Table des matières

[Publication 2](#_Toc524427483)

[Périodiques 2](#_Toc524427484)

[Progrès-Dimanche 11/03/03 2](#_Toc524427485)

[Progrès-Dimanche 1/03/05 4](#_Toc524427486)

[Notes de cours 5](#_Toc524427487)

[Conférences 14](#_Toc524427488)

[Soutenance de thèse 18](#_Toc524427489)

[Formation 27](#_Toc524427490)

# Publication

## Périodiques

### Progrès-Dimanche 11/03/03

|  |
| --- |
|  |
| **#1 « Réponses adressées aux lettres des adolescents portant sur le stress et les jeunes » parue dans le journal le progrès-Dimanche du 11 mai 2003 – A65 et ce, dans le cadre de la chronique de Mme Ariane G. Simard sous la rubrique Les ados. Découvrez des jeunes qui prennent parole sur le stress qu’ils vivent.** |
| Lettre 1 Le stress et le sport |
| **Ados : « Le stress que je vis est du domaine de la compétition parce que ça me stress toujours de savoir qui va gagner ou en quelle position, je vais finir. Ce stress chez moi n’est pas négatif mais bénéfique, car il m’aide à me dépasser dans le sport que je pratique. Dans n’importe lequel sport, ce stress vient toujours à moi.** |

|  |
| --- |
| Réponse du psychologue : |
| En effet, le stress lié à une performance sportive est normal. Dans le jargon scientifique, on dira que toutes situations qui exigent une réponse de vigilance a pour effet de produire de l’adrénaline. C’est une substance neurochimique (neurotransmetteur) produite par le cerveau et qui vient en quelque sorte « booster » le corps humain en vue de répondre avec force à la situation perçue stressante (une compétition par exemple). Toutefois, si une personne est exposée à trop de stresseurs nocifs à la fois, elle est à risque de connaître des problèmes de santé physique et mentale. Voilà pourquoi il est important de s’aménager des temps de repos où l’on peut refaire sa réserve d’énergie afin de préserver sa combativité. Dans les faits, la gestion du stress lors des performances sportives ne peut que s’acquérir avec le temps, car il y a plusieurs variables à maîtriser. Tu comprendras certes qu’il faut plusieurs années de sacrifices pour arriver à devenir un athlète performant qui maîtrise bien les variables liées au stress et à sa discipline. Mais avant toute chose, l’important c’est que l’activité que tu pratiques te procure du plaisir à la faire et que si telle n’était pas le cas, cela représenterait un stress plus nuisible que bénéfique. Comme quoi il y en a… |
| Bonne chance et amuse-toi dans ce que tu fais.… |

|  |
| --- |
| Lettre 2 Le stress et les examens |
| **Ados : « Ça concerne l’école, les examens, car j’ai peur de doubler. Mon pré-classement dit que je ne vais pas passer mon année et j’ai la phobie de doubler. C’en est devenu une obsession pour moi. J’ai tellement peur que même si j’étudie, je rate mes examens parce que j’ai peur d’échouer. Quand on me dit le nombre de minutes qu’il reste à l’examen, je tremble, j’ai mal au cœur, j’ai des sueurs et je me ronge les ongles. C’est ma plus grande peur présentement.** |
| Réponse du psychologue : |
| Je sympathise avec toi, car il est vrai que de voir un professeur indiquer au tableau les minutes qui restent pour terminer un examen peut rendre n’importe qui nerveux. C’est d’ailleurs une pratique qui ne devrait pas être encouragée puisqu’elle n’évalue rien sur le plan académique. Toutefois, comme tu dois t’adapter à cette pratique, je te suggère d’essayer de faire le vide autour de toi avant l’entrée en classe pour faire l’examen et avant que tu reçoives ta copie. |

|  |
| --- |
| Réponse du psychologue : (suite) |
| En réalité, faire le vide, ce n’est pas si compliqué que cela. Il suffit tout simplement de prendre de bonnes respirations et de faire un effort conscient de : non dérangement de la part de stimuli extérieurs. Autrement dit, c’est comme si tu décidais que la chose la plus importante pour toi était de réussir ton examen et que tout le reste (les minutes au tableau, le bruit ambiant, les problèmes dans la cour d’école, etc.) serait interprété comme de l’interférence à la réussite de ton objectif et qu’en conséquence, tu n’en tiendrais pas compte. Tu dois donc développer l’habitude d’agir sur les sources potentielles d’interférence afin de ne pas être trop dérangées par elles.  Enfin, en ce qui concerne ta peur d’échouer ton année, là aussi tu ne dois pas prendre contact avec la peur de l’échec (interférence), mais plutôt, avec ton désir de réussir ton année scolaire. Toutefois, tu pourrais peut-être penser à une activité de loisir ou sportive qui te permettrait de te changer les idées et d’oublier l’école quelques heures par semaine… ça fait souvent plus de bien qu’on le pense! |

|  |
| --- |
| Lettre 3 Le stress et la motivation |
| **Ados : « C’est la peur de ne pas passer mon année et de rester à mon école que je n’aime pas et où je ne me sens pas bien. Je ne suis pas motivé à continuer parce que je veux juste partir. Je me démotive de plus en plus, au fur et à mesure que l’année passe. Je sais que ça devrait être le contraire. »** |
| Réponse du psychologue : |
| Je constate que cela n’a pas l’air facile à gérer pour toi. Comment arriver à conjuguer motivation scolaire et réussite académique quand on ne se sent pas bien dans le milieu de vie dans lequel on est supposé évoluer. Il faut beaucoup de courage et de maturité pour poser le problème comme tu le fais et j’estime que tu fais bien de t’inquiéter de ta motivation scolaire. En effet, la littérature fait amplement mention que la motivation scolaire représente le facteur le plus déterminant dans la réussite de ses études. Il est donc important que tu te donnes les moyens pour identifier la source de ta démotivation et que tu prennes action. |

|  |
| --- |
| Réponse du psychologue : (suite) |
| Pour toutes ces raisons, je t’invite à rencontrer les personnes ressources de ton école afin qu’ils puissent t’aide à identifier l’origine de ta baisse de motivation et te proposer des alternatives pour l’accroître. Tu pourrais également parler du problème que tu vis à tes parents, ils s’empresseront de t’aider car ils se font probablement déjà du souci pour toi. Si se motiver était aussi simple à faire qu’à dire, tu n’aurais certes pas pris la peine d’écrire. Mais si tu ne dis rien, personne ne pourra t’aider et cela serait dommage.  Enfin, en ce qui concerne ta peur d’échouer ton année, là aussi tu ne dois pas prendre contact avec la peur de l’échec (interférence) mais plutôt, avec ton désir de réussir ton année scolaire. Toutefois, tu pourrais peut-être penser à une activité de loisir ou sportive qui te permettrait de te changer les idées et d’oublier l’école quelques heures par semaine… ça fait souvent plus de bien qu’on le pense! |
| Fais le pour toi. |

### Progrès-Dimanche 1/03/05

|  |
| --- |
| Journal le progrès-Dimanche : 1 mai 2005 |
| **#2 « Réponse adressée à la lettre d’un adolescent sur le stress académique » parue dans le journal le progrès-Dimanche du 1 mai 2005 – A47 et ce, dans le cadre de la chronique de Mme Mélissa Viau sous la rubrique C’est la semaine anti-stress. Association canadienne pour la santé mentale, Section Saguenay. La question demandée à l’ados était la suivante :** |
| Quel est le plus grand stress que tu vis présentement? ? Comment le vis-tu et comment le gères-tu? |
| **Ados : « j’étudie, mais quand j’arrive à l’examen, je ne me rappelle plus quoi répondre. C’est ce qui cause mon stress. Ça provoque probablement une mauvaise note et depuis j’essaie de m’améliorer à être moins stressé lors des examens. »** |
|  |

|  |
| --- |
| Réponse du psychologue : |
| Ah le stress aux examens! Bien qu’il existe une panoplie de documents sur la gestion du stress aux examens, c’est, d’une certaine façon, à chacun de nous de trouver sa propre recette personnelle. Néanmoins, ta question est pertinente puisque tu n’en es probablement pas à ton dernier examen. Avant toute chose, ta préparation théorique de l’examen est primordiale. Mais pas n’importe laquelle. Tu vois, il y a des gens qui étudient très peu et qui réussissent bien et d’autres qui se préparent comme des damnés et qui échouent. Où est alors la différence alors? Il semble que cela ne soit pas rien qu’une affaire de Q.I. (quotient intellectuel) mais plutôt de stratégies utilisées pour apprendre. Dans les faits, souvent ceux et celles qui réussissent bien à l’école vont chercher à comprendre les explications du professeur en classe, tout comme ils vont lors de l’étude de leurs examens mettre l’emphase sur la compréhension des concepts plutôt que d’accorder toute l’importance à la rétention de l’information. Bien sûr, que nous n’avons pas le choix de procéder à des autorépétitions pour apprendre, mais ce n’est pas la seule stratégie. Cette situation peut donc faire toute la différence dans un examen. Imagine-toi un instant qu’au lieu de te bourrer le crâne à apprendre par cœur des concepts, tu cherches à les comprendre! D’une part, cela prendra moins de place dans ta mémoire et d’autre part, peu importe le style de questions que tes professeurs poseront, tu seras toujours capable de répondre, d’argumenter et d’appuyer. |

|  |
| --- |
| Réponse du psychologue : (suite) |
| Pour y parvenir, tu trouveras peut-être difficile au début de chercher à comprendre ce que tu étudies car il te faudra lire et relire et « rerelire ». De plus, tu devras sans doute poser plus de questions dans tes cours (ah non!) et faire la démarche d’aller rencontrer tes professeurs plus souvent (Youpi!). Il existe encore bien des choses que tu peux faire mais pour le découvrir, je t’invite à consulter ton service aux étudiants ou la bibliothèque afin de trouver par toi-même tous ces petits trucs.  Finalement, il y a le facteur affectif dont on néglige souvent les effets sur la performance aux examens. On entend par « affectif » les pensées, les émotions et les attitudes qui viennent embrouiller ton état d’esprit avant et pendant ton examen. Par exemple, si tu te dis que tu ne seras pas capable, que les autres sont meilleurs que toi, qu’ils terminent avant toi, que tu ne peux pas te permettre d’échouer cet examen, etc, etc, etc., tu es alors dans l’affectivité. Hors, l’affectivité est incompatible avec la rationalité. Si tu veux réussir tes examens, tu dois demeurer en contrôle de toi-même (pensées, émotions et attitudes) et ne pas te laisser embrouiller pas ce qui n’a rien à voir avec la théorie que tu as étudiée. |
| Comprendre pour apprendre et non apprendre pour comprendre… |

## Notes de cours

|  |
| --- |
| Le sommeil |
| En général, nous passons le tiers de notre vie à dormir. Le besoin de sommeil diffère d’une personne à une autre, bien que les études tendent à démontrer que les gens dorment en moyenne 7 à 8 heures par nuit. Toutefois, nous retrouvons des individus qui ont besoin de 10 heures de sommeil par nuit, tandis que d’autres sont capables de récupérer en quelques heures. De toute manière, peu importe le nombre d’heures de sommeil que chacun de nous avons besoin, lorsque nous n’arrivons pas à les dormir, cela se répercute automatiquement sur notre efficacité et notre résistance au stress le lendemain. Passer une nuit blanche et vous chercherez votre lit de bonne heure le lendemain. On cherche donc à reprendre le sommeil perdu. Mais en réalité, on ne peut pas reprendre le sommeil perdu car ce qui est perdu est perdu. |
| 1. Les stades du sommeil |
| L’humain a tendance à effectuer, chaque nuit, cinq cycles de sommeil, d’environ 90 minutes chacun, au cours desquels il traverse, dans des proportions différentes, les cinq stades du sommeil. Durant une nuit typique de huit heures, on observe approximativement cinq périodes de sommeil paradoxal. Ces périodes, principalement associées aux rêves et d’une durée d’environ 5 à 10 minutes au début du sommeil, rallongent graduellement au cours de la nuit jusqu’à pouvoir durer une trentaine de minutes au petit matin, ce qui donne une moyenne d’environ 15 minutes par période de rêve. À l’inverse, le stade 4 (le sommeil profond) est plus fréquent au début de la nuit et disparaît lorsque le matin approche. Le premier passage au stade 4 du sommeil est habituellement plus long.  •(4) stades de sommeil (NMOR) : absence de mouvements oculaires rapides. •(4) stades de sommeil (NMOR) : absence de mouvements oculaires rapides. |
| 2. Les fonctions du sommeil |
| Selon une théorie aujourd’hui dépassée : le sommeil permettrait au cerveau de se reposer et de se rétablir du stress de la vie active. Mais en fait, le cerveau est toujours en état d’éveil.  Toutefois on ne discute pas le fait que le sommeil permette de revigorer un corps fatigué. Des chercheurs ont découvert que des protéines sont synthétisées durant le sommeil et seraient reliées aux effets réparateurs. Ainsi, le sommeil :  - Stimule la production d’hormone de croissance, donc le sommeil a un effet de synthèse protéique ; - Stimule la réparation et le remplacement des cellules ; - Contribue à la diminution des stress. |
| A- Le sommeil lent serait réparateur sur le plan physiologique. |
| Ernest L. Hartmann, un pionnier de l’étude du sommeil, suggère que de nombreuses substances anti-infectieuses seraient produites durant le sommeil lent (Hartmann, 1973, cité dans Rathus, 2005, p. 91). La diminution de ces substances, en raison d’un manque de sommeil, pourrait expliquer les rhumes fréquents après des excès de travail ou d’étude, et un manque de repos. Le sommeil lent est aussi lié à la libération d’hormones, notamment l’hormone de croissance qui joue un rôle dans la synthèse des protéines. Enfin, Hartmann a démontré que les gens ont généralement davantage besoin de sommeil durant les périodes de changements et de stress comme dans le cas d’un nouvel emploi, d’une augmentation de la charge de travail, d’un épisode de dépression (…) ou d’un nouveau défi comme faire partie d’une équipe de football collégiale.  De la même façon, les efforts physiques accrus entraînent un pourcentage plus élevé de temps passé dans le sommeil lent. Le contrôle qu’exerce l’horloge biologique fait en sorte que le sommeil lent, le stade 4 particulièrement, est plus facilement atteint au début de la nuit, ainsi que le laisse voir la figure sur les cycles du sommeil. |
|  |
| La récupération physiologique s’effectue plus facilement avant minuit (Audoin, 2001, cité dans Rathus, 2005, p.91). Par ailleurs, puisque les dépenses diminuent avec l’âge, il y a une diminution du stade 4 chez les personnes âgées (Tamisier, 1999, cité dans Rathus, 2005, p. 91). |
| B- Le sommeil paradoxal semble quant à lui essentiel au fonctionnement psychologique. |
| Lorsqu’on prive un individu de sommeil paradoxal, elle devient plus anxieuse et irritable, voire agressive, elle éprouve de la difficulté à demeurer attentive et présente une incoordination motrice. Elle manifeste également des troubles de la personnalité pouvant aller jusqu’à des hallucinations (Marieb, 1999, cité dans Rathus, 2005, p. 92). De plus, elle risque de voir sa mémoire moins bien fonctionner et ses capacités d’apprentissage diminuer (Stickgold et Hobson, 2000, cités dans Rathus, 2005, p. 92). |

On sait maintenant que le sommeil paradoxal contribue au développement du système nerveux. En effet, le fœtus et le bébé vivent de fréquents épisodes MOR, alors que le nombre diminue après l’âge de 60 ans (Tamisier, 1999, cité dans Rathus, 2005, p. 92).

En conséquence, lorsqu’une personne est complètement privée de sommeil, la première nuit de récupération est principalement consacrée aux stades 3 et 4 du sommeil lent. Au cours des nuits suivantes, un effet de rebondissement du sommeil paradoxal se manifeste. La personne aura tendance à passer plus de temps dans le sommeil MOR : elle rattrape les heures perdues. Ce n’est pas le cas pour le sommeil lent qui, même s’il est récupéré en priorité, demeure déficitaire (Tamisier, 1999, cité dans Rathus, 2005, p. 92).

|  |
| --- |
| Références |
| Audoin, L. (2001). Le sommeil, bien dormir enfin. Toulouse :Milan. Hartmann, E.L. (1973). The functions of sleep, New Haven : Yale University Press. Marieb, E.N. (1999). Anatomie et physiologie humaines. Saint-Laurent : ERPI. Rathus, S.A. (2005). Initiation à la psychologie, (5e éd.). Adaptation sous la direction de Pierre Cloutier et Guy Parent. Laval (Qc). Stickgold, R. et J.A. Hobson (2000). Visual discrimination learning requires. sleep after training. Nature Neuroscience, 3, p. 1237-1238. Tamissier, J.C. (1999). Grand dictionnaire de la psychologie. Paris : Larousse. |
| Études comparatives : les grands et les petits dormeurs |
| Les petits dormeurs :6 heures et moins ; - plus insouciants ; - ruminent moins (temps) ; - plus dynamiques ; - actifs et satisfaits d’eux-mêmes.  Les grands dormeurs : 9 heures et plus ; - préoccupés par leur réussite personnelle et des causes sociales ; - tendances à être plus créatif et réfléchis ; - plus anxieux,plus déprimés ; - plus de temps dans le sommeil MOR (paradoxale). |
| Études comparatives : les grands et les petits dormeurs (suite) |
| Généralement les gens ont plus besoin de plus sommeil dans les périodes de stress, comme un nouvel emploi, augmentation de la charge de travail, épisode de dépression.  Le sommeil (MOR) permettrait de récupérer des périodes stressantes de notre vie (dépenses d’énergie) crées par le changement et le stress. En effet, il semble que le sommeil MOR soit, en partie du moins, responsable de la fonction constituante des réserves d'énergie. Comme la plus grande partie du sommeil (MOR) se passe dans le rêve, on peut émettre l'hypothèse qu'il favoriserait la vigueur. |
| 3. Le sommeil au cours du cycle de la vie : |
| La proportion de sommeil MOR (paradoxal) et de sommeil au stade IV (profond) varie grandement selon les âges. |
| A) LES ENFANTS DE MOINS DE 2 ANS : |
| 100 minutes dans le sommeil profond. Ils passent beaucoup de temps dans le sommeil (MOR) comparativement aux adultes.  Le sommeil (MOR) chez les nouveau-nés est de l’ordre de 50 à 80 % de tout le sommeil.  Va diminuer avec l’âge pour se stabiliser à l’adolescence. |
| B) LES ADULTES |
| Avec l’âge, on observe une rareté du stade 4 et des réveils plus fréquents pendant la nuit.  Cependant, il existe des adultes de 40 ans qui ont une quantité de sommeil MOR (paradoxal) supérieure de celle des jeunes enfants alors que d’autres n’ont plus de sommeil profond. |
| 4. La privation de sommeil lent-profond |
| EXEMPLE 1: L’animateur Peter Tripp → 8 jours éveillés; Il est devenu paranoïaque au point de ne pouvoir passer des tests psychologiques.  EXEMPLE 2 : Une jeune fille de 17 ans → 11 jours éveillés. Aucune perturbation psychologique grave. |
| 4. La privation de sommeil lent-profond (suite) |
| EXEMPLE 3: 10 cadets engagés dans des activités ardues pendant ; 100 heures.  Troubles d'hallucinations visuelles; problèmes d’équilibre et de mouvement.  La proportion de sommeil MOR (paradoxal) et de sommeil au stade IV (profond) varie grandement selon les âges. |
| Notez qu’ils avaient été privés aussi de repos, de nourriture et de sommeil. |
| 4. La privation de sommeil lent-profond (suite) |
| Le plus souvent on observe : - problèmes temporaires d’attention ; - de confusion et de perception erronée ; - tremblements de la main ; - problèmes de focalisation oculaire ; - sensibilité accrue à la douleur. |
| 5. La privation de sommeil MOR (paradoxal) |
| Les études sur : Les animaux indiquent que privés de sommeil MOR (paradoxal).  • ils apprennent plus lentement ; • oublient plus vite ce qu’ils ont appris. |
| 5. La privation de sommeil MOR (paradoxal) (suite) |
| Les humains indiquent qu’il y a trop de variations pour conclure qu’ils apprennent moins vite et oublient plus vite. Cependant il y aurait une entrave à la mémoire, i.e. difficulté à récupérer l’information apprise auparavant.  Il semble évident que les animaux comme les humains privés de sommeil MOR (paradoxal) connaissent un « rebondissement MOR » (tendance à passer plus de temps dans le sommeil au cours des périodes suivantes). |
| 6. Les rêves, quel mystère ! |
| Les études sur : Les animaux indiquent que privés de sommeil MOR (paradoxal).  La théorie de Foulkes (1983)  Pour Foulkes, les rêves sont le prolongement des activités et des problèmes de la journée. Pour lui, les rêves sont associés au stress de la vie. |
| La théorie de Foulkes (1983) (suite)  Les humains indiquent qu’il y a trop de variations pour conclure qu’ils apprennent moins vite et oublient plus vite. Cependant, il y aurait une entrave à la mémoire, i.e. difficulté à récupérer l’information apprise auparavant.  Il semble évident que les animaux comme les humains privés de sommeil MOR (paradoxal) connaissent un « rebondissement MOR » (tendance à passer plus de temps dans le sommeil au cours des périodes suivantes).  Si on est préoccupé par :  - la maladie ; - la mort ; - les pulsions sexuelles et agressives ; - dilemmes moraux. |
| Alors, on va sûrement en rêver. |
| La théorie freudienne  Pour Freud, les rêves expriment des pulsions et des désirs inconscients. Sans les rêves, nous ne pourrions exprimer les désirs que nous censurons pendant la journée.  Pour Freud, l’interprétation des rêves, est la « voie royale » vers l’inconscient.  Il croyait que les rêves « prodiguaient le sommeil » en procurant une imagerie qui empêcherait l’accès à la conscience de pensées troublantes et refoulées. |
| La théorie active du sommeil. Le modèle biologique  Les rêves traduisent principalement une activité biologique et non psychologique : augmentation de l’Ach, ce qui donne le rêve. |

**La théorie active du sommeil. Le modèle biologique (suite)**

Cette théorie explique la forte tendance à rêver des événements survenus dans la journée. Ainsi l’activité nerveuse la plus courante du cortex serait celle qui représente les événements ou les inquiétudes de la journée.

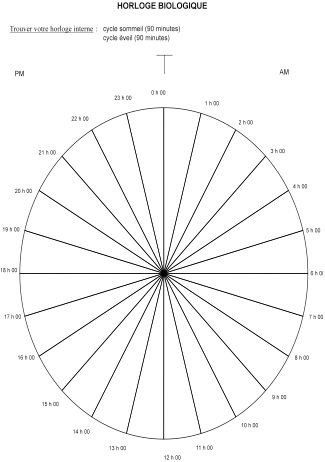
**La perspective de Crick et Mitchison (1983)**

Leur théorie est issue de la perspective de l’intelligence artificielle.

Ils suggèrent que le sommeil MOR (paradoxal) permette au cerveau « d ’éliminer » l’accumulation excessive d’information. Autrement dit, de libérer de l’espace de mémoire pour se concentrer sur les événements du jour suivant.

**Critique** : Peut-on nous comparer à un ordinateur ?

|  |
| --- |
| 7. Les troubles de sommeil |
| 7.1 L’insomnie : trois types d’insomnie |
| A. Insomnie pré-dormitionnelle : difficulté à s’endormir  B. Difficulté à rester endormi toute la nuit  C. Insomnie post-dormitionnelle : réveil prématuré le matin |
| 7.1 L’insomnie : trois types d’insomnie (suite) |
| De façon générale, les personnes qui souffrent d’insomnie présentent : un taux plus élevé d’activation autonome lorsqu’elles essaient de s’endormir et pendant leur sommeil. Les insomniaques aggravent leur problème de sommeil par les efforts qu’ils font pour s’obliger à s’endormir. Leurs préoccupations intensifient l’activation autonome et la tension musculaire pendant le sommeil. |
| 7.2 La narcolepsie |
| - Durée : environ 15 minutes ; - Se réveille en se sentant reposé ; - Périodes dangereuses (au volant); |
| 7.2 La narcolepsie (suite) |
| Les causes sont inconnues mais on pense que la narcolepsie serait un trouble du fonctionnement du sommeil MOR (paradoxal).  Les stimulants et antidépresseurs permettent aux narcoleptiques de maîtriser leurs états. |
| 7.3 L’apnée chez l’adulte |
| C’est une aggravation du ronflement.  Trouble du sommeil potentiellement dangereux. Les personnes qui en souffrent cessent tout simplement de respirer périodiquement au cours de la nuit (500 fois). Lorsque cela arrive, il s’assoit soudainement dans le lit et cherche à reprendre leur respiration et puis à s’endormir. Entraîne de sérieuses complications comme la détérioration des fonctions mentales. |
| 7.3 L’apnée chez l’adulte (suite) |
| Même chez l’enfant, l'apnée peut causer la mort. Ce n’est toutefois pas le syndrome de mort subite.  L'apnée est le plus souvent rencontrée chez les hommes obèses plus âgés.  Causes : difformités anatomiques / malformation ou accumulation de graisse.  Solutions :  - tranquillisants ; - chirurgie ; (aluette, palais, langue, amygdales) ; - perte de poids ; - se coucher sur le côté. |
| 7.4 Les parasomnies |
| 7.4.1 La terreur nocturne |
| La terreur nocturne, c’est lorsqu’un enfant se réveille paniqué, en train de crier, respire rapidement, bouge fébrilement et regarde droit devant lui. Finalement, il se rendort et ne se souvient de rien le lendemain. Les crises disparaissent d’elles-mêmes et ne signalent pas de troubles émotifs. |
| 7.4.2 Le somnambulisme |
| - Rencontré durant l’enfance ; - Se produit au cours du sommeil profond ; - 15 % de tous les enfants ont eu au moins un épisode. |
| Se produit lorsqu’un enfant se déplace sans être conscient. |
| 7.4.3 L’incontinence nocturne (l’énurésie) |
| Survient au cours du sommeil MOR (paradoxal) : - perturbation la plus fréquente ; - plus de garçons que de filles ; - parfois retrouvée au cours de l’adolescence.  Se produit lorsqu’un enfant fait « pipi » au lit . Si l’enfant était propre auparavant et régresse, il faut en chercher les raisons.  Causes : - Troubles émotifs ; - Un facteur génétique ; - Un facteur physiologique ; - Entraînement à la propreté inefficace ; - Retard au niveau de la maturation du système nerveu |
| 7.4.4 La somniloquie |
| - C’est le fait de parler pendant la nuit ; - Phénomène rencontré durant l’enfance ; - Survient au cours du sommeil MOR ; |
| 7.4.5 Les cauchemars |
| Au moyen-âge, on disait que le cauchemar était l’oeuvre des démons, une forme de châtiments. Les cauchemars seraient envoyés pour nous punir de nos péchés.  Ex: Fantasmes sexuels = rapports sexuels avec le diable. |
| 7.4.4 La somniloquie (suite) |
| Trouvez votre horloge biologique et adaptez-vous en fonction de l’alternance des cycles éveil et sommeil (voir horloge biologique).  Pour y parvenir, essayez d’identifier un moment dans la journée où vous avez une baisse subite de votre régime avec accompagnement de somnolence soit, le goût de dormir ou de faire une sieste. Quand vous avez identifié cette période, venez indiquer sur l’horloge l’heure approximative de cette période de sommeil. À partir de ce point de départ sur l’horloge, ajoutez 90 minutes et marquez un trait. Le prochain cycle sera son contraire soit celui d’éveil. Vous pouvez aussi commencer par chercher votre cycle d’éveil en vous demandant quel est le moment dans la journée où vous ressentez le plus d’énergie et de force. Vous procéderiez alors de la même manière qui a été expliquez ci-dessus. |
| 7.4.4 La somniloquie (suite) |
| L’intérêt dans le fait de trouvez son cycle de sommeil et d’éveil est le fait que vous pouvez par exemple décider de faire le travail plus exigeant dans un cycle d’éveil et faire le travail moins exigeant dans un cycle de sommeil. Vous pourriez également synchroniser votre réveil le matin de manière à vous lever dans un cycle d’éveil plutôt que dans un cycle de sommeil, ce qui rendra moins difficile votre réveil le matin. |



|  |
| --- |
| 7.4.4 La somniloquie (suite) |
| **Les secrets du bon dormeur**  - Allez au lit seulement lorsque vous vous endormez!  - Adoptez une routine relaxante avant de vous coucher (e. g. prendre un bain).  - Établissez un bon environnement de sommeil avec des distractions limitées (bruit, lumière, température).  - Évitez les aliments, boissons et médications qui peuvent contenir des stimulants.  - Évitez l’alcool et la nicotine avant de vous coucher. Consommez moins ou pas du tout de caféine.  - Faites de l’exercice régulièrement, mais faites-le le matin ou en après-midi. Le surentraînement n’est pas recommandé. |
| **Les secrets du bon dormeur (suite)** |
| **- Évitez les siestes en fin d’après-midi ou en soirée. Mais si vous éprouvez un profond besoin de vous reposez pendant le jour, alors pourquoi ne pas faire une petite sieste de 20 minutes…pas plus. LE sommeil fait pendant le jour sera retranché pendant la nuit! Mais une petite sieste vous permettra de récupérer assez pour compléter votre journée. Pendant la sieste, on ne pense à rien, on fait le vide totale en se concentrant sur la respiration profonde - Évitez les repas lourds avant de vous coucher.**  **- Évitez de boire avant de vous coucher.**  **- Utilisez le lit seulement pour le sommeil ou pour l’intimité (ne mangez pas, ne lisez pas et n’écoutez pas la télévision au lit!).**  **- Établissez un horaire régulier de lever.**  **- Essayez des techniques de relaxation pour vous aider à vous détendre physiquement et mentalement.** |
| **Gestion cognitive des soucis de la journée pendant la nuit!** |
| **Beaucoup de mes patients me demande comment arriver à faire en sorte que leurs nuits de sommeil ne se transforment pas en phobie du coucher avec des réveils fréquents et avoir l’impression de travailler aussi fort la nuit que le jour.**  **Les secrets du bon dormeur ci-dessus sont d’abord et avant tout un premier pas dans la bonne direction. Mais il nous arrive parfois que malgré nos bonnes intentions de vouloir dormir, on tourne, on tourne et on tourne toute la nuit. Le matin, on se réveille très fatigué.**  **Premièrement, il ne faut jamais se dire la phrase suivante : cette nuit, je dois absolument bien dormir! Vous allez avoir le résultat contraire. Le sommeil n’Est pas une obligation mais un besoin et quand on pense que nous sommes assez fatigués pour nous endormir, alors, on saute dans le lit sans se poser de question!** |
| **Gestion cognitive des soucis de la journée pendant la nuit!** |
| **Deuxièmement, si vous passer votre temps à ruminer vos soucis quotidiens « changer des flats » pendant votre sommeil, alors vous allez vous vous réveiller pas plus avancé et surtout plus fatigué. Il est important de saisir ici que pendant la nuit, nous sommes très vulnérable à toutes intrusions, ce qui peut nous perturber et gâcher notre nuit de sommeil. En conséquence, vous devrez apprendre à ne laisser aucune entrée d’information (input) dans votre conscience, de manière à fermer la porte à tous les problèmes qui vous tracasse le jour. Il y aura un moment pour cela, mais la nuit, ce n’est pas fait pour régler vos problèmes.**  **Troisièmement, la respiration profonde avec de bonnes inspirations et expirations devra devenir votre meilleure amie. En l’occurrence, lorsqu’il vous arrivera d’être en train de ruminer ou de changer un flat pendant que vous êtes couché, voici ce qu’il faut faire :** |
| **Gestion cognitive des soucis de la journée pendant la nuit!** |
| **- vous devez chasser avec force ces idées. Pour y parvenir, vous pouvez vous répétez la phrase suivante : « je ne pense pas à ça » ou « non, je ne traite pas d’informations ». Pendant que vous vous répétez comme une cassette votre petite phrase, cela vous permettra de vous changer les idées et de ne pas trop pensez...je sais que ce n’est pas facile à faire!.**  **- C’est ici qu’entre en jeu la respiration. Pendant que vous répétez votre petite phrase, vous allez progressivement focaliser sur votre respiration profonde (gonfler la bedaine et après, gonfler les poumons, puis vider le tout en expirant l’air …puis recommencer!) et ce, pendant au moins 15 à 20 respirations. Le fait de procéder ainsi va sur-oxygéner votre cerveau et d’une certaine manière, remettre dans votre sang des substances qui vont vous aider à vous rendormir.**  **Bonne nuit!** |

## Conférences

**L’acouphène :   
« Personne n’en meurt, mais tous en souffrent »  
  
Traitement cognitivo-comportemental de l’adaptation de l’acouphène  
  
Conférence présentée à :  
l’Association des personnes souffrants de l’acouphène du Saguenay-Lac St-Jean  
  
Par  
Jean-Marc Guay, M.A.Ps., P.N.L.  
Psychologue clinicien, Cabinet privé de psychothérapie  
Praticien en programmation neuro-linguistique (PNL)  
Professeur de psychologie, Cégep de Chicoutimi  
Hiver 2008**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Visite du patient M. Snooze à son médecin le Dr. Décibel.** | | | |
| Dr. Décibel : | | - que puis-je faire pour vous ce matin M. Snooze? | |
| M. Snooze : | | - docteur, depuis 10 jours, j’entends des bruits dans ma tête ou dans mes oreilles… quelque chose comme ça! | |
| Dr. Décibel : | | - qu’est-ce que vous entendez? | |
| M. Snooze : | | - cela dépend des jours… | |
| M. Snooze : | | - O.K. docteur, je pense que vous me dites que je ne suis pas le seul… | |
| Dr. Décibel : | | - c’est ça! Mais je vais vous faire passer des tests pour éliminer la possibilité d’un problème grave de l’oreille ou du cerveau. | |
|  | | - je vais vous envoyer voir un ORL. | |
|  | | - mais à première vue, je pense que vous faites de l’acouphène! | |
| **Visite du patient M. Snooze à son médecin le Dr. Décibel. (suite)** | | | |
| Dr. Décibel : | - y’en a qui entendent… des sifflements (ex. :bouilloire), des fusées, des avions, des « pépines » qui font de l’excavation, des bruits de grenouilles, de cigales, de criquets ou d’essaim d’abeille, des cliquetis, des craquements, des claquements, des vibrations, des murmures, du pilonnage, du martelage, des bruits d’engin, du bruit d’océan ou de statistiques, des cloches, des sonneries, des tonalités, de l’eau qui coule, des grillons, du grésillement (friture), des câbles électriques haute tension, etc. | | |
| M. Snooze : | - de l’acou…quoi! | | |
| Dr. Décibel : | - de l’acouphène. Des bruits subjectifs entendus sans cesse, jour et nuit, dans les oreilles ou dans la tête en l’absence de bruits externes. | | |
| M. Snooze : | - docteur, je suis en train de devenir fou! - le pire, c’est que je ne sais pas comment arrêter les maudits bruits dans ma tête.  - qu’est-ce que j’ai docteur? | | |
| **Visite du patient M. Snooze à son médecin le Dr. Décibel. (suite)** | | | |
| M. Snooze : | | | - j’ai peur docteur car je ne dort plus, je ne mange plus, et je commence à avoir des idées pas trop claires… |

|  |  |
| --- | --- |
| **L’ACOUPHÈNE  Les causes possibles…..** | |
| L’alimentation- Réactions à des antibiotiques ou Intoxication médicamenteuse – Traumatisme sonore (exposition soutenue et répétée à des bruits extrêmes) – Transmission génétique – Déséquilibre des articulations temporo-mandibulaires (tensions) – Allergies – L’aspirine – Les infections d’oreille – La drogue – Port de verres inappropriés – Clonus musculaire (étrier, marteau) – Écoulement turbulent du sang dans une formation vasculaire de voisinage – Bourdonnements vasculaires (dû à un bruit veineux jugulaire ou plus fréquemment à un anévrysme carotidien, ou une sténose arthéromateuse pulsatif) – Fermeture de la trompe d’Eustache (cérumen, sang, tumeur) – Perforation du tympan ou otite chronique – Otospongiose- Barotraumatisme (plongée sous-marine, aviation)  – Traumatisme crânien – Compression du nerf cochléaire (neurinome de l’acoustique et tumeurs de l’angle pontocérébelleux) – Atteinte dégénérative des noyaux du tronc cérébrale (sclérose en plaque, épilepsie) – Tabac  – Manque d’exercice – Un blocage du genre, quelque chose que l’on ne veut pas entendre! – Une émotion refoulée  – Un stress antérieur – Un problème psychosomatique – Une association émotionnelle entre des souvenirs et des émotions… | |
| **L’ACOUPHÈNE  Les causes possibles…..(suite)** | |
| Les mécanismes d’action sont encore inconnus : plasticité cérébrale; processus neurochimiques anormaux… Si la cause n’est pas d’origine tumorale, traumatique ou toxique, la cause pour la plupart des acouphènes est INCERTAINE. | |
| **Les espoirs**: La recherche en neuroscience va apporter des réponses et des traitements… |  |
| **Pour l’instant :**: L’acouphène n’est pas une maladie mais un symptôme! |  |
| **Donc : Pas de diagnostic = pas de traitement!** Voilà pourquoi on cherche toujours. |  |
| Il ne faut donc pas vous surprendre si votre médecin reste calme et bien adossé dans son fauteuil lorsque vous lui annoncez que vous entendez des bruits dans votre tête… |  |

**Les traitements…..**Les vasodilatateurs périphériques ou des vasodilatateurs associés à des corticoïdes – L’oxygénothérapie hyperbare  
– Hémodilution – Les antiépileptiques – La mésothérapie – Le masking et les stimulations électriques de l’oreille interne  
– Les prothèses auditives – La chirurgie dans le cas de pathologies spécifiques (acouphènes objectives) – La médecine allopathique – Pour passer le « cap » : les anxiolytiques – les antidépresseurs – les hypnotiques – les aides audio prothétiques – Les générateurs de bruits blanc (GBB) – Les thérapies de relaxation – La médecine douce - L’hypnothérapie, la chiropractie – l’acupuncture – Appareil d’exercice buccal – l’huile d’autruche – La Tinnitus Retraining Thérapy (T.R.T.) – La stimulation LASER (avec le Tinnitool) -la naturopathie – la méditation – la posturothérapie, le yoga, le feldenkrais, le shiatsu, la musicothérapie – la sophrologie – la médecine traditionnelle chinoise –L’homéothérapie – l’ostéopathie… **La thérapie cognitivo-comportementale de l’adaptation de l’acouphène.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Suivi médical du patient M. Snooze à son médecin le Dr. Décibel.  1 an plus tard…** | | | | | | | |
| Dr. Décibel : | | - comment vont vos acouphènes M. Snooze? | | | | | |
| M. Snooze : | | - elles vont bien mes acouphènes Dr. Décibel.  - voyez-vous docteur, nous sommes toujours ensemble…  - nous marchons ensemble…  - nous mangeons ensemble… - nous dormons même ensemble… - nous faisons tout ensemble, on ne se sépare jamais! | | | | | |
| Dr. Décibel : | | - vos examens sont négatifs. Il n’y a pas de problèmes graves au niveau de l’oreille et du cerveau. | | | | | |
| M. Snooze: | | - qu’est-ce que je dois faire docteur? | | | | | |
| Dr. Décibel : | | …vous adapter! | | | | | |
| **La thérapie cognitivo-comportementale de l’adaptation de l’acouphène** | | | | | | | |
| **Recommandée :** | | | dans le cas où l’acouphène est subjective et non un symptôme d’une lésion « actuelle » de l’oreille (acouphène objective). | | | | |
|  | | | **Adaptation  ou Trouble de l’adaptation :** | | | | |
|  | | | Dépression; Suicide; Délire / folie; Problèmes professionnels; Problèmes financiers, etc. | | | | |
| **La thérapie cognitivo-comportementale de l’adaptation de l’acouphène (suite)** | | | | | | | |
| **Recommandée :** | | | | | **Questions** :  Comment puis-je m’adapter à mon acouphène? Comment me suis-je adapté à mon acouphène? | | |
|  | | | | | **Surtout pas!** Comment mon acouphène peut-il s’adapter à moi? (cela n’arrivera pas!) | | |
|  | | | | | Tout blesse, la dernière tue. | | |
| **L’approche émotivo-rationelle dans la gestion des émotions Lucien Auger (2004)** | | | | | | | |
| (A) Les événements Réels / anticipés ou  \*La personne |  | | | (B) Des Idées / des phrases intérieures / des croyances à propos de (A) (Perceptions) | |  | (C) Émotions (- /+) (Trouble adaptation) |
| http://jmguay.ca/images/flecheB.jpg |  | | | http://jmguay.ca/images/flecheH.jpg http://jmguay.ca/images/flecheB.jpg | |  | http://jmguay.ca/images/flecheH.jpg |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Déclenchent |  | Causent |

|  |
| --- |
| **Combattez vos pensées ou croyances irréalistes** |
| 1- Un événement se produit dans ma vie à propos duquel je me sens troublé émotivement;  2- J’observe quelles idées habitent mon esprit à l’occasion de cet événement. Quelle perception j’en ai, quel jugement je porte sur lui, quelles phrases intérieures je me répète à ce sujet;   3- Je compare ces idées, ces perceptions, ces jugements, ces phrases intérieures avec la réalité, la manière dont le monde est fait; 4- Si je constate que mes idées sont réalistes, j’en conclu que mon trouble est fondé et il ne me reste qu’à tenter de changer l’événement qui est l’occasion de mon trouble, ou si cela n’est pas possible, à l’endurer le plus patiemment possible, en évitant de l’amplifier ou de le déformer.  \* par personne, on entend l’individu comme étant le premier auteur de ses propres scénarios de peur, d’angoisse et d’anxiété, et ce, grâce à sa création d’idées perturbatrices, tordues ou inadaptées. |

## Soutenance de thèse

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Soutenance de thèse | | | | | | |
| L’ACTUALISATION DU POTENTIEL INTELLECTUEL, L’EFFICIENCE COGNITIVE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE NIVEAU COLLÉGIAL À RISQUE D’ABANDON SCOLAIRE | | | | | | |
| **Soutenance de thèse  Jean-Marc Guay  Faculté des Sciences Sociales  Université de Moncton, N.-B.** | | | | | | |
| 1. Cadre théorique | | | | | | |
| Selon Godfroid (1993), l’approche cognitiviste a eu deux impacts majeurs sur la conception que nous nous faisions, jusqu’à tout récemment, de l’intelligence et de son développement. Premièrement, l’intelligence constitue une entité dynamique qui peut varier tout au long de l’existence et n’est pas, comme il a déjà été prétendu, quelque chose de rigide et d’immuable. Deuxièmement, les difficultés d’apprentissage rencontrées par certains enfants, qui étaient souvent perçues comme d’origine affective ou sociale, sont maintenant envisagées en termes de déficience au niveau des outils mentaux nécessaires à la résolution des problèmes. Conséquemment, plus personne aujourd’hui ne traite les enfants en difficultés d’apprentissage comme des enfants dégénérés (Saint-Onge, 1992). En fait, on cherche plutôt à déterminer les motifs de leurs difficultés. | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| Nous savons que les chercheurs cognitivistes se proposent, entre autres, de déterminer les étapes de traitement de l’information lors d’une résolution de problèmes (Baillargeon, 1988; Bourgon, 1995; Fortin et Rousseau, 1989). Cette façon d’étudier l’intelligence est relativement paradoxale par rapport à l’approche psychométrique des dernières décennies qui, elle, est liée à la mesure psychologique de l’intelligence et qui, somme toute, apporte un point de vue quantitatif du développement de l’intelligence (Bourgon, 1995). En effet, l’un des principes des tests d’intelligence traditionnels soutient que l’intelligence est une qualité immuable qui fixe les limites de la capacité d’apprentissage d’un apprenant (Chance, 1982). Et jusqu’à tout récemment, particulièrement sous l’influence du courant constructiviste, nous pensions que le potentiel intellectuel se fixait de manière définitive au cours de l’enfance et de l’adolescence (Godfroid, 1993). Or, dans leurs travaux, Audy (1992), Brown et Campione (1986) et Feuerstein (1979), font clairement ressortir que l’intelligence doit être conçue comme flexible et non de manière statique ou fixe. À la lumière des travaux de ces auteurs, il est possible de se rendre compte que la vision « contemporaine » de l’intelligence s’inscrit à l’intérieur d’un processus actif d’expériences et d’apprentissages socialement médiatisés. | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| L’intelligence étant faite, pour Feuerstein (1980), d’un matériau malléable et flexible qui peut se façonner presque à la volonté de l’apprenant. Enfin, Pinard (1987) qui a étudié l’intelligence à travers les trois grandes périodes de son évolution, soit psychométrique, piagétienne, et maintenant métacognitive, en arrive lui-même à la conclusion que le développement intellectuel n’est jamais terminé.  D’après Audy (1992) et Debray (1989), il est possible d’augmenter le potentiel d’un apprenant par un meilleur développement, par un meilleur entraînement et par une meilleure actualisation de son efficience cognitive. Pour Godfroid (1993), les habiletés intellectuelles peuvent être augmentées, voire enrichies, si nous faisons des exercices appropriés qui permettent de forger de nouveaux outils ou d’améliorer ceux qui sont déjà en place. D’ailleurs, Nickerson, Perkins et Smith (1985) citent plusieurs études dans leur volume à l’effet que des résultats significatifs ont été observés entre l’entraînement systématique des habiletés cognitives et les résultats à des tests d’intelligence. À cet égard, l’étude de Bourgon (1995) est un exemple où, à la suite de l’implantation d’un programme en efficience cognitive auprès d’enfants du niveau primaire, elle a observé un changement positif des résultats aux tests d’intelligence Otis Lennon et les Matrices de Raven. | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| Pour sa part, Gilbert (1993) affirme que l’apprenant qui acquiert des bonnes habitudes ou stratégies cognitives apprend à surmonter les obstacles cognitifs qui se présentent à lui. Plus encore, il en vient à augmenter ses chances de réussite, quelle que soit la tâche qu’il a ou aura à accomplir, tout en augmentant son sentiment de confiance en soi et en ses possibilités. Flavell (1979), quant à lui, affirme que le développement de la métacognition par l’entraînement systématique, aussi bien chez l’enfant que chez l’adulte, est du domaine du réalisable et que nous avons tout intérêt à le souhaiter. Enfin, Sternberg (1986) va plus loin en affirmant que non seulement nous pouvons entraîner les habiletés intellectuelles, mais que nous devons le faire.  Il semble que l’acquisition de stratégies d’apprentissage demeure un facteur important de l’apprentissage (Chouinard, 1992) au point de concourir au développement des habiletés intellectuelles. Si une stratégie peut se définir comme une « façon de procéder pour atteindre un but » (Legendre : 1993, p.523), Weinstein et Mayer (1986, p.315) définissent les stratégies d’apprentissage comme : | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| « (...) des comportements et des pensées que l’élève a durant l’apprentissage qui influencent le processus d’encodage. Le but des stratégies consiste à influencer l’état affectif ou les motivations de l’élève, ou encore la façon dont il sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance ».  À toute fin pratique, les stratégies d’apprentissage semblent nécessaires et utiles pour un apprentissage efficace et une rétention de l’information en vue de s’en servir plus tard (Bourgon, 1995, Langevin, 1992). La littérature la plus récente regroupe les stratégies d’apprentissage selon quatre grandes catégories, c’est-à-dire, stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de ressources. La première catégorie rassemble les stratégies métacognitives et sont responsables de la gestion globale et intégrée de la démarche de l’apprenant dans la résolution de problèmes (Brien, 1994). La deuxième catégorie concerne les stratégies cognitives de l’apprentissage et permettent l’accomplissement et l’agencement d’une tâche. Les troisième et quatrième grandes classes sont, respectivement, les stratégies affectives et les stratégies de ressources. Plus particulièrement, les deux dernières catégories sont des stratégies de support aux stratégies cognitives (Audy et al., 1993). Toutefois, nous n’expliciterons pas chacune d’entre-elles compte tenu des limites d’espace imposées. | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| Bien qu’Audy (1992) emploie le terme stratégies de résolution de problèmes plutôt que celui de stratégies d’apprentissage, ce dernier avance que l’absence de stratégies de résolution de problèmes efficaces expliquerait les sous-performances intellectuelles lors d’un processus de résolution de problèmes. À ce sujet, dans son étude sur la métacognition et la performance à l’université, Romainville (1993) a montré que les étudiants n’associent pas toujours leurs stratégies à leur performance, et rares sont les étudiants conscients des effets de leurs stratégies. Ce qui confirme, d’une certaine manière, l’idée selon laquelle l’utilisation spontanée d’un savoir métacognitif semble être une condition pour le moins nécessaire au déploiement de stratégies (Melot, 1991). D’ailleurs, dans ses travaux de recherche, Audy (1988) a montré l’importance de l’utilisation spontanée de stratégies dans la performance en mathématiques. Par conséquent, dans la mesure où l’apprenant a recours à des stratégies de résolution de problèmes, celles-ci vont s’intégrer progressivement à son répertoire pour ainsi accroître son potentiel intellectuel (Audy, 1992). | | | | | | |
| 1. Cadre théorique (suite) | | | | | | |
| Même si l’étude des aspects particuliers de la métacognition qui viennent influencer l’efficience cognitive d’un apprenant demeure encore à préciser, il semble que la capacité d’un apprenant à analyser, à gérer et à réguler sa propre cognition peut être tenue comme un facteur favorable à l’apprentissage (Romainville, 1993). À ce propos, l’étude de Wang, Haertel et Walberg (1990) est éloquente. En effet, ceux-ci ont réalisé une méta-analyse à partir de nombreuses recherches en éducation sur les facteurs qui influencent les résultats scolaires. Ainsi, sur 228 variables réparties en 30 échelles dans 6 catégories, les résultats indiquent que la métacognition demeure la variable dont l’effet positif sur l’apprentissage est le plus important. Pourtant, si les étudiants s’estiment responsables de leur propre performance, plusieurs d’entre eux se montrent incapables d’expliciter en quoi leurs manières d’apprendre n’étaient pas adéquates sur le plan des stratégies d’apprentissage (Romainville, 1993). D’ailleurs, Gagné (1985) a montré, dans son étude, que la métacognition distingue non seulement les experts des novices, mais également les apprenants qui réussissent bien de ceux qui présentent des difficultés d’apprentissage. Toujours selon Gagné, lors des apprentissages scolaires, les élèves efficaces ont de meilleures stratégies cognitives de l’apprentissage. | | | | | | |
| 1.1 But de la recherche | | | | | | |
| La méthode d’intervention en Actualisation du Potentiel Intellectuel (API) présente deux conditions de recherche intéressantes. Premièrement, le modèle est innovateur puisque le relevé de littérature effectué jusqu'à ce jour indique qu’aucune recherche expérimentale avec groupe contrôle n’a été réalisée pour vérifier l’efficacité de cette méthode auprès d’une population collégiale « à risque » d’abandon scolaire. Deuxièmement, le modèle propose un outil de diagnostic de l’efficience cognitive, soit le test Profil d’Efficience Spontanée et sur Demande (PESD). L’instrument psychométrique utilisé a été validé par l’équipe de recherche de Frigon, Audy, Laurencelle et Simard (1996) au moyen d’un échantillon d’élèves provenant du secondaire I et de cheminement particulier. Ce test ne mesure pas l’intelligence ou les connaissances acquises, mais s’intéresse plus particulièrement à la mesure des processus de traitement de l’information. | | | | | | |
| 1.1 But de la recherche (suite) | | | | | | |
| Les résultats de recherches exploratoires utilisant la méthode API permettent d’envisager des changements en matière de prévention des échecs et des abandons scolaires (Audy et al., 1993). À la suite de l’implantation d’un programme d’intervention en API, des résultats significatifs sont observés en ce qui a trait à l’amélioration de l’efficience cognitive et du rendement scolaire, et ce, tant au niveau primaire, secondaire, qu’universitaire (Audy et al.). Cependant, vu sa relative nouveauté, Audy et ses collaborateurs souhaitent que la méthode API fasse l’objet d’études et d’expériences à travers divers programmes de recherche, étant donné qu’elle en est encore au stade exploratoire (Audy et al.).  Là où nous aimerions intervenir chez l’élève « à risque » d’abandon scolaire, c’est au niveau de l’acquisition d’outils mentaux tels, les stratégies d’apprentissage ou de résolution de problèmes et ce, à l’intérieur d’un programme structuré de développement du potentiel intellectuel. De manière plus spécifique, notre intérêt porte sur la vérification de l’efficacité de la méthode API auprès d’une population collégiale « à risque » d’abandon scolaire. Voici les hypothèses à l’étude. | | | | | | |
| 1.2 Hypothèses | | | | | | |
| 1. La méthode API permettra d’augmenter de manière significative le niveau d’efficience cognitive globale des participants du groupe expérimental, comparativement aux participants du groupe contrôle.  2. La méthode API aura pour effet d’augmenter de manière significative le rendement scolaire des participants du groupe expérimental, comparativement au groupe contrôle. | | | | | | |
| 2. Méthodologie | | | | | | |
| 2.1 Participants | | | | | | |
| Au moment de la recherche, tous les élèves qui ont participé étaient à leur première année d’études collégiales et inscrits dans un programme d’intégration. Les élèves inscrits dans un programme d’intégration présentent la particularité d’être « à risque » d’abandon scolaire selon les critères établis par Terrill (1988). En effet, cet auteur fait ressortir que, dans la mesure où un élève présente d’une part, un dossier scolaire faible et d’autre part, une cote finale du Service régional d’admission du Montréal métropolitain (SRAM) inférieure à 66, il est « à risque » d’abandon scolaire. | | | | | | |
| 2.1 Participants (suite) | | | | | | |
| Selon le SRAM, cette cote s’est avérée, dans le passé, un bon prédicteur de performance, d’échec et d’abandon scolaire au niveau collégial. Toutefois, Terrill (1988) suggère que les critères du dépistage des décrocheurs potentiels par la cote finale SRAM soient établis pour chaque collège à partir de ses propres données plutôt qu’à partir de données de l’ensemble des collèges. Pour ce qui est des Cégeps de Chicoutimi et d’Alma, le seuil maximal de la cote finale pour déterminer si l’élève est à risque d’abandon scolaire a été fixé à 65.  En ce qui concerne l’assignation aux conditions expérimentale et contrôle des participants provenant des Cégeps de Chicoutimi et d’Alma, celle-ci n’a pu être faite sur une base totalement aléatoire, et ce, pour des raisons de faisabilité. Par conséquent, tous les participants du Cégep de Chicoutimi ont été assignés à la condition expérimentale, alors que ceux du Cégep d’Alma ont été assignés à la condition contrôle. Le devis de recherche est donc quasi-expérimental. Enfin, dans la mesure où un élève acceptait de participer volontairement à l’étude, il devait signer un formulaire de consentement. Les participants des groupes expérimental et contrôle pouvaient mettre fin à leur participation en tout temps et sans aucun préavis de leur part. | | | | | | |
| 2.1 Participants (suite) | | | | | | |
| L’échantillon de notre étude est composé de 107 élèves, dont 53 garçons et 54 filles de niveau collégial, répartis entre le Cégep de Chicoutimi (43 garçons et 34 filles) et le Cégep d’Alma (10 garçons et 20 filles). En ce qui a trait aux participants du Cégep de Chicoutimi, 23 participants ont complété les ateliers du programme API (10 heures et plus), 22 participants n’ont jamais complété ou ont abandonné les ateliers du programme API (les maximum et minimum d’heures enregistrées vont de 4 heures à aucune) et 32 élèves ne se sont jamais présentés à leur séance de convocation afin de recevoir l’information pour participer à l’étude. Le groupe expérimental est ainsi constitué des 23 participants qui ont complété le programme API. L’âge moyen de ces participants est de 18.13 ans.  Pour ce qui est des participants du Cégep d’Alma, sur 30 participants, 27 élèves ont complété les mesures au prétest et au post-test, et 3 participants n’ont pas complété les mesures au post-test. Le groupe contrôle est ainsi formé des 27 participants qui ont complété toutes les mesures, sans toutefois avoir reçu les ateliers en API. L’âge moyen de ces participants est de 18.07 ans.. | | | | | | |
| 2.2 Mesures | | | | | | |
| 2.2.1 Profil d’Efficience Spontanée et sur Demande (PESD) | | | | | | |
| Le Profil d’Efficience Spontanée et sur Demande (PESD) a été développé par Audy (1988) puis validé par Frigon et ses collaborateurs (1996). Tel que le précisent ces derniers, le PESD ne mesure pas l’intelligence ou les connaissances acquises mais plutôt les processus de traitement de l’information. Plus spécifiquement, le PESD permet de tracer le profil d’un individu de manière à identifier ses forces et ses faiblesses en ce qui concerne son efficience cognitive, en vue d’une éventuelle intervention en API. Actuellement, le PESD permet d’effectuer le diagnostic de l’efficience cognitive de 24 stratégies de résolution de problèmes de la taxonomie API, dont 14 stratégies d’observation (QEI), 5 stratégies de recherche de solution (QEE) et 5 stratégies de réponse (QEO). Enfin, un score est calculé à partir des trois types de stratégies précités, ce qui permet d’obtenir une moyenne générale, soit le quotient d’efficience cognitive globale (QEG). La passation du PESD est du type papier-crayon et non chronométrée. | | | | | | |
| 2.2.2 Rendement scolaire | | | | | | |
| L’établissement du rendement scolaire s’est fait à partir des résultats scolaires retrouvés sur le bulletin scolaire de l’élève participant. De manière plus précise, pour les sessions d’automne 1997 et d’hiver 1998, une moyenne pondérée a été calculée pour chacune des deux sessions et ce, en excluant les cours d’éducation physique. Par conséquent, les participants des groupes expérimental et contrôle seront comparés sur la base des moyennes pondérées observées d’une part, à la fin de la session d’automne 1997 (post-test) et d’autre part, à la fin de la session d’hiver 1998 (suivi). L’étude du rendement scolaire se fera donc sur deux sessions plutôt qu’une seule afin d’examiner l’évolution des performances scolaires dans le temps. | | | | | | |
| 2.3 Procédure | | | | | | |
| 2.3.1 Groupe contrôle | | | | | | |
| Tous les participants du groupe contrôle proviennent du Cégep d’Alma. Les critères retenus pour la sélection des élèves à risque d’abandon scolaire parmi les nouveaux arrivants sont : 1) un dossier scolaire faible, et 2) une cote finale SRAM de 65 et moins. Sur la base de ces deux critères, la sélection des participants a été effectuée par un professionnel non enseignant, soit un aide pédagogique individuel. Il a été possible de rejoindre tous les participants contrôles en allant directement dans les deux groupes classe d’intégration, afin d’y effectuer les rencontres d’information et la passation des mesures prétests et post-tests. | | | | | | |
| 2.3.2 Groupe expérimental | | | | | | |
| Sur la base des deux critères précités, la sélection des participants du groupe expérimental a également été effectuée par un professionnel non enseignant ( aide pédagogique individuel). À la suite de cette sélection, le Directeur à l’enseignement du Cégep de Chicoutimi accepta de réserver une période de deux heures à l’horaire de l’élève, afin qu’il puisse assister à une rencontre d’information. Ainsi, lors de la période d’inscription, l’élève voyait inscrit à son horaire la convocation à une séance d’information portant sur le cours Actualisation du Potentiel Intellectuel (350-API-999). En tout, quatre séances d’informations furent nécessaires. Celles-ci se sont déroulées entre le 22 août et le 10 septembre 1997 inclusivement.  À la suite des séances d’information, trois groupes d’ateliers de leçons de médiation en API ont été planifiés afin d’accommoder un maximum de quinze (15) participants par groupe. La répartition des participants dans l’un ou l’autre des trois groupes s’est faite en fonction de l’horaire de cours des participants et de leur disponibilité. | | | | | | |
| 2.3.3 Traitement expérimental | | | | | | |
| Le traitement expérimental comprend la médiation de stratégies de résolution de problèmes (stratégies d’apprentissage). Ces leçons, d’une durée approximative de deux heures chacune, ont été élaborées et animées par une médiatrice certifiée et expérimentée. En tout, neuf leçons de médiation en efficience cognitive ont été données, dont huit leçons ont servi à dispenser un total de quatorze (14) stratégies de résolution de problèmes, alors qu’une rencontre servait à effectuer un retour sur l’ensemble des stratégies. L’expérimentation du programme API s’est effectuée de septembre 1997 à décembre 1997 au Cégep de Chicoutimi. Les participants ont également fait des exercices d’organisation de points qui visent : 1) à apprendre à projeter des relations virtuelles, 2) à contrôler son impulsivité et à travailler de façon méthodique, 3) à faire des hypothèses et à les vérifier et 4) à développer une meilleure efficience pour l’ensemble des stratégies de la taxonomie de Audy (1990). | | | | | | |
| 3. Résultatsl | | | | | | |
| 3.1 Analyses statistiques préliminaires | | | | | | |
| La vérification de l’équivalence des groupes s’est faite à partir des vingt-trois (23) participants expérimentaux et des vingt-sept (27) participants contrôles. Un test du Khi-deux pour données nominales a été réalisé afin d’examiner la répartition des garçons et des filles, selon les groupes expérimental et contrôle. Par la suite, des analyses de la variance (ANOVA), de type 2 (groupes – expérimental/contrôle) X 2 (sexes) ont été faites sur les variables continues suivantes : âge, cote finale SRAM, quotient d’efficience globale (QEG) au prétest et score d’efficacité personnelle au prétest. Les résultats au test Khi-deux n’indiquent aucune différence significative χ2 (1, n = 50) = 1.08, p > .05. Ainsi, la distribution du nombre de filles et de garçons est comparable dans les deux groupes | | | | | | |
| 3.1 Analyses statistiques préliminaires (suite) | | | | | | |
| Les résultats d’ANOVA ne révèlent aucun effet significatif d’interaction (groupes X sexes) quant aux variables âge (F (1, 46) = 0.48, p > .05), cote finale SRAM (F (1, 46) = 0.25, p > .05), QEG (F (1, 46) = 2.17, p > .05) et efficacité personnelle (F (1, 46) = 0.94, p > .05). Pour ce qui est des effets principaux en fonction des groupes, les résultats ne font pas ressortir de différences significatives pour les variables âge (F (1, 46) = 0.06, p > .05), cote finale SRAM  (F (1, 46) = 0.62, p > .05), QEG (F (1, 46) = 0.00, p > .05) et efficacité personnelle (F (1, 46) = 1.03, p > .05). Quant aux effets principaux selon le sexe, les résultats ne révèlent pas de différence significative entre les garçons et les filles sur les variables cote finale SRAM (F (1, 46) = 0,07, p > .05) et efficacité personnelle (F (1, 46) = 0.01, p > .05). Cependant, des différences significatives sont observées entre les garçons et les filles sur les variables âge (F (1, 46) = 4.41, p < .05) et QEG (F (1, 46) = 8.05, p < .05). Ainsi, les garçons sont plus âgés que les filles et ces dernières obtiennent des moyennes supérieures sur au prétest du QEG. Le tableau 1 présente les résultats des analyses ANOVA 2 (groupes) X 2 (sexes) pour les variables âge, cote finale SRAM, QEG au prétest et efficacité personnelle au prétest. | | | | | | |
| 3.1 Analyses statistiques préliminaires (suite) | | | | | | |
| En somme, outre des différences constatées entre les garçons et les filles à propos de l’âge et du QEG, les résultats des analyses statistiques préliminaires indiquent que les moyennes entre les groupes expérimental et contrôle ne sont pas différentes au prétest. Il en est de même pour l’effet d’interaction. Les deux groupes à l’étude semblent donc relativement équivalents au prétest. | | | | | | |
| 3.2 Analyses statistiques principales | | | | | | |
| Afin de tester les hypothèses, des ANOVA à plan mixte 2 (groupes) X (2) (temps de la mesure) ont été réalisées. Les analyses statistiques qui suivent se rapportent principalement aux deux hypothèses à l’étude. Notons que pour toutes les analyses, le seuil de signification statistique a été fixé à 5%. | | | | | | |
| 3.2 Analyses statistiques principales(suite) | | | | | | |
| La première hypothèse stipule que la méthode API permettra d’augmenter de manière significative le niveau d’efficience cognitive globale (QEG) des participants du groupe expérimental, comparativement aux participants du groupe contrôle. Les résultats de l’ANOVA révèlent que l’interaction groupes X temps de la mesure, pour la variable dépendante QEG est significative (F (1, 48) = 16.03, p < .001). La Figure 1 présente les moyennes au QEG pour chacun des groupes expérimental et contrôle, selon le temps de la mesure. La décomposition de l’interaction en effets simples est faite selon la méthode de Keppel (1991). Ainsi, l’analyse des effets simples du facteur groupes indique qu’au prétest, la moyenne du groupe expérimental (M = 50.90, SD = 10.09) n’est pas significativement différente (F (1, 48) = .00, p > .05) de celle du groupe contrôle (M = 51.00, SD = 8.41). Au post-test, les résultats montrent que la moyenne du groupe expérimental (M = 58.60, SD = 9.44) est significativement plus élevée (F (1, 48) = 13.14, p < .001) que celle du groupe contrôle (M = 50.19, SD = 6.92). De plus, l’analyse des effets simples du facteur temps de la mesure fait ressortir que le groupe expérimental a amélioré sa moyenne entre le prétest (M = 50.19, SD = 10.09) et le post-test (M = 58.60, SD = 9.44) de manière significative (F (1, 48) = 24.33, p < .001), tandis que le groupe contrôle n’a pas changé significativement  (F (1, 48) = .31, p > .05) sa moyenne entre le prétest (M = 51.00, SD = 8.41) et le post-test (M = 50.19, SD = 6.92). | | | | | | |
| 3.2 Analyses statistiques principales(suite) | | | | | | |
| En ce qui concerne la deuxième hypothèse, les résultats obtenus par l’ANOVA à plan mixte 2 (groupes) X (2) (temps de la mesure) pour la variable dépendante rendement scolaire, font ressortir que l’interaction est significative  (F (1, 41) = 20.00, p < .001). La Figure 2 montre les moyennes au rendement scolaire pour chacun des groupes expérimental et contrôle, selon le temps de la mesure. La décomposition de l’interaction pour les effets simples du facteur groupes révèle qu’au post-test, la moyenne du groupe contrôle (M = 72.56, SD = 7.03) est significativement supérieure (F (1, 41) = 8.02, p < .05) à la moyenne du groupe expérimental (M = 66.08, SD = 7.96). Au suivi, les résultats montrent que la moyenne du groupe expérimental (M = 70.18, SD = 7.84) s’approche d’être significativement différente (F (1, 41) = 4.04, p = .051) de celle du groupe contrôle (M = 62.59, SD = 15.54). L’analyse des effets simples du facteur temps de la mesure indique que le groupe expérimental n’a pas changé sa moyenne de manière significative (F (1, 41) = 3.32, p > .05) entre le post-test (M = 66.08, SD = 7.96) et le suivi (M = 70.18, SD = 7.84). | | | | | | |
| **Tableau 1** | | | | | | |
| Résultats d’ANOVA 2 (groupes) X 2 (sexes) pour les variables âge, cote finale SRAM, Quotient d’efficience globale (QEG) et efficacité personnelle au prétest | | | | | | |
| Variables dépendantes | M É-T | | M É-T | | F (1, 46) | |
| Effet principal : Groupes | Expérimental | | Contrôle | |  | |
| Âge | 18.13 1.06 | | 18.07 1.17 | | 0.06 | |
| Cote finale SRAM | 160.78 4.95 | | 61.70 3.48 | | 0.62 | |
| Quotient au global1 | 50.90 10.09 | | 51.00 8.41 | | 0.00 | |
| Efficacité personnelle 1 | 18.17 2.46 | | 18.67 1.62 | | 1.03 | |
| **Tableau 1(suite)** | | | | | | |
| Effet principal : Sexes | | Garçons | | Contrôle | |  |
| Âge | | 18.50 1.47 | | 17.83 0.70 | | 4.41\* |
| Cote finale SRAM | | 61.00 5.24 | | 53.69 8.83 | | 0.07 |
| Quotient au global1 | | 46.85 8.12 | | 51.00 8.41 | | 8.05\* |
| Efficacité personnelle 1 | | 18.45 2.11 | | 18.43 2.03 | | 0.01 |
| Effet d’interaction : | | | |  | |  |
| Groupes X Sexes Aucun effet significatif | | | |  | |  |
| Note. 1 = prétest. \* p < .05. | | | | | | |
| http://jmguay.ca/images/graphique.jpg | | | | | | |
| Figure 1. Moyennes obtenues par les groupes en fonction du temps de la mesure pour la variable dépendante QEG. | | | | | | |
| http://jmguay.ca/images/graphique1.jpg | | | | | | |
| Figure 2. Moyennes obtenues par les groupes en fonction du temps de la mesure pour la variable dépendante rendement scolaire. | | | | | | |
| 4. Discussion | | | | | | |
| 4.1 Interprétation des résultats  La première hypothèse stipulait que la méthode API augmenterait de manière significative le niveau d’efficience cognitive globale des participants du groupe expérimental, comparativement à celui des participants du groupe contrôle. Les résultats appuient cette première hypothèse. En effet, comparativement aux participants du groupe contrôle, ceux du groupe expérimental ont amélioré significativement leur moyenne à l’efficience cognitive globale au post-test. De plus, les résultats révèlent que les participants du groupe expérimental, lorsque comparés à ceux du groupe contrôle, se sont démarqués de façon significative entre les mesures du QEG au prétest et au post-test. Les résultats de la présente étude suggèrent donc que la méthode API permet d’augmenter de manière significative l’efficience cognitive globale d’élèves de niveau collégial à risque d’abandon scolaire. Ainsi, il ressort que les participants du groupe expérimental qui ont reçu la méthode API de septembre 1997 à novembre 1997, semblent en avoir bénéficié. | | | | | | |
| 4.1 Interprétation des résultats(suite)  La seconde hypothèse de recherche consistait à évaluer l’impact possible de la méthode API sur le rendement scolaire auprès d’une population collégiale à risque d’abandon scolaire. Elle stipulait que la méthode API aurait pour effet d’augmenter de manière significative le rendement scolaire des participants du groupe expérimental, comparativement au groupe contrôle. Les résultats appuient de façon marginale cette deuxième hypothèse. En effet, au post-test, le groupe contrôle a enregistré une moyenne significativement supérieure à celle du groupe expérimental. Cependant, au suivi, une différence marginale a été observée entre les deux groupes pour le rendement scolaire. De plus, l’analyse de l’évolution du rendement scolaire pour chacun des groupes fait ressortir que le groupe contrôle a connu une diminution significative de sa moyenne entre les deux temps de la mesure, alors que dans le cas du groupe expérimental, le rendement scolaire n’a pas augmenté de façon significative entre les mesures post-test et suivi. Les résultats obtenus suggèrent donc une influence (marginale) de la méthode API sur le rendement scolaire chez les participants du groupe expérimental. Il est probable que ce dernier résultat soit significatif avec un échantillon plus grand. | | | | | | |
| 4.2 Implications théoriques et pratiques  Étant donné sa relative nouveauté, Audy et al. (1993) recommandent que le modèle API fasse l’objet d’autres recherches. En ce sens, la principale implication théorique de cette étude est d’avoir soumis à l’expérimentation le modèle API auprès d’une population étudiante à risque d’abandon scolaire. Et puisque la méthode API de Audy (1988) est issue d’une intégration des modèles théoriques de Feuerstein et Hoffman (1980) et de Sternberg (1985), la présente recherche aura également examiné comment ces auteurs et plusieurs autres perçoivent le développement du potentiel intellectuel humain à travers la thèse de la « modifiabilité » cognitive. | | | | | | |
| 4.2 Implications théoriques et pratiques (suite)  Sur le plan pratique, l’implication la plus notable concerne le fait que des jeunes gens du Cégep de Chicoutimi ont pu profiter d’une méthode d’intervention qui cherchait à les aider à devenir de meilleurs apprenants. Et tout compte fait, si certains parmi eux continuent d’actualiser leur potentiel intellectuel, la recherche aura atteint, au-delà de ses objectifs théoriques, des objectifs d’ordre pratique. De plus, le protocole d’intervention utilisé dans cette recherche pourrait servir de modèle à d’autres démarches visant à appliquer la méthode API auprès d’une clientèle étudiante à risque de décrochage scolaire. | | | | | | |
| 4.3 Limites de l’étude réalisée  L’une des limites de l’étude concerne le devis de recherche. En effet, n’ayant pu effectuer l’affectation aléatoire des participants à la condition expérimentale ou contrôle, un devis quasi expérimental fut préconisé. Cet état de cause ne permet donc pas d’affirmer sans équivoque que les changements observés et rapportés sont uniquement attribuables à la méthode API. À toutes fins utiles, la prudence et la parcimonie s’imposent dans l’interprétation des présents résultats.  En ce qui concerne la deuxième limite de l’étude, elle se rapporte au nombre de participants. En effet, il est probable que la petite taille de l’échantillon (n = 45) soit responsable des deux résultats marginaux obtenus dans la recherche. Par conséquent, avec un plus grand nombre de participants, des résultats significatifs plutôt que marginaux auraient pu être observés. | | | | | | |
| 4.4 Recherches futures  Il appert que la définition du terme stratégies d’apprentissage fait de plus en plus l’objet d’un consensus, de sorte qu’il devient possible de retrouver des constantes concernant les grandes classes de stratégies d’apprentissage (ex. : stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de ressources). Par contre, devant la tendance chez les auteurs à dégager leur propre taxonomie à l’égard des stratégies précitées, force est de reconnaître qu’on retrouve une disparité. Or, cet état de fait tend à créer une certaine confusion lors de l’étude du concept de stratégies d’apprentissage. L’absence complète d’une véritable et unique taxonomie à l’égard des stratégies d’apprentissage paraît être une lacune importante qui mérite d’être étudiée ultérieurement. Même si l’étude de ces stratégies demeure relativement nouvelle, des recherches futures devraient s’intéresser à dégager une taxonomie qui permette une plus grande homogénéité des stratégies d’apprentissage, de leurs définitions, de leurs fonctions et de leurs implications réelles. | | | | | | |
| 4.4 Recherches futures (suite)  D’après Langevin (1992), dès qu’il est question de stratégies d’apprentissage, la motivation intervient inévitablement. De plus, certains auteurs suggèrent que la motivation est reliée à la performance scolaire (Pintrich et De Groot, 1990; Pintrich, Smith, et al., 1993) et à l’abandon scolaire, autant au niveau secondaire qu’au niveau collégial (Vallerand et Senécal, 1992). En ce qui concerne plus particulièrement le programme en API, la motivation serait un élément déterminant et incontournable dans l’atteinte de résultats significatifs, et ce, tant sur les plans de l’efficience cognitive que sur celui du rendement scolaire (Audy, 1992). D’ailleurs, Audy et al. (1993) et Tardif (1992) considèrent l’absence de stratégies métacognitives et cognitives comme un facteur important et déterminant d’absence de motivation. Pourtant, la recension des écrits effectuée jusqu’à ce jour n’a permis de trouver aucune étude qui ait exploré les dimensions de la motivation, et ce, dans le cadre précis de la méthode API. Dans un tel contexte, la motivation devrait être examinée de façon plus approfondie afin de chercher à comprendre comment, par exemple, elle évolue et se manifeste au cours des ateliers de médiation en efficience cognitive. | | | | | | |
| 4.4 Recherches futures (suite)  Les écrits sur la méthode API et sur les modalités de son application suggèrent que dix heures de leçon de médiation peuvent apporter des changements significatifs à l’efficience cognitive. Les résultats observés dans la présente étude appuient également cette hypothèse. Cependant, il appert qu’aucune recherche n’ait examiné les raisons pour lesquelles un apprenant, ayant reçu dix-huit heures de leçons de médiation, obtient des résultats au test PESD semblables à celui n’ayant reçu que dix heures en efficience cognitive. En conséquence, même s’il est envisageable de penser que les acquis au niveau de l’efficience cognitive peuvent varier d’un apprenant à un autre, il serait intéressant de se pencher sur cette disparité pour le moins particulière.  En somme, la présente recherche ouvre plusieurs voies à des études futures. Il serait intéressant de connaître l’impact à moyen et à long terme de la méthode API, non seulement au plan de la poursuite des études ou du rendement scolaire, mais aussi au plan du fonctionnement psychologique (e.g., motivation, efficacité personnelle, satisfaction) et de l’intégration sociale chez des élèves. De plus, puisque la méthode API semble apporter des changements significatifs au niveau de l’efficience cognitive, il serait à propos de voir si les acquis perdurent. | | | | | | |
| Conclusion  Au terme de cette recherche, il ressort que l’étude des stratégies d’apprentissage demeure relativement jeune au plan expérimental. À tout le moins, la présente étude a permis d’aborder les fondements théoriques qui concourent au développement du potentiel humain et d’étaler une certaine preuve empirique. Cette étude a également été une occasion d’obtenir certaines réponses à nos interrogations et de soulever de nouvelles questions. La présente recherche s’inscrit donc dans une continuité, de telle sorte que les études à venir seront une occasion d’en apprendre davantage sur le développement des capacités intellectuelles par le biais, notamment, de la méthode API. | | | | | | |
| Références  Disponibles sur demande… | | | | | | |

# Formation

|  |  |
| --- | --- |
| Formation académique | |
| Maîtrise ès. Arts en psychologie, M.A.Ps. Université de Moncton, N.-B.  Baccalauréat ès Arts en psychologie, B.A. Université du Québec à Trois-Rivières, Qc.  Attestation sur la Violence et la psychologie légale. Programme court de 2ième cycle. Université du Québec à Trois-Rivières, Qc. | |
| Formation professionnelle | |
| Expert praticien sur le désordre de stress post-traumatique (DSPT). Formation théorique et pratique (160 heures) sur le DSPT. Traumatys Inc.  Expert évaluateur sur le désordre de stress post-traumatique (DSPT). Formation théorique et pratique (30 heures) sur le DSPT. Traumatys Inc.  Praticien en programmation neuro-Linguistique (PNL). ). Formation théorique et pratique (160 heures) sur la PNL. Centre Neurolinguistique la Source Inc. Québec. |  |
| Formation continue | |
| Formation théorique de 6 heures sur « Le nouveau code de déontologie (Saguenay). Dans le cadre de la formation 2008-2009. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec.  Formation théorique de 4 heures sur « Accompagner la génération Y vers la réussite. » Cegep de Chicoutimi, Qc. Formatrice : Mme Francine Lauzon.  Formation théorique de 6 heures sur « Le DSM-IV-TR au quotidien du psychologue praticien : atelier intermédiaire sur l’évaluation clinique des troubles mentaux chez les adultes. » Formateur : Dr. Fabien Gagnon, psychologue. Ordre des psychologues du Québec. Congrès 2008.  Formation théorique de 3 jours (18 heures) sur « L’Introduction à l’intervention auprès de la clientèle présentant un trouble de la personnalité (Approche Materson) » Institut Victoria, Montréal. Formatrice : Mme Lorraine Beauchemin, M.Ps., psychologue. |  |
| Formation continue(suite) | |
| Formation théorique et pratique de 2 jours (12 heures) sur « Le traitement cognitivo- comportemental du trouble obsessionnel-compulsif : théorie et pratique. »Formations Porte-voix. Montréal. Formatrice : Mme Josée Rhéaume, Ph.D. psychologue.  Formation théorique de 3 heures sur « La médication psychiatrique chez les enfants et les adolescents. » Jonquière. Formatrice : Dre. Annick Bernier, médecin pédo-psychiatre.  Formation théorique de 7 heures sur « Le traitement des troubles anxieux chez les enfants et les adolescents (niveau II). » Chicoutimi. Formatrice : Mme Vicky Leblanc, psychologue.  Formation théorique de 30 heures sur « L’évaluation psychométrique du Désordre de stress post- traumatique (DSPT). » Formatrice : Louise Gaston, Ph.D., Psychologue. Traumatys Inc. Montréal, Qc. | |
| Formation continue(suite) | |
| Formation théorique et pratique de 160 heures sur « Le Désordre de stress post-traumatique (DSPT). » Formatrice : Louise Gaston, Ph.D., Psychologue. Traumatys Inc. Montréal, Qc  Formation théorique de 14 heures sur « Le diagnostic et le traitement du trouble du déficit de l’attention/hyperactivité. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec.  Formation théorique de 12 heures sur « Les habilités parentales selon l’approche de Faber et Mazlitsh. » Chicoutimi. Formatrice : Roseline Roy, M.A.Ps.  Formation théorique de 6 heures sur « Le trouble personnalité limite : comprendre pour mieux intervenir. » Chicoutimi. Formateur : Sébastien Bouchard, psychologue. | |
| Formation continue(suite) | |
| Formation théorique de 12 heures sur « Le modèle intégratif de psychothérapie. » Formateur : Pierre Cousineau, psychologue. CFC—Ordre des psychologues du Québec.  Formation théorique de 12 heures sur « Le deuil et ses impacts. » Formatrice : Johanne DE Montigny, psychologue. CFC—Ordre des psychologues du Québec.  Formation théorique de 10 heures sur « La dangerosité homicidaire et suicidaire. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec.  Formation théorique de 6 heures sur « Le Syndrome de Gilles De La Tourette. » Formatrice : Dre. Francine Lussier, neuropsychologue. Chicoutimi., psychologue. CFC—Ordre des psychologues du Québec. | |
| Formation continue(suite) | |
| Formation théorique de 6 heures sur « La psychiatrie. » Formateur : Pavillon Roland-Saucier, Chicoutimi.  Formation théorique de 3 heures sur « Les nouvelles structures familiales : comprendre et intervenir. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec. Congrès 2000.  Formation théorique de 3 heures sur « Le 2e Symposium de psychopharmacologique clinique. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec. Congrès 2000.  Formation théorique de 3 heures sur « La violence en milieu de travail. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec. Congrès 2000.  Formation théorique de 3 heures sur « L’évaluation de l’État de stress post-traumatique chez les jeunes adultes. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec. Congrès 2000. | |
| Formation continue(suite) | |
| Formation théorique de 6 heures sur « La prévention du suicide. » 10e Colloque régional sur la prévention du suicide. Formateur : Centre de prévention du suicide 02. Chicoutimi.  Formation théorique de 6 heures sur « La politique des trois conseils : CRM, CRSH, CRSNG. L’éthique de la recherche avec des êtres humains. » Formateur : Université du Québec à Chicoutimi.  Formation théorique de 45 heures sur « La déontologie professionnelle. » Formateur : Ordre des psychologues du Québec. | |