



# OUPS!

mag



Le magazine pour tous ceux s'intéressent à la métacognition,  
à la gestion des apprentissages et à l'Oupsologie !

**Le transfert et la généralisation:  
piliers de l'accompagnement orthopédagogique efficace.** 3  
Noémie Courtais, orthopédagogue.

---

**Les fonctions exécutives : des clés pour accompagner  
les élèves dans leurs apprentissages.** 8  
Aurélié Dhoyer, orthopédagogue.

---

**Un cerveau...pour les mots.** 10  
Pierre-Paul Gagné, psychologue.

---

**Quand le corps réfléchit : métacognition et motricité  
en psychomotricité: une alliance.** 14  
Charline Rabier, psychomotricienne.

---

**Les bénéfices de l'ennui sur le cerveau.** 17  
Équipe BABA00.

---



Guide référentiel  
**MetacoCerveau**

E S P A C E  
**OUPSOLOGIE**  
www.oupsologie.site



 **BiblioRef**



**WebRef**

E S P A C E  
**OUPSOLOGIE**  
www.oupsologie.site





**OUPS!**  
MAG

NUMÉRO 5  
PRINTEMPS 2025

## Collaboration à ce numéro

Aurélie Dhoyer, orthopédagogue  
[aurelie.dhoyer@noscophilie.fr](mailto:aurelie.dhoyer@noscophilie.fr)

Noémie Courtais, orthopédagogue  
<https://orthopedagogue-nord.com>

Pierre-Paul Gagné, psychologue  
[info.oupsologie@gmail.com](mailto:info.oupsologie@gmail.com)

Charline Rabier, psychomotricienne  
[charline-rabier@hotmail.fr](mailto:charline-rabier@hotmail.fr)

Équipe BABOO  
[www.baboo.com](http://www.baboo.com)



Voici le **cinquième numéro** de ce magazine. Les rubriques qui y seront proposées se veulent à la fois un prolongement du site [www.oupsologie.site](http://www.oupsologie.site) et des contenus publiés dans l'ouvrage «*Moi...je fais de l'oupsologie*».

Si le partage des connaissances fait partie de vos priorités...  
un détour à ne pas manquer.

L'apprentissage scolaire sert ici de prétexte à un plaidoyer pour la pédagogie de l'erreur en mettant l'emphase sur les outils et les modèles d'intervention que se situent «**en amont**» de la production d'erreurs et sur l'intervention en contexte de classe et de remédiation cognitive.

***Nous sollicitons votre collaboration en partageant avec vos collègues la version numérique de ce magazine. Si vous souhaitez proposer un article dont le contenu est associé à la métacognition, la gestion des apprentissages et la pédagogie de l'erreur, n'hésitez pas à communiquer avec nous. [info.oupsologie@gmail.com](mailto:info.oupsologie@gmail.com)***

**LE SITE MÉTACOCERVEAU S'ENRICHIT DÉJÀ !**  
+ de 500 ressources pour penser et accompagner autrement

près de 200 références de lecture

225 ressources associées à l'intervention

80 suggestions de sites web

25 articles incontournables

**REJOIGNEZ L'AVENTURE COLLABORATIVE!**

[www.metacocerveau.com](http://www.metacocerveau.com) [info@metacocerveau.com](mailto:info@metacocerveau.com)



Bienvenue dans l'espace collaboratif du...

Guide référentiel  
**MetacoCerveau**

[www.metacocerveau.com](http://www.metacocerveau.com)

Le magazine OUPS! Mag est publié 3 fois/an et est offert en téléchargement libre sur le site [www.oupsologie.site](http://www.oupsologie.site)

ESPACE  
**OUPSOLOGIE**  
[www.oupsologie.site](http://www.oupsologie.site)



---

## Le transfert et la généralisation : piliers de l'accompagnement orthopédagogique efficace

---



Noémie COURTAIS, orthopédagogue  
et présidente de l'organisme de formation Manabi

### Définition du transfert et de la généralisation des apprentissages

Le **transfert des apprentissages** se définit comme la capacité d'un apprenant à réutiliser une connaissance ou une compétence acquise dans un contexte initial vers un nouveau contexte d'application. Le **généralisation**, quant à elle, représente l'extension de cette capacité à une variété de situations différentes. Ces deux processus sont intimement liés et constituent le véritable indicateur de la maîtrise d'un apprentissage : une compétence n'est réellement acquise que lorsqu'elle peut être mobilisée de manière autonome dans des situations variées et authentiques.

### Impact du transfert sur la progression et l'autonomie de l'apprenant

Le transfert des apprentissages joue un rôle déterminant dans le développement de l'autonomie cognitive des apprenants. Lorsqu'un jeune parvient à mobiliser spontanément ses connaissances et compétences dans différents contextes, il développe une confiance en ses capacités et une motivation intrinsèque qui alimentent son engagement dans les apprentissages. Cette autonomie progressive représente souvent le point de bascule dans la trajectoire des élèves en difficulté, leur permettant de sortir d'une spirale d'échecs pour entrer dans une dynamique positive d'apprentissage.



### Défis spécifiques du transfert pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage rencontrent des obstacles particuliers face au transfert. Ils tendent à compartimenter leurs connaissances, peinant à établir des liens entre les différents contextes d'apprentissage. Cette fragmentation cognitive est souvent exacerbée par des déficits métacognitifs qui limitent leur capacité à identifier les similitudes entre situations et à sélectionner les stratégies appropriées. Par ailleurs, les difficultés attentionnelles, mnésiques ou exécutives fréquemment observées chez ces apprenants constituent autant de barrières au processus de transfert, nécessitant des interventions ciblées et structurées.

## Importance du transfert en orthopédagogie



### Objectif fonctionnel

Un objectif orthopédagogique n'est réellement atteint que lorsque l'apprentissage devient fonctionnel dans la vie quotidienne de l'apprenant, au-delà du cadre restreint de l'intervention.



### Cohérence des interventions

Le transfert assure la continuité entre les séances orthopédagogiques et les autres contextes d'apprentissage (classe, domicile), maximisant ainsi l'impact des interventions.



### Effizienz des apprentissages

Favoriser le transfert permet d'optimiser le temps d'intervention limité dont dispose l'orthopédagogue, en amplifiant les effets de chaque séance par leur réinvestissement dans d'autres contextes.

Dans une perspective orthopédagogique, il est essentiel de comprendre que l'objectif ultime de toute intervention n'est pas simplement l'acquisition isolée d'une compétence, mais bien son intégration fonctionnelle dans le répertoire cognitif de l'apprenant. Cela implique une conception élargie de l'évaluation des progrès, considérant qu'un objectif n'est véritablement atteint que lorsque l'élève démontre sa capacité à mobiliser l'apprentissage de manière autonome dans des contextes variés et authentiques.

## Stratégies concrètes pour favoriser le transfert en orthopédagogie

### Soutien par la métacognition

La métacognition, cette capacité à réfléchir sur ses propres processus cognitifs, constitue un levier puissant pour favoriser le transfert. L'orthopédagogue peut développer cette compétence en instaurant systématiquement des temps de réflexion guidée avant, pendant et après les tâches d'apprentissage. Ces moments privilégiés permettent à l'apprenant d'explicitier ses démarches, d'identifier les stratégies efficaces et de prendre conscience des similitudes entre différentes situations. Concrètement, l'utilisation de questions métacognitives ciblées ("Comment as-tu procédé ?", "Quand pourrais-tu réutiliser cette stratégie ?", "Qu'est-ce qui est semblable/différent par rapport à ce que tu as déjà fait ?") constitue un outil précieux pour développer cette conscience réflexive.

### Enseignement explicite des stratégies de transfert



#### Modelage

L'orthopédagogue verbalise à voix haute son raisonnement en résolvant un problème, rendant visible le processus de transfert de connaissances antérieures.



#### Pratique guidée

L'apprenant s'exerce avec un soutien progressivement estompé, l'orthopédagogue fournissant des indices explicites sur les liens à établir avec les connaissances antérieures.



#### Pratique autonome

L'élève est confronté à des situations variées où il doit identifier lui-même les connaissances pertinentes à mobiliser, avec retour réflexif.



#### Révision espacée

Les apprentissages sont revisités régulièrement dans des contextes différents pour renforcer les connexions cognitives et faciliter le transfert ultérieur.

## Utilisation de situations d'apprentissage authentiques et variées

Pour favoriser le transfert, il est essentiel de proposer des situations d'apprentissage aussi proches que possible des contextes réels d'utilisation des compétences. L'orthopédagogue doit privilégier des tâches authentiques, ancrées dans le quotidien de l'apprenant, et multiplier les contextes d'application. Cette diversification des situations permet de décontextualiser progressivement les apprentissages et d'en faciliter la généralisation. Par exemple, une stratégie de compréhension de lecture pourra être travaillée successivement sur un texte narratif, puis informatif, puis sur une consigne mathématique, avant d'être appliquée à une situation de la vie quotidienne comme la lecture d'une recette de cuisine.

## Collaboration étroite avec les professionnels et la famille

La cohérence des interventions entre les différents milieux de vie de l'apprenant constitue un facteur déterminant du transfert. L'orthopédagogue doit établir une communication fluide et régulière avec les enseignants et la famille, partageant explicitement les stratégies travaillées et les modalités de leur réinvestissement. Des outils de liaison (cahier de communication, fiches-stratégies, capsules vidéo explicatives) peuvent faciliter cette continuité pédagogique. Cette collaboration permet également d'identifier collectivement les opportunités de transfert dans chaque milieu et d'adapter l'environnement pour maximiser les chances de réussite de l'élève.

## Implication active de l'apprenant dans le processus de transfert

L'engagement conscient de l'apprenant dans son propre processus de transfert constitue un élément crucial. L'orthopédagogue doit expliciter dès le départ l'objectif de généralisation et impliquer l'élève dans l'identification des situations de transfert potentielles. Des techniques comme l'autoévaluation guidée, la fixation d'objectifs personnels de transfert ou la tenue d'un journal de bord des réussites de transfert renforcent cette appropriation. Cette responsabilisation progressive de l'apprenant dans le suivi de ses propres progrès favorise non seulement le transfert mais développe également son autonomie et sa motivation intrinsèque.

## Outils et techniques pour soutenir la généralisation des apprentissages

### Élaboration d'un plan de remédiation axé sur le transfert

Un plan de remédiation efficace doit intégrer explicitement la dimension du transfert dès sa conception. Les objectifs formulés doivent répondre aux critères SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, Temporellement définis) tout en incluant des indicateurs précis de généralisation. Pour chaque objectif, il convient de définir les critères d'évaluation dans les différents contextes d'application (le cabinet n'étant pas suffisant).

### Utilisation d'outils métacognitifs et d'autorégulation

Les outils métacognitifs et d'autorégulation constituent des supports essentiels pour faciliter le transfert en rendant explicites les processus cognitifs impliqués et en développant l'autonomie de l'apprenant. Leur utilisation régulière permet progressivement à l'élève d'intérioriser les démarches réflexives nécessaires au transfert. Voici quelques exemples particulièrement pertinents en contexte orthopédagogique :





### Cartes mentales de stratégies

Représentations visuelles hiérarchisées d'une stratégie cognitive, indiquant les étapes clés, les conditions d'utilisation et les contextes d'application possibles. L'apprenant peut s'y référer progressivement jusqu'à l'intériorisation.



### Fiches d'auto-questionnement

Séries de questions structurées que l'apprenant s'adresse à lui-même avant, pendant et après une tâche pour activer ses connaissances antérieures, contrôler sa démarche et évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées.



### Échelles métacognitives

Outils d'autoévaluation permettant à l'apprenant de situer son niveau de maîtrise d'une stratégie, sa confiance dans sa capacité à la transférer, ou encore le degré de similitude perçue entre deux situations d'apprentissage.

Ces outils peuvent être matérialisés sous forme de supports visuels adaptés au profil de l'apprenant (carnets personnalisés, applications numériques, affiches, cartes aide-mémoire) et introduits progressivement dans les différents contextes d'apprentissage. L'utilisation d'un code couleur cohérent et de pictogrammes significatifs renforce la reconnaissance des stratégies et facilite leur identification dans des contextes variés. L'efficacité de ces outils repose sur leur personnalisation et leur adaptation progressive. Par exemple, une fiche d'auto-questionnement initialement très détaillée pourra être graduellement simplifiée à mesure que l'élève intériorise la démarche, pour finalement se réduire à quelques mots-clés facilement mémorisables, voire disparaître complètement lorsque le processus est automatisé.

## Mise en place d'un système de pistage des progrès

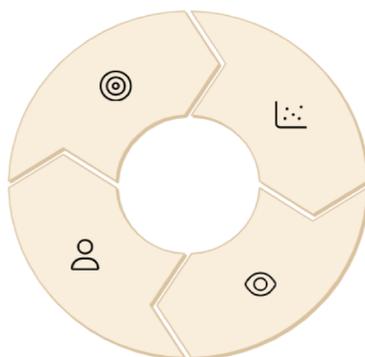
La mise en place d'un système rigoureux de suivi des progrès constitue un élément fondamental pour soutenir efficacement le transfert et la généralisation des apprentissages. Ce dispositif permet non seulement d'objectiver les avancées, mais également d'impliquer activement l'apprenant dans la prise de conscience de ses réussites en matière de transfert. Un tel système doit documenter à la fois les performances dans le contexte d'apprentissage initial et dans les différents contextes de transfert ciblés.

### Définir les indicateurs

Établir des indicateurs observables et mesurables du transfert pour chaque objectif

### Partager les résultats

Communiquer les progrès à l'apprenant et aux partenaires éducatifs pour renforcer la motivation



### Collecter les données

Recueillir systématiquement des informations sur l'utilisation des stratégies dans différents contextes

### Analyser les progrès

Examiner régulièrement les données pour identifier les tendances et ajuster les interventions

### Journal de bord du transfert

Cahier personnalisé où l'apprenant consigne lui-même ses expériences de transfert, en notant les situations où il a utilisé une stratégie, les difficultés rencontrées et les ajustements réalisés. Ce journal peut être enrichi d'un code couleur visuel (vert pour les transferts réussis, orange pour les transferts partiels, rouge pour les situations où l'apprenant n'a pas pensé à utiliser la stratégie) et de pictogrammes représentant les différents contextes (école, maison, activités extrascolaires).

### Graphiques de progression multi-contextes

Représentations visuelles montrant la fréquence d'utilisation et l'efficacité d'une stratégie dans différents environnements. Ces graphiques peuvent prendre la forme d'histogrammes juxtaposés, de lignes de progression parallèles ou encore de "thermomètres" de compétences pour chaque contexte d'application. Ils ont l'avantage de rendre immédiatement perceptibles les disparités éventuelles entre contextes, signalant les domaines nécessitant un soutien accru.

## Modelage auprès des professionnels ou familles

Le modelage auprès des professionnels et des familles représente une stratégie puissante pour assurer la cohérence et la continuité des interventions favorisant le transfert. Il s'agit pour l'orthopédagogue de démontrer concrètement les techniques et approches à mettre en œuvre dans les différents contextes de vie de l'apprenant. Cette démarche permet de dépasser les simples recommandations théoriques pour offrir une illustration vivante et contextualisée des pratiques efficaces.

### Séances de démonstration

L'orthopédagogue réalise une intervention en présence de l'enseignant ou du parent, mettant en évidence les techniques spécifiques favorisant le transfert (questionnement métacognitif, rappel explicite des contextes d'application, etc.). Cette démonstration est suivie d'un temps d'échange permettant d'explicitier les choix pédagogiques et d'adapter les approches au contexte spécifique de la classe ou du domicile.

### Co-intervention structurée

L'orthopédagogue intervient conjointement avec l'enseignant en classe ou avec le parent à domicile, chacun assumant des rôles complémentaires préalablement définis. Cette configuration permet une appropriation progressive des techniques par le partenaire, avec un estompage graduel du soutien de l'orthopédagogue.

### Capsules vidéo personnalisées

Enregistrements ciblés montrant l'utilisation d'une stratégie spécifique avec l'élève, accompagnés de commentaires explicatifs sur les principes mis en œuvre. Ces capsules peuvent être visionnées à la demande par les différents intervenants et constituent des références stables pour maintenir la cohérence des approches.

L'efficacité du modelage repose sur plusieurs principes fondamentaux : la contextualisation (adapter les démonstrations aux réalités spécifiques de chaque milieu), la progressivité (introduire graduellement les techniques en fonction du niveau d'appropriation des partenaires), et la bidirectionnalité des échanges (valoriser l'expertise de chaque acteur et coconstruire des modalités d'intervention adaptées).

En conclusion, le transfert et la généralisation des apprentissages représentent le véritable aboutissement de toute démarche orthopédagogique efficace. En intégrant systématiquement cette dimension dans la planification et la mise en œuvre des interventions, l'orthopédagogue maximise l'impact de son action et contribue significativement à l'autonomisation cognitive des apprenants. Les stratégies et outils présentés dans cet article constituent des leviers pour transformer des apprentissages isolés en compétences fonctionnelles, mobilisables spontanément dans la diversité des situations de vie. C'est précisément dans cette capacité à générer des changements durables et transférables que réside la valeur ajoutée distinctive de l'accompagnement orthopédagogique.

## Les fonctions exécutives : des clés pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages



Aurélie Dhoyer, orthopédagogue

Les fonctions exécutives jouent un rôle essentiel dans la gestion des apprentissages et des comportements des enfants. Ce sont ces fonctions mentales qui nous permettent de planifier, d'organiser, de mémoriser des informations, de résoudre des problèmes, et de nous adapter à des situations nouvelles. Ces capacités sont cruciales, que ce soit à l'école, à la maison, ou dans la vie quotidienne. Mais bien souvent, les enfants, notamment ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou de concentration, ont besoin d'aide pour développer et renforcer ces fonctions.

### Les fonctions exécutives ... en bref

Les fonctions exécutives regroupent plusieurs capacités cognitives qui nous aident à gérer nos comportements et nos pensées de manière volontaire et contrôlée. Elles incluent :

- **L'inhibition** : savoir résister à des distractions ou des impulsions, ou contrôler ses émotions face à des frustrations ou des échecs.
- **L'activation** : démarrer une tâche et maintenir le niveau d'attention nécessaire pour aller au bout.
- **La mémoire de travail** : retenir et manipuler des informations pendant l'exécution d'une tâche.
- **La flexibilité cognitive** : adapter sa stratégie face à un obstacle. une nouvelle situation ou un problème à résoudre.
- **La planification** : organiser les étapes nécessaires pour accomplir une tâche.

Ces fonctions exécutives se développent progressivement, mais peuvent être plus fragiles chez certains enfants, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, ou des troubles neurodéveloppementaux, comme le TDAH, les troubles DYS, ou l'autisme.

### Comment les fonctions exécutives se manifestent dans la vie quotidienne des enfants ?

Les fonctions exécutives sont sollicitées dans presque toutes les tâches de la vie quotidienne. Voici quelques exemples concrets :

- **La gestion des devoirs à la maison**

Maxime, 8 ans, a du mal à planifier et à se concentrer sur ses devoirs. Une stratégie utile serait de lui apprendre à visualiser chaque étape de son travail avant de commencer, en se demandant : "Quelle tâche dois-je faire en premier ?" Il peut aussi se donner des objectifs clairs pour chaque exercice, et se récompenser mentalement à chaque étape réussie, ce qui l'aide à maintenir son attention et sa motivation.

- **Un déficit en mémoire de travail**

Clara, 9 ans, oublie souvent des parties d'une consigne. Pour renforcer sa mémoire de travail, elle pourrait utiliser la stratégie de "répétition active", couplée à ses images mentales : répéter les informations importantes à haute voix, en se représentant la situation mentalement.

- **La flexibilité cognitive face aux erreurs**

Ethan, 14 ans, devient frustré lorsqu'il fait une erreur en rédaction. Une stratégie pour l'aider à développer sa flexibilité cognitive serait de lui demander de "revenir sur l'erreur" et de se poser la question : "Qu'est-ce que je peux faire différemment pour améliorer cette phrase ?" Cela l'aide à voir l'erreur comme une opportunité d'apprendre, plutôt qu'un échec.

- **La gestion du stress et des émotions**

Lily, 12 ans, se sent très stressée lors des évaluations. Une stratégie mentale efficace pourrait être de l'encourager à "recentrer" ses pensées avant l'examen : elle pourrait se dire "Je vais faire de mon mieux, et même si je fais des erreurs, cela fait partie de l'apprentissage." Cela permet de réduire l'anxiété et de se concentrer sur l'action plutôt que sur la peur de l'échec.

## **Le rôle du "chef d'orchestre"**

Les fonctions exécutives agissent comme un véritable "chef d'orchestre" du cerveau. Elles permettent à chaque enfant de coordonner ses pensées, ses actions, et ses émotions pour atteindre un objectif. Tout comme un chef d'orchestre guide les musiciens pour produire une mélodie harmonieuse, les fonctions exécutives aident l'enfant à coordonner différentes stratégies mentales pour réussir. Quand tout fonctionne bien, cela se traduit par une grande fluidité dans les apprentissages et les comportements. Mais il arrive que certaines parties de l'orchestre soient un peu décalées ou que l'harmonie soit perturbée. C'est là que l'accompagnement des fonctions exécutives devient crucial.

## **Savoir les comprendre et les ajuster**

Il est important de comprendre que savoir comment fonctionnent les fonctions exécutives ne signifie pas qu'on les maîtrise à la perfection. On peut mettre en place toutes les stratégies possibles, mais il y aura toujours des ratés. Et c'est normal. Mais la différence, c'est qu'au lieu de subir ces dérapages, on les comprend. On les anticipe. On les ajuste. Et rien que ça, c'est déjà une belle avancée. Accompagner un enfant dans le développement de ses fonctions exécutives, c'est l'aider à devenir plus conscient de son fonctionnement mental, à anticiper les obstacles et à les surmonter avec des stratégies adaptées.

## **Conclusion**

Accompagner le développement des fonctions exécutives permet aux enfants de mieux gérer leurs émotions, leur attention et leur organisation, des compétences essentielles pour leur réussite scolaire et personnelle, tout en les préparant à devenir des adultes autonomes.



Pierre-Paul Gagné  
psychologue

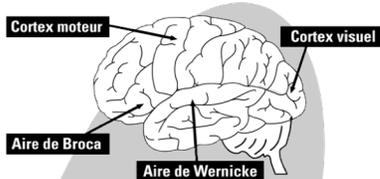
## Un cerveau... pour les mots !

**Objectifs**

Informers les élèves de l'importance de l'utilisation des mots et du langage comme outil de médiation cognitive pour gérer leurs apprentissages scolaires et pour établir un lien entre la réalité interne de leur vécu et leur façon de l'exprimer.

Pour S. Vygotsky, un des pères du socioconstructivisme, le langage est d'abord un moyen de communication entre l'individu et son environnement. Il ajoute que «les formes de communication, médiatisées par le langage, se transforment en activités psychiques internes, notamment en pensée verbale<sup>1</sup>.» Le langage se définit donc comme un processus cognitif qui rend possible à l'être humain de «réfléchir» pour être en mesure de créer, de décider, de partager ses idées et de réguler son comportement.

À cet effet, il importe d'enseigner explicitement à l'élève les habiletés qui lui permettent de comprendre les mots, de les manipuler et de les utiliser comme outil de médiation cognitive.



### Les acteurs du langage

Les aires de Broca et de Wernicke sont deux des régions de l'hémisphère gauche du cerveau reconnues comme jouant des rôles de premier plan dans le traitement du langage. L'aire de Broca est activée chez les entendants lorsqu'ils parlent et chez les sourds lorsqu'ils communiquent à l'aide du langage des signes. L'aire de Wernicke est impliquée dans la compréhension autant du langage oral que du langage des signes<sup>2</sup>.

### Entendre avant de comprendre!

Au fil des années, les enfants développent des compétences cognitives qui les rendent capables de porter davantage attention à la signification des mots plutôt qu'à leur structure linguistique. Si ce n'était pas le cas, il serait pratiquement impossible de comprendre ce qu'on entend ou ce qu'on lit. Si toutes les ressources attentionnelles étaient consacrées exclusivement à l'analyse visuelle de la forme de chacune des lettres et du traitement phonologique de tous les sons entendus, et si on y ajoutait les contraintes imposées à la mémoire de travail au niveau du nombre d'éléments pouvant être retenus simultanément, établir des relations entre ces unités d'informations deviendrait impossible. Il serait alors également impossible de comprendre ce qu'on a entendu ou vu. Dans le cas des mots qu'on entend, par opposition à ceux qu'on lit, le point de départ se situe dans l'analyse du signal de la parole, une onde complexe qui se déplace dans l'air à une vitesse approximative de 340 mètres à la seconde. Mieux vaut posséder des stratégies pour traiter rapidement et efficacement «la structure derrière les mots» !

### Le traitement du langage... une démarche par étapes

Les vibrations sonores voyagent dans l'air. Une fois dans l'oreille interne, ces vibrations sont transformées en impulsions électriques.	Ces impulsions électriques sont relayées à l'intérieur du cortex auditif où les sons du langage sont analysés.	Ces informations sont acheminées vers une structure qui établit une connexion avec d'autres régions du cerveau impliquées dans le traitement du langage.	Certaines de ces régions intègrent l'information auditive à d'autres informations sensorielles.	Des circuits cérébraux partagent ces informations avec des régions responsables de la cognition et de la signification des mots.
--	--	--	---	--

## Le métamodèle : langage de la précision

Le métamodèle, dérivé des travaux de Noam Chomsky sur la grammaire transformationnelle, est un ensemble d'interpellations linguistiques dont le but est de découvrir la structure profonde qui sous-tend la structure de surface de la phrase d'une personne. Puisqu'un mot peut référer à des expériences très différentes selon les personnes qui l'utilisent, la phrase comporte encore plus d'imprécision.

Plusieurs prédicats du langage (mots, verbes, adverbes) sont neutres et se rapportent aussi bien à une expérience de nature visuelle, auditive-verbale ou kinesthésique. À la suite du visionnement d'un film, «J'ai bien aimé» peut être traduit par: «J'ai bien aimé à cause des magnifiques prises de vue, ou à cause de la trame sonore, ou parce que les situations décrites m'ont touché émotionnellement». Qui sait! On saisit rapidement l'ambiguïté qui peut s'installer dans une relation et même dans la qualité d'un dialogue interne. L'élève qui se dit dans sa tête: «Je ne comprends pas» tirerait des bénéfices à préciser sa pensée en s'auto-interrogeant plus avant: «Je ne comprends pas parce que je ne vois pas d'images dans ma tête... parce que je ne suis pas capable de redire dans mes mots... parce que je n'ai pas d'expérience associée à...»

Il importe donc d'apprendre aux élèves à utiliser certains outils du langage pour leur permettre de traduire de façon précise ce qui se passe réellement «entre les deux oreilles». De cette façon, le risque de mal interpréter

l'expérience est moins grand. «Si je n'ai pas réussi cet examen de géométrie, ce n'est pas parce que je suis stupide, c'est parce que je ne voyais pas les formes associées aux mots. La prochaine fois, avant l'examen, je me construirai des images dans ma tête.»

Korzybsky affirme que le langage que nous utilisons ne traduit pas toujours l'expérience qui y est associée à cause de trois processus psycholinguistiques: l'omission, la généralisation et la distorsion.

Les termes que les élèves privilégient pour mettre des mots sur leur pensée ou entretenir leur dialogue interne influencent leurs croyances, qui sous-tendent leurs comportements. Alors que certaines de ces croyances sont très utiles, d'autres imposent des limites à l'utilisation de leurs ressources personnelles. Comme le rapporte Lepineux et ses collaboratrices<sup>9</sup>: «Toutes les situations dans lesquelles nous nous trouvons peuvent être décodées en fonction du contexte, du moment, des références. Se décider pour donner un sens à une situation dans laquelle on va agir dépend de la richesse culturelle de l'individu et de sa capacité d'interprétation. Cette dernière est subordonnée à son aptitude à capter l'information la plus riche et la plus précise.»

Confronter l'élève en utilisant des questions qui l'obligent à amener au niveau de sa conscience l'expérience sensorielle associée aux mots ne peut que l'aider à préciser sa pensée.

### Recréer le lien entre l'expérience et les mots pour la décrire

Catégories	Exemples	Questions pour confronter
<b>Omission</b>		
Absence d'un terme de comparaison	«J'aurais voulu mieux réussir.»	Mieux que qui ? Comment ?
<b>Généralisation</b>		
Condition absolue	«Je ne comprends jamais rien.»	Jamais ? (amplifier l'intonation)
<b>Distorsion</b>		
Absence de relation	«Tu me fatigues.»	De quoi ? Comment ?

### La carte n'est pas le territoire!

Dans le langage, le mot n'est pas la chose nommée, il n'en est que la représentation. C'est la différence entre la carte et le territoire. C'est pour cette raison que l'on associe l'expérience sensorielle à la structure profonde (primaire) du langage, alors que les mots utilisés pour décrire ces expériences sont liés à la structure de surface (secondaire).

Ce que l'on voit et lit sur le menu du restaurant est la représentation de ce qui est offert, ce n'est pas le plat lui-même. Même si on a très faim, il ne nous vient pas à l'idée de manger le menu!

## Le langage intérieur : un des moteurs de la pensée

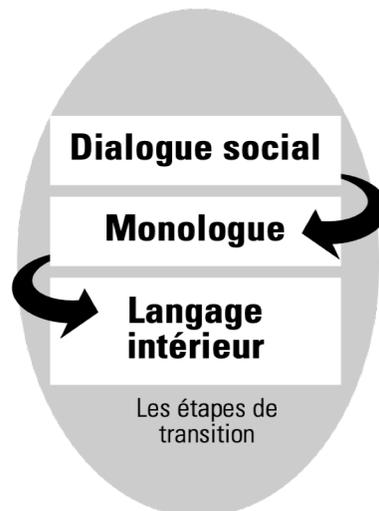
Lorsque nous apprenons, nous entretenons sans cesse un **dialogue interne**, que nous ne communiquons pas. S. Vygotsky accorde beaucoup d'importance au **langage intérieur**. Ce langage joue un rôle fondamental dans l'apprentissage: «... il est comme un laboratoire mental et intime où chacun d'entre nous élabore une parole future, construit des plans d'action, émet plusieurs hypothèses à propos des problèmes qui lui sont posés<sup>3</sup>.» Selon ce modèle, l'apprentissage résulte de l'intériorisation des interactions entre un médiateur et un apprenant. À la suite de ses expériences, l'enfant se remet à utiliser un langage intérieur privé adressé à lui-même, qui dirige son activité cognitive. Dans le même ordre d'idées, Bronowski<sup>4</sup> postule que les êtres humains vivent avec deux langages: un dialogue interne et un langage externalisé.

Dans le dialogue interne, les informations traitées prennent la forme d'assertions cognitives (ou d'auto-instruction) qui sont par la suite transférées en langage externalisé sous la forme de directives pratiques. Selon Kopp<sup>5</sup>, ces directives peuvent être adressées autant aux autres qu'à soi-même, devenant ainsi un outil cognitif indispensable à l'autocontrôle.

De plus, les verbalisations internes favorisent le développement d'un processus de résolution de problème en faisant évoluer celui-ci d'un niveau strictement perceptuel ou associatif à un niveau qui s'apparente progressivement à la pensée hypothético-déductive de Piaget. Ce niveau supérieur de raisonnement permet également d'inhiber les réponses impulsives au profit d'un processus de traitement de l'information plus fonctionnel, parce que moins rapide et plus délibéré<sup>6</sup>.

Le **dialogue interne** peut prendre les formes suivantes : commenter en évaluant, s'auto-interroger, se décrire ce que l'on est en train de faire, formuler une question à poser. Le **langage externalisé** peut se manifester ainsi : répondre à une question posée par une autre personne, émettre un commentaire, donner son avis, demander quelque chose à quelqu'un, donner un ordre.

Il est important de rendre les élèves conscients de leur propre langage intérieur en leur faisant découvrir le **pouvoir** ou le **contrôle** qu'ils ont sur ce langage, et les bénéfices qu'ils peuvent en retirer.



## Mots d'enfants !

«Je demande toujours à ma partie Détective de bien lire avant de faire les calculs.»

*Frédérique, 7 ans*

«Je sais maintenant que je dois occuper mon cerveau avec des mots qui me permettent d'utiliser mon énergie de façon positive.»

*Marco, 12 ans*

«Moi, dans une situation d'écriture, je me fais toujours un film dans ma tête, puis je me parle de mon film. Comme ça, je peux tout de suite savoir si c'est intéressant.»

*Amélie, 11 ans*

«Maintenant, quand je me parle, je peux créer tout un monde dans ma tête !»

*Marie-Catherine, 10 ans*

## La grammaire... un jeu de l'esprit !



Le langage, on le sait, est un outil complexe à manipuler. La grammaire enseignée à l'école, quoique rebutante pour un grand nombre d'élèves, n'en demeure pas moins un outil indispensable à maîtriser si l'on veut comprendre la syntaxe de nos actions cognitives. La pensée exprimée par un enfant qui apprend est le résultat d'une manipulation des relations entre prédicats et arguments, elle est le fruit d'une transformation cognitive qui met en œuvre simultanément plusieurs aires du cerveau, notamment les régions fronto-temporales. On se rappelle également qu'une gestion efficace des règles implique que l'élève développe les habiletés associées à une bonne mémoire de travail de façon à conserver suffisamment longtemps les prédicats et arguments «ici et maintenant» pour pouvoir les manipuler et être en mesure de mettre des mots sur sa pensée.

Selon Steven Pinker<sup>7</sup>, les enfants, dès leur naissance, disposent déjà d'une grammaire composée d'un ensemble de règles communes aux 6000 langues parlées dans le monde. Toutes les grammaires de toutes les langues possèdent des règles spécifiques pour différencier les noms des mots d'actions, et pour déterminer les relations de causalité. Une exception notoire : le temps, qui semble s'exprimer différemment selon les langues. Le langage étant intimement relié à la culture

et à la pensée, il n'est pas étonnant de constater que le «temps» est fréquemment associé à la façon dont la réalité est perçue. Les expressions «Ne pas avoir de temps, faire son temps, prendre son temps, perdre son temps et manquer de temps» sont intéressantes pour situer comment une personne organise cognitivement une expérience temporelle et choisit les mots qui traduisent le mieux sa réalité.

### La médiation cognitive : une démarche en trois temps... et plusieurs mouvements !

#### Phase de modelage

- Le professeur exécute la tâche pendant que l'élève regarde et écoute le professeur. Le médiateur décrit sa démarche, se pose des questions, se fait des commentaires, évalue son processus de gestion, réajuste sa stratégie au besoin.
- L'élève doit être témoin du langage de maîtrise du médiateur.  
«Qu'est-ce qu'on me demande de faire ? Qu'est-ce que je sais à propos de ... ?»  
L'élève doit également être témoin du langage d'adaptation du médiateur.
- «Oups ! Je pense que je lis trop rapidement. J'ai l'impression que quelque chose ne va pas. Je ferais mieux de relire la consigne.»

#### Phase de médiation

- Le professeur exécute la tâche en même temps que l'élève.
- Le médiateur accompagne l'élève dans chacune des étapes d'exécution de la tâche ou de la résolution du problème.
- Une interaction verbale est privilégiée ici entre le médiateur et l'apprenant.

##### Médiateur :

«Ma première étape c'est...»

##### Apprenant :

«...lire la consigne.»

##### Médiateur :

«Ensuite je me demande...»

##### Apprenant :

«... ce que je sais à propos de...»

#### Phase d'appropriation

- L'élève exécute la tâche seul.
- Le médiateur s'assure que l'apprenant maîtrise toutes les étapes de la démarche en lui demandant :
  1. De décrire verbalement le processus : «D'abord, je... ensuite...»
  2. De créer un organisateur graphique décrivant la procédure ou la stratégie à privilégier.
  3. D'illustrer chaque étape de la démarche et de reconstruire séquentiellement l'ordre d'exécution de chacun des éléments de la stratégie.  
(L'outil de scénarisation proposé à la leçon 12 «Un cerveau... à programmer» est ici fort utile.)
  4. D'enseigner la démarche ou la stratégie à quelqu'un d'autre.
  5. De démontrer qu'il peut généraliser la stratégie apprise à des situations similaires.



Charline Rabier  
psychomotricienne, responsable  
pédagogique à Goélan Formation

## Quand le corps réfléchit : métacognition et motricité en psychomotricité, une alliance.

Un enfant qui apprend à faire du vélo répète, chute, ajuste. Mais certains enfants ne savent pas dire « pourquoi » ils tombent ni comment ils pourraient s'améliorer. Ils font, refont, sans comprendre. Et s'ils avaient besoin d'un coup de pouce pour penser leur action, au lieu de simplement la reproduire ? C'est ici que la métacognition entre en piste. Cette compétence, souvent associée aux apprentissages scolaires, est un levier puissant en psychomotricité. Elle permet de dépasser le simple « faire » pour aller vers le « comprendre comment je fais ». Penser l'action pour mieux agir : une clé psychomotrice.

La métacognition, c'est la capacité à réfléchir sur ses propres processus cognitifs : planifier, auto-évaluer, réguler. Or, ces compétences sont présentes dans les activités motrices. Programmer un geste, s'adapter en temps réel aux différentes contraintes, comprendre pourquoi on n'a pas réussi : tout cela relève du champ métacognitif.

En psychomotricité, la compréhension des dynamiques entre les niveaux d'intégration corporelle et cognitive est essentielle pour élaborer des stratégies d'intervention adaptées.

On aurait tendance à penser qu'en travaillant sur des tâches de bas niveau, comme la proprioception ou le tonus musculaire, les fonctions de

haut niveau pourront ainsi s'améliorer. Prenons un exemple concret de cette approche bottom-up : un enfant ayant des difficultés en écriture pourra être invité à faire des exercices de motricité fine comme enfiler des perles, presser de la pâte à modeler ou utiliser des pinces pour renforcer les muscles des doigts. Ces activités sont censées améliorer la préhension et la force, en espérant qu'à terme, elles facilitent l'écriture manuscrite. L'objectif fonctionnel (écrire) n'est pas directement travaillé, mais les capacités sous-jacentes sont stimulées. Or si les approches bottom-up sont encore utilisées par les rééducateurs, on sait aujourd'hui qu'elles n'ont pas apporté de preuves d'efficacité suffisantes pour apparaître dans les recommandations de bonnes pratiques du trouble développemental de la coordination. (Blank et al., 2019 ; Smits-Engelsman et al., 2013) A l'inverse, les approches top down sont à privilégier (Co-op, NTT...) Dans cette dernière approche, on part directement de l'objectif fonctionnel à atteindre (faire du vélo, dribbler, écrire...), et l'on guide l'enfant à réfléchir, planifier et ajuster sa stratégie pour réussir cette tâche. Il devient acteur de ses apprentissages et développe des stratégies qu'il peut ensuite réutiliser dans d'autres contextes.

Le trouble développemental de la coordination (TDC) est un trouble du neuro-développement qui affecte la planification et la coordination des

gestes. L'apprentissage et la réalisation des activités motrices se font avec lenteur et manque de précision. Chaque nouveau geste demande un effort d'apprentissage important.

### **La méthode CO-OP :**

#### **penser avant, pendant et après l'action.**

La méthode CO-OP (Cognitive Orientation to daily Occupational Performance) est « une approche centrée sur le patient, fondée sur le rendement et sur la résolution de problèmes, qui rend possible l'acquisition d'habiletés à travers un processus d'utilisation de stratégie et de décou-verte guidée. L'approche CO-OP engage le patient à un niveau métacognitif dans un processus itératif et actif d'analyse dynamique de la performance et dans la création et évaluation de solutions» (Polatajko & Mandich, 2004)

Un des piliers fondamentaux de la méthode CO-OP est ce qu'on appelle la découverte guidée. Contrairement à une approche directive où le thérapeute donne des consignes ou des réponses toutes faites, ici, le psychomotricien pose des questions ouvertes, oriente la réflexion, mais laisse l'enfant trouver ses propres solutions. Cela permet à l'enfant de comprendre ce qui fonctionne pour lui, de s'approprier les stratégies et de les adapter selon les situations. Cette posture favorise l'autonomie, l'implication active et la capacité à généraliser les apprentissages.

L'enfant choisit une activité qu'il souhaite réussir. Il définit un objectif clair, conçoit un plan d'action (avec l'aide du thérapeute), le met en œuvre, puis l'analyse. Le rôle du psychomotricien est alors de guider la réflexion, de soutenir la verbalisation,

d'encourager l'ajustement. On sort de l'entraînement répétitif pour entrer dans une logique d'apprentissage stratégique. Cette méthode favorise l'autonomie, la confiance en soi et permet à l'enfant de transférer ses compétences à d'autres situations.

**Cas clinique :** Simon, 8 ans, et la lettre "f" qui résistait Simon est un élève de CE1 présentant un TDC. Il rencontre des difficultés importantes en écriture, notamment pour tracer certaines lettres cursives comme le "f", qui nécessite un enchaînement de boucles, de changements de direction et une gestion fine de l'espace sur la ligne.

**Objectif:** Lors d'un entretien en séance, Simon choisit comme objectif : «*Je veux réussir à écrire le «f» comme la maîtresse* ». L'objectif est clair et significatif pour lui. Ceci étant indispensable dans cette méthode qui met la motivation intrinsèque de l'enfant au premier plan.

**Plan :** Avec l'aide du psychomotricien, Simon observe un modèle de la lettre "f" en cursive. Ensemble, ils décomposent le geste : « Je monte droit, je fais une boucle vers la gauche, je redescends, je passe sur la ligne, je remonte et je fais une boucle vers la droite et BIM ». Ils utilisent une métaphore visuelle : « comme une vague qui plonge et qui remonte ». Le plan est répété à l'oral puis écrit sur un tableau pour faciliter les modifications à suivre.

**Réalisation :** Simon réalise plusieurs essais en suivant verbalement chaque étape. Le psychomotricien l'invite à ralentir le geste, à s'arrêter entre les segments si besoin. Il

s'appuie aussi SUR du papier ligné large, puis graduellement plus étroit. La rétroaction est immédiate, mais toujours centrée sur la stratégie employée, pas seulement sur le résultat.

**Évaluation:** À la fin de la séquence, Simon compare ses productions. Il identifie lui-même ses réussites : « Là je n'ai pas bien bouclé », « Ici, j'ai bien remonté sans trembler ». Il propose une astuce : « Je vais dire dans ma tête : monte, boucle, descends, passe, remonte, boucle ». Cette auto-instruction devient un outil qu'il pourra réutiliser en classe. C'est à cette étape que le psychomotricien utilise la découverte guidée.

Après plusieurs séances, Simon gagne en fluidité et surtout en confiance. Il écrit de mieux en mieux son « f », mais surtout, il sait comment s'y prendre pour s'améliorer. Cette intervention lui a permis d'augmenter rapidement la qualité et le tracé de plusieurs autres lettres en autonomie.

## Conclusion

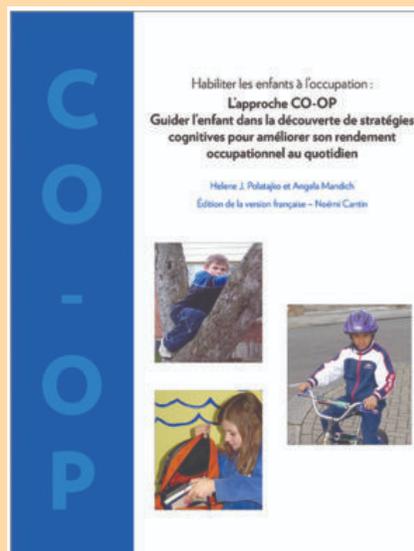
D'une manière générale, en psychomotricité, la métacognition est un outil précieux. Plus spécifiquement en motricité, elle permet à l'enfant de comprendre ses gestes pour mieux les ajuster. L'enfant devient alors acteur lors de sa prise en charge. La méthode CO-OP offre un cadre simple, adapté et stimulant pour travailler cette composante essentielle. Face à la complexité des troubles du développement moteur, penser le mouvement est plus efficace que de le répéter. Et c'est là que réside le véritable pouvoir du psychomotricien : trouver l'équilibre entre la cognition, la motricité, la sensorialité et les composantes affectives.

## Pour en savoir davantage

**Polatajko, H. J., Mandich, A. D., Miller, L. T., & Macnab, J. J. (2001).** Cognitive orientation to daily occupational performance (CO-OP): part II: the evidence. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 20*(2-3), 83–106.

**Albaret, J.-M., & Soppelsa, R. (2004).** Utilisation des programmes d'auto-instructions auprès des enfants présentant des dysfonctions non verbales. In J. Flessas, & F. Lussier (Eds.), *Actes du Symposium sur les dysfonctions non Verbales : les défis du diagnostic et de l'intervention* (pp. 135-142). Montréal : CENOP-FL.

**D'ignazio, A., & Madieu, E. (2022).** Analyse des méthodes recommandées à l'international dans la prise en charge du TDC : proposition d'arbre décisionnel pour guider les praticiens. *A.N.A.E., 181*



# Les bénéfices de l'ennui sur le Cerveau

Une lecture à suggérer aux parents



BABA OO LeMag (Avril 2025)

Ah, l'ennui... Ce petit intrus qui s'invite dans nos vies et celles des enfants, ce trouble-fête des après-midis tranquilles. Cet état tant redouté, est en réalité un trésor pour le développement des enfants. Loin d'être un ennemi, l'ennui pourrait bien être l'allié de leur créativité et de leur apprentissage. Loin d'être un ennemi à éviter à tout prix, l'ennui est un allié précieux dans le développement cognitif et émotionnel des enfants. Il est le terreau fertile sur lequel s'épanouissent la créativité, l'autonomie, la réflexion personnelle, et tant d'autres compétences essentielles.

## L'ennui : un mal nécessaire ?

Loin d'être inactif, le cerveau lorsqu'il s'ennuie active ce qu'on appelle le « réseau par défaut » ou « réseau secondaire ». Cette zone du cerveau, loin d'être une simple fonction de repos, **est cruciale pour la consolidation de la mémoire et la réflexion.**

## Différencier l'ennui bénéfique de l'ennui pathologique

L'ennui se décline en deux formes :

**Bénéfique** : il stimule la créativité et le développement personnel

**Pathologique** : le signe d'un manque de stimulation.

## L'ennui bénéfique : un catalyseur de croissance

L'ennui bénéfique est cet état de non-occupation qui **laisse place à la rêverie, à l'imagination et à la créativité** : un moment de pause, où l'esprit n'est pas passif, mais plutôt engagé dans une forme de productivité intérieure. Cet ennui-là est un luxe dans notre société hyper-active, car il offre à l'enfant (et à l'adulte) l'opportunité de se reconnecter avec lui-même et d'explorer ses pensées.

## L'ennui pathologique : détecter les signaux

À l'opposé, l'ennui pathologique est un état chronique de désintérêt et de

désengagement. Chez les enfants, il est généralement le résultat d'un environnement où les occasions d'apprendre, de jouer et d'interagir sont insuffisantes. Il s'accompagne d'une incapacité à trouver plaisir dans les activités qui, normalement, pourraient être sources de joie et d'épanouissement. Des signes précurseurs permettent aux parents de détecter un potentiel ennui pathologique chez l'enfant : retrait social, perte d'intérêt pour des activités auparavant appréciées, expression de sentiments de vide, etc. L'enfant peut alors avoir besoin d'être stimulé avec des activités éducatives, artistiques, sportives, ou simplement de passer plus de temps de qualité en famille et avec des amis.

## L'ennui stimule la créativité

Dans le concert incessant des activités et des distractions, l'ennui semble être le grand absent, particulièrement dans la vie des enfants, constamment stimulés par les écrans, les jeux et un emploi du temps souvent plus chargé. Lorsque l'agenda déborde d'activités structurées et dirigées, où est la place pour l'imagination ? **L'ennui, en offrant un espace sans directives ni objectifs précis, invite au contraire à la création.** C'est dans ce « vide » apparent que l'esprit de l'enfant se met en quête de nouveauté, d'invention, de jeu. Un simple carton devient château fort, une cuillère se transforme en personnage de conte. L'ennui stimule cette capacité innée à créer, à imaginer et à s'interroger : il nourrit et développe la créativité. Transformez l'ennui en aventure créative avec une "Boîte à Ennui" :

remplissez une boîte de défis et activités ludiques des enfants y puisent inspiration et amusement lorsqu'ils s'ennuient. Une manière simple et efficace de stimuler leur créativité et autonomie tout en s'amusant.

## Les bienfaits de l'ennui sur le Cerveau

### L'ennui renforce l'autonomie

Face à l'ennui, l'enfant apprend à se tourner vers lui-même pour trouver des sources de divertissement et à prendre des initiatives. Au lieu d'attendre passivement que l'animation vienne de l'extérieur, **il devient acteur de son propre divertissement**. Cette autonomie favorise aussi une plus grande confiance en soi.

### Un espace pour l'imagination

L'ennui crée un vide ou un silence, et c'est précisément dans cet espace que l'imagination a la place pour s'épanouir. Sans les directives et les distractions constantes, l'esprit de l'enfant est libre de **vagabonder, de questionner, d'explorer**. C'est dans cet espace que naissent les idées les plus folles et les plus originales. Un bâton trouvé dans le jardin devient une épée magique, une simple boîte en carton se transforme en vaisseau spatial.

### L'ennui et le développement de la persévérance

L'ennui n'est pas toujours confortable, et c'est une bonne chose. En cherchant à le surmonter, l'enfant apprend aussi à **faire face à la frustration**, à la patience, et à la persévérance.

## Comment apprivoiser l'ennui ?

### 1. Accepter de s'ennuyer !

Au lieu de le voir comme un ennemi à combattre, accueillons le comme une invitation à ralentir et à se reconnecter avec nous-mêmes. Expliquer aux enfants que l'ennui n'est pas quelque chose de négatif mais une chance de découvrir ce qu'ils aiment vraiment.

### 2. Instaurer des temps d'écran limités

Il est tentant de se jeter sur les écrans pour échapper à l'ennui. Limiter le temps passé devant les écrans encourage toute la famille à chercher des



alternatives plus enrichissantes et créatives pour occuper ces moments. Sans les bannir, établissons plutôt des moments sans écran pour stimuler la quête d'activités non numériques.

### 3. Explorer la nature

La nature éveille les sens : c'est un terrain de jeu et de découverte. Encourageons les sorties en plein air, les balades en forêt, les pique-niques dans le parc, ou simplement un moment passé à observer les nuages ou les étoiles.

### 4. Et pourquoi pas méditer ?

Des exercices simples de respiration ou de méditation guidée sont un bon début. Apprendre à être présent dans l'instant, à observer ses pensées et ses sensations sans jugement, peut transformer l'ennui en une expérience enrichissante et profonde.

### 5. Encourager la lecture

La lecture enrichit l'âme et l'esprit. Elle stimule l'imagination et nourrit l'esprit. Cette activité encourage les enfants à lire, à se perdre dans des histoires, à explorer des sujets qui les passionnent.



## Des outils d'aide au développement de la pensée stratégique des élèves



Le site de partage MétacoCerveau vous propose dans cette rubrique quelques outils récemment intégrés au Guide Référentiel. Ces outils sont téléchargeables à partir du site [www.metacocerveau.com](http://www.metacocerveau.com)



1

La flexibilité cognitive agit en interaction avec plusieurs autres fonctions exécutives. Ce document vidéo peut servir de prétexte pour faire découvrir aux élèves la stratégie mise en oeuvre utilisée par Walt Disney pour créer .

2

Ce document numérique propose aux élèves une cinquantaine de conseils pour devenir des apprenants efficaces.



3

Ce carnet propose des pistes d'intervention visant à faciliter un enseignement explicite.

Ces outils, associés à 18 compétences cognitives et exécutives seront utiles à l'intervenant qui cherche à aider ses élèves à devenir des apprenants plus autonomes et efficaces.

Pour télécharger les documents numériques, suivez le lien suivant. <https://metacocerveau.com/guide-referentiel> et sélectionnez:

OUTIL 1: A-06 / Réfléchir... comme un génie!

OUTIL 2: CC/ Conseils d'expert: *Moi.. je sais comment gérer mes apprentissages !*

OUTIL 3: A-02 / 18 blocs de la pensée stratégique .



## Suggestions de lecture & ressources web

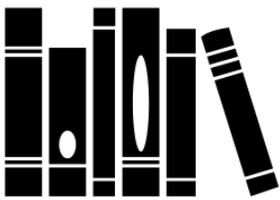


Notre coup de cœur du mois

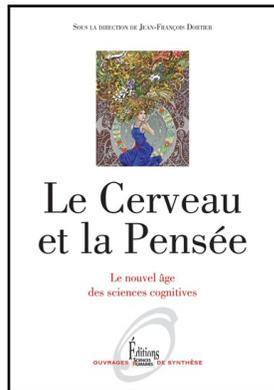
Chaque parution du magazine OUPS! Mag vous propose une sélection d'ouvrages et de sites web que nous estimons être des incontournables pour qui s'intéresse à la gestion des apprentissages, à la pédagogie de l'erreur et à la métacognition. Si vous avez des suggestions, n'hésitez pas à nous en faire part. [info.oupsologie@gmail.com](mailto:info.oupsologie@gmail.com)

Des ouvrages à lire sans modération!

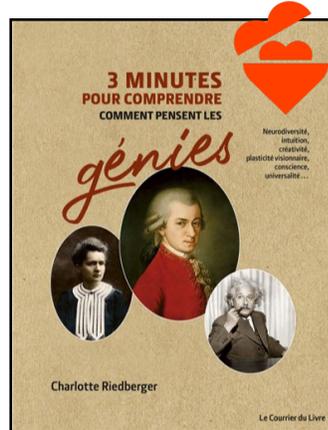
### BiblioRef



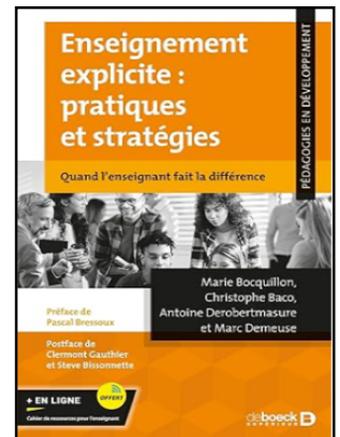
Un répertoire exhaustif également accessible via: [www.metacocerveau.com](http://www.metacocerveau.com) (Segment BiblioRéférences)



Auteur: Jean-François Dortier  
Ed. sciences Humaines



Auteure: Charlotte Riedberger  
Ed. Le Courrier du Livre



Ed. De Boeck Supérieur

### Disponible en juin 2025

Une extension au site de partage Métacocerveau «InfoCog»

Un répertoire d'outils d'intervention à l'intention des médiateurs cognitifs



### Des outils pour apprendre à penser

Favoriser le développement des fonctions exécutives et de la pensée réflexive chez les élèves



Un guide-en-ligne à l'usage des intervenants en éducation.

Guide référentiel MetacoCerveau

### WebRef



Une sélection constamment actualisée de plus de 700 outils et ressources en pensée visuelle.



<https://outils-visuels.fr/>



Pour en savoir davantage  
[www.oupsologie.site/oupsologie](http://www.oupsologie.site/oupsologie)

CHENELIÈRE  
ÉDUCATION

CANADA



FRANCE

Servidis

SUISSE

## À propos de l'ouvrage

L'objectif principal de cet ouvrage est de fournir aux intervenantes et aux intervenants des outils pour enrichir le répertoire des compétences exécutives des élèves, afin qu'ils puissent gérer efficacement les erreurs qu'ils commettent et qu'ils les évitent dans le futur.

La première partie de l'ouvrage, « **Comprendre la pédagogie de l'erreur** », présente en 10 thématiques une synthèse des assises théoriques qui soutiennent les outils et les stratégies proposés dans la seconde partie. On y aborde entre autres l'erreur et le biais cognitif, la rétroaction sur l'erreur, la façon dont le cerveau traite les erreurs, la gestion de la charge cognitive et son impact sur l'erreur, la typologie des erreurs (analyse et interprétation des erreurs courantes) ainsi que la gestion émotionnelle de l'erreur.

La seconde partie, « **Intervenir efficacement** », regroupe 45 « **espaces médiateurs** » qui présentent des contenus mettant entre autres l'accent sur des stratégies et des outils à privilégier en amont de la production d'erreurs. On y trouve des sujets tels que : les stratégies d'organisation des connaissances; la planification d'un processus cognitif; le contrôle exécutif et l'inhibition cognitive; le dialogue interne; la flexibilité mentale, etc.

Des activités permettent aux apprenants de comprendre que l'erreur n'est pas un échec mais bien un outil pour apprendre plus efficacement. Le matériel reproductible comprend des fiches d'activités, des questionnaires, des grilles et des outils d'intervention ainsi que des affiches en couleurs servant de déclencheurs à des discussions métacognitives.