



Journal Homepage: - www.journalijar.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI: 10.21474/IJAR01/19498

DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/19498>



RESEARCH ARTICLE

INTERVENTIONS POUR PROMOUVOIR LE DÉVELOPPEMENT EXÉCUTIF CHEZ LES ENFANTS ET ADOLESCENTS (CHAPITRE 24)

Kaoutar Qabba

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 18 July 2024

Final Accepted: 20 August 2024

Published: September 2024

Abstract

Researchers and developers of tests of executive functioning and behavior rating scales designed to assess executive skills have all organized and categorized executive skills somewhat differently. For instance, the developers of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000) have defined two broad categories of skills, those involved in behavior regulation (e.g., impulse control, emotion control) and those that are more metacognitive in nature (e.g., working memory, task initiation, planning/organization). More recently, Barkley (2011), in developing the Barkley Deficits in Executive Functioning Scale, identified five broad categories of executive functioning (e.g., self-regulation of emotion, time management, organization/problem solving). In our work with parents and teachers, we have identified 11 individual executive skills that we believe figure prominently in understanding why some children tackle activities of daily living, including schoolwork, homework, chores, and daily routines, more successfully than others. Table 24.1 lists these skills, along with brief definitions, and a description of the most common exemplars of problems associated with each executive skill.

Copyright, IJAR, 2024.. All rights reserved.

Introduction:-

Peg Dawson and Richard Guare

Un dessin animé préféré, F Minus, représente un demandeur d'emploi interviewé par employeur éventuel. Le titre de la bande dessinée est « Dale's 4th Grade Education Pays Off », et l'employeur disant au candidat, « L'emploi dont vous avez postulé te nécessitera de savoir les capitales des pays, écriture cursive, et longue division ». Ça sera difficile de trouver une manière succincte pour illustrer la demande pour les compétences exécutives effectives avec le temps les enfants deviennent adultes et entrent au marché du travail.

Ce dessin animé implique que le rôle du système éducatif d'aider les enfants à développer les compétences qu'ils ont besoin pour concourir un environnement de travail plus difficile. En réalité, pour que les enfants développent de manière optimale les compétences exécutives nécessitent de combiner les efforts des parents et des enseignants, et il y a des pas qui peuvent se faire à domicile ou en école pour promouvoir le niveau élevé des fonctions exécutives. Le but de ce chapitre est de disposer d'un large ensemble de stratégies d'informations qui peuvent être appliquées dans les deux paramètres.

Corresponding Author:- Kaoutar Qabba

Définitions de Compétence Exécutive

Chercheurs et développeurs des tests de fonctions exécutives et comportement ont conçu des échelles de mesures pour évaluer les compétences exécutives organisées et catégorisées un peu différemment. Par exemple, les développeurs de l'inventaire de l'évaluation du comportement (Gioia, Isquith, Guy et Kenworthy, 2000) ont défini deux catégories de tableaux des compétences, ceux impliqués dans la régulation du comportement (e.g., control impulsif, control émotionnel) et ceux qui sont métacognitifs de nature (e.g., mémoire de travail, initiation de tâche et planification/organisation). Très récemment, Brkley (2011), dans le développement des déficits de Barkley échelle des déficits de l'exécution de fonction, a identifié cinq catégories de tableaux de l'exécution de fonction (e.g., auto-régulation de l'émotion, gestion du temps, organisation/résolution de problème).

Dans notre travail avec les parents et les enseignants, on a identifié 11 compétences exécutives individuelles qui jouent un rôle important dans la compréhension de pourquoi certains enfants taclent des activités de la vie quotidienne, y compris les travaux à l'école, les devoirs à la maison, les tâches ménagères et routine quotidienne, avec plus de succès que les autres. Tableau 24.1 énumère ces compétences, avec définitions brèves, et description des exemplaires les plus communs associés avec chaque compétence exécutive.

Principes Directeurs pour la Promotion du Développement de la Compétence Exécutive

Nous avons utilisé trois tableaux de stratégies pour aider les enfants et les jeunes à développer les compétences exécutives, que nous avons détaillé ci-dessous. Premièrement, cependant, il y a quelques principes sous-jacents qui aident

Tableau 24.1:- Les définitions de la compétence exécutive et ses problèmes communs.

Compétence exécutive	Définitions	Manifestations communes des faibles compétences
Réponse inhibition	La capacité de réfléchir avant d'agir-cette habilité à résister le désir de dire ou faire quelque chose nous permet d'avoir le temps pour évaluer une situation et comment notre comportement pourra l'impacter	<ul style="list-style-type: none"> • Agit sans réfléchir • Interrompt les autres • Enonciations et commentaires ou répond aux questions en classe • Parle et joue très bruyamment • Agit de manière sauvage ou hors du contrôle
Control émotionnel	L'habilité à contrôler les émotions pour atteindre les buts, compléter les tâches, ou contrôler et diriger le comportement	<ul style="list-style-type: none"> • Réagit excessivement aux petits problèmes • Facilement surchargé • Surstimulé et ne se calme pas facilement • Faible tolérance à la frustration • Prompt à la colère ou à devenir anxieux
Flexibilité	L'habilité à réviser les plans face aux obstacles, déboires, nouvelle information, ou fautes. Se rapporte à une adaptabilité aux conditions changeantes	<ul style="list-style-type: none"> • Bouleversé par les changements de plans • Résiste au changement de la routine • Reste collé à un sujet ou une activité • Ne peut pas trouver plus d'une solution à un problème • Difficulté à gérer les tâches ouvertes
Mémoire de travail	L'habilité à détenir l'information dans la mémoire en performant des tâches complexes. Incorpore l'habilité à s'appuyer sur les apprentissages passés ou expérience pour appliquer à la situation en main ou de	<ul style="list-style-type: none"> • Oublie les directions • Oublie de ramener ses affaires à l'école et en retour • Oublie de mettre la main sur ses

	projeter au futur	devoirs à la maison <ul style="list-style-type: none"> • Oublie de faire des taches • Oublie la date de rendre les devoirs
Initiation de tache	L'habilité à commencer les projets sans procrastination indue, de manière efficace ou en temps opportun	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte ses devoirs le plus longtemps possible • Reporte le commencement de tout type de tâche qui demande l'effort • Laisse les devoirs à long terme à la dernière minute • Choisit « truc amusant » plutôt que les devoirs ou tâches
Attention prolongée	La capacité à maintenir l'attention à une situation ou tache malgré les distractions, fatigue, ou ennui	<ul style="list-style-type: none"> • S'essouffle avant que le devoir se termine • Bascule entre nombreuses tâches avant qu'elles ne soient terminés
Planning/priorisation	L'habilité à créer une feuille de route pour atteindre un objectif ou de compléter une tâche. Implique aussi être capable de prendre des décisions concernant ce qui est important et ce qui ne l'ai pas	<ul style="list-style-type: none"> • Ne connaît pas comment diviser les tâches à long terme en sous-tâches • N'arrive pas à comprendre les étapes en besoin pour compléter une tâche ou atteindre un but • Difficulté dans la prise des notes ou études pour tests ne peut pas décider ce qui est important
Organisation	L'habilité à créer et à maintenir les systèmes pour garder une trace sur information ou matériels	<ul style="list-style-type: none"> • Chambre désordonnée, bureau encombré • Ne peut pas trouver les choses dans les livres de notes, sacs à dos, casiers • Oublie ou égare les objets (livres, papiers, livres de notes, mitaines, clés, téléphone, etc.)
Gestion du temps	La capacité à estimer combien de temps on a, comment l'allouer, et comment respecter les délais. Cela implique aussi le sens que le temps est important	<ul style="list-style-type: none"> • Ne peut pas estimer combien ça prend pour faire quelque chose • Ne peut pas faire ou suivre un planning • Retard aux rendez-vous • Difficulté à respecter les délais • Pauvre sens d'urgence de temps
Persévérance dirigée vers un objectif	La capacité d'avoir un but, suivre jusqu'à la réalisation de l'objectif, et ne pas être repoussé ou soumis à des intérêts concurrents. Un étudiant en première année peut concourir un emploi pour pouvoir pendre une récréation	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à faire des objectifs personnels • Ne peut pas connecter comment ils passent leur temps maintenant avec les buts à long-terme • Peuvent ne pas faire les devoirs parce qu'ils ne voient pas comment ça impacte leur futur • Peuvent essayer d'économiser l'argent pour acheter quelque

		chose mais la dépenser avant d'arriver au but
Métacognition	L'habilité à reculer et prendre la vue à vol d'oiseau de soi dans une situation. C'est l'habilité à observer comment résoudre le problème. Ce qui inclut aussi les compétences de l'autosurveillance et l'auto-évaluation(e.g., se demander, « comment je vais ? Ou comment je l'ai fait ? »)	<ul style="list-style-type: none"> • Attend les autres pour résoudre leurs problèmes • Ne se rendent pas compte de leurs comportements (et son impact sur les autres ou leur habilité à avoir ce qu'ils veulent) • Ne connaît pas comment étudier pour un test

À guider les deux le design de notre intervention et la progression on suit en stratégie la sélection et la maintenance.

Enseigner les compétences déficientes au lieu d'attendre qu'un enfant acquiert par observation ou par osmose

Certains enfants semblent avoir une capacité naturelle à utiliser les compétences exécutives, effectivement, alors que d'autres trébuchent et luttent s'ils sont laissés seuls. Dans ce jour et âge, cependant, la majorité des enfants luttent à un point ou un autre avec certaines tâches qui nécessitent un niveau d'exécution de la fonction au-delà d'eux. Pour répondre à ce monde plus complexe, on ne peut pas laisser le développement de la compétence exécutive au hasard. On a besoin de fournir une instruction directe-en définissant les comportements problème, identifiant les comportements cibles, et après développer et implémenter une séquence d'instruction qui inclue une supervision proche en premier, suivi par une disparition graduelle des invites et des supports.

Considération du niveau développemental de l'enfant

Comprendre ce qui est normal pendant un âge donné pour ne pas trop attendre d'un enfant est le premier pas pour remédier à la faiblesse de la compétence exécutive. Mais savoir ce qui est typique pour n'importe âge est la seule partie du process. Lorsque les compétences de l'enfant sont retardées ou déficientes basées sur l'âge, l'intervention demande d'avoir la conscience du niveau actuel de fonctionnement de l'enfant. Pendant qu'un normal de 12 ans peut être capable de faire sa chambre seul avec une routine hebdomadaire et un rappel ou deux (ou trois !), si un particulier de 12 ans n'a jamais fait sa chambre seul dans sa vie, alors les structures et les stratégies qui travaillent avec la majorité des 12 ans peut probablement ne pas être effective. La tâche demandée aura besoin de convenir au niveau de développement mental actuel de l'enfant. Similairement, dans les paramètres scolaires, si un enfant de 7 ans a une habilité à inhiber les impulsions est plus comme un âgé de 4 ans, alors on fournit une supervision proche et une surveillance (e.g., en mettant cet enfant à côté du professeur ou le faire engager dans une activité adulte dirigée à la cour de récréation).

Passer de l'externe à l'interne

Toutes les compétences exécutives commencent par quelque chose en dehors de l'enfant. Avant d'apprendre à un enfant ne pas courir vers la route, un parent reste avec elle et lui prend la main lorsqu'ils arrivent à la route pour être sûr que rien n'est survenu. Avec le temps, avec la répétition de la règle voir les deux voies avant de traverser, l'enfant internalise cette règle, et après le parent observe l'enfant suivre la règle répétitivement, l'enfant est alors rassuré pour traverser la route seul. Pendant les premières années, les parents et les enseignants organisent et structurent l'environnement pour compenser les compétences exécutives de l'enfant qui ne sont pas encore développés. Lorsqu'une décision est prise pour aider un enfant à développer plus de compétences exécutives, donc, the processus commence toujours par le changement des choses en dehors de l'enfant avant de passer vers des stratégies qui demandent que l'enfant change. Exemples qui incluent le repérage d'un enfant pour brosser ses dents avant de se coucher au lieu de l'attendre à se rappeler seul ou laisser le travail individuel dans la classe bref pour s'adapter à la courte durée d'attention des jeunes enfants dans le premier et second niveau.

Les modifications environnementales peuvent inclure l'altération du physique ou de l'environnement social, la tâche, ou la manière avec laquelle les adultes interagissent avec les enfants pour soutenir les faibles compétences exécutives

Les modifications du physique ou de l'environnement social peut inclure quelque chose simple comme avoir un enfant avec ADHD voir avec un enseignant chaque 10 minutes ou pendant la réalisation d'un travail individuel lorsque le progrès peut être surveillé (et une opportunité donnée à l'enfant pour se lever et bouger à côté). Pour un enfant avec un faible control émotionnel, ça peut signifier que ses parents trouvent des camarades de jeu plus jeunes

ou limitent les dates de jeu à un moment ou avoir un parent ou une nourrice pour superviser au-delà de l'âge quand c'est typiquement fait aux enfants. La modification des tâches peut dire les tâches courtes, construire les pauses, ou tourner des tâches ouvertes au tâches fermés. Finalement, changer la façon avec laquelle les adultes interagissent avec l'enfant peut signifier donner des indices très fréquents et rappelant et prenant des soins supplémentaires to renforcer verbalement un enfant pratiquant une faible compétence (e.g., « J'aime la façon avec laquelle tu as vraiment travaillé dur pour essayer de contrôler ton tempérament »).

Utiliser plutôt pour combattre la volonté innée de maîtrise et de contrôle de l'enfant

Pendant un âge précoce, les enfants travaillent avec beaucoup d'effort pour contrôler leurs propres vies. Ils le font avec progrès pour avoir ce qu'ils veulent quand ils le veulent. La partie maîtresse est de satisfaire les deux les parents et les enseignants pour les voir : ils admirent la persistance avec quel enfant pratiquera une compétence jusqu'à ce que le contrôle se termine. Ces mêmes adultes ont tendance à être plus ambivalent à propos des façons les enfants travaillent pour avoir ce qu'ils veulent, parce que ce qu'il est parfois en conflit avec ce que les adultes veulent. Néanmoins, il existe des façons l'adulte peut supporter la démarche de l'enfant pour la maîtrise et le contrôle en charge. Ceux peuvent inclure la création des routines et plannings afin qu'ils sachent ce qu'il va arriver lorsqu'ils peuvent l'accepter comme partie de leur vie quotidienne à la maison et à l'école, construire en choisissant quand assigner des tâches ou devoirs à la maison, ou traiter les enfants comme un accompagnant pour finir par la résolution du problème avec différentes façons de management des faibles compétences exécutives.

Modifier les tâches pour correspondre aux capacités de votre enfant à exercer l'effort

Il existe deux manières de tâches qui demandent de l'effort : certaines que les enfants ne maîtrisent pas bien et celles qu'ils sont très capables de les faire mais qu'ils n'aiment pas faire. Plusieurs stratégies s'appliquent dépendant de quelle tâche est sous considération. Pour les tâches que l'enfant ne maîtrise pas bien, l'approche à prendre est de les diviser en petits pas et commencer avec le premier pas et procéder en avant ou le dernier pas et procéder en arrière. Aucun nouveau pas n'est ajouté jusqu'à ce que la maîtrise du pas actuel est achevée. Les parents et les enseignants tendent vers avoir des sentiments forts concernant le deuxième niveau de la tâche demandant de l'effort. Pour l'observateur extérieur, il paraît comme si l'enfant est simplement s'oppose par refuser de faire quelque chose qui va bien avec ces capacités. Au lieu de créer une forte lutte, la meilleure façon de traiter ce type de tâches est d'apprendre à l'enfant d'exercer par le laissant passer outre le désir de quitter ou de faire quoi que ce soit est préférable. Ça pourra être fait par aider l'enfant à créer une sorte motivation de parler à soi-même (e.g., « Tu ne peux pas abandonner ça »), combiné avec faire le premier pas simple suffisamment donc ça ne va pas parvenir particulièrement difficile à l'enfant, et après il va immédiatement suivre le premier pas avec une récompense. La récompense est là pour assurer à l'enfant qu'il y a des séries éliminatoires pour l'expédition du petit effort que prend pour accomplir le premier pas. La quantité de l'effort que l'enfant doit dépenser pour arriver à la récompense peut s'augmenter graduellement, soit par augmenter la demande de la tâche ou par augmenter la durée de temps.

Utiliser les initiations pour augmenter l'instruction

Les initiations sont des récompenses. Elles peuvent être simples comme louange ou élaborer comme un système au point qu'il ne permet pas à l'enfant d'avoir des récompenses quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles.

Pour quelque tâches-et quelque enfants-la maîtrise de la tâche est suffisamment initiée. La majorité des enfants veulent maîtriser les choses comme apprendre à se forcer pour une levée ou apprendre à monter les escaliers, à conduire un vélo, ou une voiture. Malheureusement, dans plusieurs tâches on s'attend à ce que les enfants fassent un manque d'initiation construite. Alors que certains enfants apprécient d'aider autour de la maison car ça signifie une chance pour passer le temps avec un parent ou parce que les parents apprécient leur aide, plusieurs enfants font de grands efforts pour éviter ce type d'activité. Similairement, avec les devoirs à la maison, c'est rare qu'un enfant qui ne peut pas attendre d'arriver à la maison et commence ces devoirs, mais pour quelque uns la note qu'ils vont avoir sur ce travail à la maison bien fait- ou l'humiliation qu'ils évitent pour ne pas avoir une mauvaise note- est suffisante pour les propulser à faire leurs devoirs à domicile rapidement et bien. Pour beaucoup d'enfants avec qui on travaille, cependant, les récompenses et punitions associés avec les devoirs à la maison ne sont pas suffisants pour leur donner envie de les faire sans mettre en place un combat en premier.

Les récompenses ont l'effet de fournir un effort pour apprendre une tâche et un effort pour reformer une tâche peu aversive. Ils nous donnent quelque chose pour avoir hâte de nous motiver pour persister avec les tâches difficiles et ça nous aide à lutter contre n'importe quel idée négative ou sentiment on a à propos de la tâche en main. Et placer une initiation après que la tâche apprend à l'enfant de retarder la gratification- une compétence de valeur de sa part.

Fournir le support juste suffisant pour l'enfant pour réussir

Cela apparaît simple comme être évident, mais en fait l'implémentation de ce principe peut être plus délicat que ça paraît. Le principe inclut deux composantes qui ont un poids égal- (1) support juste suffisant et (2) pour l'enfant de réussir. Parents et autres qui travaillent avec les enfants tendent vers faire deux types de fautes. Soit-ils fournissent beaucoup d'effort, ce qui veut dire que l'enfant réussit mais échoue à développer l'habilité à performer la tâche indépendamment, ou ils donnent très peu de support, donc l'enfant échoue- et, encore, ne développe jamais l'habilité à performer la tâche indépendamment. La clé est de déterminer à quel point l'enfant va faire la tâche seul et ensuite intervenir- pas avec lui faire une tâche mais avec donner un support suffisant (physique ou verbal, ça dépend de la tâche) pour dépasser la bosse et avancer vers le succès. Le terme technique de cet échafaudage- une compétence que les enseignants emploient quand ils travaillent avec les élèves individuels qui ont du mal à comprendre les concepts académiques.

Laisser les supports et supervision en place jusqu'à ce que l'enfant atteigne la maîtrise ou le succès

Beaucoup de parents et enseignants savent comment décomposer les tâches, apprendre des compétences, et renforcer le succès, et les élèves échouent encore à acquérir les compétences qu'ils veulent gagner. Très fréquemment qu'autrement, car dû à l'échec à appliquer ce principe et/ou le prochain. Ces adultes mettent en place un processus ou une procédure, pour voir que ça marche, et après revenir hors de l'image, attendre à ce que l'enfant continue à succéder indépendamment. Un des exemples les plus communs on voit le système que les parents et les enseignants mettent en place pour aider les enfants à s'organiser. Ils peuvent les guider tout au long du processus du nettoyage du bureau, par exemple, ou ils peuvent mettre place à des systèmes précis pour organiser les cahiers, mais ils sont très brefs à espérer qu'un enfant maintienne sa propre organisation du schème. Dans notre expérience, les enfants apprennent très lentement à développer leur indépendance dans ces types de routines qu'assume soit les parents et les enseignants.

Estomper les supports, supervision, et initiation graduelle, jamais brusquement

Dans sa forme simple, estomper implique la manipulation du temps et/ou de l'espace. On réduit les indices et les rappels graduellement, augmentant la durée de temps un enfant travaille tout seul. Ou on part graduellement d'un enfant dont notre présence est seulement intermittente et sert comme un indice plutôt que le rappel constant que notre présence immédiate offre. Par exemple, une mère astucieuse peut trouver que son enfant ne peut pas faire ces devoirs à la maison sans sa supervision. Au commencement, elle s'assoie à côté de l'enfant dans la table de la cuisine, le laissant en bonne voie par sa présence physique et par des instructions occasionnelles pour revenir au travail, elle s'enlève peu fréquemment. Elle pourra dire, par exemple, « J'ai besoin des patates pour le dîner, alors voit ce que tu peux faire seul pendant que je les fais. » Elle peut vérifier périodiquement et féliciter son enfant pour la continuation du travail quand elle prépare le dîner. Eventuellement, elle peut être apte à avoir son enfant bouger de la table de la salle à manger ou du bureau d'étude, donc il apprend à travailler indépendamment hors de sa vue. Au commencement, ses vérifications deviennent très fréquentes ; avec le temps, elle peut le voir moins fréquemment.

Trois stratégies pour travailler avec les enfants qui ont de faibles compétences exécutives

Nous avons deux options quand on travaille avec les enfants avec de faibles compétences exécutives. On peut soit intervenir au niveau de l'environnement, dans ce cas,

Tableau 24.2:- Liste de contrôle pour la conception des interventions.

Etapas d'intervention

1.Etablir un but comportemental

Problème comportemental : _____

But comportemental : _____

2.Quels supports environnementaux seront fournis (vérifie tout qui s'applique) ?

___ Changer l'environnement physique ou social (e.g., ajouter les barrières physiques, réduire les distractions, fournir les structures organisationnelles, réduire la complexité sociale, etc.)

___ Changer la nature de la tâche (e.g., rendre court, créer des pauses, donner quelque chose qu'on a hâte de voir, créer un programme, construire en choix, rendre la tâche plus amusante, etc.)

___ Changer la manière d'interaction des adultes (e.g., répétition, instructions, rappels, encadrement, louange, compte rendu, feedback)

3.Quelle procédure sera suivie pour enseigner la compétence ?

Qui enseignera/superviser la procédure ? _____

Quelles étapes va l'enfant suivre ?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
4. Quels initiatives sera utilisé pour encourager l'enfant à apprendre, pratiquer, ou utiliser la compétence (vérifie tout qui s'applique) ?
___ Louange spécifique
___ Quelque chose dont on a hâte quand la tâche (ou partie de la tâche) est faite
___ Un menu de récompenses et pénalités
Récompenses journalières possibles :
Récompenses hebdomadaires possibles :
Récompenses possibles à long terme :

On essaye d'identifier des façons pour modifier les environnements entourer ces enfants pour réduire l'impact négatif de leurs faibles compétences, ou on intervient au niveau de l'enfant. Si on choisit de mettre le point sur l'enfant, on a deux stratégies à dessiner sur. On peut soit apprendre aux enfants la faible compétence ou peut les motiver à utiliser les compétences dans leur répertoire mais ça demande de l'effort ou aversif donc ils évitent les utiliser quand ils peuvent. On a trouvé que dans la majorité des cas ça marche bien d'utiliser ces trois stratégies en concert. Ainsi, quand on conceptualise les interventions, on utilise un processus de planification dans lequel on commence par établir un but comportemental et après considérer quelles modifications environnementales seront implémentés, comment on va enseigner les faibles compétences, et comment on va motiver l'enfant à pratiquer la faible compétence. Table 24.2 fournit un sommaire de nos approches dans le formulaire de liste de contrôle. Plus de discussion sur les pages s'appliquent particulièrement pour travailler avec les enfants. Dans la fin de ce chapitre, on va discuter comment adapter ces stratégies quand on travaille avec les adolescents.

Stratégie 1 : Intervenir au niveau de l'environnement

Quand on parle d'intervention à un niveau de l'environnement, on signifie les conditions changeantes ou situations externes à l'enfant pour améliorer le fonctionnement exécutif ou de réduire l'effet négatif des faibles compétences exécutives. Changer l'environnement peut inclure (1) changer l'environnement physique ou social pour réduire les problèmes, (2) changer la nature des tâches qu'on prévoit que les enfants performant, et (3) changer la façon des gens- particulièrement les parents, enseignants, et donneurs de soins- interagissent avec les enfants avec

Tableau 24.3:- Exemples des modifications environnementales.

Modifications environnementales	Compétences exécutives adressés	Exemples
Changement de l'environnement physique	Réponse inhibition Attention constante Initiation de tâche Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout de barrières (e.g., éviter les pistes en maternelles) • Arranger les sièges (e.g., placer les enfants distractifs à côté de l'enseignant, loin des miroirs) • Réduire les distractions (e.g., autoriser les enfants à entendre aux iPods pendant qu'ils prennent leurs tests ou font leurs devoirs pour filtrer plus de stimuli de distraction)
Changement de l'environnement social	Inhibition de réponse	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des structures organisationnelles (e.g., conteneurs de plastic clair avec étiquettes ; espace

	Control émotionnel	<p>consistant sur tableau noir pour écrire les devoirs à la maison)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduire la complexité sociale (e.g., peu d'enfants, plus d'adultes ; supervision à la cour de récréation ; jeu structuré vs. Jeu libre)
Modifications de tâches	<p>Attention constante</p> <p>Initiation de tâche</p> <p>Mémoire de travail</p> <p>Flexibilité</p> <p>Métacognition</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire les tâches courtes ou intégrer des pauses tout au long du chemin • Faire des étapes très explicites (e.g., fournir des modèles ou rubriques qui énoncent les exigences de la tâche) • Créer un planning, soit pour un événement spécifique ou pour un bloc de temps (tel que le travail du matin ou tâches du samedi) • Construire une variété de choix pour que la tâche soit faite ou l'ordre dans lequel elles doivent être faites • Faire la tâche fermée
Changement de la manière d'interaction des adultes avec les enfants	<p>Inhibition de réponse</p> <p>Control émotionnel</p> <p>Flexibilité</p> <p>Contrôle émotionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter avec un enfant ce qu'il va se passer et comment il va le gérer • Utiliser instructions et indices (soit verbal ou visuel) • Rappeler l'enfant d'utiliser la liste de contrôle ou planning • Féliciter l'enfant pour l'usage des compétences exécutives- règle de pousse : 3 positifs pour chaque retour correctif

Troubles de la compétence exécutive. Table 24.3 fournit des exemples des trois types de modifications environnementales.

Stratégie 2 : Enseigner la compétence

Les modifications environnementales peuvent avoir beaucoup de succès en minimisant l'impact des faibles compétences exécutives. Cependant, sauf si on apprend les enfants à gérer les situations qui stressent les compétences exécutives faibles, on aura besoin de beaucoup de temps pour assurer que chaque environnement où ils se voient est adapté à leurs besoins uniques. Depuis notre but ultime est pour que les enfants soient capables de fonctionner indépendamment, on aura besoin d'intervenir au niveau de l'enfant, par deux enseigner les compétences et motiver les enfants à pratiquer.

Les compétences exécutives sont très nombreuses et variées, et les stratégies pédagogiques vont, par nécessité, différer dépendamment de la compétence enseignée, le contexte dans lequel il sera utilisé, et l'âge ou le développement mental de l'enfant. Un processus général d'enseignement des compétences exécutives à l'enfant est décrit en table 24.4.

Ci-dessous il y a quelques exemples de comment cette procédure est appliquée à des activités de vie quotidienne qui nécessitent des compétences exécutives. La première est un exemple à domicile, prît d'intelligent mais dispersé, enseigner les enfants à ranger leurs affaires, et la seconde est une classe entière pour enseigner les élèves comment faire ses plans de devoirs à la maison, adaptés d'après compétences exécutives chez les enfants et adolescents.

Exemple à domicile : Apprendre à un enfant de ranger ses affaires

1. Avec ton enfant, dressez une liste d'articles que ton enfant ne laisse pas routinièrement en place autour de la maison.
2. Identifie la propre location de chaque article.
3. Décide quand l'article sera rangé (e.g., dès que j'arrive à la maison, après je finis mes devoirs, juste avant de se coucher, juste après que je finis de l'utiliser).
4. Décide qu'elle « règle » pour les rappels- combien de rappels sont permis avant d'imposer une pénalité (e.g., l'appartenance est placée hors limites ou un autre privilège est retiré). Un échantillon de liste de contrôle suivi.
5. Décide où la liste de contrôle sera gardée.

Affaiblir la supervision

1. Rappelle ton enfant que tu travailles sur l'apprentissage pour poser les objets de côté à leur place.
2. Mettre une liste de contrôle dans une place permanente et rappeler l'enfant d'utiliser à chaque fois qu'il range quelque chose.
3. Féliciter ou remercier son enfant à chaque fois qu'il range quelque chose.
4. Après que ton enfant a suivi le système pour quelques semaines, avec beaucoup de félicitations et de rappels de votre part. Laisse la fiche de contrôle dans une place permanente, mais maintenant tu peux vouloir imposer une pénalité pour avoir oublié. Par exemple, si un jouet ou un objet désiré ou un article de vêtement n'est pas rangé, ton enfant peut perdre son accès pour une période. Si c'est un objet qui ne peut pas être rangé (e.g., un cartable), après impose un bien ou retrait privilège.

Table 24.4:- Apprendre les compétences exécutives aux enfants.

Etape 1 : Décrire le comportement problème
Les exemples des problèmes comportementaux pourront commencer par des corvées qui ne les finissent pas, ne suivant pas les routines matinales les jours de l'école, oubliant de faire les devoirs, perdant les papiers importants, etc. Être le plus spécifique possible en décrivant ce qui est vu ou écouté. Se plaint des corvées, se précipite pour les devoirs, et commet plusieurs fautes sont des meilleurs descripteurs qu'il a une mauvaise attitude ou paresseux
Etape 2 : Mettre un but
Fréquemment le but se relie directement au comportement problème. Pour instance, si ne ramenant pas le matériel des devoirs nécessaires c'est un problème, le but pourra être : « Mary ramènera à la maison tout son matériel nécessaire de l'école pour compléter ces devoirs à la maison »
Etape 3 : Etablir une procédure ou mettre des étapes pour arriver au but
C'est souvent fait mieux par la création d'une liste de contrôle qui contourne la procédure suivie. Chap. 5 pour exemples de listes de contrôle qui peuvent être utilisés pour adresser un nombre de problèmes communs associés à la faible compétence exécutive dans les deux domicile et paramètres scolaires
Etape 4 : Superviser l'enfant suivant la procédure
Dans les étapes préliminaires, l'enfant aura besoin de passer à travers un processus entier. Etapes incluant (1) rappeler l'enfant de commencer la procédure, (2) féliciter l'enfant à performer à chaque étape de la procédure, (3) observer l'enfant lors de chaque étape effectuée, (4) fournir un retour pour aider à améliorer la performance, et (5) féliciter l'enfant dès que chaque étape est complétée avec succès et quand la procédure entière est finie
Etape 5 : Evaluer le Processus et faire des changements si nécessaire
Dans cette étape, l'adulte continue de surveiller la performance de l'enfant pour identifier où le processus pourra être en panne ou là où il pourra s'améliorer. Très communément, cela impliquera la contraction le processus

d'inclure plus d'indices ou plus de raffinement de la tâche en panne en sous- tâches. Quand possible, intégrer l'enfant dans le processus d'évaluation pour exploiter ses compétences de résolution du problème

Etape 6 : Disparaître la supervision

Diminuer le nombre de félicitations et le niveau de supervision au point où l'enfant est capable de suivre la procédure indépendamment. Cela doit être fait graduellement, par exemple, par (1) féliciter l'enfant à chaque étape mais laisser les environs entre les étapes ; (2) Faire commencer l'enfant et être sûr qu'il finisse mais ne soyez pas présent durant sa performance de la tâche ; (3) signaler à l'enfant de commencer, utiliser la fiche de contrôle pour mentionner dès que chaque étape est complétée, et rapporter quand finit ; et (4) inciter l'enfant à « utilise ta liste de contrôle » avec pas d'indices supplémentaires ou rappels. Finalement, soit l'enfant récupérera la liste de contrôle par lui-même ou même être capable de performer la tâche sans l'aide de la liste de contrôle non plus

Plan d'études

Date : _____

Tâche	Affaires dans le sac à dos (v)	Combien de temps ça va prendre	Quand tu commenceras	Où tu travailleras	Actuel commence/arrête fois	Fait (v)

Fig.24.1:- Plan d'étude journalier.

Modifications/Ajustements :

1. Ajouter une initiation au besoin. Une façon de faire ça peut être de placer un nombre donné de jetons dans un pot chaque jour et retirer un jeton chaque fois que l'enfant échoue de ranger un article à temps. Les jetons peuvent être échangés par de tangibles petits ou récompenses d'activités.
2. Si se rappeler de ranger les articles après utilisation ou en temps différents durant le jour est très difficile, arranger pour un temps ramassage quotidien quand tous les affaires nécessitent d'être retournés à leurs propres localisations.
3. Pour les enfants les plus jeunes, utiliser des photos, laisser une liste courte, et assumer que l'enfant aura besoin d'indices et/ou aider pour une longue période.

Exemple basé à l'école : Enseigner les élèves à faire des plans de devoirs

1. Expliquer à la classe que faire un plan de devoirs est une bonne façon d'apprendre comment faire des plans et plannings. Demander à la classe pourquoi apprendre à faire des plans de devoirs est une compétence utile (e.g., encourager les à fournir des exemples de comment ils voient leurs parents utiliser les plans et plannings soit à domicile ou à leur emploi). Expliquer qu'avant de quitter l'école à la fin de la journée, la classe fera des plans de devoirs.
2. Les étapes que les élèves doivent suivre :
 - (a) Attribuer aux paires d'élèves de travailler dans ce processus.
 - (b) Chaque élève doit écrire tous les énoncés de devoirs à la maison (cela peut être sténographiée, dès que plus de directions détaillées doivent être dans les cahiers de textes ou feuilles de notes). Figure 24.1 est un exemple de formulaire qui peut être utilisé dans ce processus.
 - (c) Ensemble, chaque paire d'élèves doit être sûr que chaque élève possède tout le matériel nécessaire pour chaque devoir-les affaires sont alors placés dans les cartables.
 - (d) Les élèves estiment individuellement combien de temps chaque devoir prendra.
 - (e) Les élèves écrivent quand ils commenceront chaque devoir.
 - (f) Chaque paire compare ces plans pour voir s'ils sont réels. Faire des changements si nécessaire.
3. L'enseignant de la classe doit aussi surveiller le processus, offrant un guide et retours individuels des paires d'élèves.

4. Au début de cours le jour d'après, les élèves doivent extraire les plans de devoirs complétés et discuter par deux comment ils étaient bien capables de suivre le plan. L'enseignant collecte chaque plan avec les devoirs à la maison.

Routines de management des impulsions et émotions. Plusieurs compétences exécutives- réponse inhibition, control émotionnel, et flexibilité au-dessus de tout- sont toutes associés à des problèmes incluant les excès comportementaux. En aidant les enfants à contrôler ces excès, le but est d'identifier les déclencheurs (ce qui provoque le comportement) et pour donner aux enfants une alternative, plus de manières adaptatives pour répondre aux déclencheurs. Quelques exemples ici de comment ces faibles compétences exécutives jouent en situations communes :

1. Kendrick a un problème de management de déception. C'est particulièrement problématique quand il a un plan pour la journée et quelque chose qui empêche le plan d'être suivi (tel que le frère du bébé est malade donc sa maman doit le prendre au docteur au lieu de ramener Kendrick à la plage). Dans ces temps, il peut se mettre en colère et lancer les objets ou pleurer inconsolablement.
2. Raymond devient trop imbécile et exubérant aux rencontres familiales. Il Peut courir autour ou jouer bruyamment, et quand ses parents lui demandent de se calmer ou de s'asseoir dans une place à chaque fois, il s'enfuit, s'en fou de rire, pendant que ses parents courent après lui, il semble qu'il s'en va encore plus.
3. Thérèse se bouleverse à chaque fois que ses parents la laissent avec une nourrisse pour sortir le soir. Elle pleure et s'accroche à eux, les supplie de ne pas partir. Ses parents ont du mal à trouver des nourrices et ont décidé de ne pas partir aux événements sociaux.

Tableau 24.5 liste les procédures générales pour aider les enfants à gérer les excès comportementaux dans ces types de situations.

Appliquant cette procédure au cas de Thérèse, qui se bouleverse quand ses parents sortent le soir et la laissent avec une nourrisse, pourra sembler comme :

Etape 1 : Les parents de Thérèse s'assoient et parlent avec elle et lui expliquent qu'ils ont parfois des réunions ou des événements sociaux le soir et qu'ils ne peuvent pas rester avec elle. Ils expliquent que ça fait partie de leur travail d'adulte, et ils souhaitent trouver une façon d'aider Thérèse être plus confortable avec ça. Ensemble ils réalisent que bien que Thérèse se bouleverse autres temps ou juste quand ses parents la laissent avec une nourrisse, et ils décident que le problème se produit principalement quand elle doit rester avec une nourrisse.

Etape 2 : Ils parlent de si c'est faisable pour eux de ne jamais sortir le soir et décident que c'est irréalisable. Juste comme Thérèse s'amuse à faire des choses comme aller à la maison d'un ami pour jouer, ses parents préfèrent les événements sociaux faits pour les adultes.

Tableau 24.5:- Aider les enfants à gérer les excès comportementaux.

Etape 1. Aider l'enfant à identifier les « déclencheurs » du problème comportemental. Il peut être que le comportement concerné arrive à une seule situation où il peut surgir dans plusieurs situations différentes

Etape 2. Déterminer si n'importe quel déclencheur peut être éliminé. Techniquement, c'est une modification environnementale, mais c'est une bonne place pour commencer à comprendre le comportement problème et travailler à le réduire

Etape 3. Faire une liste de possibles objets que l'enfant peut faire au lieu du trouble comportemental (i.e., remplacement des comportements). Ça variera dépendamment de la nature du déclencheur et du comportement problème

Etape 4. Pratiquer les comportements de placement, en utilisant le jeu de rôle ou simulations. « Faisons comme si... Quelle stratégie tu veux utiliser ? »

Etape 5. Commencer à utiliser la procédure aux situations mineurs (i.e. Pas ceux qui impliquent de gros bouleversements ou infraction de règle majeure)

Etape 6. Passer à des situations où des comportements très intenses se produisent

Etape 7. Connecter l'usage de la procédure à une récompense. Pour de bons résultats, utilise deux niveaux de récompense : une « grande récompense » pour ne jamais obtenir au point où les comportements de remplacement ont besoin d'être utilisés et une « petite récompense » pour utiliser avec succès un des comportements de remplacement convenables

Etape 3 : Ils réfléchissent avec Thérèse autres choses qu'elle pourra faire au lieu de pleurer quand c'est leur temps de quitter. Thérèse a une vidéo favorite elle aime voir et elle a un animal de peluche favoris elle trouve confortable de

tenir. Ils ont mis cela dans une liste, avec avoir un dessert spécifique qui est valable seulement les soirs quand la nourrisse arrive.

Etape 4 : La pratique dans une « faisant semblant » situation. Son papa prétend être une nourrisse, et sa maman prétend partir pour un moment. Avant qu'elle quitte, elle et Thérèse voient la liste des choses qu'elle peut choisir quand c'est temps que la nourrisse viennent. Thérèse choisit un ou deux. Son papa frappe à la porte et quand sa maman répond, il prétend être une nourrisse. La maman de Thérèse explique à la « nourrisse » que Thérèse s'est mis d'accord de ne pas pleurer et choisira quelque chose de sa liste à faire quand sa maman quitte. Thérèse prend un choix, et sa maman lui donne un bisou au revoir et part à la porte. Thérèse et la nourrisse prétend de faire une activité qu'elle choisit. La maman de Thérèse revient et ils parlent de comment était le jeu de rôle. Ils pratiquent la routine pendant plusieurs nuits.

Etape 5 : Les parents de Thérèse s'arrangent pour la nourrisse de venir dans un moment donc ils peuvent pratiquer à la situation dans laquelle les deux parents quittent pour un moment. Ils expliquent qu'ils reviendront dans 30 minutes and ils demandent à Thérèse de choisir quelle activité elle va faire avec la nourrisse. Quand ils retournent, ils demandent comment le tout s'est déroulé et félicite Thérèse d'avoir gérer leur absence sans se bouleverser. Si nécessaire, répète cette pratique plusieurs nuits.

Etape 6 : S'arranger pour la nourrisse arrive pour une longue période.

Etape 7 : Si nécessaire, ajouter un plaisir surprise spécial que Thérèse peut avoir après avoir resté la première fois avec la nourrisse « de vrai » et de s'est pas bouleversée.

Stratégie 3 : Motiver les enfants à utiliser les compétences exécutives

En addition à apprendre aux enfants d'utiliser les compétences exécutives, une seconde intervention au niveau de l'enfant est de motiver les enfants à utiliser les compétences exécutives déjà dans son répertoire. Bien qu'imposer des pénalités et conséquences négatives sont souvent favorisés par les adultes pour motiver les enfants de changer leur comportement, on recommande généralement un commencement avec une approche positive. Et quand les systèmes de récompense peuvent être bien élaborés et ressemblés au contact de travail, dès que possible on recommande plus de méthodes motivationnelles possibles. Spécialement avec les jeunes enfants, incluent :

1. Donner quelque chose à enfant et espérer que quand la tâche qui demande l'effort soit finie. Pour les enfants qui résistent ou retardent les devoirs, par exemple, les parents peuvent les autoriser à regarder une émission de télévision favorite ou jouer 30min des jeux vidéo dès la finition des devoirs à la maison. Quand cette approche est utilisée, dire « Le plus tôt que tu finisses tes devoirs, tu peux jouer Xbox pendant 30 minutes » est très effectif que de dire « Pas de jeux vidéo jusqu'à la finition des devoirs ». L'ancien semble servir à énerger l'enfant à avoir de fastidieuses ou tâches qui demandent de l'effort, pendant que le dernier rétablit une forte lutte ou évoque des problèmes de contrôle.
2. Alternant entre activité préférée et non-préférée. Pour Les jeunes enfants avec de courtes durées d'attention, dire « travaille en premier, après joue » peut indiquer à l'enfant comment le matin va se passer (soit à l'école ou à la maison). Cette approche peut être jumelée avec le prochain.
3. Construire de fréquents repos. Le nettoyage de la chambre pourra être divisé en tâches individuelles (mettant vêtements sales avec le linge, mettant les jouer dans les centenaires appropriés, nettoyer au-dessous du lit), avec 5-min pause pour jouer avec le chien ou travailler brièvement sur une construction Lego entre les tâches.
4. Utilisant de spécifiques félicitations pour renforcer l'enfant à utiliser la compétence exécutive. Décennies de recherche comportementales a documenté le pouvoir de félicitations louanges au changement du comportement. Comment la félicitation est donnée, cependant, peut faire toute la différence. Féliciter les enfants d'être « smart » ou « talentueux » peut actuellement créer des problèmes au lieu de construire l'estime de soi. Les enfants qui sont dits fréquemment qu'ils sont intelligents souvent commencent par ne pas prendre des risques dans des situations où le nouvel apprentissage est demandé car ils craignent d'échouer ou commettre des erreurs, cela peut signifier qu'ils ne sont actuellement pas intelligents. Quand les louanges étiquettent une compétence particulière pratiquée, l'enfant se sent mieux à propos d'acquérir des compétences spécifiques, qui sont des constructeurs très bénéfiques de l'estime personnel que les étiquettes globales. Quelques exemples de félicitations spécifiques pour démontrer les compétences exécutives sont :
 - Tu restes coincé avec la corvée jusqu'à ce que tu la finisses- je suis impressionné !
 - Merci d'avoir commencé tes devoirs juste après ton goûter.
 - J'aime la façon avec laquelle tu t'accroche à ce problème mathématique bien que je puisse te voir frustré.

Table 24.6:- Conception de systèmes d'incitation.

Etape 1 et 2 : Décrire les comportements problèmes et fixe un but

Il y a les identiques des étapes 1 et 2 pour enseigner à l'enfant l'usage des compétences exécutives (voir table 24.4). Les deux le problème et le but des comportements doivent être décrit le plus spécifiquement possible, souvent avec un lien entre les deux. Par exemple, si oublié de tâches après l'école pose problème, le but sera : « Joe va compléter ces tâches sans rappels avant 4:30 d'après-midi. »

Etape 3 : Décider sur les récompenses et imprévus possibles

Le système de récompense travaille bien avec les enfants avec un « menu » de récompenses à choisir. Une des plus belles façons de le faire est un point système dont les points peuvent être obtenus pour le but comportemental et échangé avec la récompense que l'enfant veut avoir. Plus la récompense est grande, plus l'enfant a besoin d'avoir plus de points. Le menu doit inclure les deux larges, et récompenses chères que peut prendre une semaine ou un mois et moins, récompenses pas chères qu'ils peuvent obtenir quotidiennement. Les récompenses peuvent inclure « matériel » (tel que nourriture favorite ou petits jouets) et aussi les récompenses d'activités (tel que la chance de jouer un jeu avec un parent, enseignant, ou ami). Ça peut aussi être nécessaire de construire des contingences au système- souvent l'accès à un privilège après la fin de la tâche (tel que la chance de regarder une émission tv favorite ou la chance de parler au téléphone avec un ami)

Quand les systèmes de récompense sont utilisés dans les paramètres scolaires, c'est souvent bénéfique de construire une composante domicile. C'est parce que les parents ont souvent une gamme plus large de renforts disponible que les enseignants possèdent. Quand une approche coordonnée est utilisée, une carte de rapport école domicile est souvent au véhicule dans lequel les enseignants communiquent avec les parents combien de points l'enfant a obtenu ce jour. Situations où on ne recommande pas d'inclure une composante domicile (1) quand les parents, peu un importe la raison, sont incapables de maintenir un système régulièrement ; (2) quand les parents insistent sur les conséquences négatives ; ou (3) quand l'enfant a besoin d'une récompense immédiate et ne peut pas attendre jusqu'à la fin du jour de l'école pour l'obtenir

Une fois le système est opérationnel, si vous trouvez un enfant obtenir plus de pénalités que de récompenses, là le programme a besoin d'être révisé pour que l'enfant peut avoir plus de succès. Souvent quand ce type de systèmes échoue, on pense qu'il est un « échec de conception » au lieu de l'échec de l'enfant à répondre aux récompenses

Etape 4 : Ecrire un contact comportemental

Le contact doit être exactement ce que l'enfant est d'accord à faire et exactement le rôle des parents' et enseignants' et responsabilités seront. Avec les points et récompenses, parents ou enseignants doivent être sûr de récompenser les enfants d'avoir suivre le contact. Ça sera très important pour les adultes de se mettre d'accord sur un contrat qui peuvent vivre avec : doit éviter les pénalités qui sont soit incapables ou ne voulant pas les imposer (par exemple, si les deux parents travaillent et ils ne sont pas à domicile, ils ne peuvent pas surveiller si un enfant a commencé ses devoirs juste après l'école, donc un contact alternatif peut avoir besoin de s'écrire)

Etape 5 : Evaluer le processus et faire des changements si nécessaire

Les systèmes de récompenses peuvent ne pas fonctionner la première fois. Parents ou enseignants doivent s'attendre à l'essayer et à le repenser pour résoudre les problèmes. Eventuellement, une fois l'enfant s'habitue à faire des comportements spécifiques en contact, le contact peut être réécrit pour fonctionner dans un autre problème comportemental. Comme le temps passe l'enfant peut être prêt à abandonner l'utilisation d'un système de récompense complètement. C'est souvent un but à long terme, cependant, les adultes doivent être prêts pour écrire un nouveau contrat si l'enfant revient aux mauvaises habitudes une fois le système est abandonné

- Tu as compris combien ça va te prendre de poster pour ta classe santé et tu veux t'assurer que tu n'as pas commencé trop tard.
 - Un bon travail attendre jusqu'à ce que je t'appelle pour répondre à la question
 - Je suis impressionné avec la manière que tu as inventé avec un système de rappel de devoirs à la maison.
-

Quand plus d'approches formelles ne sont pas suffisantes, cependant, parents et enseignants peuvent le trouver nécessaire de créer un système d'incitation très élaboré pour motiver les enfants à utiliser les compétences exécutives. Les étapes de développement du système d'initiation est décrit dans la table 24.6.

La Figure 24.2 est un exemple de contact comportemental qui pourra être dessiné pour adresser le problème d'un enfant laissant ses affaires dans toute la maison.

Adaptations à travailler avec les adolescents

Au début de ce chapitre, on a présenté une liste de dix principes guidant à aider les jeunes à améliorer les compétences exécutives. Avec les adolescents, Un de ces principes deviennent prééminentes : Utilise au lieu de se battre avec le conduit inné de l'enfant à la maîtrise et au contrôle. « Je le fais seul » est quelque chose qu'on

Exemple de contact comportemental

Enfant est d'accord sûr : ranger les affaires chaque jour au bon endroit juste après souper.

Aider l'enfant à atteindre l'objectif, les parents vont : Rappeler l'enfant de l'accord quand le dîner est fini.

Enfant va gagner : Gagner 15 points chaque jour il range ses affaires à leur place juste après utilisation : 5 points s'il les range avec rappel après le dîner.

Si l'enfant échoue à respecter un accord qui a fait : Ne gagner aucuns points.

Points peuvent être échangés contre :

Activité	Points
Extra 30 minutes de temps pour jeux vidéo	5
Nouveau jouet de superhéros	45
30 minutes de coucher tard	15

Fig. 24.2:-

Entend des bouches des 3-4- ans, mais le même conduit se réaffirme sur l'adolescence. Maintenant il semble plus que « laisse tomber mon affaire », « recule », ou « tu n'es pas mon patron », mais le but est le même : augmenter l'autonomie.

Quand les enfants sont plus jeunes, les parents peuvent, au moins abstraire, voir la valeur de l'autonomie et l'auto-gestion. En même temps, jusqu'à l'adolescence, les parents jouent un rôle différent. Ils ont été activement impliqués dans la prise de décision jour après jour, jouant un rôle dans les activités d'engagement des enfants, Les enfants avec lesquels ils passent leurs temps, les comportements attendus s'affichent, et les précautions de sécurité qu'ils ont besoin de suivre. Les parents ont pratiqué dans ce rôle et, pour le bien ou pour le pire, ont fait des décisions concernant ce qu'ils croient être l'intérêt bénéfique de leur enfant.

Dès le début de l'adolescence, cependant, parents redent de plus en plus leur rôle de prise de décision, et les adolescents prennent le rôle graduellement. Ça peut être un temps difficile pour les parents parce que c'est un changement significatif de comment ils interagissent avec leurs enfants. Ne sont plus des conseiller confiants ou source de sagesse, ou peut-être même une autorité finale. Quand on travaille avec les parents et adolescents, notre

but est de les aider à s'adapter avec les nouveaux rôles en fournissant un filet de sécurité pour que quand les choses ne marchent pas soit pour les parents ou enfants, une catastrophe peut être évitée.

Pour plusieurs parents, un ajustement difficile est de réorganiser les espérances, rêves, et buts qu'ils ont pour leur adolescent peut être assez différent par rapport à ceux important à l'enfant. Plutôt que de passer le temps, énergie, et émotion à essayer de plier leurs enfants de leur volonté, on conseille les parents pour voir des manières pour utiliser les buts que les enfants se sont fixés comme une façon de pratiquer les compétences exécutives. Si un adolescent a un but de vie d'avoir un emploi ou un permis de conduire, acheter une voiture, commencer son garage, ou apprendre comment réparer les ordinateurs, il a la volonté d'apprendre comment faire des plans ou persister assez longtemps pour atteindre l'objectif si ça lui permet d'avoir le bénéfice qu'il cherche. Le long du chemin, sûrement, il apprend le planning, la gestion du temps, l'initiation de la tâche, l'attention prolongée, et la persévérance dirigée vers un objectif- toutes les compétences exécutives critiques qui lui serreront bien à long terme. Il peut ne pas vouloir dépenser le temps et l'énergie dans la production d'objets physiques de qualité, écrivant des essais spectaculaires, nettoyant le garage, ou trembler les responsabilités que la majorité de ses devoirs à domicile se complètent à temps, mais s'il guise ses compétences exécutives pour poursuivre ses buts personnels, il pourra être capable d'appliquer ces mêmes compétences pour atteindre l'objectif sur la route en le gardant avec les priorités de ses parents.

Les points clé qu'on met en valeur en travaillant avec les parents et adolescents sont comme suit :

1. Le renforcement le plus puissant à la disposition des parents est le désir des enfants à l'indépendance. Quand possible, le but

Table 24.7:- Développer un plan de développement de compétence exécutive avec les adolescents.

Etape 1 : Parent et adolescent sont d'accord sur une situation problème qui a besoin d'être adressée

Idéalement, la situation problème concerne également les deux parents et adolescents. Mais où les points de vue divergent, les parents se mettent d'accord pour aider l'adolescent à une situation problème de leur choix

Etape 2 :Le parent demande à l'adolescent de décrire un plan pour palier au problème

Les parents sont souvent très confortables avec le rôle de résolution du problème et veulent sauter offrir une solution à leur propre idée pour comment la situation problème sera suivie. Ils doivent résister à l'impulsion, les deux parce que cela réduit tout sens de propriété que l'enfant peut avoir dans le plan et parce que l'apprentissage de résolution du problème, lui-même, une compétence exécutive importante

Etape 3 : Parent et adolescent négocient toute modification du plan pour être acceptable au parent

Chaque fois que possible, les parents doivent accepter un plan posé par l'adolescent. Quand ce n'est pas possible, ils disposent leurs réservations à propos du plan comme indiqué et demandent comment il pourra être modifié pour répondre à leurs préoccupations. Ils peuvent suggérer des modifications et compromis si leur enfant ne peut pas

Etape 4 : Parent propose l'utilisation d'une initiation pour améliorer le plan

L'effort demandé pour acquérir de nouvelles habitudes est souvent substantiel. On recommande chaque fois que possible que les enfants offrent à leurs enfants une récompense pour les aider à persister avec le plan suffisamment long pour travailler. L'initiation doit être quelque chose que l'adolescent souhaite travailler et que les parents souhaitent appliquer. Ensemble ils décident la valeur de la récompense (qui va déterminer combien de temps l'adolescent travaillera pour l'avoir) et le mécanisme de record gardé envers l'initiative d'apprendre (tel que laisser des graphiques à barres ou placer les billets d'un dollar dans un pot, chaque billet est équivalent à un numéro de points convenu)

Etape 5 : Parent demande à l'adolescent d'identifier la référence du succès

Plans peuvent commencer par « un espoir ou une promesse » mais l'objectif des repères est d'évaluer le progrès du plan de succès. Les parents demandent à leurs adolescents de décider quelles données ils collecteront pour montrer que le plan fonctionne. Cette étape construit en autosurveillance, une compétence métacognitive commune. La référence doit être spécifique et mesurable, tel que les notes des tests, devoirs passés, ou achèvement d'une liste de contrôle illustrant les étapes d'achèvement de la tâche ou du but réalisé suivi.

Etape 6 : Parent et adolescent se mettent d'accord sur combien de temps le plan prendra avant de faire de réels changements

La période de temps le plan sera en place avant la révision des besoins d'être suffisamment longs pour donner l'adolescent une chance de s'ajuster à faire les choses mais pas longtemps que l'échec du plan conduit vers une conséquence négative significative (tel que notes d'échec ou accumulation de dettes)

Etape 7 : Parent et adolescent discutent les plans de sauvegarde qui interviendront si le plan de l'adolescent ne rencontre pas le succès

Idéalement, c'est un processus de plusieurs étapes s'inscrivant dans un continuum du moins intrusif au plus intrusif. On recommande que le rôle du parent soit confié pour distribuer les conséquences au lieu d'augmenter les niveaux de supervision ou contrôle. Les conséquences ne sont pas souvent une perte de privilège ou un accès restreint à une possession désirée. Les conséquences les plus puissantes sont celles qui interfèrent avec l'indépendance de l'adolescent

- avoir travaillé doit résulter à plus d'indépendance et autonomie pour l'enfant.
2. Parents doivent être prêts à compléter une partie de leur pouvoir et contrôle pour supporter la démarche de l'enfant vers l'indépendance. Les résultats qui contribuent à l'indépendance des adolescents et prise de décision sera valorisée plus que ceux qui accentuent le contrôle parental.
 3. L'outil le plus performant que les parents procèdent est la négociation. La possession d'engager les signaux de négociation et le compromis en respectant l'autonomie de l'adolescent et ses idées est très effective dans le développement des compétences exécutives que les directives des parents.

Ces points sont épuisés tant que les parents et les adolescents développent des plans pour adresser les problèmes qu'ils surgissent des faibles et immatures compétences exécutives. A la base, cela implique la création du plan d'attaque qui est acceptable pour les deux parent et enfant. La procédure recommandée des décrite en table 24.7.

A titre d'exemple, voyant comment ce processus fonctionne avec un problème typique qui survient quand on travaille avec les adolescents. Marcus a 16 ans étudiant en seconde année de lycée avec un record académique qui a largement fluctué entre A et F à n'importe quelle période donnée ou n'importe quelle matière donnée. Il est inconsistant à faire ses devoirs ; Il reporte ce qui le conduit vers l'oubli des dates de fin ou produit une pauvre qualité de travail ; il peut oublier les devoirs avant de les manipuler ; ou peut simplement oublier de s'en occuper, même après les avoir apportés du lycée avec à chaque une intention de les faire. Les résultats des tests sont irréguliers. Ses parents visitent le portail web de l'école pour voir les notes de ses tests et combien de devoirs il a raté. Ils insistent sur la vérification plusieurs fois chaque nuit pour être sûr qu'il a commencé ses devoirs, les a finis, rangés à leur place, a commencé à étudier pour les prochains tests, ou a commencé à travailler sur les projets ou papiers avec une date de fin distante. Le résultat final est en constante tension à domicile comme Marcus et ses parents finissent par crier comme ils essayent de lui permettre d'effectuer ses travaux de lycée et Marcus leur crie de le laisser ou ressort avec des mensonges à propos des énoncés pour éviter leurs reproches et examen minutieux.

Avec un jeune enfant- dire 4 ou 5 niveau- parents peuvent mettre des règles concernant les devoirs à la maison (pas de jeux vidéo jusqu'à la fin des devoirs, les devoirs se font après une heure de jeu libre et avant le dîner) et peuvent imposer ses lois sans repousse signifiante de l'enfant. Avec des adolescents, pour quel nombre de raisons, ça ne marche pas. Quand les parents des adolescents imposent ce type de règles, ça implique une grande quantité de stress, alors on tend vers retenir recommander cette stratégie jusqu'à l'échec d'autres efforts.

Comme on a décrit le processus en table 24.7, voici comment les parents de Marcus ont choisi d'adresser le problème. Premièrement, ils se sont assis avec Marcus et lui ont expliqué que le conflit et la tension autour du devoir à la maison et les notes irrégulières de Marcus affectent leur relation avec Marcus et entre eux (parce qu'ils sont souvent en désaccord concernant comment résoudre le problème) et ils veulent saisir comment rendre les choses mieux. Ils demandent comment Marcus ressent le déroulement de son lycée et s'il est content avec ses notes. Il admet qu'il ne l'a pas, mais il a aussi dit qu'il ne veut plus travailler dur comme ils veulent pour faire le tableau d'honneur, qui paraît être le but que ses parents ont pour lui. Il a dit il est prêt à faire ce qu'il faut pour gagner B et C, qu'il sent suffisant pour lui pour poursuivre son éducation post secondaire quand le temps arrive. Ses parents ont senti qu'il met la barre relativement basse, mais dès que ça ne marche pas quand ils mettent la barre, ils ont décidé d'accepter ce but.

Ils ont après demandé à Marcus ce qu'il aura besoin de faire pour avoir obtenu les notes qu'il veut. Il a dit qu'il a besoin d'être très consistant à propos de l'exercice ses devoirs, particulièrement en math et sciences, où il a des énoncés chaque nuit et que le devoir est noté. Pourquoi ne pas étudier pour le test, ses parents demandent. Marcus ne cherche à s'engager sur n'importe quel planning d'études, mais il a admis que s'il améliore sa performance, ça peut probablement l'aider à atteindre ses objectifs de bulletin.

Les parents de Marcus lui ont offert d'ajouter une initiation de lui rendre plus attrayant pour travailler dur et améliorer ses efforts et ses compétences de gestion du temps. Ils savent qu'il veut réellement la dernière version d'iPhone et ils sont capables de le financer en échange des performances scolaires. Ils ont suggéré qu'il peut obtenir des points chaque semaine qu'il a remis ces devoirs et pour les notes B- ou mieux dans les tests et quiz, avec plus de bonnes notes obtenues et plus de notes dans les tests que dans les quiz. Marcus taque ses parents pour un moment concernant avoir un iPhone et ils ont toujours répondu vaguement qu'ils vont penser sur s'il obtient de bonnes notes en classe. Maintenant, qu'ils ont fait une offre concrète, Marcus a sauté là-dessus. Ensemble lui et ses parents ont travaillé au point qu'ils ont créé un système de tableau qu'il peut garder des traces de points à une base quotidienne. Ses parents ont dit qu'ils vont utiliser le site web de l'école pour vérifier les notes des tests et quiz. Ils ont demandé si Marcus a voulu n'importe quels indices ou rappels, tel qu'aider à garder la trace des énoncés à long terme ou instructions pour commencer à travailler ses devoirs. Marcus a répondu plutôt irritable que c'est exactement ce qu'il détestait qu'ils fassent maintenant et s'ils continuent de le faire, tout le plan est susceptible d'échouer.

Les parents de Marcus ont pris une approche différente et lui ont demandé de penser à propos de comment ils sont capables de juger si le plan fonctionne. Marcus a dit, vous allez savoir si cela fonctionne avec les notes dans mon bulletin scolaire à la fin de cette période. » Ses parents ont répondu qu'ils ne s'attendent pas à attendre si longtemps pour ajuster le succès et ont suggéré une période d'essai de 3 semaines, avec un succès jugé par les taux de finition des devoirs et moyennes de notes de test/ quiz.

Si Marcus a fait une moyenne de 80% d'achèvement par semaine et une moyenne de 75 dans tous les tests et quizz, Ils vont considérer le plan un succès. S'il descend de ces pourcentages, ils vont passer à l'étape suivante, qui selon eux trouver un coach pour travailler avec Marcus pour rester au top des devoirs énoncés et développer de bonnes habitudes d'études. Si le coaching n'a pas eu de succès, alors la phase suivante va être l'imposition de certaines restrictions à la liberté de Marcus, tel que l'accès à la voiture ou la chance de sortir rencontrer ses amis dans les weekends. Marcus a accepté à contrecœur, en partie il a senti qu'il va réussir suffisamment que les plans intrusifs peuvent être évités.

L'usage d'un coach pour travailler avec les adolescents avec déficits de compétence exécutive est une recommandation qu'on fait aux parents et éducateurs. Le travail d'un coach est d'aider les étudiant à être au top de leurs énoncés, faire de bonnes décisions à propos de comment dépenser leur temps, et le diviser en énoncés à long terme en petites pièces. Une séance typique de coaching qui varie entre 10- 15 min et se produit quotidiennement. Les coaches utilisent typiquement le temps pour aider les étudiants (1) revoir tous les énoncés de devoirs à domicile, y compris les devoirs quotidiens, les tests qui suivent, et les projets et papiers à long terme ; (2) découper les énoncés à long terme en sous tâches et développer les délais ; (3) créer un plan d'études pour tests ; (4) faire un plan de devoirs du jour ; et (5) contrôler comment les plans sont suivis et suivre le déroulement des énoncés. Les coaches vérifient typiquement avec les enseignants au moins hebdomadairement (au Vendredi) pour suivre n'importe quels énoncés manquants et revérifier les énoncés à long terme. Ils envoient un email aux parents le Vendredi les informant de n'importe quel énoncé manquant. Le coaching inclue une composante pédagogique de sorte que l'étudiant peut graduellement prendre dans plus en plus de tâches avec moins d'entrée avec le coach. Pour une description de coaching plus détaillée, le lecteur se réfère au livre *Coaching des étudiants avec déficits de compétences exécutives* (Dawson et Guare, 2012).

Finalement, Pour que les interventions soient effectives avec les adolescents, on pousse les parents à enlever plus d'émotions qu'ils peuvent dans le processus de négociation et quand le succès des plans est évalué, particulièrement s'ils ne répondent pas aux critères de référence et les prochaines étapes ont besoin d'être prises. Les parents peuvent trouver utile de lister l'assistance d'une troisième partie médiatrice dans ces cas, tel qu'un thérapeute, conseiller d'orientation, ou l'enseignant préféré de leur enfant.

Séparation des parties

Comparé à des troubles psychologiques significants, le déficit de compétence exécutive peut apparaître relativement bénin. Après tout, on connaît tous des adultes avec quelque faiblesses significantes de compétence exécutive qui paraît avoir bien fonctionné dans l'ensemble. En réalité, comme des parents et enseignants expérimentés te diront, ils peuvent être extrêmement frustrés pour les enfants eux-mêmes et pour les adultes responsables de leur soucis et éducation. On conseille les parents en particulier de prendre une longue vue, et de souvent dire que le progrès est mesuré en années et mois et pas en jours et semaines. Les bonnes nouvelles sont qu'il y a des interventions qui

fonctionnent, et des années d'expérience clinique s'est confirmée pour nous que la patience, le plan et la persistance peuvent conduire vers un bon retour très souvent ou pas.

Références:-

1. Barkley, R. A. (2011). *Barkley Deficits in Executive Functioning Scale*. New York: The Guilford Press.
2. Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coaching students with executive skills deficits*. New York: The Guilford Press.
3. Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.