

Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage

Fascicule XIV



Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage

Dépistage et pistes d'intervention

XIV – Champ cognitif

Module : Planification et exécution d'une tâche

Juin 1996

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

Réimpression : mai 1997 — 97-0241

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1997 — 95-0499

ISBN 2-550-24867-8

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1997

Table des matières

Page

Présentation	1
1. Est-ce que l'adulte est capable de s'organiser, en ce qui a trait à ses apprentissages, c'est-à-dire de planifier son approche, par étapes, pour l'exécution d'une tâche?	2
2. Est-ce que l'adulte possède des stratégies générales et particulières de résolution de problèmes, qui l'aident dans ses apprentissages?	4
3. Est-ce que l'adulte est capable de vérifier son travail (autovérification)?	5
4. Est-ce que l'adulte est capable de corriger son travail (autocorrection)?	7
5. Est-ce que l'adulte est capable de mettre en pratique les conseils prodigués par une personne compétente dans un domaine donné?	9
6. Est-ce que l'adulte est, à son tour, un guide potentiel dans un domaine donné?	11
7. Est-ce que l'adulte recourt au langage intériorisé pour autorégulariser son comportement?	12
8. Est-ce que l'adulte présente des indices :	
8.1. d'impulsivité?	14
8.2. d'inertie?	16
Bibliographie	18

XIV – CHAMP COGNITIF

MODULE : PLANIFICATION ET EXÉCUTION D'UNE TÂCHE

PRÉSENTATION

«Le champ cognitif comprend les habiletés cognitives, rendant les apprentissages possibles. S'il y a des problèmes d'apprentissage, il est fort possible qu'il y ait des déficits sur le plan du champ cognitif et s'il y a des dysfonctions sur le plan des habiletés cognitives, il est fort probable qu'il y ait des problèmes d'apprentissage.»¹

Ces quelques lignes mettent en lumière l'influence qu'ont les habiletés cognitives sur les apprentissages. Qu'il s'agisse d'attention, de langage, de perception, de mémoire, de planification ou d'exécution d'une tâche, toutes ces habiletés doivent faire l'objet d'un entraînement quotidien, continu, en relation directe avec les apprentissages qui se rapportent aux matières de base. On doit saisir, en atelier, toutes les occasions de faire parler, de faire réfléchir, de solliciter la mémoire, l'attention, etc.

Bien que le développement des habiletés cognitives soit un travail de chaque instant, il peut aussi faire l'objet d'activités, d'exercices précis. Dans ce cas, il est important d'en présenter les objectifs aux adultes, de faire avec eux et elles les liens entre habiletés cognitives et apprentissages et d'y revenir aussi souvent que possible.

Les activités doivent être variées et stimuler différentes habiletés cognitives. On doit aussi accorder une attention spéciale à l'environnement (c'est-à-dire à l'organisation physique des lieux), aux règles de fonctionnement établies à l'intérieur du groupe, aux habitudes de travail qu'on tente de transmettre aux adultes, etc. L'organisation des ateliers doit encourager la participation des adultes, la prise de responsabilités, la collaboration et l'entraide. Interactions et développement des habiletés cognitives vont de pair.

Bref, les pistes d'intervention proposées pour les différents éléments du champ cognitif visent à mettre l'adulte en interaction, non seulement avec les autres adultes du groupe, mais aussi avec l'objet d'apprentissage (un texte à lire, un problème à résoudre, etc.). De sorte que le travail effectué par l'adulte sur l'objet d'apprentissage – travail rendu possible par la maîtrise d'habiletés cognitives – apporte un éclairage nouveau sur cet objet d'apprentissage et permette à l'adulte d'accéder progressivement au sens de l'activité ainsi qu'à la réussite.

1. JASMIN, J. *Guide d'utilisation de la grille de dépistage de problèmes d'apprentissage chez les adultes*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1990.

CHAMP COGNITIF

PLANIFICATION ET EXÉCUTION D'UNE TÂCHE

1. Est-ce que l'adulte est capable de s'organiser, en ce qui a trait à ses apprentissages, c'est-à-dire de planifier son approche, par étapes, pour l'exécution d'une tâche?

OUI : L'adulte est capable de s'organiser sur ce plan.

NON : L'adulte éprouve de la difficulté à organiser son travail et semble incapable de suivre une séquence de travail.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Donner à l'adulte des consignes courtes et précises dans un langage concret et, dans un premier temps du moins, qui visent l'exécution d'une seule tâche.
- Vérifier la compréhension d'une consigne en interrogeant l'adulte sur la tâche à accomplir, avant qu'il ou elle l'entreprenne.
- Servir de modèle, dans un premier temps, en faisant devant l'adulte l'analyse d'une tâche à accomplir, en énumérant les étapes sous forme de questions, par exemple :
 - «Que dois-je faire exactement?»
 - «Est-ce vraiment le contenu de la consigne?»
 - «Devrais-je relire la consigne?»
 - «Quelles sont les étapes précises et concrètes que je dois suivre et dans quel ordre?»
 - «Est-ce la meilleure façon de procéder?»

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- «Y a-t-il d'autres façons de faire?»
- «Ai-je déjà, dans un passé proche, accompli une tâche semblable?»
- «Dois-je vérifier, auprès de l'enseignante ou de l'enseignant, si je suis sur la bonne voie?»
- Procéder, dans un deuxième temps, à l'analyse d'une tâche à accomplir en sollicitant l'adulte et en l'aidant à en énumérer les étapes sous forme de questions.
- Dresser une liste de ces questions à laquelle l'adulte pourra se référer au moment de planifications futures; veiller à ce que les questions soient concises et dans un langage accessible à l'adulte.
- Aider l'adulte de profil visuel ou l'adulte qui a de la difficulté sur le plan du processus séquentiel, à faire un plan afin d'accomplir une tâche au complet et de façon ordonnée. Exemple :
 - **Plan**
 1. Le début.
 2. Le milieu.
 3. La fin.
 4. La vérification.
- Inciter l'adulte à vérifier, au cours de l'exécution d'une tâche, s'il ou elle est toujours dans la bonne voie; pour cela, lui apprendre l'autovérification au moyen du langage intériorisé. (Voir le point 7 du présent module.)
- Laisser tout le temps nécessaire à l'adulte pour planifier sa tâche.
- Établir une sorte de rituel avec lequel l'adulte se familiarisera pour l'exécution de certaines tâches.
- Vérifier avec l'adulte si sa démarche de planification a été suivie.
- Aider l'adulte à trouver des mesures correctives ou d'autres solutions, lorsque c'est nécessaire.

2.	Est-ce que l'adulte possède des stratégies générales et particulières de résolution de problèmes qui l'aident dans ses apprentissages?	
OUI :	L'adulte possède des stratégies générales et particulières de résolution de problèmes.	NON : L'adulte est démuné devant des problèmes à résoudre, dans les différents domaines liés à ses apprentissages.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Expliquer concrètement à l'adulte ce que sont des stratégies d'apprentissage en lui donnant des exemples. On peut consulter l'ouvrage de Tardif (1982).
- Amener l'adulte à découvrir quel est son style d'apprentissage dominant, par des activités appropriées et l'encourager à trouver des stratégies d'apprentissage qui correspondent à ses points forts. À ce sujet, les pistes d'intervention proposées dans l'ensemble du module «Champ cognitif» seront certainement précieuses. L'on peut, de plus, s'aider des ouvrages cités dans la bibliographie.
- Discuter avec l'adulte des stratégies possibles à l'égard d'une tâche donnée et l'amener à trouver et à retenir celle qui lui convient le mieux, notamment :
 - pour étudier des mots de vocabulaire;
 - pour trouver le sens de mots inconnus dans un texte de lecture.

3. Est-ce que l'adulte est capable de vérifier son travail (autovérification)?	
OUI : L'adulte vérifie son travail lorsqu'il est terminé.	NON : L'adulte ne pense jamais à vérifier son travail. Il arrive même qu'à la suggestion de l'enseignante ou de l'enseignant de vérifier son travail, l'adulte ne le fasse pas.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Rappeler à l'adulte que la vérification est une des étapes à franchir dans toute planification d'une tâche; pour cela, ne pas négliger l'étape «vérification» de tout travail et insister sur ce point chaque fois qu'il y aura planification d'une tâche.
- Convenir, avec l'adulte, d'un rappel visuel sur la planification d'une tâche personnelle, et le mettre en évidence au tableau ou sur les murs de la classe, pour que l'adulte pense à l'étape de la vérification.
- Proposer l'utilisation d'une grille d'autocorrection adaptée au niveau d'habileté de l'adulte, grille qui orientera l'adulte sur des points précis au moment de la vérification. Il a déjà été question de telles grilles d'autocorrection dans le volet «Écriture» du module «Français». Cependant, ces grilles peuvent toujours être adaptées en fonction de points précis de connaissances étudiées précédemment, par exemple : des notions d'orthographe lexicale ou grammaticale plus précises.
- Expliquer à l'adulte qu'il ne lui sera peut-être pas possible de tout vérifier, mais qu'il est important de vérifier les notions étudiées.
- Apprendre à l'adulte comment vérifier son travail; pour cela, on peut servir de modèle :
 - en exposant, sous forme d'un questionnaire, le langage intériorisé utilisé au cours de la vérification;
 - en montrant comment se servir de la grille d'autocorrection proposée.

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- Vérifier la démarche de l'adulte à ce sujet à l'occasion d'un prochain exercice et relever les réussites et les lacunes dans sa démarche.
- Proposer, en fonction des lacunes décelées, des exercices ou des activités pour consolider la démarche de l'adulte, par exemple :
 - lui expliquer le vocabulaire de la grille;
 - lui expliciter les points inscrits à la grille;
 - lui faire réviser certaines règles étudiées.

4. Est-ce que l'adulte est capable de corriger son travail (autocorrection)?	
OUI : L'adulte est capable de corriger son propre travail.	NON : L'adulte n'est pas capable de s'autocorriger, car, très souvent, il ou elle ne voit pas ses erreurs.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Apprendre à l'adulte comment trouver ses erreurs par l'utilisation de grilles d'autocorrection dont il a été question précédemment.
- Montrer à l'adulte à s'autocorriger; pour cela, on peut servir de modèle :
 - en exprimant, sous forme d'un questionnement, le langage intériorisé utilisé au moment de l'autocorrection, par exemple :
 - «Ce mot est-il un verbe, un nom...?»
 - «Où est le verbe dans cette phrase?»
 - «Quel est le sujet du verbe?»
 - en exposant la démarche pour essayer de retrouver la règle ou le moyen appris qui aiderait à la correction, par exemple :
 - des règles orthographiques;
 - les conjugaisons;
 - en apprenant à l'adulte à utiliser, devant un doute ou une erreur, l'outil le plus approprié pour vérifier et corriger son travail : cahier de vocabulaire, dictionnaire, référentiel grammatical simplifié, guide grammatical, etc.;
 - en entraînant l'adulte à se servir de ces différents outils.

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- Vérifier la démarche de l'adulte à ce sujet à l'occasion d'un prochain exercice et relever les réussites et les lacunes dans sa démarche.
- Proposer, en fonction des lacunes décelées chez l'adulte , des exercices pour consolider sa démarche, par exemple lui demander de :
 - chercher dans un dictionnaire;
 - reconnaître la nature des mots;
 - trouver l'infinitif d'un verbe afin d'utiliser un référentiel de conjugaison.

5.	Est-ce que l'adulte est capable de mettre en pratique les conseils prodigués par une personne compétente dans un domaine donné?	
OUI :	L'adulte est capable de profiter de l'enseignement d'une personne compétente dans une discipline quelconque, et de mettre ses acquis en pratique.	NON : L'adulte n'est pas capable de mettre en pratique les conseils ou les enseignements donnés par une personne compétente dans un domaine.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Veiller à ce que les conseils ou les enseignements prodigués répondent à un problème ou à une lacune dont l'adulte a conscience.
- S'assurer que la personne qui oriente l'adulte emploie des références et un vocabulaire qui lui sont connus.
- Voir à ce que les conseils prodigués à l'adulte soient présentés de façon structurée, claire et logique.
- Veiller à ce que les conseils ou enseignements s'adressant à une même personne soient microgradués et visent de petits objectifs.
- Vérifier que l'adulte a compris et intégré les conseils ou enseignements donnés en lui demandant de les répéter, ce qui entraînera sa mémoire à court terme.
- Écrire ces conseils ou enseignements répétés par l'adulte – ou lui demander de les écrire dans un carnet qu'il lui faudra conserver, comme support visuel auquel il lui sera possible de se référer, au besoin.
- Enregistrer ces conseils ou enseignements, pour donner à l'adulte un support auditif auquel il lui sera possible de se référer, au besoin.

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- Inviter l'adulte à mettre en pratique chacun de ces conseils ou enseignements, à l'aide ou non, selon son choix, du support écrit.
- Demander à l'adulte de se remémorer, ou lui faire répéter, les conseils ou enseignements prodigués afin de mieux les retenir (exercice de la mémoire à long terme).
- Vérifier, après une période plus ou moins longue, si l'adulte peut encore mettre en pratique ces conseils ou enseignements.
- Apprécier le résultat et, s'il y a des difficultés dans la mise en pratique, faire s'exprimer l'adulte à ce sujet et lui expliciter l'origine de ses difficultés.

6. Est-ce que l'adulte est, à son tour, un guide potentiel dans un domaine donné?

OUI : L'adulte est un guide potentiel pour les autres personnes du groupe.

NON : L'adulte n'est pas un guide potentiel.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Lorsque l'adulte acquiert une compétence dans un domaine donné, lui demander de jouer le rôle de personne-ressource pour les notions se rattachant à ce domaine.
- Encourager l'adulte à persévérer dans une telle attitude afin d'accroître sa confiance personnelle et de modifier positivement son image.

7. Est-ce que l'adulte recourt au langage intériorisé pour autorégulariser son comportement?	
OUI : L'adulte est capable d'autorégulariser son comportement par le langage intériorisé.	NON : L'adulte semble avoir de la difficulté à autorégulariser son comportement par le langage intériorisé.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Enseigner à l'adulte le langage intériorisé par des exemples tels :
 - la petite voix intérieure;
 - la radio qui parle dans notre tête;
 - le cinéma que l'on se fait dans sa tête;
 - nos cassettes personnelles.
- Inviter l'adulte à trouver et à adopter une appellation personnelle pour désigner son langage intériorisé.
- Vérifier si l'adulte a déjà eu recours à sa «petite voix intérieure» dans sa vie quotidienne en lui demandant :
 - dans quelles circonstances;
 - quel était le message de sa «petite voix intérieure»;
 - quel a été l'effet sur son comportement, ses réactions ou ses attitudes.
- Donner à l'adulte l'occasion d'être témoin d'une personne qui utilise son langage intériorisé; jouer alors ce rôle, en diverses situations d'apprentissage, par exemple :
 - pendant l'analyse d'une tâche à accomplir (voir le point 1 du présent module);
 - au moment de la vérification d'un travail (voir le point 3 du présent module);
 - au moment de l'autocorrection (voir le point 4 du présent module);
 - au début d'un travail, pour s'encourager;
 - au cours d'un travail, pour vérifier si tout va bien ou s'il faut arrêter et essayer une autre orientation;

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- à la fin d'un travail, pour se féliciter d'avoir terminé et pour ne pas oublier d'en faire la vérification;
- au début d'une journée, pour se fixer un objectif.
- Solliciter régulièrement l'adulte à recourir au langage intériorisé, au cours de différentes activités d'apprentissage, par une petite phrase qui pourrait lui servir de rappel et devenir un signal, par exemple :
 - «Entends-tu ta petite voix?»
 - «Est-ce que ta radio intérieure est allumée?»
 - «Augmente le volume de ta radio.»
- Faire s'exprimer l'adulte sur le contenu de son langage intériorisé.
- Inciter l'adulte à se parler en lui faisant des suggestions sur un ton humoristique (d'après la simple observation de ce qu'il ou elle exprime de façon non verbale : sourcils froncés, sourire, regard interrogateur); lui dire, par exemple :
 - «J'ai l'impression qu'à ta radio, on dit que...»
 - «Augmente le volume de ta radio et tu entendras...»
- Enseigner à l'adulte, en prenant appui sur les situations concrètes évoquées jusqu'ici, comment son langage intériorisé peut l'aider dans ses apprentissages à :
 - se situer dans l'exécution d'une tâche;
 - faire les vérifications nécessaires pour aller chercher la bonne information au bon endroit;
 - établir un objectif prioritaire;
 - planifier un projet;
 - modifier sa propre image;
 - neutraliser un comportement impulsif.

8.	Est-ce que l'adulte présente des indices :	
8.1.	d'impulsivité?	
OUI :	L'adulte présente des indices d'impulsivité : sa réaction est immédiate à toute forme de stimulus.	NON : L'adulte ne présente pas d'indices d'impulsivité.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Encourager l'adulte à réfléchir, c'est-à-dire à envisager mentalement plusieurs solutions pour résoudre un problème, avant de donner une réponse.
- Expliquer ce que signifie le mot «réfléchir» en parlant avec l'adulte, à partir d'un exemple concret, des possibilités de réflexion, de résolution mentale du problème soulevé et de réaménagement des faits dans la pensée (combiner des détails ou déduire à partir d'hypothèses).
- Faire le lien avec le langage intériorisé dont il a été question précédemment; demander à l'adulte de prendre le temps d'écouter «la petite voix intérieure» avant de répondre; l'humour sera encore bienvenu ici!
- Faire résoudre des énigmes avec l'obligation de vérifier tous les indices avant de répondre.
- Donner à l'adulte des techniques d'autoapprentissage, par exemple lui faire :
 - écrire une liste de choses à faire pour avoir un bon comportement de lectrice ou de lecteur;
 - planifier les étapes d'une tâche à accomplir, avant d'en commencer l'exécution (voir au point 1 du présent module).
- Proposer des jeux de vocabulaire : charades, rébus.

INTERVENTIONS PROPOSÉES (*Suite*)

- Proposer des jeux de société, par exemple de :
 - résoudre des énigmes;
 - trouver le ou la coupable;
 - participer à un jeu-questionnaire, avec choix de réponses, faisant appel à des connaissances acquises par l'adulte au cours du présent module.

8.	Est-ce que l'adulte présente des indices :	
8.2.	d'inertie?	
OUI :	L'adulte présente des indices d'inertie, semblant manquer d'élan et de motivation pour accomplir une tâche et n'agissant ou ne réagissant qu'à la suite d'une sollicitation.	NON : L'adulte n'a pas de problème.

INTERVENTIONS PROPOSÉES

- Offrir à l'adulte une structure bien définie sous la forme d'un horaire écrit avec un contenu précis pour chaque heure de formation.
- Suggérer des directives à suivre, ou une planification de tâches, pour chaque type de travaux et encourager l'adulte à s'y référer.
- Proposer des tâches concrètes correspondant aux besoins de l'adulte et directement transférables dans son vécu quotidien.
- Encourager l'adulte à se servir d'un agenda, pour noter :
 - les activités courantes de la semaine;
 - les activités spéciales;
 - les jours de fête, les congés, les anniversaires et tout ce qui pourra lui demander de poser certains gestes, par exemple d'écrire une carte d'anniversaire;
 - ses travaux personnels;
 - les travaux de recherche à faire.

INTERVENTIONS PROPOSÉES (Suite)

- Organiser une chasse au trésor ou un rallye dans l'établissement de formation ou dans le quartier, où l'adulte pourra faire appel à différents moyens pour obtenir l'information. Lui poser des questions de ce type :
 - «Quel est le nom de la personne qui s'occupe des fournitures scolaires dans l'établissement?»
 - «Durant combien d'heures telle banque est-elle ouverte dans la journée?»
- Donner des consignes demandant l'utilisation de documents ou d'outils mis à la disposition de l'adulte dans la classe.
- Proposer une tâche collective (décoration de la classe ou de l'établissement de formation, dîner communautaire, bazar, etc.) et demander de planifier les différentes étapes pour l'exécution de cette tâche.
- Poser une série de questions concrètes et demander à l'adulte d'apporter ses réponses dans quelques jours.
Exemples :
 - «Quel est le nom exact du CLSC de ton quartier?»
 - «À quelle adresse se trouve-t-il?»
 - «Quel est le nom du député de ton comté?»

Dans cette activité, faire s'exprimer l'adulte sur les stratégies utilisées pour trouver l'information.

XIV – CHAMP COGNITIF

MODULE : PLANIFICATION ET EXÉCUTION D'UNE TÂCHE

BIBLIOGRAPHIE

BRISSARD, F. *Développer l'intelligence de votre enfant*, Édition du Rocher, 1988.

CORRAZE, J. *Les communications non verbales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.

DE AJURIAGUERRA, J., et H. HECAEN. *Le cortex cérébral : étude neuropsychopathologique*, Paris, Masson, 1960.

DE LA GARANDERIE, A. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Éditions du Centurion, 1982.

DE LA GARANDERIE, A. *Les profils pédagogiques*, Paris, Éditions du Centurion, 1965.

DE LA GARANDERIE, A. *Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Éditions du Centurion, 1982.

DE LA GARANDERIE, A., et G. CATTAN. *Tous les enfants peuvent réussir*, Paris, Éditions du Centurion, 1988.

EDWARDS, B. *Dessiner grâce au cerveau droit*, Bruxelles, Mardaga, 1979.

FLESSAS, J. *Fondements de l'évaluation neuropsychologique, genèse de l'organisation cérébrale*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1989.

- GAZZANIGA, M. *Le cerveau dédoublé*, Bruxelles, Éditions Dessard et Mardaga, 1970.
- GIASSON, J., et J. THÉRIAULT. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, Publication PPMF, 1983.
- GILLEMS, G., A. NOËL et P. EVRARD. *Les troubles d'apprentissage scolaire*, Éditions Doin, 1983.
- GUILLEMETTE, I. *La mémoire vivante*, Éditions du Méridien, 1988.
- HECAEN, H. *Introduction à la neuropsychologie : langue, geste et perception*, Paris, Larousse, 1992.
- JASMIN, J. *Guide d'utilisation de la grille de dépistage de problèmes d'apprentissage chez les adultes*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1990.
- KINSBOURNE, M. *A Symmetrical Function of the Brain*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- LACROIX, L. *Atelier sur les styles d'apprentissage (2 documents)*, Victoriaville, Commission scolaire de Victoriaville, 1991.
- LAFONTAINE, R., et B. LESSOIL. *Êtes-vous auditif ou visuel?*, Montréal, Éditions Quebecor inc., 1990.
- LURIA, A.R. *Higher Cortical Functions in Man*, New York, Basis Books, 1966.
- LURIA, A.R. *The Working Brain*, Penguin Books Ltd., 1973.
- LURIA, A.R. *Une prodigieuse mémoire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970.
- POLAK, E., et J. BOURGEON. *Oui, c'est possible*, Association canadienne pour enfants et adultes ayant des troubles d'apprentissage (ACETA), 1980.
- ROBITAILLE, L. *Comment enseigner à un enfant séquentiel? Comment enseigner à un enfant simultané?*, 1988. (S'adresser au bureau du psychologue Louis Robitaille, traduction adaptée de A. KAUFMAN et N.K. KAUFMAN, SOS. AGS., 1984.)

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1982.

TURGEON, M. *La réflexologie du cerveau*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1988.

