficulté : enquête par questionnaire auprès des praticiens*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Belmont, J. M., Butterfield, E. C., & Ferretti, R. P. (1982). To Secure Transfer of Training, Instructself-management Skills. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *How and How Much Can Intelligence Be Increased?* Norwood, NJ: Ablex.
- Bleuler, E. (1993). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, (1re éd.) Leipzig und Wien, Deuticke, trad. A. Viillard, *Dementia praecox ou groupe des schizophrénies*, Paris, France : Epel.
- Brochu, A.-C. (1992). *Transformer un nœud gordien en nœud coulant* (Thèse de doctorat inédite en psychopédagogie). Université Laval, Québec, QC.
- Brochu, A.-C. (2011). *Développer des compétences en enseignement socio-constructiviste* (cahier de laboratoire). UQTR, QC.
- Brochu, A.-C., & Hébert, N. (2003). *Fiche 17 : Modèle d'analyse d'incidents critiques* recueillis en stage. Dans N. Rousseau et M. Boutet, *La pratique de l'enseignement*. Guérin.
- Brodent, D. (1958). *Perception et communication*, Londres, Pergamon.
- Bronfenbrenner, U., Moen, P., H. Elder, G., & Lüscher, K. (1995). *Examining Lives Incontext Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Brossard, M., Vigotsky S., & Anokhina, O. Vigotsky. (2004). *Lectures et perspectives de recherches en éducation.* Paris, France : Presses universitaires du septentrion
- Brown, A. I., (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. Dans F. E. Weinert & R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation, and Understand Hillsdale*, New Jersey, NY : Erlbaum.
- Brunelin, J., d'Amato, T., Brun, P., Bediou, B., Kallel, L., Senn, M., et al. (2007). Impaired Verbal Source Monitoring in Schizophrenia: An Intermediate Trait Vulnerability Marker? *Schizophrenia Research*, 89, 287-292.
- Büchel, F. P., & Büchel, P. (1995). *Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs. DELF : Un programme d'apprentissage pour adolescents et adultes.* Russin, Suisse : Centre d'Education Cognitive.
- Boudreau, C., Cadieux, A., Laplante L., & Turcotte S. (2009) *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA), Mesure 16 : Cadre de référence pour une formation de 2e cycle spécialisée en orthopédagogie.* Repéré à : <http://www.ladoq.ca/medias/doc/gene...>
- Clercq & Dubois. (2001). *Les traumatismes psychiques.* Institut universitaire sur les jeunes en difficulté, Québec, QC.
- Cowan, W. M., & Kandel, E. R. (2001). Prospects for Neurology and Psychiatry. *Journal of the American Medical Association*, 285, 594-600.
- Dalery, J., & Amato, T., (1999). *La schizophrénie : recherches actuelles et perspectives.* Paris, France: Masson.
- Debbané, M., & Van der Linden, M., Gex-Fabry, M., Eliez, S. (2009). Cognitive and Emotional Associations to Positive Schizotypy during Adolescence. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 326-334.
- De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre.* Paris, France : Le Centurion.
- Département des sciences de l'éducation. (2012). *Formulaire d'appréciation du stage en orthopédagogie EDU-6025*, UQTR, Version 1 – 29 août 2012.
- Dhossche, D., Ferdinand, R., Van der Ende, J., Hofstra, M. B., & Verhulst, F. (2002). Diagnostic Outcome of Self-Reported Hallucinations in a Community Sample of Adolescents. *Psychological Medicine*, 32, 619-627.
- DSM-IV-TR, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé.* ISBN 2-294-00663-1. Elsevier Masson, Paris 2003.
- Dumas, J-E. (2002). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent* (Éd.). De Boeck, Bruxelles.

- Favrod, J., Rexhaj, S., Bardy, S., Ortega, D., Gremaud, K., Brana, A., Hayoz, C., Ferrari, P., & Bonsack, C., (2011). *Effet antipsychotique sélectif de l'entraînement métacognitif, résultat préliminaire*. Document consulté le 6 août 2012 au http://homepage.hispeed.ch/Jerome_Favrod/mctbordeaux.pdf.
- Feuerstein, R. (1990). *Pédagogies de la médiation autour du P.E.I.* Lyon, Chronique Sociale, Coll. Formation.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., & Feuerstein, R. S., (1998) The Learning Potential Assessment Device : an Alternative Approach to the Assessment of Learning Potential. In R. Samuda, R. Feuerstein, B. Sternberg, A. S. Kaufman, & J. Lewis (eds.) *Advances in Cross Cultural Assessment*. New York: Sage.
- Feuerstein, R. (2000). *Organisation des points* (cahier de l'élève), Hadassah, Wizo. Jerusalem: The Feuerstein Institute. The International Institute for the Enhancement of Learning Potential
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Feuerstein, Ra. S. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: The Feuerstein Institute. The International Institute for the Enhancement of Learning Potential.
- Feuerstein, R. & Latresne, A., (2006). *La pédagogie à visage humain : la méthode Feuerstein*. France : Bord de l'eau.
- Flavell, J. H. (1981) Cognitive Monitoring. In W.P. Dickson (Eds), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologists*, 34, 906-911.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e édition). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Freeman, D. (2007). Suspicious minds: The Psychology of Persecutory Delusions. *Clinical Psychology Review*, 27, 425-457.
- Freeman, D., Garety, P. A., Kuipers, E., Fowler, D., & Bebbington, P. E. (2002). A Cognitive Model of Persecutory Delusions. *British Journal of Clinical Psychology*, 41(Pt 4), 331-347.
- Frith, C. D. (1992). *The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Gur, R. E., Nimgaonkar, V. L., Almas, L., Calkins, M. E., Ragland, J. D., Pogue-Geile, M. Fl., et al. (2007). Neurocognitive Endophenotypes in a Multiplex Multigenerational Family Study of Schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 164, 813-817.

- Haughton, E., & Ayllon, T. (1965) Production and Elimination of Symptomatic Behavior. In L. P. Ullmann & L. Krasner (Eds.), *Case Studies in Behavior Modification*. (pp. 94-98) New-York: Rinehart and Winston.
- Hoffman, R. E., Rapaport, J., Mazure, C. M., & Quinlan, D. M. (1999). Selective Speech Perception Alterations in Schizophrenic Patients Reporting Hallucinated «Voices». *American Journal of Psychiatry*, 156, 393-399.
- Hogarty, G. E., Flesher, S., Ulrich, R., Carter, M., Greenwald, D., Pogue-Geile, M., et al. (2004). Cognitive Enhancement Therapy for Schizophrenia: Effects of a 2-year Randomized Trial on Cognition and Behavior. *Archives of General Psychiatry*, 61, 866-876.
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., & Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- Keefe, R. S., Arnold, M. C., Bayen, U. J., McEvoy, J. P., & Wilson, W. H. (2002). Source Modeling of Data from Three Sources. *Schizophrenia Research*, 57, 51-67.
- Kerr A., Thompson R., & Jeffries J. (1999). *La schizophrénie : guide à l'intention des personnes atteintes de schizo et de leur famille*. Toronto : (CAMH) Centre for Addiction and Mental Health.
- La commission des citoyens pour les droits de l'Homme. (2004). La véritable crise de la santé mentale. *Rapport sur la nature non scientifique de la psychiatrie et sur son manque de résultats, et recommandation*, p. 1-40.
- Lalonde-Lavoie, P., & Jodoin, G. (1990). *Effets immédiats d'une éducation au traitement neuroleptique sur le fonctionnement social et la symptomatologie de jeunes psychotiques : rapport de recherche*. Hôpital Louis-H. Lafontaine : Conseil québécois de la recherche sociale
- Laniado, N., (2008). *Comment développer l'intelligence de vos enfants : stimulez leur potentiel en encourageant leur curiosité et en renforçant leur confiance grâce à la méthode Feuerstein*. Lausanne : Favre.
- Lanteri-Laura, G., & Gros, M. (1992). *Essai sur la discordance dans la psychiatrie contemporaine*. Paris, Epel.
- Laroi, F., Van der Linden, M., & Goeb, J.-L. (2006). Hallucinations and Delusions in Children and Adolescents. *Current Psychiatry Reviews*, 2, 473-485.
- Lebeer, Jo, for Project INSIDE 2000, based on Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program For Cognitive Modifiability*, Glenview (Illinois): Scott, Foresman et Co.). Traduction par Jacques St-Onge, 2005, C.S. du Chemin du Roy.
- Lebal, H., & Paquette, R. (1996). *Psychomédia en ligne depuis 18 ans*. Repéré à : www.psychomédia.qc.ca, 13 juillet, 2015.

- Lecompte, T., & Leclerc, C. (2004). *Manuel de réadaptation psychiatrique*. Sainte-Foy Québec : Presses de l'université du Québec.
- Maslow, A.H., (2008). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, France, Les Éditions Eyrolles, Collection Comprendre et Agir, p.384. (Date originale : 1956)
- Miller, A., (1984). *C'est pour ton bien : les racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, France : Aubier.
- Miller, W.R., & Rollnick S. (2013) (traduction Dorothée Lécallier, Philippe Michaud), *L'entretien motivationnel – Aider la personne à engager le changement* (3rd). Edition, Paris, InterÉditions.
- Ministère de l'Éducation, du sport et du loisir. (2010). *Direction de la recherche, des statistiques et de l'information*, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.
- Morrison, A. P., Frech, P., & Wells, A. (2007). Metacognitive Beliefs Across the Continuum of Psychosis: Comparisons Between Patients with Psychotic Disorders, Patients at Ultra-high Risk and Non-patients. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 2241-2246.
- Morrison, A. P., Haddock, G., & Tarrier, N. (1995). Intrusive Thoughts and Auditory Hallucinations: A Cognitive Approach. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 23, 265-280.
- MSSS. (2007). *Propositions d'orientations relatives aux services de réadaptation pour les jeunes présentant outre des problèmes de comportement ou un besoin de protection des troubles mentaux et qui sont hébergés dans les centres jeunesse du Québec*, Rapport du comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, Québec : La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Nelson T. O., & Narens L. (1990). *Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings*. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26,125-141.
- Nelson T. O., & Narens L. (1994). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition* (pp.1-26). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nevid, J., Rathus, S., & Green, B. (2009). *Psychopathologie* (3e éditions). Paris, France : Pearson education.
- Organisation mondiale de la santé. (2005). *Politiques et plans relatifs à la santé mentale de l'enfant et de l'adolescent*. Genève, p. 2.
- Organisation mondiale de la santé, (2001a). *La santé mentale vue sous l'angle de la santé publique*. Repéré à : www.who.int/whr/2001/chapter1/fr/index.html (site consulté le 12 mars 2008).

- Osterrieth, P. A. (1945). Le test de copie d'une Figure complexe : contribution à l'étude de la perception et de la mémoire. *Archives de Psychologie*, 30, 205-353.
- Patchoud, B., Pour une théorie unifiée des troubles de la communication, de la pensée et de l'action des schizophrènes en termes de troubles du traitement des intentions. *Psychologie française*, 36, 3, 4,1002, 267-275.
- Penadés, R., Cataln, R., Salamero, M., Boget, T., Puig, O., Guarch, J., et al. (2006). Cognitive Remediation Therapy for Outpatients with Chronic Schizophrenia: A Controlled and Randomized Study. *Schizophrenia. Reseach*, 87, 323-331.
- Perris, C., & Skagerling, L. (1994). Cognitive Therapy with Schizophrenic Patients. *Acta Psychiatr. Scand.*, 89, p. 65-70.
- Piaget, J. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris, Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique.
- Piaget, J. (1967). *Six études de psychologie*. Genève : Gonthier.
- Poulton, R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Cannon, M., Murray, R., & Harrington, H. (2000). Children's Self-reported Psychotic Symptoms and Adult Schizophreniform Disorder : A 15-year Longitudinal Study. *Archives of General Psychiatry*, 57, 1053-1058.
- Ragland, J. D., Gur, R. C., Valdez, J., Turetsky, B. I., Elliott, M., Kohler, C., et al. (2004). Event-Related fMRI of Frontotemporal Activity during Word Encoding and Recognition in Schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 161, 1004-1015.
- Rey, A. (1942). *Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes*. Paris, France : Editions du Centre de psychologie appliquée.
- Rogers, C. (1959). Conditions nécessaires et suffisantes d'un changement de personnalité en psychothérapie. *Hommes et techniques*, 169, 150-157.
- Rosenheck, R., Leslie, D., Keefe, R., McEvoy, J., Swartz, M., Perkins, D., et al. (2006). Barriers to Employment for People with Schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 163, 411-417
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.
- Santé Canada. (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Document consulté le 9 septembre 2012 au : http://www.cpa.ca/cpsite/userfiles/Documents/Practice Page/reports_mental_illness_f.pdf

- Smith, M. L., & Glass, G. V., (1997). *Meta-analysis of Psychotherapy Outcome Studies*. *American Psychology*. 32:752-60. [University of Colorado, Boulder, CO]. Document consulté le 22 avril 2012 de <http://garfield.library.upenn.edu/classics1983/A1983QF87200001.pdf>.
- Statistique Canada. (2003). *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes : santé mentale et bien-être*. Document consulté le 9 septembre 2012 au <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/030903/dq030903a-fra.htm>.
- St-Onge, M. (2014). *Une approche multimodale pour aider les personnes psychotiques qui entendent des voix*. Actes du colloque « Communautés Thérapeutiques, aussi intempestives que nécessaires ». Bruxelles. <http://communautes-therapeutiques2014.jimdo.com/textes/myreille-st-onge/>.
- St-Onge, M., Lepage, S., Ngo Nkouth, B., & Breault-Ruel, S. (2013). *Mieux vivre avec ses voix : le groupe de pairs*. *Santé Mentale, Dossier Hallucinations et soin*, 179, 74-79.
- Taché, A., & Herreros, G. (2005). *Principes d'une sociologie d'intervention complexe : la médiation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Ed. Logiques.
- Teghtmeyer, J. (2009, 10 février). *La santé mentale à l'école. Santé en apprentissage*. ATA News, 3-32.
- Lebeer, Jo., for Project INSIDE 2000, based on Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., et Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program For Cognitive Modifiability*, Glenview (Illinois): Scott, Foresman et Co.: traduit par St-Onge, Jacques (2005) et adapté par Brochu, A-C, dans Brochu, A.-C., (2011).
- Trouve, C., Vienne, P., & Marrot, B. (2003). *La prévention sanitaire en direction des enfants et adolescents*. Rapport n° 2003-024, Document consulté le 10 mars 2012 <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/034000476/0000.pdf>.
- Villeneuve, M. (2013). *Une pilule, une petite granule. La psychose : perdre le contact avec la réalité* Éducation à la santé. [DVD vidéo]. Québec : Télé-Québec – Téléfiction 2007-2010. (21 min.)
- Vigotsky, L. (1985). *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York, NY: The Psychological Corporation.
- Wolfs, J-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition, Université libre de Bruxelles. *Recherches en Education*, 10, 3-13.

ANNEXE 1

Les mesures de protection mises en place pour la sécurité de l'orthopédagogue.

Voici des exemples précis de mesures de sécurité mises en place lors du projet de remédiation cognitive avec Antoine.

- Lors de la première séance portant sur la Figure complexe de Rey : Des mesures de sécurité sont mises en place en début de projet, lors de la séance sur la Figure complexe de Rey (T1), puisque le lien de confiance avec Antoine n'est pas établi. L'enseignante m'explique qu'Antoine est un élève fragile et qu'il peut être réticent à l'intervention. Elle rajoute qu'on ne sait jamais comment il peut réagir s'il se sent contrarié durant l'intervention. Elle me donne l'autorisation d'être en présence d'Antoine, mais, pour assurer ma sécurité, me demande d'aviser les éducateurs que je serai dans la salle de l'équipe multidisciplinaire connexe à leur local. Je vais donc aviser les deux éducateurs qui se trouvent au poste de ma rencontre avec Antoine. Un des deux éducateurs me propose de rester près de la porte lorsque je serai dans la salle avec Antoine. L'éducateur me dit que si la rencontre ne se déroule pas bien, je peux mettre terme à la rencontre en sortant tout simplement de la salle. Durant la rencontre, Antoine réagit à l'enregistrement. Il me demande de la sortir de la salle lorsqu'il me parle de choses personnelles. Je ne m'oppose pas à Antoine et je fais ce qu'il me demande. Sachant qu'il a respecté ma consigne, c'est-à-dire qu'il a accepté que j'enregistre ses dires lors de la réalisation de son travail, je lui laisse le pouvoir de décider le moment d'arrêt de l'enregistrement. Par ce geste, je lui démontre qu'il a lui aussi un pouvoir décisionnel.
- Lors de la séance de remédiation 1 : Vu qu'Antoine réagit à l'enregistrement lors de la passation de la Figure complexe de Rey, un éducateur me demande que, pour la prochaine rencontre, je sois en présence d'un membre du personnel pour amorcer le P.E.I, « pour ne pas prendre de chance ». Ce même éducateur me réserve une salle à l'entrée du Centre Jeunesse à la date convenue de la prochaine rencontre avec Antoine et demande à un gardien de sécurité de s'assurer du bon déroulement de la future rencontre. L'éducateur mentionne à l'agent qu'il devra aller voir à plusieurs reprises si le comportement d'Antoine est adéquat lorsque je serais en sa compagnie. L'éducateur me rappelle que son rapport (portrait de l'élève) indique qu'Antoine peut réagir avec violence lorsqu'il vit de la colère et que son agir est alors dirigé généralement vers les objets. Il continue en disant que lorsque l'adulte lui donne une consigne, Antoine peut voir cela immédiatement comme une punition. L'éducateur rajoute à l'agent et à moi qu'on ne sait jamais ce qu'il pense dans sa tête et que présentement, il va à toutes les semaines à l'urgence sociale à cause des crises qu'il fait. J'observe qu'Antoine est absent de la réalité présente par moments. Par exemple, avant l'enregistrement, nous

sommes à l'extérieur de la pièce. Il me mentionne qu'il ne veut pas que je fasse venir la police et qu'il ne veut pas être rencontré par les policiers. Il est persuadé que c'est ce que j'avais dit, même si je restais muette à l'extérieur de la salle. La santé mentale d'Antoine étant fragile, on peut supposer une présence d'hallucination auditive. Pour que la rencontre se passe bien, je tente alors d'avoir un rapport égal-égal sans provocation avec celui-ci pour me protéger. Quand je vois qu'il n'accepte pas mes commentaires en tant que médiatrice, je le laisse avec ses pensées erronées pour éviter toute forme de contrariété pour le moment puisque le lien de confiance commence à s'établir.

- Lors de la séance de remédiation 2 : Sachant par l'éducateur qu'Antoine a fait des menaces verbales aux intervenants la veille et qu'il est en plan de chambre (reste dans sa chambre au lieu d'assister à ses cours), j'augmente la distance physique auprès d'Antoine lors de la rencontre de remédiation. Au lieu de m'asseoir à côté de lui pour voir les démarches qu'il effectue, je le fais travailler en face de moi, ce qui implique que je dois faire mes interventions en inversant ma perception de son plan de travail.

- Lors de la séance de remédiation 6 : Lorsque je me présente en début de cours pour aller chercher Antoine, ce dernier est en compagnie d'une éducatrice et de l'enseignante. Il se plaint haut et fort de la situation qui s'est passée avec cette même éducatrice à l'unité. Antoine argumente sur la situation subvenue avec celle-ci, c'est-à-dire qu'elle lui a donné interdiction d'aller aux toilettes avant le cours. L'éducatrice mentionne qu'il doit se centrer sur la suite des événements et qu'ils reviendront sur la situation après le cours. L'éducatrice m'accompagne pour escorter Antoine à la salle de rencontre à l'entrée du Centre Jeunesse puisque l'élève est agité. Antoine lui dit qu'elle le prend pour un bébé, qu'il n'a pas besoin de demander la permission pour aller aux toilettes. Elle mentionne à Antoine que le gardien de sécurité sera posté devant la salle pour être prêt à intervenir s'il est agressif lors de l'activité du P.E.I. Considérant les conditions moins favorables à l'apprentissage et la gestion plus difficile des émotions, le temps attribué à l'activité du P.E.I est d'une plus courte durée.

- Lors de la séance de remédiation 7 : Une distance physique d'environ d'un mètre est maintenue avec Antoine puisqu'il semble fragile mentalement. Antoine explique qu'il a eu de la difficulté à dormir cette nuit, car « il y avait un maudit fou qui n'a pas arrêté de crier durant toute la nuit ». Il utilise aussi des mots, des propos qui sont hors contexte pour décrire ce qu'il fait ou pour représenter les points qu'il a reliés : « Il représente le cadre intergalactique. », « J'ai une approche furtive. », « On dirait la constellation du Sagittaire ! », « Message aux intercolonies ! », « Bozo le clown habite sur la planète Mars. », « Alerte aux météorites ! », etc. ». Par un simple recadrage verbal, l'élève est capable de revenir à sa tâche.

- Lors de la séance de remédiation 8 : Je tente de mettre des mesures de protection parce qu'Antoine mentionne avoir des peurs grandioses : se faire prendre en otage dans le but que quelqu'un demande une rançon à sa famille. Il est aussi persuadé que des gens inconnus peuvent le reconnaître pendant qu'il prend l'autobus public et qu'ils ont accès aux informations personnelles sur sa famille et sa provenance. Antoine semble avoir des délires encapsulés : croyance erronée fondée sur une déduction incorrecte concernant la réalité extérieure, fermement soutenue en dépit de l'opinion très généralement partagée et de tout ce qui constitue une preuve incontestable et évidente du contraire (Lebel & Paquette, 1996). C'est à se demander si Antoine peut être dangereux lorsqu'il a des sorties. Afin d'éviter un risque potentiel où Antoine pourrait se retrouver à commettre un geste ou un délit répréhensif, je fais des interventions auprès de lui pour prévenir un danger imminent pour lui ou pour autrui. Dans des activités d'imagerie mentale, des stratégies de contrôle sont visualisées afin qu'Antoine réussisse à garder son calme lorsqu'il devient méfiant à l'extérieur. Il choisit la solution, celle de s'éloigner de la cause du problème lorsqu'il est à l'extérieur (ex. : s'éloigner des gens qui parlent contre lui ou dont il a peur). De plus, je lui fais remarquer qu'il amplifie les événements lorsqu'il est dans des situations anxiogènes, ce qui l'aide à dédramatiser ses peurs. Le fait de l'amener à voir que sa perception peut être différente de ses ressentis aide Antoine à retrouver son contrôle interne.
- Lors de la séance de remédiation 11 : Une visualisation est faite avec Antoine, car il est anxieux. La rencontre a comme toile de fond le fait qu'un plan d'intervention est prévu avec la famille, les intervenants du Centre jeunesse et Antoine dans le but d'évaluer si ce dernier peut bénéficier de sorties chez sa mère. Avant la participation d'Antoine à l'exercice de remédiation, il mentionne qu'il anticipe une désorganisation lors du plan d'intervention. Antoine collabore lorsque je lui demande de faire une visualisation pour faciliter l'autorégulation de son comportement lors du plan d'intervention. Nous échangeons sur l'importance d'avoir une attitude positive et une position d'écoute s'il veut arriver à négocier de façon positive dans cette rencontre. Il mentionne que ce n'est pas en négociant par la violence qu'il obtiendra ce qu'il désire et que s'il escalade l'échelle de la colère, il se retirera de la salle de réunion. Il est donc possible de voir que l'élève a alors développé des stratégies d'anticipation et de contrôle.

ANNEXE 2

Les interventions orthopédagogiques ou de recherche pour chaque journée d'intervention

Journée 0 (1 mois avant)

- Rencontre informelle avec l'enseignante sur la possibilité de travailler avec un élève schizotypique
- Acceptation par l'enseignante de son implication dans le projet et identification de l'élève susceptible d'être ciblé

Journée 1

- Visite du Centre Jeunesse et cueillette de renseignements sur les règlements du CJ
- Explication du projet à l'élève
- Signature du consentement de l'élève
- Signature des documents institutionnels du CJ et de l'UQTR
- Rencontre de l'équipe multidisciplinaire
- Rencontre du chef de programme de l'unité avec l'enseignante pour expliquer la venue de l'orthopédagogue-chercheur

Journée 2

- Suite des signatures des consentements de l'équipe multidisciplinaire du CJ pour obtenir de l'information sur l'élève
- Rencontre de l'éducateur responsable de l'élève pour obtenir des informations sur l'élève
- Appel téléphonique fait avec l'éducateur pour avoir le consentement des parents afin que leur fils participe aux rencontres de remédiation cognitive

Journée 3

- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Rencontre de la psychologue pour obtenir des informations sur le profil intellectuel d'Antoine

Journée 4

- Entrevue avec l'enseignante sur le fonctionnement de l'élève en classe T1
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle dans l'unité de vie

Journée 5

- Observation clinique du comportement de l'élève en classe T1

Journée 6

- Observation clinique du comportement de l'élève pendant l'atelier d'habiletés sociales (suite T1)
- Création du lien avec Antoine : rencontre individuelle à l'unité de vie

Journée 7

- Observation clinique du comportement de l'élève pendant l'atelier d'habiletés sociales (suite T1)
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie

Journée 8

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Passation de la Figure de Rey T1
- Entrevue avec l'élève, préalable à l'expérimentation T1
- Journal de bord oral de l'élève (incidents critiques (*I.C.*))
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 9 : Séance de remédiation 1

- Fonction cognitive travaillée :
- ✓ Reconnaissance, définition du problème
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Explication des consignes pour la réalisation du fascicule de l'*Organisation des points*
- Application du P.E.I : page couverture et page 1 du 1er encadré jusqu'au 9^e
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)
- Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003)

Journée 10 : Séance de remédiation 2

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Fonctions cognitives travaillées :
- ✓ Reconnaissance, définition du problème
- ✓ perception claire et concentrée
- ✓ précision
- Application du P.E.I : page 1, encadrés 10 à 24
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)
- Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003)

Journée 11 : Séance de remédiation 3

- Fonctions cognitives travaillées :
- ✓ impulsivité
- ✓ reconnaissance, définition du problème
- ✓ perception claire et concentrée
- ✓ précision
- ✓ développer des stratégies pour vérifier les hypothèses
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Application du P.E.I : page 1A, encadrés 1 à 9
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)
- Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003)

Journée 12 : Séance de remédiation 4

- Observation clinique du comportement de l'élève en classe (T2)
- Fonctions cognitives travaillées :
- ✓ cadre de référence
- ✓ perception claire et concentrée
- ✓ impulsivité
- ✓ reconnaissance, définition du problème
- ✓ intérioriser
- Application du P.E.I : page 1A, encadrés 10 à 24
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)
- Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003)

Journée 13 : Séance de remédiation 5

- Fonctions cognitives travaillées :
- ✓ dépasser l'essai et l'erreur
- ✓ intérioriser
- ✓ cadre de référence
- ✓ reconnaissance, définition du problème
- ✓ perception claire et concentrée
- ✓ développer des stratégies pour vérifier les hypothèses
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Visualisation (T1)
- Application du P.E.I : page 1B, encadrés 1 à 8
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)
- Réflexion métacognitive basée sur le modèle d'apprentissage intégré (Brochu, 1992, 2011, Brochu et Hébert, 2003)

Journée 14 : Séance de remédiation 6

- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ pensée hypothétique et inférentielle
 - ✓ perception claire et concentrée
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Application du P.E.I : page 1B, encadrés 9 à 12
- Échange sur les stratégies métacognitives d'autorégulation (la stratégie d'anticipation de la nature et des conséquences du problème, la stratégie de comparaison et de sélection des stratégies pertinentes, la stratégie de planification des stratégies retenues et les stratégies de contrôle)
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 15 : Séance de remédiation 7

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ perception claire et concentrée
 - ✓ cadre de référence
 - ✓ reconnaissance, définition du problème
- Application du P.E.I : page 1B, encadrés 13 à 20
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 16 : Séance de remédiation 8

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ cadre de référence
 - ✓ perception claire et concentrée
 - ✓ étiquetage verbal
- Visualisation (T2)
- Échange sur les stratégies métacognitives d'autorégulation (la stratégie d'anticipation de la nature et des conséquences du problème, la stratégie de comparaison et de sélection des stratégies pertinentes, la stratégie de planification des stratégies retenues et les stratégies de contrôle)
- Application du P.E.I : page E1, encadrés 1 à 17

- Échanges sur les stratégies métacognitives d'autorégulation : la stratégie de planification des stratégies retenues et les stratégies de contrôle
- Remise de la page 2 pour faire en classe (choix de stratégie pour diminuer son stress)
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 17 : Séance de remédiation 9

- Observation clinique du comportement de l'élève pendant l'atelier d'habiletés sociales T2
- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ cadre de référence
 - ✓ impulsivité
 - ✓ planifier
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Retour sur l'exercice fait en classe de la page 2
- Échange sur ses peurs d'avoir une nouvelle intervenante à son dossier (retour sur les stratégies métacognitives d'autorégulation : la stratégie d'anticipation de la nature et des conséquences du problème, la stratégie de planification des stratégies retenues et les stratégies de contrôle)
- Application du P.E.I : page E1, encadrés 18 à 24
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 18 : Séance de remédiation 10

- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ impulsivité
 - ✓ cadre de référence
 - ✓ dépasser l'essai et l'erreur
 - ✓ précision
 - ✓ étiquetage verbal
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Échange avec l'adolescent sur ses prises de conscience lors d'une résolution de problème. Retour sur les stratégies d'autorégulation qu'il a appliquées.
- Échange sur les connaissances métacognitives concernant l'apprenant et les tâches
- Application du P.E.I : page E2, encadrés 1 à 20
- L'élève a le souci de voir ce que je pense de lui. Il me questionne pour voir comment je le perçois. Discussion tenue sur ses caractéristiques personnelles.
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 19 : Séance de remédiation 11

- Fonctions cognitives travaillées :
 - ✓ prévenir le blocage
 - ✓ dépasser l'essai et l'erreur
 - ✓ transport visuel
 - ✓ perception claire et concentrée
 - ✓ cadre de référence
- Création du lien avec l'élève : rencontre individuelle à l'unité de vie
- Visualisation T3
- Écoute apportée sur les stratégies d'anticipation et de contrôle de l'adolescent lors de la mise en place de la visualisation T3.
- Application du P.E.I : page 3, encadrés 1 à 7
- Application du défi final au P.E.I : page 13, 1^{er} encadré
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 20 :

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Entrevue en fin d'expérimentation T2 avec l'adolescent
- Passation de la Figure complexe de Rey T2
- Journal de bord de l'élève (*I.C.*)
- Journal de bord de la chercheuse (*I.C.*)

Journée 21

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Entrevue un mois après l'expérimentation avec l'adolescent schizotypique T3

Journée 22

- Observation informelle d'Antoine pendant le temps de transition en classe
- Entrevue avec l'enseignante sur le fonctionnement de l'élève en classe T2

ANNEXE 3

Tableau 15

Extraits du discours de l'enseignante lors des entrevues, avant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive, relativement aux comportements cognitifs et métacognitifs ainsi qu'aux transferts d'apprentissage et aux progrès d'Antoine

Thèmes dégagés	Résumé des comportements décrits dans le discours de l'enseignante dans l'entrevue 1 (pré-expérimentation)	Résumé des progrès comportementaux décrits dans le discours de l'enseignante dans l'entrevue 2 (post-expérimentation : progrès)
<p>Comportements cognitifs en classe et en Centre Jeunesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antoine est distrait. Il est souvent dans ses pensées. Il a un regard vide ou fixe. On voit qu'il pense à plusieurs choses et non à faire la tâche. Donc, mon travail est beaucoup de le recentrer à sa tâche. Quand on est en français, il ne se mettra pas au travail de lui-même. Il faut que j'aie le voir et lui dire de sortir son livre de français. [...] on doit vraiment le centrer à sa tâche, le partir. • Depuis le début de l'année, il n'était pas du tout avec nous. On avait tendance à le laisser aller dans sa lecture parce qu'on savait qu'il n'était pas dans notre même monde. La lecture lui permettait vraiment d'être centré sur quelque chose : il était absorbé par l'histoire. Par contre, il semble s'alimenter avec des histoires de prisons, de meurtres. C'est peut-être pour une de ces raisons qu'il est autant absorbé par l'histoire. J'en ai donc fait part aux éducateurs que je remettais en question le type de lecture, mais en même temps il est concentré en classe et c'est le but. • Il est présentement en sixième année primaire dans les modules en français. Il a beaucoup de difficulté. En français, on va maintenir la sixième année avec aide. Pour ce qui est de la mathématique, il n'a pas les notions de sixième année. Donc, c'est très dur. Ça prend du 1 pour 1. Même dans le un pour un, c'est ardu. Il fait donc de la cinquième année. <p>Nous avons commencé à autoriser les walkmans en classe de façon contrôlée, car ça l'aide à travailler. Je te dirais que lorsqu'il est dans une tâche scolaire, rarement, il met ses écouteurs. Quand il est en lecture ou quand je passe un documentaire, il préfère mettre ses écouteurs et faire de la lecture. Il est vraiment dans son petit monde, dans ses petites affaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antoine demande encore des périodes de lecture sauf que c'est plus facile de le faire travailler. Quand je lui donne la feuille (d'un cahier d'apprentissage), il fait ce qu'il y a à faire et il le fait sans argumenter. Un coup que la feuille est terminée, il demande de faire de la lecture. Il est donc observé qu'Antoine est plus productif dans les périodes scolaires. • Il n'y va plus depuis quelques temps à l'urgence sociale. Ça va donc très bien et mieux au niveau de ses comportements. • J'ai remarqué qu'Antoine a développé des stratégies de planification et de contrôle dans ses travaux, puis je pourrais même aller jusqu'à dire dans sa vie quotidienne. Ici, en classe, il fait des modules. Il pose de plus en plus de questions pour vérifier sa compréhension ou sa démarche. Il semble avoir plus de stratégies d'observation quand il débute une tâche. Il est moins impulsif. Il prend le temps de réfléchir. Il prend le temps de regarder les étapes avant de procéder à sa tâche. <p>*Pour essayer de sortir Antoine de ses idées farfelues, l'enseignante mentionne qu'elle utilise le recadrage verbal. Elle dit qu'Antoine revient facilement à sa tâche lorsqu'elle emploie ce type d'intervention.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour ce qui est de sa vie quotidienne, il se réfère beaucoup à ses expériences dans la société. C'est typique à Antoine. À l'intérieur et extérieur du Centre Jeunesse, il verbalise beaucoup sur les actions. Il utilise beaucoup : « Une minute... pour réfléchir... ». Il est capable aussi de nommer des situations courantes. C'est ça, je crois qu'il réfléchit beaucoup plus avant de passer à son impulsivité. On voit que ses stratégies sont mises en application.

<p>Comportements cognitifs en classe et en Centre Jeunesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il aime écrire, il a beaucoup d'imagination. Il est assez fort là-dedans (une force d'Antoine selon l'enseignante). • Il est attiré par tous les stimuli extérieurs sauf lorsqu'il est en lecture. • On ne sait pas pourquoi, mais il a aussi des rires immotivés. Il y a toujours un sourire aussi en coin. Incapacité actuelle de se concentrer en classe. • Le contact avec les autres, c'est difficile, c'est souvent négatif, en conflit. Il va aller beaucoup dans l'imitation d'un élève X qui, lui, la maturité est d'âge de 5 à 6 ans. Antoine va donc constamment répéter les mêmes comportements de cet élève. Il y a eu des interventions de groupe pour ce qui est de cet élève X. Antoine va donc constamment répéter les mêmes comportements de cet élève. Antoine va imiter de façon exagérée. Il va faire des grimaces. Il va se changer la face, la voix va changer. Il a toujours un sourire en coin qu'on se demande s'il est entrain de niaiser. On est rarement capable de dire s'il est parti ou si c'est juste de l'attention qu'il veut. • On va prendre souvent des marches. Il va suivre et il va souvent se coller sur le plus jeune, celui dont la maturité est peu élevée. Des fois, ils ont de bonnes discussions, d'autres fois non. Il suscite énormément d'intervention : le ramener, lui demander d'être plus proche de nous. Je dois lui dire de faire attention aux autos quand on traverse la rue, car il n'est pas toujours avec nous. • Les activités de vie quotidienne de base ne sont pas acquises tout comme les habiletés sociales. Antoine a 10 à 15 interventions le matin lors des ateliers d'habiletés sociales. On dirait que quand on arrive aux ateliers d'habiletés sociales, en groupe, on est au salon et cela devient plus difficile : plus difficile à avoir son attention, à avoir son écoute, plus difficile à être dans le sujet. Il va être porté à regarder l'autre (élève X). Ce matin, un autre élève est arrivé plus tard. Alors, Antoine était fixé sur lui. Probablement, en dedans de lui, il voulait lui poser des questions. Il va toujours faire un commentaire pour faire réagir l'autre sur des choses qui s'est passé sur Facebook et qu'il connaît déjà. Il va dire un petit mot juste pour allumer l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antoine suit davantage les consignes de la classe : il regarde des deux côtés avant de traverser, il marche en même temps que le groupe, il ne produit plus de comportement d'imitation, il se positionne plutôt en premier dans le rang après l'enseignante et il échange avec les autres lorsqu'il se fait interpeller.
---	--	--

<p>Comportements cognitifs en classe et en Centre Jeunesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D'autres types d'intervention est de faire baisser l'excitation. On le ramène souvent : « <i>Est-ce que tu es avec nous ? Est-ce que tu es là ? Est-ce que tu écoutes ?</i> » Par exemple, la semaine passée, le groupe a été dehors pour faire un fort et quand les élèves sont revenus en classe, Antoine me parlait, mais je ne comprenais pas du tout où il en était. Il me parlait d'une histoire de Noël qui était greffée au fort. J'ai dû appeler l'éducateur pour qu'il prenne l'élève dans le corridor afin de le resituer dans le temps. Puis, finalement, j'ai su qu'il était dans une histoire de lutin. Il est revenu, mais à moitié. Je lui ai donc permis de lire. C'est mon moyen pour le ramener dans le temps. Sinon, je n'ai rien d'autre. • Les objectifs travaillés dans la journée, c'est de vivre le moment présent et d'être ancré dans la réalité ainsi que de ne pas être en conflit avec les pairs. 	
<p>Fonctions cognitives utilisées en classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai fait une fois l'<i>Organisation des points</i> avec Antoine. Il était négatif à la tâche, il n'était pas capable, il ne voit pas. Il a fallu que j'en fasse un avec lui pour lui montrer la tâche. Il était éparpillé. Il a fait deux ou trois encadrés et ensuite, il est allé au bas de la page. J'ai tenté de lui dire de les faire de façon continue, il a abandonné. J'ai réessayé en classe, à deux reprises, de faire l'<i>Organisation des points</i>, mais il n'a jamais sorti son fascicule. On pourrait cibler la perception claire et concentrée comme fonction cognitive à travailler. C'est des choses à travailler avec l'élève en question (par modules). Évidemment, reconnaissance et définition du problème. Les problèmes n'étant pas clairs en partant, la suite demeure incohérente aussi avec ce qu'on lui demande. • Tout est mêlé dans sa tête. Ce n'est effectivement pas clair. La perception des choses est déjà faussée, alors c'est dur de mettre en mot les éléments essentiels. • Sélectionner les informations adéquates est aussi une fonction cognitive non-acquise pour Antoine. Il va partir dans une histoire, si on le laisse aller, on en a pour 20 minutes. Il n'est pas capable de cibler les informations qu'il veut nous donner. Il n'est pas capable d'aller chercher le résumé de l'histoire, les idées principales. Il est présentement entrain d'écrire un texte et il est rendu à 40 pages. Les tâches sont donc ardues pour lui. Il n'est donc pas capable de se centrer pour aller chercher l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai observé des progrès dans la Perception claire et concentrée. Il y a eu une amélioration, mais ça reste quand même difficile pour lui dû à son trouble psychotique non-spécifié. Je remarque aussi qu'il s'exprime, qu'il utilise des mots de plus en plus précis pour montrer sa perception d'une situation : « <i>Je pense, j'avais l'impression</i> ». • Pour se concentrer, il utilise la phrase : « Une minute... pour réfléchir... ». S'il ne le fait pas de façon autonome, il réagit bien lorsque je lui donne la rétroaction. • Nous avons regardé la Reconnaissance et définition d'un problème. Là aussi, il y a une amélioration, mais ça va rester aussi difficile pour les mêmes raisons que la perception claire et concentrée. Au début, lors des ateliers d'habiletés sociales, Antoine était incapable d'identifier le problème dans des situations contextuelles. Il se fiait à son expérience de vie qui était toujours un petit peu faussée. Les données étaient donc faussées. Il est possible de voir qu'avec une médiation, par contre, il est capable de mieux se centrer sur le problème réel, le problème qui se passe présentement, en tenant compte des vraies données. • Je pourrais regarder au niveau de <i>l'étiquetage verbal</i>, étant donné que le trouble de langage est diagnostiqué. La description verbale de ses actions et des procédures est difficile, mais il réussit quand même à échanger davantage sur sa mise en action.

<p>Fonctions cognitives utilisées en classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une autre fonction cognitive qui reste à travailler à Antoine est la planification. Il est désorganisé : il ne se planifie pas, n'est pas capable de faire les choses étape par étape. Je trouve que cela rejoint aussi l'impulsivité. Aussitôt qu'il y a une chose qui lui passe par la tête, c'est toute de suite. Je ne te dirai pas qu'on a une impulsivité motrice qu'on appelle ou explosive, car il ne se désorganise pas tant que ça, quoique cet été c'était assez difficile • Présentement, il est plus au niveau verbal. Exprimer clairement, ça relie un petit peu avec sélectionner l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les progrès dans la classe ou en dehors, j'irai avec <i>la précision</i>. Il est plus propre dans ces travaux (mieux structuré et a une meilleure calligraphie). Ses démarches sont plus claires. • Au niveau de <i>l'intériorisation</i>. On voit une belle amélioration. Ça reste un peu difficile, mais je peux dire qu'il y a une amélioration sur ce côté-là. C'est sûr qu'il a un trouble d'opposition avec provocation, donc il ne faut pas négliger. • Aussi, au niveau de <i>choisir un cadre de référence</i>, il réussit bien avec l'aide du médiateur. Il se fie aux modèles, aux exemples présents dans les exercices avant de poser des questions dans la classe. • Aussi, nous avons une amélioration au niveau de la planification, l'élève mentionne par lui-même qu'il doit faire attention aux attrapes. Il est possible de voir qu'il utilise des stratégies d'anticipation au niveau scolaire. Il a donc une belle amélioration sur ce côté-là. Il est plus porté à lire les questions et à débiter sa feuille en commençant par le haut. On voit qu'il met en application les stratégies au niveau de la planification. • Le dernier point, je dirai, <i>contenir son impulsivité</i>. Il a eu des beaux progrès, mais il a quand même un trouble d'opposition avec provocation. Il croit être capable de gérer son impulsivité dans des tâches scolaires. Il fait moins de provocation avec les autres jeunes dans l'unité, ce qui est observé chez la majorité du personnel (élément qui ressort lors des réunions). Il ne frappe plus les gens et il a peu de contact physique avec les autres élèves. Alors, oui, il est capable de contenir son impulsivité.
---	---	---

<p style="text-align: center;">Habiletés d'autorégulation cognitive et métacognitive en classe et en Centre Jeunesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avec une remédiation, c'est difficile. Mais, je pense qu'il n'est complètement pas là. Avec nous, il n'est même pas disposé aux apprentissages. Je te dirais que la semaine passée, on remettait en question sa présence en classe. En même temps, on s'est dit que lorsqu'il tombe dans un horaire fixe, cela l'aide à se structurer. • Il réussit à s'autoréguler lorsqu'on lui impose une gestion du temps et un horaire fixe. On lui fait vivre un horaire stable, on lui donne une stabilité dans le temps. Cela l'aide alors à se situer dans le temps, mais cela demeure difficile. Pour ce qui est dans la classe, c'est beaucoup la lecture qui le recentre. Même l'ordinateur ne le centrera pas. Il va être porté à aller faire autre chose qu'on lui demande. J'avais déjà pensé à lui faire ses modules de français et de mathématique par des sites internet. Mais, ceci ne l'intéressait pas non plus. • On a peu accès à sa pensée. Il ne verbalise pas qu'il entend des voix extérieures. Moi, ce que je vois, c'est qu'il va changer de sujet complètement. Il va entendre un mot dans une phrase, il va l'utiliser un mot et là il va nous partir une histoire. Ce n'est jamais totalement faux, mais jamais totalement vrai. C'est vraiment toujours amplifié. Il va fabuler. Il va beaucoup nous ramener dans ses histoires du passé qu'il va mélanger avec ce qui se passe réellement. C'est farfelu, mais en même temps, on peut dire qu'il lui arrive d'être dans le contexte, car il utilise un mot dans le contexte. Dans sa tête, probablement que tout est inventé et fabulé. • Antoine a des distorsions cognitives. Il est souvent mêlé en ce qui concerne ses pensées et la réalité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'ai pu observer, c'est que l'élève est capable d'anticiper davantage les conséquences. Par exemple, il est de plus en plus capable d'anticiper ses comportements impulsifs habituels. Il dit souvent que s'il continue de faire des gestes inadéquats à 18 ans, il sera jugé aux adultes et pourrait aller en prison. Donc, des habiletés de se projeter dans le futur. Il anticipe les conséquences de ses gestes. • Il est capable de prendre « un pas de recul », chose qu'on lui enseigne dans les habiletés sociales. Il l'applique de plus en plus. Donc, c'est plus facile pour lui de s'autoréguler. Il va dans sa chambre pour faire de la lecture ou il prend ses respirations lorsqu'il se sent plus agité ou émotif (stratégie d'autorégulation). • Antoine a des peurs démesurées. Ses croyances demeurent semblables lorsqu'il est autant isolé qu'en public. Donc, il pense toujours que lorsqu'il est seul ... il peut se faire kidnapper, se faire tuer. Il joue beaucoup là-dedans. Quand il est en présence de d'autres personnes, ça peut lui arriver, mais cela est plus minime. • Il réagit bien lorsqu'on échange avec lui sur les conceptions qui peuvent être erronées ou de sa perception qui peut être différente de celles des autres. Il y a beaucoup d'échanges à ce niveau-là. Il tente plus d'aller valider les propos avec les autres justement pour s'autoréguler et autoréguler ses pensées. • L'enseignante confirme qu'Antoine va valider ses propos, ses informations : « On a fait un beau bout de chemin. C'est très intéressant qu'il vienne nous voir ! » • L'enseignante croit qu'Antoine réussit mieux à autoréguler ses émotions : « Il peut avoir un certain contrôle interne. Ça peut le rassurer lorsqu'il est temps d'affronter l'extérieur. » • Antoine reste quand même fragile lorsque les intervenants se rencontrent pour vérifier s'il peut avoir sa sortie de fin de semaine ou des contacts-familles au Centre Jeunesse. C'est quelque chose qui est plus fragile. C'est délicat, on le voit dans son attitude. Il a souvent tendance à faire de la distorsion cognitive, à déformer la réalité. C'est plus dur aussi pour lui de faire la tâche demandée dans ce contexte-là lorsqu'il est en attente d'une décision. Durant la journée, ça va être le genre d'élève à passer du coq-à-l'âne, à parler du scolaire et de la décision de sa sortie. Il va revenir au scolaire. Il faut qu'il aille sa réponse dans un bref délai. Tout ce qui est notion de délai, de temps, c'est difficile. C'est sûr qu'on va utiliser notre fameux « pas de recul » pour diminuer son anxiété à sa chambre, chose qui a été moins observée à la fin de ton projet.
---	---	--

ANNEXE 4

Les comportements cognitifs et métacognitifs d'Antoine ainsi que ses transferts d'apprentissage et ses progrès, tels que décrits par l'équipe multidisciplinaire, avant, pendant et après les interventions orthopédagogiques de remédiation cognitive.

A. DISCUSSIONS QUI METTENT L'ACCENT SUR LE COMPORTEMENT DIFFICILE ET VIOLENT D'ANTOINE ET SUR DES PRÉCAUTIONS DE SÉCURITÉ À PRENDRE EN SA PRÉSENCE : 1 À 4.

1. Discussion tenue avec l'éducateur principal avant la rencontre évaluative de la Figure complexe de Rey :

Je sors de la classe avec Antoine pour me diriger vers le poste de garde afin d'aviser les deux éducateurs de ma rencontre avec l'élève. **Un des deux éducateurs me propose de rester près de la porte lorsque je serais dans la salle avec Antoine pour assurer ma sécurité.** L'éducateur principal d'Antoine me dit que si la rencontre ne se déroule pas bien, je peux y mettre terme en sortant tout simplement du local.

2. Discussion tenue avec l'éducateur principal avant la rencontre 1 (remédiation) :

Vu qu'Antoine a réagi à l'enregistrement lors de la séance portant sur la Figure complexe de Rey, son éducateur principal **me recommande d'être en présence d'un membre du personnel pour débiter la prochaine rencontre** « *pour ne pas prendre de chance* ». Ce même éducateur me réserve une salle à l'entrée du Centre Jeunesse à la date convenue de la prochaine rencontre avec Antoine et demande à un gardien de sécurité d'en s'assurer le bon déroulement et **d'aller vérifier à plusieurs reprises si le comportement d'Antoine est adéquat lorsqu'il sera en ma compagnie.** L'éducateur me rappelle que son rapport (portrait biopsychosocial de l'élève) indiquait qu'**Antoine réagissait avec violence lorsqu'il vivait de la colère et que son agir était dirigé généralement vers les objets.** Il continue en disant que **lorsque l'adulte lui donne une consigne, Antoine peut voir immédiatement cela comme une punition.** L'éducateur rajoute, à l'agent et à moi, **qu'on ne sait jamais ce qu'Antoine pense dans sa tête et que présentement, il va à toutes les semaines à l'urgence sociale à cause de ses crises** qu'il fait. L'urgence sociale est un endroit où l'élève est isolé du groupe et amené lors d'une situation de crise pour assurer sa sécurité et celle d'autrui. Plus précisément, l'élève est gardé dans une pièce, une salle capitonnée, où il est en surveillance constante.

3. Discussion tenue avec l'éducateur principal avant la rencontre 2 (remédiation) :

Je rencontre l'éducateur principal d'Antoine avant la rencontre de l'Organisation des points 2. L'éducateur m'informe qu'**Antoine a fait des menaces verbales aux intervenants hier et qu'il est en plan de chambre** (il reste dans sa chambre au lieu d'aller à ses cours) depuis ce temps. **Nous abordons les interventions à privilégier**

avec celui-ci pour assurer ma sécurité lorsque je serai en intervention un pour un avec Antoine. Nous convenons qu'il serait préférable de **garder une distance physique avec lui lors de la rencontre de remédiation** 2. L'éducateur me mentionne aussi qu'Antoine ne peut avoir droit à sa fin de semaine de sortie chez sa famille à cause d'un mauvais comportement qu'il a eu au Centre Jeunesse. **Le plan de chambre qui lui est imposé** devrait l'aider à diminuer son anxiété et à recadrer de façon concevable ses comportements attendus pour la journée.

4. Discussion tenue avec les enseignants du Centre Jeunesse avant la rencontre 3 :

Je rencontre les enseignants, dans la salle des professeurs, avant de réaliser la troisième rencontre. À mon arrivée, **les enseignants chuchotent des propos négatifs à propos d'Antoine. Ils mentionnent qu'il nuit considérablement à l'ensemble du groupe, qu'il est passif devant l'application des règles :**

- **il ne fait jamais le travail demandé (non-respect des règles collectives);**
- **il est constamment en lutte de pouvoir avec les enseignants;**
- **il a des comportements perturbateurs** (met la faute sur les autres, agressivité verbale envers le groupe ou les membres du personnel).

Les enseignants qui sont au courant du projet de remédiation que j'entame avec Antoine m'encouragent de manière ironique dans l'exécution de mon projet en me mentionnant que la tâche sera ardue étant donné que le jeune est peu collaborateur et peu motivé à recevoir des services. Pour dédramatiser la teneur de leurs propos, je leur dis que ce jeune a du potentiel et des capacités adaptatives qui peuvent l'amener à cheminer dans son développement. Les enseignants continuent de dénigrer Antoine en disant que « *j'ai choisi un très bon cas* » et ils me souhaitent « *bonne chance* » dans l'application de mon projet de maîtrise.

B. DISCUSSIONS QUI METTENT L'ACCENT SUR LE CHANGEMENT DE COMPORTEMENT D'ANTOINE : 5 À 12.

5. Discussion tenue avec l'éducateur principal d'Antoine après la rencontre 4 :

L'éducateur me mentionne qu'il a rencontré Antoine ce matin pour faire le bilan mensuel de ses acquis. Il dit qu'**Antoine a de plus en plus de volonté à changer ses comportements depuis qu'il a du renforcement positif pour ses actions** (ex : obtention de sorties, de visites de sa famille). Je lui mentionne qu'aujourd'hui **lors de la séance d'Organisation des points 4, Antoine a dit qu'il était capable de contrôler ses pulsions quand il avait un gain** : « *Je les ignorais (le groupe), parce que j'ai une sortie en fin de semaine. Je ne veux pas perdre ma sortie* ». Je rajoute **qu'il lui arrive maintenant d'être déçu d'avoir eu un mauvais comportement**. Il peut se traiter de « *mauvais gars* » et dire qu'il fait parfois « *le maillet* ». **L'éducateur confirme mes observations en disant qu'il a remarqué ces changements de comportement lui aussi. L'éducateur apprécie positivement la démarche de remédiation.** Il me fait savoir que l'horaire d'Antoine est flexible et que son absence des cours est autorisée en concordance avec mes disponibilités.

6. Discussion tenue avec l'enseignante de mathématique avant la rencontre 5 :

L'enseignante de mathématiques exprime qu'au dernier examen, elle **a vu de grandes améliorations chez Antoine en ce qui concerne sa pensée réflexive**. L'examen étant difficile pour Antoine à cause des multiples étapes à réaliser, elle a décidé de faire de la médiation avec celui-ci pour décortiquer chaque résolution. **Elle explique que dans l'identification du problème, il était plus alerte et tentait par lui-même de cibler les questions principales dans le texte**. Elle rajoute **qu'en décortiquant bien les étapes de réalisation, il a été capable de se rendre jusqu'à la fin de la résolution sans lâcher prise**.

7. Discussion tenue avec l'enseignant de géographie avant la rencontre 6 :

Je rencontre l'enseignant en géographie (univers social) dans le local-classe. Il m'informe qu'**Antoine est de plus en plus actif en classe cette semaine**. Je demande à l'enseignant de me donner des exemples sur sa façon d'être. Il me répond :

- Après un visionnement vidéo, Antoine **a répondu de façon volontaire aux questions** en lien avec les risques naturels et les territoires protégés.
- Dans un autre exercice, Antoine **a fait la lecture d'un histogramme devant le groupe. Il a réalisé la suite de l'exercice de façon autonome à son bureau**. Il semble avoir bien compris la lecture des autres diagrammes (ex. : à double entrée, diagramme à bande et circulaire) puisque l'exercice était bien réussi en général.
- En relation un pour un, **Antoine a interprété une carte en lisant le titre de la carte, en prenant connaissance de l'échelle et de l'orientation, en décodant les signes et les symboles de la légende**.

8. Discussion tenue avec l'enseignante-tutrice après la rencontre 7 :

Je rencontre l'**enseignante-tutrice** pour discuter du comportement d'Antoine lorsque le groupe est en sortie (une fois par mois lors d'une période de français, il y a une marche dans les rues, près du Centre Jeunesse). Elle mentionne **qu'elle a vu de belles améliorations en comparaison avec les dernières sorties**. Avant, Antoine se collait à un autre adolescent immature et imitait ses comportements inadéquats. Elle devait même le surveiller lorsqu'il traversait la rue, de peur qu'il ne se fasse frapper parce qu'il « n'était pas là ». Maintenant, elle est moins inquiète. **Antoine suit davantage les consignes de la classe :**

- **il regarde des deux côtés avant de traverser;**
- **il marche en même temps que le groupe;**
- **il ne produit plus de comportements d'imitation, il se positionne plutôt en premier dans le rang, après l'enseignante;**
- **il échange avec les autres lorsqu'il se fait interpeller.**

Une discussion s'engage sur les **croyances métacognitives d'Antoine en lien avec sa maladie, exprimées à chaque fois qu'il part en congé de fin de semaine**. Je lui fais part **des peurs qu'Antoine a exprimées** lors de la rencontre de remédiation 7 :

- Antoine **dit ne jamais se sentir en sécurité**, peu importe où il va être.

- Il dit : « *J'ai peur que des gens en veuillent aux membres de ma famille et qu'ils leur font mal. Je ne sais pas qui, mais j'ai peur que s'ils touchent aux membres de ma famille qu'ils s'en prennent aussi à moi* ».
- Antoine est **persuadé que les gens inconnus** peuvent le reconnaître, pendant qu'il est dans l'autobus public. Antoine croit qu'ils ont accès aux informations personnelles sur sa famille et sa provenance.
- Il mentionne qu'il a toujours **peur de se faire kidnapper**.
- **Antoine reconnaît avoir d'autres peurs plus grandioses** telles que de se faire prendre en otage dans le but que *les méchants* demandent une rançon à ma famille.

L'enseignante est surprise qu'Antoine ait autant de pensées délirantes lorsqu'il est en sortie. Elle mentionne n'avoir jamais entendu de discours de ce genre de sa part. Elle se demande même si son éducateur principal est au courant de ce discours de pensées délirantes chez Antoine. Dans le but de mieux le préparer à d'éventuelles sorties, l'enseignante me propose de faire part à l'éducateur des dires exprimés par Antoine lors de la rencontre de remédiation 7. Dans la semaine, une rencontre a donc été planifiée avec l'éducateur pour lui donner ces informations sur l'adolescent schizotypique et pour mentionner les stratégies de contrôle qui ont été priorisées. L'éducateur est très surpris d'entendre le contenu livré par Antoine. Il mentionne n'avoir jamais eu accès à ces informations de sa part. Je lui demande d'être discret sur notre conversation pour ne pas briser le lien de confiance que j'ai établi avec Antoine. **L'éducateur se dit content d'avoir eu ces informations, car les interventions individuelles de remédiation aideront certainement Antoine à mieux préparer ses sorties extérieures.**

9. Discussion tenue avec un éducateur principal avant la rencontre 8 :

Une discussion a lieu avec l'éducateur principal de l'élève schizotypique qui mentionne qu'**Antoine intègre ses apprentissages faits en séances de remédiation cognitive.** Selon les propos de l'éducateur, **Antoine aurait verbalisé que les rencontres de remédiation l'aident à avoir un contrôle dans ses comportements lors de situations de la vie courante.**

10. Discussion tenue avec l'éducateur principal avant la rencontre 9 :

L'éducateur me croise dans le corridor du Centre Jeunesse en m'interpellant. Il remarque que **le projet de remédiation avec Antoine l'aide à mettre des mots « sur ses ressentis »**, c'est-à-dire sur ses émotions, sur ce qu'il vit dans sa vie au quotidien. L'éducateur me fait part que lorsqu'Antoine se sent moins bien, **il est maintenant capable de dire qu'il est « dérangé mentalement » au lieu de frapper ou de faire des bris de matériel.** Par moment, Antoine s'exprime en disant qu'il est dérangé mentalement lorsqu'il a une nouvelle intervenante sur l'unité. Je poursuis ma conversation avec l'éducateur en lui faisant part de d'autres progrès que j'ai observés chez Antoine. Je lui fais remarquer que lorsqu'Antoine s'exprime, **il utilise des mots de plus en plus précis pour montrer sa perception d'une situation : « Je pense, j'avais l'impression ».** L'éducateur mentionne qu'il a observé également ce même élément. Il

trouve donc qu'**Antoine est moins accusateur, moins provocateur avec les membres du personnel, ce qui lui évite d'être mis en retrait social.**

L'éducateur trouve qu'Antoine **a aussi une meilleure perception de lui-même.** L'élève tente de trouver des réponses lors des ateliers d'habiletés sociales au lieu d'abandonner facilement en disant : « *Je ne sais pas !* »

11. Discussion tenue avec l'éducateur principal avant la rencontre 10 :

Je me présente à l'unité de vie pour voir si le groupe d'élèves y est présent. À mon arrivée, l'équipe multidisciplinaire est en réunion. L'éducateur principal d'Antoine s7r dirige vers la salle de réunion. Il m'informe que l'équipe multidisciplinaire a parlé du cas d'Antoine dans la première partie de la réunion : les intervenants ont fait **des éloges à son sujet en ce qui concerne l'autorégulation de ses comportements.** L'éducateur m'explique qu'ils ont remarqué qu'Antoine **s'emportait moins vite qu'avant, qu'il gérait mieux ses émotions, qu'il était moins impulsif dans son parler, mais également dans ses actions.** Je poursuis la conversation en lui disant que j'aurais aimé être présente à la rencontre. L'éducateur s'excuse de ne pas m'en avoir informé puisqu'il n'avait pas pensé que ma présence aurait pu être intéressante. L'éducateur continue sur les progrès d'Antoine en m'informant que **selon les enseignants, il est plus appliqué dans ses travaux en classe, que sa calligraphie est plus soignée et que ses démarches sont plus définies et plus claires, par exemple en mathématique.** Je le remercie pour ses commentaires constructifs. Je salue également, par la fenêtre, l'équipe multidisciplinaire qui nous a vu discuter pendant un moment.

12. Discussion tenue dans la salle des enseignants avant la rencontre 11 :

Je rejoins **l'enseignante-tutrice** d'Antoine dans la salle des enseignants, avant d'entreprendre la séance de remédiation avec Antoine. Deux autres enseignants d'Antoine sont présents dans la salle. Je profite de ce temps pour leur demander comment se passent leurs cours avec Antoine. Ils m'informent qu'en arts plastiques, en histoire et en géographie, **son temps de travail en classe a augmenté de façon considérable.** Il travaille la première demi-heure avant de sortir son livre de lecture. Son **enseignante-tutrice** mentionne aussi que dans ses cours, son temps de travail est augmenté. Antoine **demande de l'aide de l'adulte, chose qu'il ne faisait pas avant.** Les enseignants rajoutent **que lorsqu'Antoine est tracassé par quelque chose, il est capable de le dire dans ses mots.** Antoine semble avoir un **meilleur accès à ses pensées et être capable de définir ce qui le dérange.** En éducation physique, l'enseignant m'indique qu'il n'a pas changé, que son comportement a toujours été adéquat dans son gymnase :

« Il adore le sport, être en compétition, car il est bon. Le fait de le punir à cause qu'un mauvais comportement lui ferait couper du temps d'activité sportive. Il sait comment bien travailler pour ne pas avoir cette conséquence ».