



Société Française de Psychologie

**Congrès National
2003**

ACTES

**Poitiers
24-26 Septembre**

Comité scientifique

Blanchet Alain
Castro Dana
Chapelier Jean-Bernard
Dubois Nicole
Eme Elsa
François Pierre-Henri
Gaonac'h Daniel
Haye Anne-Marie de la
Hoc Jean-Michel
Hoffman Christian
Olive Thierry
Passerault Jean-Michel
Py Jacques
Reveillère Christian
Rigalleau François
Somat Alain
Thibierge Stéphane
Vauclair Jacques
Labrell Florence

Comité d'organisation

Crété Marie-Françoise
Estellon Vincent
François Pierre-Henri
Olive Thierry
Passerault Jean-Michel
Robert Didier
Ros Christine
Thouvenin Marie-Annick

Réalisation du fichier téléchargeable par Alain Paineau, avec le concours de Mireille de Moura, grâce aux fichiers fournis par Marie-Françoise Crété

Remerciements :

Université de Poitiers
UFR Sciences Humaines & Arts
Laboratoire Langage & Cognition - CNRS

Enfin, un remerciement particulier à tous les étudiants qui se sont proposés pour aider le comité d'organisation à préparer ce congrès.

Bienvenue au Congrès National de la SFP de Poitiers

C'est un honneur et un grand plaisir pour moi d'accueillir l'ensemble des participants à ce congrès 2003.

Alors que notre assemblée générale de Poitiers statuera sur la participation de la SFP à la Fédération Française des Psychologues et de la Psychologie, il faut rappeler que notre Société constitue une structure unique en France pour la psychologie et les psychologues. En effet, elle rassemble des enseignants-chercheurs universitaires et des chercheurs appartenant aux grands organismes scientifiques nationaux contribuant à l'élaboration des connaissances en psychologie. Elle accueille aussi de très nombreux praticiens. Ainsi, la SFP forme une assemblée originale dont une part des activités se traduit chaque année par des colloques et des réunions entre collègues qui, au-delà de leur mission professionnelle (recherche et/ou pratique), peuvent dialoguer de façon stimulante. Il est important de poursuivre et de renforcer cette caractéristique qui est une des grandes forces de notre Société. D'ailleurs, les thèmes du programme du Congrès National de cette année concernent largement les interactions entre pratique et recherche.

La recherche est donc bien une des préoccupations majeures de la SFP. Deux événements significatifs de ce point de vue doivent être signalés. En premier lieu, les deux revues de la Société, *Psychologie Française* et *Pratiques Psychologiques* seront publiées par le groupe Elsevier dès le début 2004. Il s'agit d'une chance pour ces deux revues qui accroissent ainsi leur visibilité internationale en étant disponibles en version papier et sur le Web (Science Direct). C'est également un challenge qui conduira à de nouvelles synergies entre le Département de la Recherche, celui des Applications et celui des Publications. L'autre événement concerne la rédaction d'un *code de conduite des chercheurs en psychologie*. Ce code, discuté au cours de ces derniers mois au sein du Département Recherche et approuvé par le Bureau national de la SFP, sera proposé au vote de notre Assemblée Générale. Ainsi, avec de telles initiatives, le Département Recherche de la SFP constitue bien ce lieu unique d'échange de connaissances et de pratiques entre les différents acteurs de la psychologie.

J'adresse mes remerciements aux membres du comité scientifique pour la pertinence de leurs expertises. Un très grand merci au comité d'organisation et aux structures d'accueil (laboratoire LACO-CNRS, UFR Sciences Humaines et Arts de l'Université de Poitiers) pour leur remarquable efficacité. Je complimente tout particulièrement Marie-Françoise Crétey qui a contribué de façon vitale à organiser cette rencontre.

Pour finir, on ne peut mieux traduire l'objectif d'une manifestation scientifique qu'en citant René Descartes, qui a obtenu sa licence de droit en 1616 à Poitiers :

"Or, ayant dessein d'employer toute ma vie à la recherche d'une science si nécessaire, et ayant rencontré un chemin qui me semble tel qu'on doit infailliblement la trouver en le suivant, si ce n'est qu'on en soit empêché ou par la brièveté de la vie ou par le défaut des expériences, je jugeais qu'il n'y avait point de meilleur remède contre ces deux empêchements que de communiquer fidèlement au public tout le peu que j'aurais trouvé, et de convier les bons esprits à tâcher de passer plus outre, en contribuant, chacun selon son inclination et son pouvoir, aux expériences qu'il faudrait faire, et communiquant aussi au public toutes les choses qu'ils apprendraient, afin que les derniers commençant où les précédents auraient achevé, et ainsi joignant les vies et les travaux de plusieurs, nous allussions tous ensemble beaucoup plus loin que chacun en particulier ne saurait faire." (*Œuvres complètes*)

Jacques Vauclair, Vice-président de la SFP
Responsable du Département Recherche

Sommaire

Atelier : "Apprentissage et hypermédia" - B. De Cara, T. Baccino (LPEQ, Nice). & J.F. Rouet (LaCo, Poitiers)

Présentation de l'atelier.....	19
Symposium I : Prototypes d'aide à l'apprentissage	
A. Tricot (Laboratoire Travail et Cognition, IUFM de Midi-Pyrénées) - Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ?.....	20
J. Dinet & J.F. Rouet (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Les nouvelles technologies motivent-elles l'apprenant ? Un exemple dans l'apprentissage de l'algèbre.....	21
V. Quanquin & A. Chambreuil (Laboratoire de Recherche sur le Langage, Univ. Blaise Pascal) – La place des nouvelles technologies dans les aides à l'apprentissage: Amical et l'apprentissage de la lecture.....	23
J. Ecalte, A. Magnan, E. Veillet et L. Collet (Laboratoire d'Etude des Mécanismes Cognitifs, Université Lumière Lyon 2) - Déficiences auditives perceptives et capacités en lecture chez des enfants dyslexiques : Effet d'un entraînement audio-visuel piloté par ordinateur.....	25
Symposium II : Méthodologies & Evaluations	
C. Tijus (Laboratoire Cognition et Usages, Université Paris 8), B. Bouchon-Meunier (Lip 6, Université Paris 6) & T. De Vulpilleries (Nathan, Bordas) - Le cartable électronique : Conception guidée utilisateur et aide aux apprentissages.....	27
M. Strahm & T. Baccino (Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative, Université de Nice-Sophia Antipolis) - L'intermodalité dans la lecture de documents électroniques : Investigations oculométriques.....	28
A. Chevalier (Laboratoire Processus Cognitifs et Conduites Interactives, Université Paris 10 Nanterre) - L'orientation du cahier des charges constitue-t-elle une aide pour les concepteurs de sites web ?.....	29
E. Jamet & S. Erhel (Centre de Recherche en Psychologie, Cognition et Communication, Université de Haute Bretagne) - L'apprentissage de documents numériques: l'exemple des fenêtres ponctuelles..	31

Atelier : "L'ingénierie psychosociale : une démarche d'intervention et de recherche appliquée" – J. Py (GRP, Univ Paris 8) & A. Somat (LAUREPS, Univ Haute Bretagne)

Présentation de l'atelier.....	35
Engagement et citoyenneté : recherche, recherche appliquée et recherche-action. Robert-Vincent Joule (Laboratoire de psychologie sociale, Université de Provence).....	37
Les expressions émotionnelles faciales comme feed-back dans les situations médiatisées. Bollon Thierry, Dubois Michel, Pansu Pascal, Tcherkassof Anna, Paignon Adeline, (Laboratoire de Psychologie Sociale Grenoble/Chambéry, Université Pierre Mendès-France, Grenoble et Université de Savoie, Chambéry), & Adam Jean Michel (Laboratoire Clips-IMAG, Equipe Arcade, Université Joseph Fourier, Grenoble).....	38
Application des travaux sur la clairvoyance normative dans le cadre des formations pour demandeurs d'emploi. Pascal Pansu (LPS Grenoble/Chambéry, Université de Savoie, Chambéry), Jacques Py (GRP, Université de Paris8) & Alain Somat (LAUREPS, Université de Rennes2).....	40
La gestion de l'insécurité et du sentiment d'insécurité en Gare du Nord et de Bruxelles-Midi. Marcel Bromberg (LPS, Université Paris 8) & Patrice Georget (LPCP, Université de Caen).....	42

Atelier : « Métier : psychologue » ou « Métiers de la psychologie » - A. Paineau

Présentation de l'atelier.....	47
Christian Réveillère et Jacques Vauclair - L'enseignement et la recherche universitaires en psychologie.....	48
Dana Castro & Virginie Orsoni – La psychologie clinique.....	49
Mady Fernagut-Sanson & Cchristiane Rosenblat – Les psychologues dans le secteur judiciaire.....	50
Gilles Lecocq – La psychologie du sport.....	51
Christian Thibault – La psychologie dans le cadre des transports.....	52
Alain Paineau – La psychologie du travail.....	53

Atelier : "Personnalité, dangerosité, délinquance" - C. Réveillère (univ Tours), T. Pham (univ Mons-Hainaut) & A. Andronikof (univ Paris X)

Présentation de l'atelier.....	57
Thierry Pham - La psychopathie selon la PCL-R : Vers une validité de construit.....	59
Gregory Michel & Christian Réveillère - Personnalité narcissique, personnalité psychopathe et troubles des conduites.....	60
Anne Andronikof & S. Lemitre – Apport de la recherche fondamentale en psychopathologie à la compréhension des comportements violents.....	61
Jean-Luc Viaux - Le complexe de Lorenzaccio. Analyse psycho-légale des crimes immotivés.....	62
Christian Mormont – La prise en charge des délinquants sexuels dans l'Union Européenne.....	63
Stéphanie Bordel & Astrid Hirschelmann-Ambrosi - Réflexions psycho-criminologiques sur la question de la responsabilité.....	64
Jacques Py & Alain Somat - Psychologie scientifique de l'investigation judiciaire.....	65
Loïck Villerbu - Approche anthropologique, clinique et cognitive de la criminologie à l'aube du XXI ^{ème} siècle : perspectives universitaires de recherche et formation.....	66

Atelier : "La production écrite : apprentissage et fonctionnement expert" - M. Favart & T. Olive (LaCo, Poitiers)

Présentation de l'atelier.....	69
Patrick Bonin (U. de Clermont-Ferrand, LAPSCO - CNRS) - Comment accède-t-on à un mot en production écrite ?.....	70
Pierre Largy (U. de Toulouse II, Lab PCS) - Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre : approche développementale.....	71
Lucile Chanquoy (U. de Nantes, LabECD) & Denis Alamargot (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Les modèles de l'apprentissage et du fonctionnement expert de la production de textes.....	72
Thierry Olive (CNRS, LaCo) & Annie Piolat (U. de Provence, Centre PsyCLÉ) - La mémoire de travail dans la production de textes.....	73
Michel Fayol (U. de Clermont-Ferrand, LAPSCO - CNRS) - Demain, la psycholinguistique de l'écrit.....	74

Atelier : "De la coordination interindividuelle des actions et des idées à leur « privatisation » cognitive : quels outils méthodologiques de description ?" - A. Trognon (Univ Nancy) & C. Sorsana (Univ Toulouse)

Présentation de l'atelier.....	77
Trognon, A. & Sorsana, C. Quels ont été les obstacles épistémologiques à une analyse des structures cognitives de la conversation ?.....	79
Baker, M. Intérêts et limites de la Logique Dialogique dans l'analyse de la résolution coopérative de problèmes entre enfants.....	79
Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.N. & Marro, P. L'Apprentissage dans l'Interaction.....	79
Gilly, M. & Petit, F. Influence du travail en dyade dans une tâche de définition de mots: l'analyse interlocutoire comme méthode pour décrire les négociations et expliquer les effets constructeurs d'interactions sociocognitives.....	80
Sannino, A. La Psychologie Historico-Culturelle et la Logique Interlocutoire comme outils méthodologiques pour étudier l'interaction conversationnelle et améliorer les conditions de travail....	80
Guizard, N., Sorsana, C., Brixhe, D., & Saint-Dizier de Almeida, V. A propos des conditions de formation des processus cognitifs: vers quelle méthodologie d'étude du raisonnement à des âges précoces?.....	81

Atelier : "Aux origines d'un tressage du cœur et de la raison : le développement émotionnel et ses troubles" - J. Nadel (CNRS UMR7593 La Salpêtrière, & Université Pierre et Marie Curie, Paris)

Présentation de l'atelier.....	85
Ontogenèse périnatale des systèmes émotionnels par Robert Soussignan (CNRS UMR7593 La Salpêtrière, Paris & Université de Reims-Champagne-Ardenne) & Benoist Schaal (Centre Européen des Sciences du Goût, CNRS, Université de Bourgogne).....	86
Malvoyance du mouvement et des émotions dans l'autisme par Bruno Gepner (Service de Psychiatrie de l'Enfant et de l'adolescent, Hôpital Montperrin, CNRS UMR 6057, Université de Provence, Aix-en-Provence).....	87
Émotion et processus de subjectivation : quelques remarques à partir de la psychopathologie du nourrisson par Denis Mellier (EA 653, Université Lumière Lyon 2).....	88

Atelier : "Les publications en psychologie : supports, indexations et critères d'évaluation" – J. Vaclair (Centre PsyCLÉ, Aix-en-Provence) & M. Santiago-Delefosse (Univ Picardie)

Présentation de l'atelier.....	91
Stevan Harnad - La revue scientifique postgutenbergienne : Lectorisation, indexation, accès et impact.....	92
Jacques Vaclair - Les critères d'indexation des revues dans les banques de données internationales: l'exemple de PsycINFO.....	93
Philippe Jeannin & Marie Santiago-Delefosse - Evaluer la recherche à travers les revues de psychologie : enseignements quantitatifs et qualitatifs.....	94
Dana Castro, Alain Blanchet, Marie Santiago-Delefosse & Valérie Haas - Le processus d'expertise scientifique et priorités des experts.....	95
Marie Santiago-Delefosse - Evaluer les publications en psychologie clinique et pathologique. Quelles spécificités pour la recherche qualitative?.....	96
Annie Piolat - Les technologies informatisées de communication et de publication doivent-elles influencer le processus d'expertise des publications scientifiques ?.....	97

Atelier : "Coordinations sensorimotrices dans les activités de travail assistées par les NTIC" – J.L. Vercher (Mouvement et Perception, Marseille)

Présentation de l'atelier.....	101
Interfaçage haptique: historique, théorie et applications par Abderrahmane Kheddar (Laboratoire Systèmes Complexes, Université d'Evry Val-d'Essonne).....	102
Interactions entre réalité virtuelle et Neurosciences comportementales par Daniel Mestre (Institut Fédératif E.J. Marey - Université de la Méditerranée, Marseille).....	103
La latence temporelle dans la boucle de télé-opération ou de Réalité Virtuelle : origines, conséquences, traitement par Jean-Louis Vercher (Laboratoire « Mouvement et Perception », Marseille).....	104
Assistance à la conduite automobile: Intégration des capacités d'anticipation perceptive du conducteur, par Isabelle Milleville-Pennel, F. Mars, E. Jolly (IRCCyN, Nantes) V. Aguiléra, B. Luseti (LIVIC, Unité Mixte INRETS-LCPC, Versailles).....	105
Contrôle des trajectoires des mouvements en situation vidéo-assistée : analyse cinématique des mouvements de pointage et de saisie, par Jean-Pierre Orliaguet, R. Paluel, F. Boy (Laboratoire de Psychologie et Neuro-Cognition, Université de Grenoble) Y. Coello (URECA, Lille 3) & A. Garcia, D. Mutter (Institut Européen de Téléchirurgie, EITS-IRCAD, Strasbourg).....	106
Systèmes de référence et contrôle sensorimoteur dans les situations de contrôle vidéo-assisté, par Yann Coello, I. Pennel (Laboratoire URECA, Université de Lille), J.P. Orliaguet (LPCN, Grenoble), A. Garcia, D. Mutter (Institut Européen de Téléchirurgie, EITS-IRCADE, Strasbourg).....	107

Atelier : "La sémantique du verbe" - F. Cordier (LaCo, Poitiers)

Présentation de l'atelier.....	111
Thibaut Jean-Pierre: Différences dans la compréhension des verbes d'action et des verbes expérientiels. (LaCo, Poitiers).....	112
Guerry Michèle: La sémantique des verbes de causalité implicite. Une expérience de production écrite en temps réel. (LaCo, Poitiers).....	113
Baudiffier Vanessa & Rigalleau François: Les contraintes de sélection sémantique des verbes et le sujet post-verbal (LaCo, Poitiers).....	114
Pariollaud Fanelly & Cordier Françoise: L'assignation des rôles thématiques. Les représentations des agents et des patients de verbes transitifs interpersonnels. (LaCo, Poitiers).....	115
Franquart-Declercq Christelle: Sémantique des verbes, congruence verbe/patient et flexibilité des significations. (CIRLEP, univ Reims Champagne-Ardenne).....	116
Le Ny Jean-François: La sémantique psychologique des verbes. (LIMSI, Orsay).....	117
Abraham Maryvonne: Ecrire la sémantique du verbe ? (ENST-Bretagne, LaLICC, Paris 4).....	118

Atelier : "Psychologie des situations d'urgence" - D. Castro

Présentation de l'atelier.....	121
Ekaterina V. Burmistrova, Moscou, Russie, Docteur en psychologie : Le développement personnel à la suite d'une intervention psychologique d'urgence.....	122
Dominique Demesse, psychologue clinicienne, Responsable au niveau national, de la coordination des psychologues appartenant aux Cellules d'Urgence Médico-Psychologique : Prévention du traumatisme psychique – l'exemple de l'intervention psychologique en entreprise.....	123
Françoise Sironi, Psychologue, Maître de Conférences à l'Université Paris 8 : Traumatismes intentionnels, violences collectives et psychothérapie.....	124

Atelier Général – Communications Orales

<i>Chuy M., Alamargot D. & Passerault J.-M. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) – Pauses d'écriture au cours de la composition d'un texte : effets conjugués de l'empan de mémoire de travail et de l'activation des connaissances en mémoire à long terme.....</i>	127
<i>Metta S. & Caron-Pargue J. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) - Choix de critères linguistiques pour l'analyse de productions verbales obtenues en résolution de problème chez des adultes handicapés mentaux.....</i>	128
<i>Laroche S. E. (PSY-CO, Univ Rouen) - Utilisation du langage et usage communicationnel au cours d'interaction mère-enfant. Une étude comparative entre une population sans handicap et trisomique 21.....</i>	129
<i>Alamargot D. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers), Dansac C. (LTC-CNRS, Univ Toulouse Le Mirail), Chesnet D. (MSHS Poitiers) & Ros C. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) – Etude des processus rédactionnels par l'analyse conjointe des mouvements oculaires et des pauses d'écriture. L'intérêt du dispositif Eye and pen.....</i>	130
<i>Casalis S. (URECA, Univ Lille 3) - Le développement de l'orthographe : effets de complexité orthographique et de composition morphologique.....</i>	131
<i>Haro C. & Bijeljac-Babic R. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) - Traitement des mots grammaticaux lors de la lecture et de la compréhension de textes.....</i>	132
<i>Engrand E. (LPI, Univ Nancy 2) – Prise en charge des patients cancéreux par téléphone : rôles psychosociaux et enjeux institutionnels.....</i>	133
<i>Guigo-Banovic I. (Centre PsyCLÉ, Univ de Provence) - L'utilisation du discours rapporté dans les récits de l'expérience subjective des voix.....</i>	134
<i>Batt M. (GRC/LPI, Univ Nancy 2), Masse L. (GRP, Univ Paris 8) & Trognon A. (GRC/LPI, Univ Nancy 2) - La consultation médicale prédictive : scène de confrontation des croyances.....</i>	135
<i>Gargiulo M. (Hôpital Pitié Salpêtrière) - Enjeux psychologiques de tests génétiques.....</i>	136
<i>Montreuil M. (Univ Paris 8) - Une échelle internationale de qualité de vie pour les traumatisés crâniens.....</i>	137
<i>Manzi D. (Univ Poitiers) - L'aliénation somatique : hypocondrie, anorexie, transsexualisme.....</i>	138
<i>Maillefaud T. (CREA, Ecole de l'Air, Salon-de-Provence) - « Ethics », déontologie et urgence.....</i>	139

<i>Vrignaud P. (Univ Paris X) - Les «recommandations internationales sur l'utilisation des tests » : quelles implications pour les pratiques et pour la formation des psychologues ?.....</i>	140
<i>Paineau A. - Validité prédictive d'un inventaire d'intérêts professionnels.....</i>	141
<i>Castro D., Zoute C. (Centre Médico-psychologique de Courbevoie) & Le Rohellec J. (INSEP) - Observance au traitement prescrit dans une population de patients atteints de schizophrénie. Apports du test de Rorschach.....</i>	142
<i>Potelle H. & Rouet J.-F. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) - Le rôle des titres et des cartes de concepts dans la compréhension des textes expositifs. Approche fonctionnelle et computationnelle. Effets sur l'activation et la diffusion de l'activation des concepts.....</i>	143
<i>Gentaz E. (lab « Cognition et Développement-CNRS, Univ Paris V) - Toucher les mots pour mieux les lire. Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de grande section maternelle : étude sur les effets bénéfiques de l'ajout de la modalité haptique.....</i>	144
<i>Caron J. & Caron-Pargue J. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) - Les connecteurs comme traces de processus cognitifs : comparaison entre sujets jeunes et âgés dans une résolution de problème.....</i>	145
<i>Gauducheau N., Cuisinier F. (Univ Paris X) & Weil-Barais A. (Univ Angers) - Co-résolution de problème et états mentaux : quelle compréhension chez les enfants d'école primaire ?.....</i>	146
<i>Boumlak H. (lab « Cognition et Activités finalisées-CNRS, Univ Paris 8), Olive T. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers), Hocini F. (Hôpital Sainte Anne, Paris) & El Massioui F. (lab « Cognition et Activités finalisées-CNRS, Univ Paris 8) - Vieillesse et ralentissement psychomoteur.....</i>	147
<i>Lecocq G. (ILEPS) - Entre désaccords culturels et désaccordages émotionnels : la blessure sportive peut-elle faire l'objet d'une prise en charge psychologique ?.....</i>	148
<i>Dumont J.-L. (Univ Franche-Comté) - Histoires de vie, récits de contes.....</i>	149
<i>Estellon V. (Univ Poitiers) - Les vertiges du corps. L'addiction au plaisir d'organe et ses risques.....</i>	150
<i>Honikman J. (Centre Georges Devereux, Univ Paris 8) - Approche ethnopsychiatrique de la délinquance des mineurs.....</i>	151
<i>Marion C. (Centre Georges Devereux, Univ Paris 8) - Le diable : Etiologie des troubles psychopathologiques dans les mondes chrétiens. Application de la méthodologie ethnopsychiatrique à une population non-migrante.....</i>	152
<i>Bréjard V., Bonnet A. (Centre PsyCLÉ, Univ de Provence), Therme P. (Univ de la Méditerranée) & Pedinelli J.-L. (Centre PsyCLÉ, Univ de Provence) - Etude exploratoire des relations entre développement cognitivo-émotionnel, régulation des émotions et comportements, chez des adolescents présentant des comportements agressifs et de consommation de substances.....</i>	153
<i>Dugré S. (Univ du Québec en Abitibi-Témiscamingue) & Trudel M. (Univ de Sherbrooke) - Analyse longitudinale de l'effet d'un programme d'intervention précoce sur la santé mentale d'élèves provenant de milieu socioéconomiquement faible.....</i>	154
<i>Legros S. & Meunier J.-M. (lab « Cognition et usages »-CNRS, Univ Paris 8) - Les dimensions sémantiques des verbes mentaux.....</i>	155
<i>Demont E., Engel P., Fritsch A., Mattle N., Moeglin A. & Sarafidou M. (Univ Louis Pasteur, Strasbourg) - Dyslexie phonologique : une étude conjointe de la conscience phonologique et de la mémoire de travail.....</i>	156
<i>Lemoine K., Boujon C. & Le Bouedec B. (lab « Cognition et Métacognition », Univ Angers) - Mémoire de travail et mécanisme d'adaptation dans une tâche de sélection attentionnelle.....</i>	157
<i>Fournier S., Larigauderie P. & Gaonac'h D. (LaCo-CNRS, Univ Poitiers) - Fractionnement de la composante exécutive de la mémoire de travail : analyse en variables latentes.....</i>	158
<i>Musca S. C., Rousset S. & Ans B. (Psychologie et Neurocognition-CNRS, Univ Pierre Mendès- France, Grenoble) - Oubli différentiel de matériel structuré et non structuré chez l'humain : simulation avec un réseau de neurones artificiels.....</i>	159
<i>Clément C., Buhler V. & Grandclair A. (Univ Louis Pasteur, Strasbourg) - Les jeux coopératifs : impact sur les comportements d'agression en milieu ouvert.....</i>	160
<i>François P.-H., Barigault A., Gachignard C., Gey A., Raret A. & Zéphir O. (Univ Poitiers) - Contrat psychologique et comportements antisociaux au travail.....</i>	161
<i>Lassarre D. (lab « Stress et Société », Univ Reims), Battaglia N. (lab « Stress et Société », Univ Lille 3), & Paty B. (lab « Stress et Société », Univ Reims) - Evolution des variables cognitives, attitudinales et émotionnelles au cours du passage à l'euro.....</i>	162

<i>Mokoukolo R. (lab « Vieillissement et Développement Adulte », Univ Tours) – Approche psychosociale de la violence et des incivilités. Une comparaison entre pré-adolescents et adolescents français.....</i>	163
<i>Testé B. (LAUREPS, Univ Rennes 2) - Influence de la presse judiciaire : effets de la mention de l'appartenance à un groupe stigmatisé et de l'évocation des expertises psychologiques.....</i>	164

Atelier Général - Communications Affichées

<i>Auffray C. (lab « Cognition et Métacognition »,univ Angers) – La remédiation cognitive permet-elle de réduire les niveaux d'anxiété et de dépression de la personne âgée.....</i>	167
<i>Babin L.-M. & Caron-Pargue J. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Effet de la verbalisation et réorganisation de la représentation en résolution de problème à partir d'indices linguistiques et comportementaux.....</i>	168
<i>Barbier M.-L., Piolat A. (Centre PsyCLE, univ de Provence), Faraco M. (LPL-CNRS, univ de Provence), Roussey J.-Y.(Centre PsyCLE, univ de Provence) & Kida T. (LPL-CNRS, univ de Provence) - Noter en L1 et en français L2. Les difficultés rencontrées par des étudiants japonais et espagnols.....</i>	169
<i>Battaglia N. (univ Lille 3 & lab de Psychologie Appliquée, univ Reims), Lassarre D. & Paty B. (lab de Psychologie Appliquée, univ Reims) - Les représentations sociales de l'euro : étude des liens entre contenu associatif, dimensions socio-affectives et ancrage socio-économique face au changement monétaire.....</i>	170
<i>Belay S., Gonzales L. & Laux J. (GRC/LPI, univ Nancy 2) - Mise en évidence de la gestion interlocutoire d'une dénégation: à propos d'un cas clinique.....</i>	171
<i>Bennacer H. (IUFM Orléans-Tours, lab Psychologie expérimentale, univ Tours) - Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire : construction d'un instrument et étude des mesures.....</i>	172
<i>Bonnet A. & Pedinielli J.-L. (PsyCLE, univ Provence) - Déterminants cognitivo-émotionnels de la prise de risque. Le cas de la plongée sous-marine.....</i>	173
<i>Caron-Pargue J. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Instructions verbales pour faire un nœud. Approche développementale de la dénomination des ficelles.....</i>	174
<i>Demont E. (univ Louis Pasteur, Strasbourg) & Metz-Lutz M.-N. (CNRS-UMR 7004, univ Louis Pasteur, Strasbourg) - Développement des représentations phonologiques et apprentissage de la lecture chez des enfants sourds.....</i>	175
<i>Dordeins S. (univ Paris 3) & Olry-Louis I. (univ Paris 3, INETOP) - Fonctionnements socio-cognitifs dans l'activité de résumé de récits à plusieurs.....</i>	176
<i>Foulin J.-N. & Lemai E. (lab Psychologie, univ Bordeaux 2) - La connaissance du nom des lettres au service des relations oral-écrit chez des enfants de 4-5 ans non lecteurs.....</i>	177
<i>Foulin J.-N. & Mathey S. (lab Psychologie, univ Bordeaux 2) - Effets de fréquence et de polygraphie dans la production orthographique et la décision lexicale : une étude inter-tâches.....</i>	178
<i>Gaux C., Boulc'h L. (lab « Cognition et métacognition », univ Angers) & Pross N. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Implication des fonctions exécutives dans les difficultés en lecture : étude comparative entre bons et faibles lecteurs de CE1.....</i>	179
<i>Gaux C., Guirou C. & Lacroix F. (lab « Cognition, Métacognition », univ Angers) - Evolution des connaissances des unités morphémiques et phonologiques chez les enfants de la grande section de maternelle au CE1 et apprentissage de la lecture.....</i>	180
<i>Gaux C. & Hardy V. (lab « Cognition, Métacognition », univ Angers) - Développement de la connaissance des unités sonores constitutives des mots et utilisation de ces unités en lecture chez des enfants de CE1.....</i>	181
<i>Gilles P.-Y., Rémy L. & Mailliard E. (Centre PsyCLE, univ Provence) - Performances, variabilités stratégiques individuelles, et anxiété.....</i>	182
<i>Guignet C. & Caron-Pargue J. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Vers une caractérisation des marques linguistiques de l'automatisation.....</i>	183
<i>Guimard P., Florin A. & Nocus I. (LabECD, univ Nantes) - Les évaluations des enseignants de maternelle et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : étude longitudinale de la Moyenne section de Maternelle au CE1.....</i>	184
<i>Maillefaud T. (CREA, Ecole de l'air, Salon-de-Provence) – Recherche et Institutions : essai de modélisation. Psychologie et facteur humain dans l'action.....</i>	185

<i>Pasquier D. (lab PRIS, Rouen) & Valéau P. (Grégoi-Facirem, IAE La Réunion) - La clairvoyance normative : une question d'intelligence ?.....</i>	186
<i>Piolat A. (Centre PsyCLE, univ Provence) - Prises de notes et mémoire de travail.....</i>	187
<i>Ryckebush C. (LaCo-CNRS, univ Poitiers), Lamoureux C., Marcellin C., Stonehouse S., Uzé J. (Centre Hospitalier Laborit, Poitiers) & Laval V. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - L'évolution des capacités pragmatiques chez des enfants typiques et dysphasiques : la compréhension du langage non-littéral.....</i>	188
<i>Safont-Mottay C. (lab « Personnalisation et Changements sociaux », univ Toulouse Le Mirail) & Promet C. (univ Toulouse Le Mirail) - Cohésion familiale et consommation de cannabis à l'adolescence.....</i>	189
<i>Smyrniou Z. (univ Paris V), Lainé A., Ferret S. & Weil-Barais A. (univ Angers) - Systèmes sémiotiques et opérations cognitives.....</i>	190

Atelier Jeunes Chercheurs - Communications Affichées

<i>Angeard-Durand N. & Houdé O. (« Développement et fonctionnements cognitifs », GIN-CNRS, CEA, univ Caen et Paris 5) - Inhibition d'un schème d'alternance-exploration dans des tâches de pointage : effets de l'âge et du champ perceptif.....</i>	193
<i>Aubert L., Bonin P. & Fayol M. (LAPSCO-CNRS, univ Clermont-Ferrand) - Etude de quelques déterminants de l'apprentissage de l'orthographe: fréquence, consistance phonie-graphie et ordre de présentation.....</i>	194
<i>Ayme E. (LAPSCO-CNRS, univ Clermont-Ferrand), Huguet P. (LPC-CNRS, univ Aix-Marseille I) & Sieroff E. (LPE, univ Paris V) - Comparaison sociale ascendante et mobilisation de l'attention : deux nouvelles démonstrations.....</i>	195
<i>Bara F. (LPNC, univ Savoie), Gentaz E. (« Cognition et développement-CNRS, univ Paris V) & Colé P. (LPNC, univ Savoie) - Toucher les mots : étude des effets de la séquentialité de l'exploration visuelle et/ou haptique de lettres dans un programme de préparation à la lecture chez des enfants de grande section de maternelle.....</i>	196
<i>Bareau B., Bernicot J. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) & Gil R. (univ Poitiers, CHU, Neurologie et Neuropsychologie) - Le déficit de la compréhension de la conversation chez des patients atteints d'une lésion cérébrale droite.....</i>	197
<i>Barra S., Favart M. & Passerault J.-M. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Evolution de la planification du texte descriptif du CM2 à la 3^{ème} : une comparaison oral/écrit sur la base de l'analyse des connecteurs.....</i>	198
<i>Barthélémy S., Gimenez G. & Pédinielli J.-L. (Centre PsyCLE-CNRS, univ de Provence) - Troubles affectifs et dynamique conversationnelle dans la schizophrénie.....</i>	199
<i>Baudouin A., Vanneste S. & Isingrini M. (lab Psychologie « Vieillesse et développement adulte », univ Tours) - Estimation temporelle et vieillissement : rôles du ralentissement de l'horloge interne et du déficit mnésique.....</i>	200
<i>Bégoïn-Augereau S. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Critères de délimitation hiérarchique des chunks dans une situation problème.....</i>	201
<i>Besse A.-S., Gombert J.-E. (CRP2C, Univ Haute Bretagne) & Demont E. (univ Strasbourg) - Connaissances implicites et explicites en Français langue seconde.....</i>	202
<i>Bosse M.-L. & Valdois S. (lab de Psychologie et Neurocognition, univ Grenoble) - Etude du lien entre connaissances orthographiques, capacités phonologiques et traitement visuel chez l'enfant de CE2 et CM2.....</i>	203
<i>Boyer B. (LAPSCO-CNRS, univ Clermont-Ferrand) - Normes françaises et temps de dénomination à l'oral et à l'écrit pour 142 photographies d'actions.....</i>	204
<i>Bretonnet M. (LaMeCo, univ Montpellier) - Rôles thématiques associés aux verbes : étude normative.....</i>	205
<i>Bussapapach P. (Laboratoire de Recherche sur le Langage, Univ. Blaise Pascal, Clermont-Ferrand) - Apprentissage dans un environnement informatique : Rôle des connaissances mises en œuvre par l'apprenant dans une résolution de problèmes.....</i>	206
<i>Cegarra J. & Hoc J.-M. (PsyCoTec-CNRS, IRCCyN, Nantes) - La gestion des objectifs multiples et contradictoires en ordonnancement.....</i>	208

<i>Chalard M. & Bonin P. (LAPSCO-CNRS, univ Clermont-Ferrand) - Arguments empiriques à l'encontre d'un locus sémantique de l'effet d'âge d'acquisition en dénomination d'images.....</i>	209
<i>Chartier P. (INETOP/CNAM) - Une évaluation de type « diagnostic cognitif » par des tests d'intelligence.....</i>	210
<i>Chudzik L. (Lab IPSé, univ Paris X) - Sens de soi concret et trouble de la conduite à l'adolescence....</i>	211
<i>Collay S., Fayol M. & Bonin P. (LAPSCO-CNRS, univ Clermont-Ferrand) - Les effets de consistance en rappel sériel écrit de mots.....</i>	212
<i>Coutelet B. & Rouet J.-F. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Apprentissage de la recherche d'informations et relation entre compréhension et recherche d'informations.....</i>	213
<i>Deborde A.S. (Service de Psychiatrie, Institut Mutualiste Montsouris, Paris), Berthoz S. (Service de Psychiatrie, Institut Mutualiste Montsouris, Paris - ERM 0205, INSERM-CEA, SHFJ, Orsay), Perdereau F., Godart N., Corcos M & Jeammet P. (Service de Psychiatrie, Institut Mutualiste Montsouris, Paris) - Régulation cognitivo-affective dans les troubles du comportement alimentaire. Etude cas témoins.....</i>	214
<i>Dédéyan A. & Largy P. (PSY.CO, univ Rouen) - La révision de l'accord verbal chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte : le cas de la détection.....</i>	215
<i>Delle Luche C. (ISC-CNRS, Lyon), Politzer G. (CNRS, univ Paris 8), Van der Henst J.-B. & Noveck I. (ISC-CNRS, Lyon) - L'interprétation des quantificateurs: les diagrammes de Gergonne.....</i>	216
<i>Djibo S. (lab ECCHAT, Univ Picardie) - Déterminants organisationnels et cognitifs de l'activité en situation de prévision météorologique.....</i>	217
<i>Douchemane D. & Fontaine R. (lab « Vieillesse et développement adulte », univ Tours) - Intelligence fluide et vieillissement : importance de la complexité de la tâche.....</i>	218
<i>Doukéridis M. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Etude des aspects pragmatiques de la communication chez l'enfant atteint de dystrophie musculaire de Duchenne : une étude des interactions père-enfant et fratrie-enfant.....</i>	219
<i>Dufour Y., Mansy-Dannay A. & Guerrien A. (lab « Temps, Emotion et Cognition », univ Lille 3) - Attention soutenue et successions de tâches : effets de la variété et de l'auto-détermination.....</i>	220
<i>Dumont S. & Masclat G. (univ Lille 3) - Un modèle systémique du harcèlement moral au travail : construction-opérationnalisation.....</i>	221
<i>Fay S. & Isingrini M. (lab Psychologie « Vieillesse et développement adulte », univ Tours) - Mesures implicites et explicites de mémoire : effets de l'âge et du type d'encodage sur les épreuves de complètement de mots.....</i>	222
<i>Féchant-Pitavy H. (lab « Personnalisation et changements sociaux », univ Toulouse le Mirail) - Contexte éducatif familial et représentations de l'éducation chez des pré-adolescents.....</i>	223
<i>Forte M., Masclat G. & Przygodzki-Lionet N. (lab « Psychologie des interactions et des cognitions dans les organisations », univ Lille 3) - Harcèlement professionnel et agression à main armée : quelles répercussions psychologiques, physiologiques et relationnelles chez les victimes ?.....</i>	224
<i>Gamelin A. & Munoz-Sastre M.-T. (CLESCO, univ Toulouse Le Mirail) - La prise de décision dans le cadre d'une réanimation cardio-pulmonaire.....</i>	225
<i>Gimenes M. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Quand une phrase incorrecte paraît simple : interaction entre grammaire et type de mots.....</i>	226
<i>Griffini S. & Rigalleau F. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - L'effet de certaines contraintes sur la sélection des auxiliaires « être » et « avoir » chez des sujets adultes francophones.....</i>	227
<i>Hidrio C. & Jamet E. (CRPCC, Université de Haute Bretagne) - Quantité d'informations imagées et mise en surbrillance dans les documents multimédias.....</i>	228
<i>Imbert V. & Le Bouedec B. (lab « Cognition et métacognition », univ Angers) - Les effets du vieillissement, de la profondeur de traitement, de la connotation affective et de la valence en fonction du type de test.....</i>	229
<i>Jallais C. (LabECD, univ Nantes) - Induction d'humeurs et production de scripts.....</i>	230
<i>Janvier B. & Testu F. (lab « Vieillesse et développement adulte », univ Tours) - Comment les jeunes enfants s'approprient-ils un outil de repérage temporel avant de savoir lire l'heure ?.....</i>	231
<i>Jovet C. (lab Psychologie cognitive, univ Paris X) - Compréhension de textes et détection de l'incohérence globale : influence du type de chevauchement sur le processus de résonance.....</i>	232
<i>Lacroix A. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Les caractéristiques prosodiques du langage chez des enfants et adolescents atteints du syndrome de Williams.....</i>	233

<i>Le Bohec O. & Jamet E. (lab. Psychologie Expérimentale, Rennes 2, Univ Haute Bretagne) - Niveau de redondance et focus attentionnel dans un apprentissage multimédia.....</i>	234
<i>Mecheri H., Noël Y. & Darcheville J.-C. (URECA, univ Lille 3) - Mesure expérimentale du lien de dépendance au tabac.....</i>	235
<i>Palenne M. (PSY.CO, univ Rouen), Batista-Pinto E. (univ Sao Paulo) & Mellier D. (PSY.CO, univ Rouen) – Organisation développementale des conduites sensori-motrices du bébé grand prématuré dans sa première année de vie.....</i>	236
<i>Roux A., Craddock P. & Leconte-Lambert C. (univ Lille 3) - Habituation de la fixation visuelle chez le bébé de 4 mois : une application du modèle de Rescorla-Wagner.....</i>	237
<i>Russo A., Colombi T. & Baccino T. (lab Psychologie Expérimentale et Quantitative, univ Nice) – Influence de l’architecture hypertextuelle dans la lecture de documents électroniques.....</i>	238
<i>Sagliier C., Bideux C. (lab Neurosciences et systèmes sensoriels-CNRS, univ Lyon), Perrez-Diaz F. (CNRS-UMR 7593, La Salpêtrière, Paris), Collet L. (lab Neurosciences et systèmes sensoriels-CNRS, univ Lyon) & Jouvent R. (CNRS-UMR 7593, La Salpêtrière, Paris) - Psychopathologie de la surdité et prothèse auditive.....</i>	239
<i>Tsao R. & Mellier D. (PSY.CO, univ Rouen) - Développement des procédures graphiques (principe SRP) et systèmes de notation (dessin vs script) chez l’enfant ordinaire et porteur de Trisomie 21.....</i>	240
<i>Ventureyra V. (lab Sciences Cognitives et Psycholinguistique, EHESS, Paris) & Pallier C. (INSERM-U562, service hospitalier Frédéric Joliot, Orsay) - A la recherche de la langue perdue : Etude psycholinguistique de la perte de la langue maternelle par des Coréens adoptés en France.....</i>	241
<i>Volckaert-Legrier O. (LaCo-CNRS, univ Poitiers) - Les caractéristiques de la langue écrite dans les messages électroniques d’adolescents.....</i>	242

Liste des auteurs

Atelier
Apprentissage et Hypermédia

Atelier « Apprentissage et Hypermédia »

Présentation de l'atelier

Comité d'organisation :

Bruno De Cara¹, Thierry Baccino¹ & Jean-François Rouet²

1. *Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative, Université de Nice-Sophia Antipolis*

2. *LaCo-CNRS, Université de Poitiers*

L'Atelier 'Apprentissage & Hypermédia' a pour objectif de dresser un panorama des recherches francophones portant sur l'utilisation d'un environnement hypermédia dans des situations d'apprentissage. Lorsque l'appel fut lancé, un certain nombre de questions guidaient nos préoccupations : Quelles spécificités pour le traitement d'un document électronique dans une situation d'apprentissage ? Quelle prise en compte de l'apprenant pour une aide personnalisée ? Quelles méthodologies pour une évaluation fiable des interactions système / utilisateur ? Les communications reçues (dont le nombre a dépassé nos espérances) abordent non seulement ces questions mais, plus généralement, la spécificité des représentations mentales et des mécanismes cognitifs mis en jeu dans l'utilisation des hypermédiats pour l'apprentissage. Ainsi, André Tricot ouvre l'atelier en examinant le problème de la charge cognitive mobilisée par l'utilisation d'un hypermédia, charge limitant les ressources disponibles pour l'apprentissage. Par ailleurs, l'atelier présente un certain nombre de prototypes hypermédiats pour l'apprentissage et évalue l'utilisabilité des hypermédiats existants.

Parmi les prototypes, Jérôme Dinet présente un outil d'aide à l'apprentissage de l'algèbre dont le bénéfice est mesuré, non seulement sur le niveau de compétence en algèbre des élèves, mais également sur l'intensité de leur motivation et l'auto-attribution de leur réussite ou de leur échec. Véronique Quanquin présente un hypermédia conçu pour un enseignement individualisé de la lecture, chaque séquence étant construite dynamiquement pour un apprenant donné, à un moment donné de son apprentissage. Cette individualisation de l'enseignement pose le problème de l'explicitation des différents types de connaissances comme le précise Panita Bussapapach (Atelier Jeunes Chercheurs). Jean Ecalte propose une aide informatisée pour les enfants dyslexiques fondée sur un entraînement à la discrimination auditive entre des sons proches. Enfin, Charles Tijus présente le cartable électronique, environnement informatique et télématique qui aide intelligemment l'utilisateur (l'élève ou le professeur) à utiliser le contenu et les fonctions du cartable traditionnel à des fins d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation de l'utilisabilité des hypermédiats, Maeva Strahm s'intéresse à l'intermodalité dans la compréhension de documents électroniques à partir de l'inspection des mouvements oculaires lors du traitement de l'information textuelle et imagée. Toujours à partir de l'inspection des mouvements oculaires, Aurore Russo (Atelier JC) étudie l'effet de l'architecture hypertextuelle sur la lecture de textes. Aline Chevalier s'intéresse à la prise en compte des contraintes liées à l'utilisateur dans le cahier des charges à partir duquel travaillent les concepteurs de sites web. Eric Jamet examine les conditions d'efficacité des fenêtres d'aide ponctuelles apparaissant à la demande de l'utilisateur sur une zone déterminée de l'écran. Enfin, Cédric Hidrio (Atelier JC) étudie le bénéfice lié à la mise en surbrillance des éléments d'une illustration au moment où ces éléments sont cités par le système.

Toutes ces questions montrent la diversité des thèmes de recherche suscités par l'étude des hypermédiats pour l'apprentissage au carrefour des différents champs de la Psychologie Cognitive.

Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : Deux activités concurrentes ou complémentaires ?

André Tricot

Laboratoire Travail & Cognition-CNRS & IUFM de Midi-Pyrénées

La recherche dans le domaine des hypermédias pour l'apprentissage produit un nombre considérable de résultats empiriques contradictoires. Certains auteurs mettent en évidence la supériorité des hypermédias sur d'autres médias, tandis que de nombreux autres montrent l'infériorité de ces mêmes hypermédias. Cette contradiction a deux sources évidentes : la grande hétérogénéité des hypermédias et des buts d'apprentissages poursuivis. Dans cette communication, je voudrais évoquer une troisième source : les hypermédias entraînent parfois des mauvais résultats à un apprentissage parce que leur utilisation requiert des ressources cognitives importantes. Acquérir une connaissance par le biais d'un hypermédia requiert en effet la réalisation de deux tâches : une tâche d'apprentissage et une tâche d'utilisation de l'hypermédia. Selon la théorie de la charge cognitive de Sweller, on peut émettre l'hypothèse que les ressources mobilisées pour l'utilisation ne sont pas disponibles pour l'apprentissage, et que, si trop de ressources sont mobilisées pour l'utilisation, alors l'apprentissage visé ne sera pas réalisé. Dans cette communication, je recenserai quelques résultats en faveur de cette hypothèse. Puis j'évoquerai les méthodes qui permettent de systématiquement tester cette hypothèse lors de l'évaluation empirique d'un hypermédia pour l'apprentissage.

Les nouvelles technologies motivent-elles l'apprenant ? Un exemple dans l'apprentissage de l'algèbre

Jérôme Dinet & Jean-François Rouet
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Depuis quelques mois, un nouvel outil d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage de l'algèbre est testé dans plusieurs collèges en France, de la 6^{ème} à la 3^{ème} (outil appelé TDm@ths). Cet outil propose un environnement d'apprentissage basé sur la résolution répétée d'exercices de difficulté croissante, cet environnement étant accessible à distance (interface Web). Une vaste étude s'intéressant aux usages et aux impacts liés à l'utilisation de cet environnement informatique au service des apprentissages humains (EIAH) a récemment débuté en associant plusieurs partenaires (Editions Odile Jacob Multimédia, Ministère français de la Culture, CNRS). L'utilisation de cet outil s'accompagne, selon les enseignants rencontrés lors d'une première phase de l'étude, d'une nette augmentation de l'intérêt et de la motivation chez les élèves utilisateurs. Cette augmentation de la motivation tiendrait à plusieurs éléments présents dans TDm@ths (certains éléments graphiques sont identiques à ceux présents dans les environnements que côtoie habituellement l'enfant, hors contexte scolaire ; les exercices sont présentés comme autant de défis que l'élève doit relever et accomplir ; l'élève qui réussit des exercices est récompensé en gagnant des coupes et des points ; etc.). Dans la seconde phase de l'étude présentée ici, l'objectif est de tester l'impact réel de l'utilisation de cet outil sur trois indicateurs : le niveau des compétences en algèbre des élèves, l'intensité de leur motivation scolaire et la nature de leur attribution causale c'est-à-dire la façon dont chaque élève perçoit la cause de ses réussites et de ses échecs (interne vs externe ; stable vs instable ; incontrôlable vs contrôlable).

S'il est attendu que le niveau des compétences en algèbre augmente pour tous les élèves (utilisant ou non TDm@ths) en cours d'année, l'augmentation devrait être plus importante pour ceux utilisant TDm@ths. De plus, l'intensité de la motivation scolaire des élèves utilisant TDm@ths devrait augmenter de manière plus importante que celle des élèves ne l'utilisant pas. Enfin, pour les élèves utilisateurs de TDm@ths, l'attribution causale devrait évoluer vers une plus grande internalité, stabilité et contrôlabilité. En effet, les utilisateurs de TDm@ths devraient davantage percevoir que leurs réussites et/ou leurs échecs sont dus à leurs propres compétences (cause interne), que les causes sont relativement stables et qu'ils peuvent avoir un certain contrôle sur leurs réussites ou échecs (cause contrôlable).

200 élèves répartis en huit classes (quatre classes de 6^{ème} et quatre classes de 3^{ème}) dans trois collèges différents participent à cette expérience. Parmi ces 8 classes, quatre utilisent TDm@ths tandis que quatre ne l'utilisent pas. La méthodologie utilisée ici est celle du pré-test – post-test : en mars 2003, le niveau des compétences en algèbre, l'intensité de la motivation scolaire et la nature de l'attribution causale ont été évalués pour chacun des participants ; soixante jours plus tard, chaque participant sera évalué sur chacun des trois mêmes indicateurs, avec les mêmes instruments.

Pour évaluer le niveau des compétences en algèbre, chaque participant doit résoudre 20 exercices extraits de trois manuels scolaires différents. Pour évaluer l'intensité de la motivation scolaire et la nature de l'attribution causale, deux échelles de Lickert sont utilisées. Dans ces échelles, chaque élève doit indiquer son opinion (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») pour des séries d'items (e.g., « Quand je réussis un exercice, c'est parce que j'ai fait des efforts » ; « Chez moi, je fais des exercices de mathématiques pour m'amuser » ; « Pendant les cours de maths, j'attends la fin avec impatience »). Pour chaque élève et chaque moment de la passation (pré ou post-test), les épreuves

d'algèbre et les items présents dans les échelles de Lickert sont contrebalancés. De plus, pour chaque élève, le nombre d'heures passées à résoudre des exercices d'algèbre au collège est contrôlé, ainsi que la fréquence d'utilisation des ordinateurs.

Si le pré-test est actuellement terminé, les résultats du post-test seront récoltés, analysés et traités lorsque se déroulera le congrès de la S.F.P., puisque le post-test est prévu fin avril - début mai 2003.

La place des nouvelles technologies dans les aides à l'apprentissage : AMICAL et l'apprentissage de la lecture

Véronique Quanquin & Annie Chambreuil
Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II

Dans l'état actuel des recherches sur les environnements d'apprentissage, que peut-on attendre des Nouvelles Technologies en terme d'aide à l'apprentissage ?

L'implémentation d'activités d'enseignement ou de cours comprenant des démonstrations et des exercices a permis des apports ponctuels et complémentaires dans différents domaines d'enseignement, principalement dans des domaines scientifiques. Ces outils apportaient aux apprenants des possibilités de travail individuel, une forme d'autonomie et de motivation.

Plus récemment, les progrès en informatique et l'apport des sciences cognitives ont conduit à envisager d'une manière à la fois plus globale et plus précise les problèmes d'enseignement et d'apprentissage, au travers des différents travaux de recherche engagés, en particulier, sur les Systèmes Tutoriels Intelligents (STI).

Des pistes de recherche diverses sont explorées (systèmes tuteurs, dialogues de type socratique, systèmes collaboratifs) ; cependant, des points d'achoppement demeurent et limitent "l'intelligence" des STI. Ce sont, d'une part, les problèmes d'explicitation puis de formalisation des connaissances d'enseignement (didactique et pédagogie) et d'autre part, les problèmes de recueil et d'interprétation des connaissances sur l'apprenant (connaissances de type déclaratif, stratégies, comportement et conduite métacognitive) ; et donc, de fait, la prise en compte de l'apprenant et l'adaptabilité de l'enseignement restent limitées.

La perspective de recherche choisie par l'équipe du projet AMICAL (Architecture Multi-agents Interactive Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture) aborde de front ces problèmes.

Le domaine de savoir choisi est un savoir-faire, l'apprentissage de la lecture, peu exploré dans les STI. Le projet est conduit sur trois types de modules complémentaires et correspondant à trois grandes démarches d'enseignement-apprentissage : un module tuteur qui guide l'apprenant dans son apprentissage (c'est celui dont il va être question par la suite), un module ressources, par exemple, de type dictionnaire, un module exploration de type micro-monde.

Le postulat de base du module tuteur est de proposer un enseignement individualisé, c'est-à-dire construit dynamiquement pour un apprenant donné, à un moment donné de son apprentissage. Pour cela, nous avons choisi comme démarche, la modélisation informatique d'un "acte d'enseignement", ici, une "session de travail" d'apprentissage de la lecture pour un apprenant donné.

Les différentes phases d'un acte d'enseignement, objet d'une modélisation, consistent à :

- déterminer l'objectif (objet complexe) de la session de travail pour cet apprenant, cela à partir de bases de connaissances (apprentissage de la lecture, linguistique, didactique, pédagogie) et d'une représentation des différents types de connaissances de l'apprenant
- déterminer, à partir de cet objectif, une séquence d'activités (prises dans une bibliothèque d'activités) susceptibles de permettre d'atteindre cet objectif
- individualiser ces activités en instanciant leurs variables internes, de type aides (nombre, nature, moment d'intervention), essais, temps, contenu-support de l'activité
- présenter la séquence d'activités individualisées à l'apprenant
- recueillir les interactions dans un compte-rendu, les interpréter qualitativement en termes de connaissances et mettre à jour la représentation de l'apprenant qui contribuera à la détermination de l'objectif de la session de travail suivante.

Ainsi, le système fonctionne en tant qu'aide à l'apprentissage, en construisant dynamiquement un enseignement adapté à un apprenant particulier et en individualisant cet enseignement à différents niveaux : objectif de la session, choix des activités, présentation et déroulement des activités.

Il est à noter que le système peut être "ouvert" et devenir aide à l'enseignement en offrant différentes possibilités :

- aide à la préparation d'une leçon (proposition d'objectif pour un certain état de représentation des connaissances d'un apprenant, proposition d'activités en fonction des connaissances qu'elles mettent en jeu),

- aide au diagnostic (accès aux comptes-rendus d'activités effectuées, accès à la représentation des connaissances de l'apprenant).

Déficits auditifs perceptifs et capacités en lecture chez des enfants dyslexiques: Effet d'un entraînement audio-visuel piloté par ordinateur

Jean Ecalte¹, Annie Magnan¹, Evelyne Veuillet² & Lionel Collet²

1. Laboratoire EMC/DDL-CNRS, Université Lumière Lyon 2

2. Neurosciences et Systèmes Sensoriels-CNRS, Université Claude Bernard Lyon 1

L'apprentissage de la lecture repose sur des mécanismes qui, lorsqu'ils sont défaillants, peuvent conduire à la dyslexie, trouble spécifique du langage écrit. Une grande proportion d'enfants dyslexiques ont un faible niveau d'habiletés phonologiques et présentent des difficultés de conversion graphèmes-phonèmes. Actuellement, il existe de solides arguments en faveur d'un trouble phonologique élémentaire qui pourrait être présent dès le niveau des sons eux-mêmes. Ce déficit pourrait ainsi être à l'origine de confusions entre consonnes sourdes et sonores ou d'erreurs d'appariement d'un son avec l'une des deux formes écrites. Ainsi, la déficience de ce système phonologique pourrait concerner non seulement la manipulation des sons mais aussi leur production et leur discrimination.

L'origine commune probable des différents troubles phonologiques décrits dans la dyslexie pourrait être un déficit de base affectant le traitement temporel des données sensorielles par le cerveau. Au niveau auditif, ce défaut dans l'intégration temporelle se traduit par le fait que l'enfant dyslexique est incapable d'entendre des distinctions acoustiques parmi les sons brefs et successifs de la parole. Ces altérations du traitement phonémique pourraient émaner d'un problème auditif élémentaire qui ne serait pas simplement sensoriel (de bas niveau) mais reposerait sur des processus auditifs centraux passant par le cortex et relevant donc de traitement de haut niveau. On peut se demander si la gêne dans la perception des contrastes phonémiques ne repose pas sur des phénomènes anormaux de masquage d'interférence dans le flux acoustique entrant dans les voies auditives. Les bouleversements ainsi présents dans l'intégration du message sonore pourraient être imputables à un fonctionnement anormal de certains mécanismes inhibiteurs. Or les voies auditives sont composées de fibres inhibitrices dont certaines, comme celles appartenant au système efférent olivocochléaire médian, sont supposées jouer un rôle dans le contrôle central du fonctionnement cochléaire.

Ce travail porte sur l'évolution des performances d'enfants dyslexiques soumis à un entraînement reposant sur le principe d'un apprentissage implicite lors d'une tâche motrice contrainte par une tâche phonologique. L'entraînement porte sur l'opposition de voisement entre les items de six paires se différenciant par le trait phonétique de voisement (voisé vs non voisé). Il est présenté sous forme de jeu. L'enfant muni d'un casque entend un stimulus (ex. /da/) et voit simultanément apparaître à l'écran deux stimuli écrits (da et ta) parmi lesquelles il doit reconnaître la cible entendue. Un ballon correspondant au stimulus apparaît en haut de l'écran, la tâche consiste à le placer dans l'un des deux paniers de basket correspondant au pattern orthographique. Au début de l'exercice (phase de familiarisation) une couleur est associée à chaque ballon, le ballon apparaît ensuite d'une seule couleur (grise) et seule la catégorisation auditive permettait d'effectuer la tâche. En cas d'erreur, les ballons réapparaissent colorés pour une série d'essais.

Nous avons utilisé le paradigme classique d'évaluation d'un effet de l'entraînement en trois phases pré-test/entraînement/post-test avec deux groupes d'enfants dyslexiques (expérimental vs contrôle) sélectionnés après un bilan neuro-psychologique (niveau intellectuel, de mémoire, d'attention et mesure des fonctions exécutives et de planification) et un bilan orthophonique (évaluation du langage oral et écrit). Les tests avant et après entraînement se situaient au niveau langagier (tâches d'évaluation des habiletés épi-et métaphonologiques, et de reconnaissance de mots écrits) perceptif (une tâche de perception catégorielle reposant sur l'identification d'un continuum /ba/ /pa/) et enfin au niveau neurophysiologiques (enregistrement des otoémissions acoustiques).

L'effet de l'entraînement audio-visuel est clairement mis en évidence dans la perception du voisement dans les sons de parole, dans le fonctionnement des voies auditives descendantes et en reconnaissance de mots écrits. L'analyse individuelle des protocoles permet de faire apparaître des liens entre les paramètres auditifs perceptifs et les compétences phonologiques mais souligne également la forte variabilité inter-individuelle. L'hypothèse d'une plasticité au sein des voies auditives sera discutée pour rendre compte des effets obtenus.

Le cartable électronique : conception guidée utilisateur et aide aux apprentissages

Charles Tijus¹, Bernadette Bouchon-Meunier², Sébastien Poitrenaud¹
& Thierry De Vulpillières³

1. Laboratoire Cognition et Usages, Université Paris 8

2. Laboratoire d'Informatique de Paris 6, Lip 6, Université Paris 6

3. Nathan, Bordas

Le cartable électronique (Nathan, Bordas) correspond à un ensemble de fonctions informatiques et télématiques qui permettent à l'élève de réaliser son travail scolaire en favorisant son apprentissage, d'interagir avec ses professeurs, avec l'administration scolaire, avec ses condisciples, tout en permettant aux enseignants et aux parents le suivi du travail scolaire. Enfin, le cartable électronique offre au professeur des aides à la préparation des cours et au suivi des élèves. Le cartable électronique doit pouvoir être utilisé très simplement, entre autres à partir de la conception d'un environnement qui aide intelligemment l'utilisateur (l'élève ou le professeur) à utiliser le contenu et les fonctions du cartable.

Dans le cadre du projet RNTL – « Adaptation du Cartable Electronique à ses Divers Utilisateurs », des méthodes issues de la psychologie cognitive et de l'Intelligence Artificielle ont été utilisées dans une démarche de conception guidée utilisateur à la fois pour analyser comment les élèves et les enseignants conçoivent les objets de leur cartable physique, comment les éditeurs de manuels structurent les contenus et comment les tâches scolaires sont effectivement réalisées. Il s'agit d'une utilisation de notre savoir sur les propriétés d'objets et sur la catégorisation (Cordier & Tijus, 2001, Tijus & Cordier, 2003), la description des procédures (Poitrenaud, 1995) et sur les modes de description et d'accès aux bases de données à des fins d'apprentissage (Marsala & Bouchon, 2003).

La démarche de conception guidée utilisateur fournit des aides à la conception du langage de commande (commandes, fonctions et procédures) et des modes de représentation des contenus : des ontologies pour les types d'objets organisés selon les tâches et permet d'étudier (i) les notions de « transparence » vs. « présence » des interfaces numériques ainsi que (ii) les notions complémentaires de « présence-absence » (embodiment) de l'utilisateur dans l'environnement virtuel de l'interface selon la plus ou moins grande sensation d'être directement en prise avec les représentations symboliques externes sur lesquelles on agit.

Références

- Cordier F., & Tijus C. (2001). Object properties: A Typology. *Cahiers de Psychologie Cognitive, Current Psychology of Cognition*, 20, 445-472.
- Marsala C., & Bouchon B. (2003). Apprentissage et extraction de connaissances. In B. Bouchon-Meunier et C. Marsala (Eds.), *Traitement de données complexes et commande en logique floue*. Hermès, pp.153-198.
- Poitrenaud, S. (1995). The Procope Semantic Network: An alternative to action grammars. *International Journal of Human-Computer Studies*, 42, 31-69.
- Tijus, C. & Cordier, F. (2003). Psychologie de la connaissance des objets : Catégories et propriétés, tâches et domaines d'investigation. *L'Année Psychologique*, 103 (2), 87-120.

L'intermodalité dans la lecture de documents électroniques : Investigations oculométriques

Maeva Strahm & Thierry Baccino

Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative, Université de Nice-Sophia Antipolis

L'immense majorité des documents multimédia du Web mêle plusieurs modalités d'entrée de l'information (textes, images, sons). Relativement peu d'études ont estimé le rôle respectif de chaque modalité dans la compréhension ainsi que leurs interactions éventuelles. L'objectif de cette étude est : 1) d'évaluer l'importance des connaissances préalables (expertise) dans le recours à l'une ou l'autre des modalités, 2) d'analyser le décours temporel et spatial des processus cognitifs intermodaux mis en oeuvre dans la compréhension des documents multimédia.

Trois facteurs ont été manipulés dans cette expérience : 1) le type de modalité informationnelle (texte seul ou texte accompagné d'un graphique illustrant le contenu du texte), 2) l'expertise du lecteur dans le domaine de connaissance (novices, experts) et 3) le temps de présentation du texte (illimité ou limité). Les variables dépendantes étaient : 1) l'enregistrement des mouvements oculaires lors de l'inspection des textes accompagnés ou non du graphique et 2) le score obtenu aux questions de compréhension sur chacun des textes présentés.

Les premiers résultats mettent en évidence une stratégie d'inspection globale pour les experts et plus locale pour les novices entre les deux modalités de présentation (texte vs. graphique). D'autre part, les sujets ont des fixations plus longues sur la zone textuelle en condition illimitée qu'en condition limitée. Il existe également un effet significatif lié à l'expertise : les experts fixent moins longtemps la zone textuelle que les novices. En outre, cet effet n'existe que lorsque la présentation est réalisée en temps illimité et non lorsque le temps est contraint. De plus, les experts fixent plus longtemps que les novices la zone graphique. Ainsi le domaine de connaissance (expertise) induit des temps plus courts sur la zone textuelle et plus longs sur la zone graphique. Les résultats sont discutés à la lumière des modèles cognitifs disponibles sur la multimodalité.

Mots-clés

Multimodalité, intermodalité, document électronique, enregistrement des mouvements oculaires, graphiques, compréhension, expertise.

L'orientation du cahier des charges constitue-t-elle une aide pour les concepteurs de sites web ?

Aline Chevalier

Laboratoire Processus Cognitifs et Conduites Interactives, Université Paris X Nanterre

De nombreuses études montrent que les sites web sont souvent jugés difficiles d'accès et d'utilisation par les utilisateurs (cf., par exemple, Nielsen, 2000 ; Nogier, 2001). En revanche, peu de travaux s'intéressent au versant conception de sites web. Or, il est indispensable de mieux connaître et de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les concepteurs lorsqu'ils réalisent des sites web, si l'on souhaite pouvoir les aider à concevoir des sites plus faciles d'utilisation. Afin de contribuer à cette thématique, nous avons conduit une première étude auprès de concepteurs professionnels (travaillant depuis 3-4 ans dans des sociétés spécialisées en conception de sites web) et novices (venant juste de suivre une formation). Cette étude a montré que les concepteurs, aussi bien les professionnels que les novices, essaient de tenir compte des besoins des futurs utilisateurs, mais ils éprouvent des difficultés à les appliquer concrètement dans leurs productions, ce qui conduit à la réalisation de sites difficiles d'utilisation (cf. Chevalier, 2003). Les concepteurs se focalisent principalement sur les contraintes liées au commanditaire du site web dans leurs sites, au détriment de celles liées à l'utilisateur, ne serait-ce que parce qu'ils disposent d'un cahier des charges où les contraintes sont justement prescrites par le commanditaire. Cette piste, qui semble a priori assez réductrice, va être exploitée à travers l'étude expérimentale présentée ici.

Dans cette deuxième étude, on tente d'aider le concepteur à tenir compte plus efficacement de l'utilisateur, en essayant de lui induire explicitement le point de vue de celui-ci dans le cahier des charges à traiter dès le début de son activité. Pour cela, nous avons demandé à des utilisateurs d'évaluer un site web, élaboré spécifiquement pour les besoins de l'étude. Ce site comporte la totalité des problèmes ergonomiques identifiés dans les sites réalisés par les concepteurs lors de la première étude (cf. Chevalier, 2003). Les principaux problèmes mentionnés par les utilisateurs sont ensuite reportés dans un cahier des charges constitué pour cette deuxième étude. Par ailleurs, concevoir un site web requiert également la prise en compte des besoins du commanditaire. Aussi, avons-nous souhaité comparer l'effet de l'orientation du cahier des charges sur la prise en compte de contraintes liées à l'utilisateur et de contraintes liées au commanditaire. Pour cela, deux cahiers des charges différents quant à leur orientation sont attribués à 16 concepteurs professionnels et novices. La moitié des concepteurs (4 professionnels et 4 novices) est confrontée à un cahier des charges mixte (CCM) comportant autant de contraintes liées au commanditaire que de contraintes liées à l'utilisateur. Les 8 autres concepteurs traitent un cahier des charges orienté utilisateur (CCU) comportant seulement des contraintes ergonomiques (contraintes reflétant les problèmes identifiés précédemment par les utilisateurs). La tâche des concepteurs consiste à réaliser une maquette de site pour présenter un concessionnaire automobile pendant une heure et demie environ (comme dans la première étude ; cf. Chevalier, *ibid.*). Afin d'identifier les contraintes prises en compte oralement, les concepteurs doivent verbaliser pendant qu'ils effectuent leur activité de conception (cf. Ericsson & Simon, 1993). Les maquettes réalisées par les concepteurs ont été analysées afin de déterminer le nombre de problèmes ergonomiques présents dans celles-ci.

Les résultats montrent que le CCU constitue une aide pour tous les concepteurs. En effet, aussi bien les professionnels que les novices confrontés au CCU prennent en compte oralement et respectent, dans leurs maquettes, plus de contraintes liées à l'utilisateur – comme on s'y attendait – que ceux confrontés au CCM, mais également plus de contraintes liées au commanditaire – ce qui est plus surprenant. Si l'on s'intéresse, plus particulièrement, au respect des contraintes ergonomiques, on note que tous les concepteurs respectent une grande partie de celles prescrites dans le cahier des charges à traiter (de 65% à 82%), ce qui n'est pas le cas pour les contraintes ergonomiques inférées par les

concepteurs. Si l'on compare les maquettes réalisées lors de la première étude (cf. Chevalier, 2003) à celles réalisées lors de cette étude, on ne note pas non plus d'amélioration.

Bien que les résultats ne montrent pas d'amélioration, entre la première étude et celle présentée ici, en ce qui concerne la qualité ergonomique des maquettes réalisées, ils sont néanmoins encourageants. En effet, les concepteurs parviennent à respecter un nombre important de contraintes ergonomiques attribuées dans le cahier des charges à traiter, sans pour autant que cela "nuise" au respect de contraintes liées au commanditaire, puisqu'ils en infèrent et en respectent également un nombre important. Cependant, les concepteurs introduisent d'autres problèmes ergonomiques dans leurs maquettes et ont du mal à respecter les contraintes ergonomiques qu'ils ont inférées. Aussi, paraît-il pertinent de ne pas limiter l'aide attribuée aux concepteurs par l'intermédiaire de l'orientation du cahier des charges. C'est l'objectif de nos travaux actuels et futurs (cf. Ivory & Chevalier, 2002 ; Chevalier & Ivory, 2003).

Références

- Chevalier, A. (2003). Effet du niveau d'expertise des concepteurs sur la prise en compte de contraintes et sur la qualité ergonomique de maquettes de sites web. *Le Travail Humain*, 66, 129-162.
- Chevalier, A., & Ivory, M. Y. (2003). Can novice designers apply usability criteria and recommendations to make web sites easier to use? In J. Jacko & C. Stephanidis (Eds.), *Human-Computer Interaction, Theory and Practice* (Part 1) (pp. 58-62). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Ivory, M. Y., & Chevalier, A. (2002, October). *A Study of Automated Web Site Evaluation Tools*. Report UW-CSE-02-10-01, University of Washington, Department of Computer Science and Engineering (14 pages). Available at: <http://ils.unc.edu/ils/research/reports/accessibility.pdf>.
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability*. Indianapolis: New Riders Publishing.
- Nogier, J.-F. (2001). *De l'ergonomie du logiciel au design des sites web*. Paris : Dunod.

L'apprentissage de documents numériques : L'exemple des fenêtres ponctuelles

Eric Jamet & Séverine Erhel
Laboratoire de Psychologie Expérimentale - CRPCC - Université Rennes 2

Les récents développements en matière de technologies de l'information et de la communication ont des retombées indéniables sur la conception des documents pédagogiques. De nouveaux formats de présentation de l'information apparaissent et se développent sans que leur efficacité soit pour autant évaluée. Il en est ainsi des escamots (Caro et Bisseret, 1997) ou pop-up. Ces fenêtres ponctuelles apparaissent à la demande de l'utilisateur après un clic ou un passage de la souris sur une zone déterminée et disparaissent ensuite. Elles sont maintenant couramment utilisées dans les systèmes d'aides (infobulles par exemple sur les barres d'icônes) ou sont intégrées directement dans des logiciels de type atlas ou encyclopédie sur des textes, schémas ou cartes.

Pourtant, très peu d'études ont évalué l'efficacité du point de vue cognitif de ces escamots. Les bénéfices liés à leur utilisation ont ainsi été mis en évidence sur de rappel d'un document présentant le fonctionnement d'un système de conduits de fumées (Bétrancourt et Bisseret, 1998). Ils ont aussi l'avantage indéniable d'éviter la surcharge visuelle du document (Caro et Bétrancourt, 2000) propre à l'utilisation d'informations intégrées sur le schéma. Ils permettent une consultation à la demande des informations et offre ainsi l'avantage de s'adapter aux connaissances préalables du sujet (Caro et Bétrancourt, 2000). Sur ce dernier point, aucune démonstration expérimentale n'a été réalisée à notre connaissance.

L'explication proposée à l'augmentation des performances est généralement liée au principe de contiguïté spatiale (Mayer, 2001). On sait en effet que l'utilisation de sources d'informations visuelles multiples (texte et illustration par exemple) peut entraîner un effet de partage attentionnel gênant pour l'apprentissage. Le rapprochement physique de ces sources d'informations visuelles permet de limiter cet effet en réduisant la charge cognitive liée à leur intégration mentale (Sweller, 1999 pour une revue).

Cette explication en terme de charge cognitive ne nous paraît que peu satisfaisante étant donné son caractère très général. Nous avons donc réalisé une série d'expériences visant à mieux comprendre les conditions d'efficacité de ces pop-up et leurs réels effets sur les représentations mentales. Les résultats que nous présenterons démontrent ainsi que cet effet est différencié en fonction de la tâche (recherche d'informations, apprentissage incident ou pas), en fonction du matériel (procédural ou non), ou du type de connaissances évaluées.

Nous évoquerons les problèmes liés à l'évaluation de ces bénéfices généralement avec des méthodes off-line de type questionnaire alors que les explications proposées concernent généralement le processus dynamique d'intégration texte-image au cours de l'apprentissage. Enfin, nous soulignerons l'absence d'explications psychologiques satisfaisantes de ces effets dans l'état actuel des connaissances.

Atelier

L'Ingénierie Psychosociale

Atelier « L'ingénierie psychosociale : une démarche d'intervention et de recherche appliquée »

Présentation de l'atelier

Jacques Py¹ & Alain Somat²

1. GRP, Université de Paris 8

2. LAUREPS, Université de Rennes 2

Partant de la distinction habituellement constatée au sein des services de recherche et développement (R&D) entre recherche fondamentale, recherche appliquée et développement expérimental et constatant que depuis le début des années 70 un regain d'intérêt pour la psychologie sociale appliquée se manifeste, nous avons souhaité organiser un atelier de conjoncture en référence à un modèle qui nous semble aujourd'hui disposer d'un corpus théorique suffisant : l'ingénierie psychosociale. Il nous semble, en effet, que la psychologie dispose d'une utilité dans différents secteurs d'activité qui peut participer efficacement à la compréhension de phénomènes sociaux et à la conception de dispositifs impliquant des personnes, des groupes ou des organisations (Guingouain et Le Poulitier, 1994, p. 4). Autrement dit, les psychologues disposent aujourd'hui d'un savoir qui leur confèrent des "utilités d'ingénieur" (Beauvois et Ghiglione, 1989). Trois types d'arguments plaident en faveur d'une ingénierie psychosociale (Chapet, Le Dreff et Le Poulitier, 1994). D'abord, les démarches mises en œuvre ont un arrière-plan théorique et méthodologique solide construit à l'aide d'expérimentations. Ensuite, elles nécessitent une analyse serrée et complexe du contexte d'insertion sociale de l'événement ou de la situation étudiés. Enfin, elles supposent une compétence à concevoir et à mettre en œuvre des propositions concrètes de modification du système étudié, et à appréhender les conséquences de cette modification. L'idée d'ingénierie psychosociale inclut aussi bien une démarche d'évaluation des systèmes étudiés (les "variables estimateurs" de nos collègues anglo-saxons qui travaillent sur le témoignage oculaire ; Wells, 1978) qu'une démarche pragmatique d'élaboration d'outils destinés aux professionnels du champ étudié (les "variables systèmes" ; Wells, 1978). Considérer des variables estimateurs au service de variables systèmes en vue de l'élaboration d'outils destinés à la résolution de problématiques spécifiques nous conduit à proposer un cadre d'étude qui tient dans les 6 étapes suivantes :

1 – Constater et Evaluer, c'est-à-dire **repérer quantitativement**, en ayant recours à des observables, les effets que l'on peut attendre d'une pratique visant un certain nombre d'objectifs. Sur ce plan, le psychologue social a surtout recours à ses compétences méthodologiques.

2 - Au delà des modifications qui relèvent du simple bon sens, de ce bilan peut **ressortir**, si cela s'avère nécessaire, un certain nombre de **propositions dont les fondements sont issus des modèles et des théories de la psychologie scientifique**. Il est possible que de ce bilan apparaisse la nécessité de développer un champ théorique pour répondre à la problématique spécifique du terrain d'observation.

3 - Il conviendra alors de **comparer**, dans le cadre d'une approche expérimentale ou quasi expérimentale, l'efficacité des différentes propositions pour ne retenir que celle qui est la plus adaptée.

4 - De cette comparaison, peut **ressortir un modèle d'action à systématiser sur le terrain**, même s'il faut pour cela recourir à quelques ajustements qui peuvent s'avérer éloignés des modèles auxquels on se réfère habituellement. Il n'est pas exclu, cependant, que l'évaluation de l'efficacité de tels outils ne permette pas aussi la constitution de savoirs psychologiques spécifiques.

5 – Partant de cette modélisation, il conviendra d'**engager une étape d'accompagnement** par une formation et un suivi destinés à la mise en place de la stratégie retenue.

6- **Evaluer a posteriori** le modèle proposé en vue d'en extraire des éléments susceptibles d'entraîner des modifications non seulement pour les propositions au terrain d'étude mais aussi pour la théorie à l'origine de la modélisation.

Partant des principes que nous offre le cadre de l'ingénierie psychosociale, nous proposons un atelier de conjoncture s'organisera en référence à plusieurs contextes spécifiques. Il nous semble que chacun de ces champs ont été explorés de manière à apporter, en référence à une connaissance commune fournie par la psychologie sociale, des réponses spécifiques aux différentes questions posées par les acteurs. Il nous semble dans le même temps que les réponses particulières apportées pour chacun de ces domaines devraient fournir à la psychologie sociale un savoir nouveau davantage ancré dans la réalité du terrain que dans la volonté de mettre en place des règles ou des lois du fonctionnement cognitif de l'individu.

Pour chacun de ces axes, le recours au modèle de l'ingénierie psychosociale est déterminant dans la manière de répondre à la problématique et de faire appel à un corpus de savoirs tous issus de la psychologie sociale. Il apparaît, de plus, que, le recours à une méthodologie relative à l'ingénierie psychosociale, permet, dans la plupart, des cas la production d'un savoir spécifique. Dans le même temps, cette approche conduit à une modélisation des théories utilisées pour répondre aux questions posées.

Engagement et citoyenneté : recherche, recherche appliquée et recherche-action

Robert-Vincent Joule

Laboratoire de psychologie sociale, Université de Provence

La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971 ; Joule et Beauvois, 1998) est probablement une des théories issues de la psychologie sociale expérimentale les plus utiles pour l'action. Son champ d'application est particulièrement étendu : prévention, réinsertion sociale, éducation, mais aussi commerce et management en passant par la citoyenneté.

Pour nous en tenir à ce dernier champ - celui de la citoyenneté - nous avons pu, par exemple, en tablant sur des procédures d'engagement relevant de cette théorie (cf. Joule et Beauvois, 2002) :

- augmenter la probabilité que des gens dans les rues se comportent honnêtement en signalant à un inconnu la perte d'un billet de banque (Joule, Tamboni et Tafani, 2000 ; Joule, 2001) ou en refusant de prendre de l'argent ne leur appartenant pas (Joule, Py et Bernard, à paraître) ;
- augmenter la probabilité que des électeurs se rendent aux urnes en France (Hoarau et Joule, 2001) comme à l'étranger (Gumy, Deschamps et Joule, 2002) ;
- augmenter la probabilité que dans un établissement hospitalier les personnels modifient leurs comportements dans le sens d'une meilleure maîtrise de l'énergie (Joule, 1994).

Ces recherches un point commun : une (ou des) condition(s) expérimentale(s) est (ou sont) opposée(s) à une condition contrôle. Dans d'autres recherches, toutefois, nous avons dû faire l'économie de cette exigence méthodologique. C'est le cas notamment d'une recherche-action ("*Force énergétique pour les enfants*") réalisée dans le cadre du projet européen ALTENER mis en oeuvre par la Région Provence-Alpes-Côtes d'Azur durant l'année scolaire 2002-2003. Cette recherche-action, conduite dans 11 établissements scolaires vise à promouvoir, dès l'école primaire, des comportements éco-citoyens chez les élèves (par exemple : prendre une douche plutôt qu'un bain, ne pas laisser couler l'eau en se brossant les dents). Elle a concerné 700 enfants et impliqué 28 enseignants formés pour l'occasion à la "pédagogie de l'engagement" (cf. Joule, à paraître). Nous avons de surcroît pour objectif de toucher, par le vecteur des enfants, les pratiques familiales (par exemple : éteindre la veille de la télévision, remplacer une lampe ordinaire par une lampe basse consommation, etc.) en matière d'économie d'énergie et de protection de l'environnement.

Cette contribution sera l'occasion d'une réflexion sur les principes qui sous-tendent recherche, recherche appliquée et recherche-action.

Références

- Joule, R.V. & Beauvois J.L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joule, R.V. & Beauvois, J.L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens Nouvelle version*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Joule, R. V., Py, J. & Bernard F. (à paraître). Qui dit quoi, à qui, en lui faisant faire quoi ? Vers une communication engageante. Dans M. Bromberg et A. Trognon (Eds). *Psychologie sociale de la communication*. Paris : Dunod
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York, Academic Press.

Les expressions émotionnelles faciales comme feed-back dans les situations médiatisées

Thierry Bollon¹, Michel Dubois¹, Pascal Pansu¹, Anna Tcherkassof¹, Adeline Paignon¹
& Jean-Michel Adam²

1. *Laboratoire de Psychologie Sociale, Université Pierre Mendès France, Grenoble et Université de Savoie, Chambéry*

2. *Laboratoire Clips-IMAG, Université Joseph Fourier, Grenoble*

Cette présentation a pour objet de montrer l'utilité des savoirs de la psychologie sociale théorique, en particulier de la psychologie des émotions, pour aider à penser les situations nouvelles que sont celles de l'enseignement à distance assisté (médiatisé) par les Nouvelles Technologies de l'Information (NTI) dans lesquelles l'interaction entre apprenant et enseignant doit être reconsidérée. De nombreuses études (voir pour revue Tcherkassof, 1997) ont largement montré que les gens utilisent les expressions faciales comme feed-back pour ajuster leurs comportements. Quoique cette idée soit largement répandue, peu de chercheurs ont étudié la reconnaissance des expressions faciales spontanées et dynamiques (Buck, Miller et Caul, 1974 ; Buck, Savin, Miller et Caul, 1972). C'est la raison pour laquelle nous avons conduit une étude sur la reconnaissance des expressions faciales spontanées et dynamiques. Pour ce faire, l'utilisation d'un modèle structural circulaire des émotions (cf. Russell, 1997) apparaît plus pertinente que les modèles de type catégoriels (cf. Ekman, 1982) généralement évoqués pour la reconnaissance d'expressions posées (en opposition à spontanées) et statiques (en opposition à dynamiques). La particularité du modèle structural circulaire des émotions est de considérer que la reconnaissance des expressions émotionnelles s'opère sur la base de la tonalité affective générale exprimée par le visage, selon une dimension «plaisir-déplaisir» et une dimension «activation»(forte-faible). Dans cette perspective et conformément à la littérature, nous nous attendons à ce que les émotions évoquant du plaisir soient mieux reconnues que celles évoquant du déplaisir et que les émotions exprimées par des cibles féminines soient mieux identifiées que celles exprimées par des cibles masculines.

Deux études ont été réalisées dans lesquelles des participants étaient invités à visualiser des films avec pour consigne d'identifier les différentes expressions faciales exprimées par une cible (féminine ou masculine) qui effectue une tâche induisant une émotion (expressions faciales spontanées et dynamiques). En cours de visualisation, il était demandé aux participants d'identifier l'émotion perçue via un clic souris sur des icônes de l'interface élaborée à cet effet. Après la visualisation de chaque film, les participants étaient invités, d'une part, à répondre à un questionnaire relatif à leur perception de la tonalité émotionnelle générale du film, d'autre part, à évaluer l'importance des différentes zones du visage pour porter leur jugement en terme de tonalité émotionnelle.

Les premiers traitements effectués à ce jour confirment un effet de la dimension plaisir-déplaisir : les émotions évoquant du plaisir sont mieux reconnues que celles évoquant du déplaisir. Par ailleurs, contrairement à la littérature, les émotions exprimées par des cibles masculines sont mieux reconnues que celles exprimées par des cibles féminines. Ce résultat sera expliqué en prenant en compte les caractéristiques de notre matériel dynamique ainsi qu'en terme de traitement de l'information. Enfin, en conclusion, nous discuterons l'intérêt de prendre en compte l'expression dynamique des émotions dans le cas de l'apprentissage à distance pour penser des applications dans le domaine de l'enseignement à distance.

Références

- Buck, R.W., Miller, R.E et Caul, W.F. (1974). Sex, personality, and physiological variables in the communication of emotion via facial expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 587-596.
- Buck, R.W., Savin, V.J., Miller, R.E et Caul, W.F. (1972). Communication of affect through facial expressions in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 362-371.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. New York : Cambridge University Press.
- Frijda, N.H (1986). *The emotions*. Cambridge England : University Press.
- Russell, J.A. (1997). Reading emotions from and into faces : Resurrecting a dimensional-contextual perspective. In J.A. Russell & J.M. Fernández-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp.295-320). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Tcherkassof, A. (1997). La perception et la reconnaissance des expressions émotionnelles faciales. *Information sur les Sciences Sociales*, 36, 667-730.

Application des travaux sur la clairvoyance normative dans le cadre des formations pour demandeurs d'emploi

Pascal Pansu¹, Jacques Py² & Alain Somat³

1. LPS Grenoble/Chambéry, Université de Savoie, Chambéry

2. GRP, Université de Paris 8

3. LAUREPS, Université de Rennes 2

Le problème de l'emploi est, en France, une des priorités des politiques qui mobilisent de nombreux acteurs en charge de pallier au mieux l'exclusion du monde du travail de milliers de personnes. De nombreuses actions sont mises en œuvre avec comme objectifs principaux la gestion prévisionnelle des carrières et l'accès à un emploi (élaboration de projet professionnel, bilans de compétences, stage de retour à l'emploi, etc.). Bien que la pédagogie déployée dans ces actions (accompagnement individualisé et/ou collectif) participe avec quelques succès à modifier les représentations et les projets des chômeurs, l'obtention d'un emploi passe encore le plus souvent par un entretien de sélection. Cet aspect essentiel de l'activité d'évaluation professionnelle n'est bien évidemment pas oublié dans ce type d'actions et les formateurs savent très bien que la communication verbale, dans ses implications métacognitives, influence les évaluateurs dans le choix d'un candidat. C'est à ce niveau précisément que les travaux sur la norme d'internalité (cf. Dubois et Beauvois, 1988 ; Dubois, 1994, pour revue) trouvent sur un plan pragmatique toute leur pertinence (Aldrovandi 1987 ; Pansu, Pavin, Serlin, Aldrovandi & Gilibert, 1998). En effet, à partir des résultats des nombreux travaux qui, aujourd'hui, supportent l'idée de l'intervention d'une norme d'internalité dans les pratiques évaluatives (cf. pour revue récente, Pansu *et al.* 2003), nous avons de bonnes raisons empiriques de penser que la décision des évaluateurs est influencée par la manière dont le candidat présente des faits constitutifs de sa vie. De ce point de vue deux faits fondamentaux méritent d'être rappelés. Un premier fait est la valorisation des explications causales internes qui, durant l'entretien de sélection semble agir comme une sorte d'indice réducteur d'incertitude pour l'évaluateur qui cherche à prédire le comportement du candidat dans de futures situations de travail. Un deuxième fait est l'adoption par le chômeur lui-même de stratégies de défense destinées à préserver une estime de soi au moins acceptable. Placées dans une telle situation, nombre de personnes chercheraient à y faire face en opérant des changements dans leurs croyances qui, souvent et dans le même temps, peuvent les conduire à s'écarter des valeurs d'internalité qui insistent sur le poids de l'acteur comme facteur causal, au profit d'explications externes qui les protègent de la responsabilité des événements indésirables (i.e. du chômage).

C'est donc à partir de telles considérations que, dans la tradition de la *recherche action* chère à Lewin et dans la lignée des quelques études menées dans ce sens (voir, Aldrovandi 1987 ; Pansu *et al.* 1998, 2003), nous avons envisagé la possibilité d'actions de formation basées sur un apprentissage normatif : apprendre aux formés à se comporter conformément aux attentes sociales. Dans les faits, de telles actions consistent à rendre les participants conscients (i.e. *clairvoyants*) de la valeur sociale associée aux explications causales internes (Py & Somat, 1991) pour leur apprendre à manier l'internalité dans des situations elles-mêmes normatives comme peuvent l'être les situations d'évaluation : entretien d'embauche, entretien annuel d'évaluation etc. Très globalement, la procédure utilisée dans ce genre d'action comporte trois phases i) une radiographie de la situation personnelle des participants où chacun est invité à rappeler son parcours professionnel et les objectifs poursuivis ii) une sensibilisation des participants aux explications et croyances normatives à partir des différents paradigmes d'autoprésentation, d'identification et des juges : repérage des explications les plus et les moins normatives, se placer en position de juges etc, iii) élaboration d'un discours normatif sur soi susceptible de répondre aux attentes des évaluateurs.

Dans une logique de recherche action, un groupe contrôle et un groupe expérimental ont été constitués. Les participants, tous en position de demandeurs d'emploi, participaient à un cycle de formation dont la durée et les objectifs pouvaient légèrement varier selon l'avancement des projets de chacun (ce qui a fait l'objet d'un contrôle dans la répartition des groupes GE ou GC).

Dans une première phase, après avoir recueilli des informations individuelles (type de formation, niveau de qualification, durée de chômage, expérience professionnelle, etc.), le formateur-psychologue invitait chaque participant (*i.e.* GE et GC) à répondre à un questionnaire d'internalité (selon 3 consignes : une d'autoprésentation, une normative et une contrenormative), un questionnaire de schéma de soi, une échelle d'estime de soi (SEI de Coopersmith) et enfin à se positionner sur deux items permettant d'appréhender leur optimisme face à l'embauche. La deuxième phase caractérisait, à proprement parler, notre source de variation. Elle concernait directement le groupe expérimental et consistait, dans le cadre des apprentissages définis par les objectifs du stage de formation, à intégrer explicitement un apprentissage à l'internalité (*i.e.* induire de la clairvoyance normative). Il s'agissait ici de présenter l'idée de norme et faire des exercices pratiques en rapport avec la norme d'internalité. Dans le groupe contrôle la situation de formation restait quasi-inchangée par rapport aux standards habituels et si apprentissage à l'internalité il y avait celui-ci était nécessairement implicite. Enfin, dans une dernière phase (fin de formation), tous les sujets devaient à nouveau répondre aux différents questionnaires qui leur avaient été présentés au préalable (post-test). Dans une logique de recherche action et en référence au modèle proposé par Kirkpatrick (1998) quatre niveaux d'évaluation des formations ont été envisagés :

- Niveau 1 : évaluatif et utilitaire
- Niveau 2 : Apprentissages, évaluation des acquis
- Niveau 3 : transferts d'apprentissage sur le terrain
- Niveau 4 : résultats

A ce jour, les résultats sont concluants pour ce qui est des niveaux 1 et 2 : formation mieux appréciée par les stagiaires, plus de possibilités d'utiliser les éléments de la formation sur le terrain, assimilation et utilisation des savoirs transmis (en particulier dans l'utilisation des réponses internes par rapport au groupe contrôle), donc globalement une formation mieux vécue et une motivation accrue. Malgré cela, ils restent encore à confirmer les niveaux 3 et 4 (indicateurs comportementaux sur le terrain et résultats en terme d'intégration sociale et professionnelle) qui nécessitent des mesures différées à l'issue du stage. Les résultats à venir devraient nous éclairer sur ce point.

Références

- Aldrovandi, M. (1987). Une expérience de formation à l'internalité. Manuscrit non publié. Laboratoire de psychologie sociale : Université de Caen.
- Beauvois J.-L. et Dubois N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European journal of social psychology*, 18, 299-316.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.
- Kirkpatrick, D. (1998). The four levels.
- Pansu P., Bressoux P. et Louche C. (2003). Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. In N. Dubois (ed), *A sociocognitive approach of social norms*, Londres : Routledge.
- Pansu, P., Pavin, C., Serlin, E., Aldrovandi, M. and Gilibert, D. (1998). Esquisse d'une méthode de présentation de soi en entretien de sélection: une application de la théorie de la norme d'internalité dans le cadre de la recherche d'un emploi'. In Py, J., Somat, A. & Baillé, J. (eds) *Psychologie Sociale et Formation Professionnelle*, Rennes: PUR.
- Py J. et Somat A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance: leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Fribourg (Suisse) : DelVal.

La gestion de l'insécurité et du sentiment d'insécurité en Gare du Nord et de Bruxelles-Midi

Marcel Bromberg¹ & Patrice Georget²

1. LPS, Université Paris 8

2. LPCP, Université de Caen

Les évolutions technologiques, des modes de vie, de l'urbanisation ont profondément modifié les fonctionnalités traditionnelles des transports ferroviaires. Les gares constituent, dans cette perspective, des catalyseurs du développement économique, social, culturel et, à terme, transculturel. Cependant, la gare n'est pas une entité isolée, elle constitue un élément du dispositif ferroviaire dans lequel la sécurité et la sûreté constituent les deux faces inséparables d'une même réalité touchant au problème de transport : tout transporteur ferroviaire a comme but de permettre le déplacement de voyageurs (ou de marchandises) d'un endroit à un autre avec un maximum de sécurité. Pendant longtemps, la sécurité a *essentiellement* concerné les installations, matériels et équipements, le développement des nouvelles techniques, des automatismes et contrôle de vitesse. Ces éléments ont entraîné l'évolution du transport ferroviaire vers un système ultra-sûr. Cependant, on assiste à un développement croissant d'insécurité d'une autre nature liée aux comportements d'acteurs sociaux intentionnellement malveillants qu'on ne peut gérer ni prévoir aussi facilement. Même si les délits qui y sont commis ne sont pas plus graves que ceux commis dans les villes, leur impact dans l'esprit des utilisateurs n'est proportionnel ni à leur fréquence ni à leur importance (Crenner, 1996). Le sentiment d'insécurité relève des représentations liées à l'insécurité des personnes et des biens. Ces représentations peuvent aussi bien être construites à partir de probabilités objectives (la probabilité d'être agressé à tel endroit est, comparativement à d'autres lieux, très élevée), que sur des rumeurs (on dit qu'à cet endroit, on risque l'agression) ou encore des inférences illicites (étant donné certains aspects de l'environnement, on en infère qu'on risque l'agression) (Roché, 2003). A côté de l'insécurité mesurable statistiquement, l'incivilité qui se manifeste majoritairement par la fraude, des dégradations de matériel ou de l'environnement (graffitis, par exemple), l'agressivité envers les agents ou d'autres voyageurs contribuent aussi largement au sentiment d'insécurité. De plus, les gares jouent un rôle important dans le dispositif ferroviaire du point de vue de l'insécurité dans la mesure où elles constituent l'interface entre la ville, le tissu urbain, et le système de transport. Elles sont donc susceptibles d'être non seulement le réceptacle de la violence urbaine mais aussi, de par le dispositif socio-technique complexe qui les caractérise, d'y contribuer. En tant que réceptacle potentiel de l'insécurité du tissu urbain, la gare (le dispositif technique, environnemental, ainsi que les agents) joue un rôle d'autant plus important qu'il est indispensable que toute violence y soit circonscrite afin d'éviter qu'embarquée elle accroisse l'insécurité dans un environnement confiné.

A la différence de l'animal qui réagit immédiatement à la présence de stimuli menaçants grâce à une programmation génétique de ces stimuli, l'être humain a besoin, selon Goffman, *d'interpréter*, et non pas seulement de *percevoir*, les signes de danger potentiel dans la mesure où il est son propre constructeur de réalité sociale. Sa perception d'un danger repose, pour une grande part, sur l'écart existant entre sa représentation de ce qu'est un environnement physique et social, normal et normé - et nous ajouterons «sécurisé» - et la perception immédiate de son environnement. Autrement dit, on peut concevoir que toute altération de ce que le sujet considère, ou se représente, comme le cours normal des choses est susceptible de constituer une alarme et donc de déclencher un sentiment d'insécurité. C'est dans cette perspective que nous avons été amenés à nous interroger sur l'articulation des différentes valeurs que peuvent prendre les éléments du couple sécurité-insécurité. Nous faisons l'hypothèse que les notions de Sécurité et d'Insécurité ne constituent pas les deux pôles antithétiques d'une même dimension, ce qui a pour corollaire que toute action, tout dispositif visant à augmenter la sécurité ne diminue pas systématiquement l'insécurité et vice versa.

Par exemple, on peut mesurer, quantifier, à partir d'indicateurs construits sur la base de types d'occurrences de comportements bien définis tels que comportements de fraude, dégradations de matériel ou de l'environnement (graffitis, par exemple), etc., le degré de «sûreté» de telle ou telle gare à un moment donné. Mais que nous indique la fréquence de ces indicateurs ? Un état de sécurité ou d'insécurité ? Si on pense que sécurité et insécurité sont les deux faces d'une même réalité, alors une fréquence peu élevée de comportements incivils sera l'indicateur de la sécurité et une fréquence élevée un indicateur d'insécurité. Mais si ces notions ne sont pas symétriques, alors la mesure du sentiment de sécurité et d'insécurité est plus compliquée qu'il n'y paraît. On comprend, à travers ce bref rappel des relations multivoques entre les différentes notions évoquées, combien les notions de sentiment d'insécurité et de sécurité sont difficiles non seulement à définir, mais aussi à mesurer, surtout si l'on veut leur faire acquérir une certaine valeur de diagnostique sur l'environnement social, de prévention et de prédiction sur les comportements futurs des acteurs sociaux et de prévention.

C'est dans cet environnement conceptuel complexe que nous avons été amené à aborder la gestion de l'insécurité dans deux grandes gares européennes. La demande formulée implique deux niveaux d'analyse puisqu'il s'agit, d'une part, de comprendre le phénomène du sentiment d'insécurité, en particulier dans l'espace de la gare, et d'autre part de réaliser un diagnostic de ses déterminants dans le but de mettre en place des actions concrètes destinées à le réduire.

Pour analyser le phénomène, nous avons tout d'abord réalisé une enquête, auprès des agents de la Gare du Nord à Paris et de la Gare de Bruxelles-Midi. De façon à répondre aux interrogations théoriques posées en amont, mais aussi à éviter les problèmes de fiabilité traditionnellement rencontrés lorsqu'on analyse des expériences mentales basées sur des représentations dites sensibles (voir Deschamps & Guimelli (2002) pour une analyse de la «zone muette» de la représentations sociale de l'insécurité), nous avons utilisé une technique d'entretien semi-directif «en miroir». Alors que la moitié des interviewés devait répondre à une série de questions sur le **sentiment d'insécurité** (évoquant, réduction, déterminants idéaux et vécus, gestion...), l'autre se voyait sollicitée sur le **sentiment de sécurité**. Cette première partie a permis de conforter notre position théorique à propos de l'opposition de *nature* entre les notions de sentiment de sécurité et de sentiment d'insécurité. Ce constat a de fortes conséquences sur la régulation des processus à l'œuvre dans la perception et l'interprétation des éléments potentiellement menaçants, car on peut raisonnablement penser qu'une réduction de l'un (par exemple, la réduction du sentiment d'insécurité) n'est pas corrélée à une augmentation de l'autre (l'augmentation du sentiment de sécurité).

Dans le second temps de l'étude, nous avons analysé les stratégies à mettre en place simultanément pour augmenter le sentiment de sécurité des usagers des gares et réduire leur sentiment d'insécurité. Pour ce faire, nous avons utilisé la technique d'analyse de similitude développée par Flament (1981). Celle-ci nous a permis de mettre en contraste les éléments environnementaux et sociaux qui agissent sur les représentations. Nous avons ainsi pu montrer la nécessité d'élaborer une stratégie mixte pour répondre concrètement à un problème habituellement traité avec une stratégie unique.

Références

- Crenner, E. (1996). Insécurité et sentiment d'insécurité. Insee Première, 501.
(<http://www.insee.fr/fr/ppp/collections.htm>)
- Deschamps, J.C. & Guimelli, C. (2002). La composante émotionnelle des représentations sociales : émotions rapportées et tendances à l'action dans une étude comparative des représentations sociales de l'insécurité en France et en Suisse. Nouvelle Revue de Psychologie Sociale, 1-1, 78-84.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. Cahiers de Psychologie Cognitive, I(4), 375-395
- Roché, S. (2003). Le sentiment d'insécurité. In S. Roché (Ed.), En quête de sécurité. Paris : Colin

Atelier

Métiers de la Psychologie

Atelier « Métier : psychologue » ou « Métiers de la psychologie » ?

Présentation de l'atelier

Département des Applications et Interventions en Psychologie
de la Société Française de Psychologie

Argument

Si les psychologues ont en commun un titre depuis la loi du 25 juillet 1985, un code de déontologie depuis 1996, une liste unique (départementale) depuis 2003, leurs conditions d'exercice sont très variées ; ainsi peut-on parler d'un métier de psychologue ou de métiers de la psychologie ? Si leur formation comporte un « socle » commun, elle comporte également une ou des spécialisations, et l'exercice de leur activité se traduit par la mise en œuvre de compétences différentes et spécifiques. Le champ de la profession inclut les chercheurs et enseignants-chercheurs, que ceux-ci, aux termes de la loi, soient titulaires ou non du titre de psychologue. Cette diversité de conditions d'exercice nuit à la visibilité de la profession. Si cette visibilité réduite affecte l'image de la profession auprès du grand public, elle pose problème également aux étudiants en psychologie.

La Société Française de Psychologie rassemble des psychologues appartenant à tous les champs de la psychologie : ceci fonde sa compétence et sa légitimité à traiter un tel sujet.

Programme de l'atelier

Intervenant(e)(s)	Thème
Dana Castro	Ouverture de l'atelier
Alain Paineau	Présentation technique de l'atelier
Christian Réveillère et Jacques Vauclair	L'enseignement et la recherche universitaires en psychologie
Dana Castro et Virginie Orsoni	La psychologie clinique
Hélène Facy, Suzanne Guillard et Catherine Remermier	La psychologie dans l'éducation et la formation
Mady Fernagut-Sanson et Christiane Rosenblat	La psychologie du secteur de la justice
Gilles Lecocq	La psychologie du sport
Christian Thibault	La psychologie du transport
Alain Paineau	La psychologie du travail
Dana Castro, Alain Paineau	Synthèse de l'atelier

Modérateurs : Dana Castro et Alain Paineau

Chacune des communications portera, pour chaque champ, sur les points suivants :

- Principales appellations de métiers et emplois.
- Lieux d'exercice de l'activité.
- Activités exercées dans le cadre des emplois.
- Conditions d'exercice des emplois.
- Conditions d'accès aux emplois.
- Compétences requises par l'exercice des activités.

Cet atelier sera prolongé par une enquête nationale par questionnaire, pour approfondir et compléter ces communications et étudier les champs non traités au cours de l'atelier.

L'enseignement et la recherche universitaires en psychologie

Christian Réveillère¹ & Jacques Vauclair²

1. Université F. Rabelais, Tours

2, Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Cette communication a pour but d'aborder le métier d'enseignant-chercheur en psychologie à l'Université et d'en décrire les conditions d'exercice. Seront principalement abordés :

- Le secteur d'exercice, l'Université, ainsi que les divers métiers et statuts (Maître de Conférences, Professeur, Chercheur, Ingénieurs, Chargés de Cours, ATER),
- Les effectifs étudiants et leur devenir professionnel et universitaire ; les effectifs d'enseignants-chercheurs (situation actuelle et prospective),
- Les lieux et les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs,
- L'accès au statut d'enseignant-chercheur et les différentes activités (enseignement, insertions dans une équipe de recherche, activités de publications, responsabilité pédagogique et administrative),
- Le déroulement de carrière et les diverses instances qui y participent (CNU, Commission de spécialistes, les divers Conseils à l'intérieur de l'Université)
- Les différentes sous-disciplines et spécialités de la psychologie, selon leur identification habituelle, mais également au vu de la réforme actuelle, Licence-Master-Doctorat qui, dans un but d'harmonisation européenne des diplômes, notamment le Diplôme Européen de Psychologie, modifie les domaines et les spécialités. L'articulation Université-milieu professionnel sera particulièrement évoquée à cette occasion.

La psychologie clinique

Dana Castro¹ & Virginie Orsoni²

1. Psychologue clinicienne

2. Psychologue clinicienne spécialisée en neuropsychologie

Introduction

La psychologie clinique : quelle est sa spécificité, quels sont les champs émergents, serait-elle transversale par rapport aux autres domaines de la psychologie ? C'est ce que se propose d'aborder cette communication.

Contenus abordés

- à combien estime-t-on le nombre des psychologues cliniciens ?
- quelles sont les principales fonctions exercées par les psychologues cliniciens, sous quelles appellations de métiers ou emplois ?
- quels sont les lieux d'exercice de leur activité ?
- quelles activités exercent-ils dans le cadre de leurs emplois ?
- quelles sont les conditions d'exercice de leurs emplois (principales caractéristiques de l'environnement de travail et du contexte rencontré concrètement dans l'exercice de l'activité) ?
- comment accèdent-ils à ces différents emplois (formation et expérience) ?
- quelles sont les compétences requises par l'exercice de leurs activités (compétences d'origine académique - formation sanctionnée - et compétences acquises par l'expérience) ?

Prolongement de l'atelier

Le traitement de ce champ, comme celui des autres champs et des métiers de la psychologie en général, sera prolongé par une enquête nationale par questionnaire.

Les psychologues dans le secteur judiciaire

Mady Fernagut-Sanson¹ & Christiane Rosenblat²

1. *Expert auprès de la Cour d'Appel de ROUEN*

2. *Psychologue clinicienne (service d' IOE et d'AEMO j.)*

Que ce soit comme auxiliaires de justice, lorsqu'ils sont saisis en tant qu'experts, ou comme membres d'une équipe pluridisciplinaire travaillant pour le juge des enfants, les psychologues sont présents à plus d'un titre auprès de la Justice.

1° Comment devenir expert ? Où les trouve-t-on ?

Quelles sont les formations et les qualités requises pour être psychologue expert ?

Quelles sont les questions qui peuvent lui être posées ?

Quel est son rôle , selon le secteur judiciaire (au civil et (ou) au pénal) ?

2° Quelles sont les fonctions du psychologue qui travaille au sein d'une équipe d'IOE (Investigation et Orientation Educative) ou d'AEMO judiciaire (action éducative en milieu ouvert) ?

Quelle différence entre les AEMO judiciaires et administratives ?

Quelles sont les équipes qui effectuent ces différents bilans :

PJJ (protection judiciaire de la jeunesse), Associations (Loi 1901...etc.)

Quelle différence entre la mission d'un expert et l'examen psychologique ?

3° Certains collègues peuvent travailler indirectement pour la justice dans le cadre de l'enseignement par exemple à la formation des O.P.J (officiers de police judiciaire) dans le but d'apprendre certaines techniques comme l'entretien non suggestif..

4° Bien d'autres secteurs sont ouverts aux psychologues : les prisons, les suivis d'obligation de soins, le soutien aux professions exposées etc....

Voici les quelques points que nous aborderons lors du colloque.

La Psychologie du Sport

Gilles Lecocq

Institution Libre d'Education Physique Supérieure, Cergy Pontoise

L'attrait qu'exerce la psychologie sur les acteurs de la culture sportive ne laisse pas indifférent le psychologue qui est amené à exercer ses compétences professionnelles dans celui-ci. Tout d'abord, il ne peut qu'être surpris des étiquettes qui parcourent cette culture quant aux liens supposés exister entre la réalisation d'une performance optimale, un sentiment de toute puissance corporelle et une capacité à actualiser un potentiel mental. Ensuite, il doit s'attendre à vivre des rapports conflictuels avec les normes, les valeurs et les symboles de la culture sportive, même si lui-même se sent issu de celle-ci. Enfin le psychologue est condamné à accepter de vivre, avec les membres de la culture sportive, des jeux relationnels où la fascination pour les techniques psychologiques côtoie la confusion des rôles dévolus aux usagers de ces techniques.

Néanmoins, la place du psychologue dans le contexte sportif existe. Celle-ci nécessite cependant d'être constamment interrogée par le psychologue lui-même pour que cette existence se double d'une reconnaissance explicite. Ce n'est qu'au travers de cette interrogation permanente que le psychologue pourra ainsi déjouer les jeux paradoxaux auxquels il est convié dans le contexte sportif. C'est à cette condition que le psychologue intervenant dans le contexte sportif pourra répondre aux demandes plurielles des acteurs qui assurent la pérennité de celui-ci. Encore faut-il que le psychologue n'hésite pas, pour éviter de susciter fascination et/ou confusion dans les lieux où il intervient, à garder en mémoire quelques principes de précaution et d'affirmation, qui constituent les fondements d'une éthique professionnelle et d'une utilité sociale. Au cours de cet atelier, plusieurs pistes de réflexions vont permettre de préciser les caractéristiques de ces fondements :

- La psychologie du sport : une histoire récente, des pratiques professionnelles multiples.
- Vivre professionnellement dans le champ de la psychologie du sport : un leurre.
- Entre préparation mentale et pratiques psychologiques : une pluralité de fonctions qui obscurcit la présence du psychologue sur les territoires sportifs.
- Etre là où une demande s'exprime ! Vers une position paradoxale du psychologue sur et autour des territoires sportifs.
- Entre missions et activités : de quoi se compose un emploi de psychologue intervenant au sein des cultures sportives ?
- Les conditions d'exercice d'un emploi de psychologue intervenant au sein des cultures sportives : caractéristiques de l'environnement de travail et des contextes rencontrés concrètement dans l'exercice des activités professionnelles.
- Entre formation et expérience : comment accéder à un emploi de psychologue intervenant au sein des cultures sportives ?
- Entre savoirs théoriques et savoirs d'action, entre implication vécue et explication distanciée : de quelques compétences requises pour survivre à un emploi de psychologue intervenant au sein des cultures sportives.

La Psychologie dans le cadre des Transports

Christian Thibault
Psychologue-Psychosociologue
INRETS, INSERR

Introduction :

La psychologie exercée dans le champ des transports ne représente pas une spécialité universitaire. Sur le plan professionnel, la place occupée par la psychologie est, à la fois, ancienne et relève alors de la psychologie du travail et plus récente lorsqu'elle interpelle les usagers.

Il ne nous appartient pas de développer la spécificité de la psychologie du travail. Les transports maritimes, aériens, ferroviaires et routiers recensent des ergonomes, des spécialistes en Ressources Humaines, des formateurs, des chargés de communication externe et/ou interne etc.

Plus récemment, un questionnement des pouvoirs publics porte sur la relation à l'utilisateur, son comportement, sa «déviance», sa formation, sa prise en charge etc. Directement, les psychologues sont concernés et impliqués en tant qu'acteur de compréhension et d'aide au changement.

Contenu abordé :

- ❑ Quels sont les intitulés des postes employant des psychologues ?
- ❑ Quelle est la répartition actuelle de ces professionnels dans les différents types de transport ?
- ❑ Quelles sont les structures accueillant les psychologues, publiques/privées ?
- ❑ Quel est le contenu des missions définies dans le cadre de ces emplois ?
- ❑ Quelles sont les conditions d'accès à ces emplois (spécialisation, formation, expérience...)?
- ❑ Quelles sont les compétences requises pour exercer une fonction de psychologue dans le cadre des Transports ?
- ❑ Quelles sont les perspectives à court et moyen qui semblent se dessiner ?

Prolongement de l'atelier :

Le champ des Transports dans l'interface engagé entre les institutionnels et les usagers reste neuf. Les années à venir vont nécessairement ouvrir vers de nouveaux horizons qui se profilent déjà tant le domaine des transports. La complexité croissante de notre société conduit à re-penser les échanges entre l'individuel et le collectif.

La psychologie du travail

Alain Paineau
Psychologue du travail
ANPE, Noisy-le-Grand

Introduction

Le « document technique préparatoire » de cet atelier montre combien les psychologues du travail sont « peu visibles » en tant que tels, à l'opposé des psychologues cliniciens ou des psychologues de l'éducation.

Ils ne sont certes pas les seuls à être plus ou moins ignorés des référentiels et nomenclatures de métiers. A ceci plusieurs explications : généralement de faibles effectifs ou une émergence récente de la spécialité.

Ce n'est pas le cas pour les psychologues du travail. Leur origine est déjà ancienne et leurs effectifs sont significatifs.

Il n'est toutefois pas étonnant qu'ils n'apparaissent guère dans les référentiels et nomenclatures, car ceux-ci classent les métiers et emplois par appellations et, hormis les psychologues du travail de l'AFPA, peu exercent sous l'appellation « psychologue du travail ».

Contenus abordés

- à combien estime-t-on le nombre des psychologues du travail ?
- quelles sont les principales fonctions exercées par les psychologues du travail, sous quelles appellations de métiers ou emplois ?
- quels sont les lieux d'exercice de leur activité ?
- quelles activités exercent-ils dans le cadre de leurs emplois ?
- quelles sont les conditions d'exercice de leurs emplois (principales caractéristiques de l'environnement de travail et du contexte rencontré concrètement dans l'exercice de l'activité) ?
- comment accèdent-ils à ces différents emplois (formation et expérience) ?
- quelles sont les compétences requises par l'exercice de leurs activités (compétences d'origine académique - formation sanctionnée - et compétences acquises par l'expérience) ?

Prolongement de l'atelier

Le traitement de ce champ, comme celui des autres champs et des métiers de la psychologie en général, sera prolongé par une enquête nationale par questionnaire.

Atelier
Personnalité, Dangerousité,
Délinquance

Atelier « Personnalité, Dangerosité, Délinquance »

Présentation de l'atelier

Christian Réveillère¹, Thierry Pham² & Anne Andronikof³

1. Université F. Rabelais, Tours

2. Centre de Recherche en Défense Sociale (Tournai, Belgique) et de l'Institut Philippe Pinel (Montréal, Canada); Université de Mons-Hainaut, Belgique.

3. Laboratoire de Psychopathologie IPSE, Université Paris X - Nanterre

En Europe francophone, nous assistons ces dernières années à une mobilisation croissante des médias et des pouvoirs publics vis-à-vis des populations délinquantes. Les auteurs d'actes délinquants posent un problème de société majeur, qui toutefois ne peut puiser ses réponses uniquement dans l'arsenal répressif.

En France, cette mobilisation, pour les auteurs d'agression sexuelle, s'est par exemple traduite, sur un plan juridique, par l'adoption, le 17 Juin 1998, d'une Loi (N°98-468) *Relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs*. Cette loi prévoit un suivi socio-judiciaire pour les auteurs d'infractions sexuelles qui peut comprendre, à des fins de diminution du risque de récidives, une injonction de soins. De plus, un auteur d'agression sexuelle peut, sur sa demande, bénéficier légalement de soins pour lui-même. Devant ce nouveau cadre législatif qui instaure de nouvelles modalités pour les dispositifs de soins, qu'ils soient à visée de prévention, d'expertise ou psychothérapeutique, il a paru nécessaire de faire le point sur les recherches et les pratiques dans ce domaine (Conférence de consensus : Psychopathologie et traitements actuels des auteurs d'agression sexuelle, Paris, 2001 ; Pham, 2000 ; Meloy, 2000 ; Mormont, 2003, Py, 2004, Somat, 2004, Viaux, 2003).

En Belgique, en complément des systèmes juridiques et de santé, en 2001, les pouvoirs publics ont décidé de la création d'un Centre de Recherche spécialisé sur les populations délinquantes, situation pour l'instant unique en Europe Francophone (Unité de Recherche de l'Hôpital Sécuritaire, Tournai).

Ainsi, dans le domaine de la recherche, à la fois clinique et fondamentale, nous constatons un développement accru de la productivité nationale et internationale (Andronikof, 2000, 2001a, 2001b ; Bénony et al., 2002 ; Cormet et al., 2001 ; Gacono, 2000 ; et al., 2000, 2001 ; Hare, 1991 ; Meloy, 2000, et al., 1998 ; Pham, 1995, et al., 1999, 2000 ; Réveillère, 2003 ; Smith et al., 2002 ; N° thématique de l'Evolution Psychiatrique sur «*Les psychopathies graves*», 2001...). Ce développement récent n'est pas étranger au fait que quelques études princeps, dans les années 90, aient porté sur la validation de l'évaluation diagnostique standardisée auprès des populations délinquantes, base indispensable pour rendre les études sur la personnalité psychopathique répliquable (Côté et al., 1996 ; Exner, 1991, 1993, 1995 ; Gacono, 1988 ; Hare, *ibid.* ; Meloy, 1988). Toutefois, cette définition plus précise de la personnalité psychopathique est loin de correspondre à l'ensemble de la population délinquante, de même qu'elle est insuffisante pour comprendre la multiplicité des fonctionnements psychopathologiques individuels. D'où l'intérêt de travaux qui abordent plus largement la psychopathologie de l'action délinquante (Andronikof, 2001b ; Viaux, 2003). Le champ de la recherche fondamentale commence à préciser quelques caractéristiques biologiques, émotionnelles et cognitives associées à la psychopathie (pour revue, voir in Pham, 2000). Ces caractéristiques, souvent décrites en termes de déficits, ne prennent pas pour autant un statut étiologique. Elles doivent être considérées comme complémentaires aux observations cliniques qu'elles interrogent parfois.

Les travaux en psychologie sociale appliquée au domaine de la justice, et en particulier au domaine de l'investigation judiciaire, se sont également considérablement développés ces dernières années. Leurs résultats permettent à divers professionnels (magistrats instructeurs, experts, enquêteurs, avocats, etc.) d'évaluer, selon une approche probabiliste, la qualité, l'exactitude, voire la véracité des informations obtenues lors de l'instruction (cf. travaux Py, Somat et col., 2004).

Enfin, ces diverses évolutions demandent à être articulées et pensées les unes par rapport aux autres. D'où l'importance (i) d'une réflexion à la fois juridique et psychologique, sur les notions de culpabilité et de responsabilité ; elles se situent au centre de la clinique de l'après-acte délinquantiel, et concernent aussi bien le regard social porté sur le phénomène criminel que le vécu intime de l'auteur (Bordel, Hirschelmann-Abrosi, 2003) et, (ii) d'une réflexion anthropologique clinique et cognitive de la criminologie qui mette en perspective ces diverses évolutions et qui anticipent les conséquences en termes de recherches et de formations (Villerbu, 2003).

La psychopathie selon la PCL-R : vers une validité de construit

Thierry Pham

Centre de Recherche en Défense Sociale (Tournai, Belgique) et de l'Institut Philippe Pinel (Montréal, Canada); Université de Mons-Hainaut, Belgique

Nous aborderons dans un premier temps le diagnostic différentiel de la personnalité antisociale définie par le DSM-IV et l'échelle de psychopathie de Hare (PCL-R, 1991). Nous aborderons ensuite la validité de construit de la PCL-R en Belgique à travers: (a) la validité interculturelle de la PCL-R en rapport aux recherches psychométriques entre l'Amérique du Nord et l'Europe (Cooke, 1998, 2001) ; (b) la validité prédictive de la PCL-R par rapport aux instruments VRAG et HCR-20. Nous présenterons ensuite (c) les corrélations obtenues entre la PCL-R et les auto-questionnaires d'alexithymie (Bermond Vorst, 1994), d'impulsivité (Patton & Barratt, 1994) et d'agression (Buss et Perry, 1992). Enfin, nous présenterons (d) des données récentes en neurosciences émotionnelles concernant les fonctions exécutives, la mémoire autobiographique et les processus auto-noétiques. La pertinence du concept de psychopathie est finalement discutée.

Personnalité narcissique, personnalité psychopathe et troubles des conduites

Grégory Michel & Christian Réveillère
Université F. Rabelais, EA 2114, Tours

Le trouble des conduites qui débute principalement à l'adolescence se définit selon le *DSM-IV* (1994) comme un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondants à l'âge du sujet. La validité de ce trouble s'appuie essentiellement sur la dimension sociale (destructions des biens d'autrui, vols, fraudes, conduites de marginalisation, agressions etc.). En revanche, la validité diagnostique est plus difficile à affirmer car si certains comportements perturbateurs de l'adolescent peuvent entraver son développement et porter atteinte à autrui, ils ne sont pas nécessairement révélateurs d'un fonctionnement psychopathologique. De plus, le caractère très hétérogène ainsi que les fluctuations du trouble des conduites ne permettent pas d'esquisser une trajectoire développementale univoque. En effet, celui-ci a des évolutions différentes selon les antécédents familiaux, les caractéristiques individuelles, la présence d'un trouble comorbide et surtout sa précocité. Les troubles de conduites sont sans doute à comprendre comme conséquence d'un dysfonctionnement narcissique, émotionnel et interpersonnel de base. Nous supposons que le trouble des conduites à début précoce (son expression étant quelque peu différente chez l'enfant) pourrait s'enraciner dans des perturbations du développement psychoaffectif. Parmi les principales anomalies développementales, les défaillances dans le processus d'attachement (Gacono, 2000 ; Meloy, 2000 ; Pham et al., 2000) ainsi qu'une altération du narcissisme infantile en un narcissisme pathologique (Kernberg, 1979 ; 1980) semblent jouer un rôle prépondérant dans l'apparition précoce de ce trouble et son évolution. Comme le montrent les travaux chez l'adulte, soulignant les liens étroits entre caractéristiques psychopathe, narcissique et de détachement émotionnel (Gacono et al., 2001 ; Réveillère et al., 2003), la présence combinée d'une personnalité narcissique et d'un trouble des conduites chez un même adolescent, pourrait être un indice prodromique de l'organisation ultérieure d'une personnalité psychopathe. Un rapide résumé de ces travaux sera présenté. Ensuite, l'étude d'un adolescent ayant des troubles des conduites, permettra d'analyser cliniquement, la participation de la personnalité narcissique dans le risque d'évolution vers une personnalité psychopathe.

Références

- Gacono, C.B. (2000). *The clinical and forensic assessment of psychopathy, A practitioner's guide*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meloy, J.R. (2000). *Les psychopathes, Essai de psychopathologie dynamique*. Trad. A. Andronikof, (The psychopathic mind : Origins, dynamics, and treatment. Northvale, 1988, N.J. Aronson). Paris: Frison-Roche.
- Pham, T., & Côté, G. (2000). *Psychopathie : théorie et recherche*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Réveillère, C., Pham, T., Danneels, M., Delescluse, C., Largilière, M., Willocq, L (2003). Etude comparative de caractéristiques psychopathiques narcissique et de détachement émotionnel au sein d'une population de délinquants à partir de la *PCL-R* de Hare et du Rorschach (Système Intégré d'Exner), *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53, 2 (sous presse).

Apport de la recherche fondamentale en psychopathologie à la compréhension des comportements violents

A. Andronikof & S. Lemitre
Laboratoire de Psychopathologie IPSE - Université Paris X – Nanterre

Les comportements violents sont habituellement désignés sous le vocable de « passage à l'acte » et rangés dans la catégorie " trouble du comportement ". Le modèle de fonctionnement censé en rendre compte, tant du point de vue psychiatrique que de celui de la psychanalyse, de la psychologie clinique ou sociale traditionnelles, repose sur l'idée que " agir " s'oppose à " penser " : le " passage à l'acte " témoignerait d'un défaut de contrôle par la réflexion, d'une faille de la " mentalisation ", d'une " impulsivité " du caractère, d'une non-élaboration de la " violence fondamentale ". Or, la fréquentation de meurtriers, d'agresseurs sexuels et autres " passeurs à l'acte ", dans le cadre clinique ou d'expertises psycholégales, nous amène à penser que ce modèle est impropre à rendre compte d'une vaste catégorie de comportements violents. A partir d'un certain nombre de constatations cliniques, à savoir que les actes commis correspondent à des mises en acte de scénarios construits dans la pensée plutôt qu'à des événements fortuits qui échapperaient au contrôle du sujet, nous avons monté des recherches en psychopathologie fondamentale pour analyser ces phénomènes. Nous présentons l'expérience des papiers pliés et roués qui vérifie l'importance de la notion de représentation de transformation et explore les rapports entre la pensée-en-actes et la pensée-en-mots.

Le complexe de Lorenzaccio Analyse psycho-légale des crimes immotivés

Jean-Luc Viaux
Université de Rouen

Lorenzaccio - personnage d'Alfred de Musset - assassine son cousin, le duc tyrannique de Florence, en annonçant l'inutilité de son acte, tant pour lui que pour les victimes du tyran, et sa certitude d'un destin tragique pour lui-même.

L'auteur nous montre comment se construit un crime "gratuit", non du fait de son effet social mais parce que pour le sujet qui l'agit, l'acte est au moment du crime totalement délié de tout sens l'arrimant à une continuité dans la vie du sujet, et à un bénéfice qu'il soit moral ou matériel. La stupeur tant de l'entourage que du public devant certains actes homicides commis par des sujets jusque là considéré comme "paisibles", adolescents ou adultes adaptés "tranquilles" provient de ce que ces sujets reconnaissent pour la plupart le fait, sans y attribuer de sens, de motivation, et que rien de leur histoire ou de leur personnalité apparente ne rappelle chez eux la violence "habituelle" des meurtriers passionnels, des psychopathes, tels qu'on se les représente, des ou de sujets délirants. Ce que j'appelle « complexe de Lorenzaccio » est ce processus de dé-liaison entre ce que le sujet peut expliciter de la motivation de son acte et la rationalité de celui-ci : si l'on peut pressentir en tant que clinicien qu'il y a probablement un impératif de survie (psychique) aucun élément concret de la situation ne vient prouver qu'en quoi ce soit la vie du sujet dépendait de cet acte – qui cependant transforme cette vie en destin. Complexe renvoie ici à l'idée d'un nouage inconscient d'une violence radicale avec l'urgence de la survie : à partir de vignettes cliniques quelques hypothèses seront travaillées sur la construction des crimes dits "immotivés".

Références

- Bénézech, M. Le psychiatre sur la scène du crime : au sujet du profilage psychologique de l'agresseur homicide. *Annales Médico-Psychologiques*, 157 :1, 41-46.
- Bergeret, J. (1995) Les destins de la violence en psychopathologie. *Destins de la violence, Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 18, 19-39
- Viaux, J-L. (1996). Psychose, Perversion, Violence ... ce que dit Caïn. *Evolution Psychiatrique*, 61 :1, 125-136

La prise en charge des délinquants sexuels dans l'Union Européenne

Christian Mormont
Université de Liège

Au cours de la dernière décennie, la plupart des codes pénaux européens ont été remaniés tant du point de vue des définitions des délits sexuels que du point de vue des peines et des mesures auxquelles ils exposent les auteurs. Ceux-ci sont considérés à la fois comme délinquants et comme « malades » et bénéficient, de ce fait, d'un statut particulier : ils sont condamnés comme délinquants responsables de leurs actes et contraints au traitement comme les délinquants irresponsables.

En Europe, les structures de prise en charge des délinquants responsables et irresponsables, en bonne santé ou malades, sont variées et occupent des places variables dans l'arsenal socio-juridique. La gravité des peines, la longueur de l'emprisonnement, les mesures alternatives, les structures intra ou extra pénitentiaires, les consultations ambulantes, les équipes spécialisées et pluridisciplinaires, les thérapeutes indépendants, les programmes thérapeutiques structurés ou empiriques, les thérapies d'inspiration analytique, comportementale, cognitive, systémique... sont des ressources inégalement accessibles et inégalement valorisées selon les pays de l'Union.

Réflexions psycho-criminologiques sur la question de la responsabilité

Stéphanie Bordel¹ & Astrid Hirschelmann-Ambrosi²

1. Université de Poitiers

2. Université de Rennes 2

Les notions de culpabilité et de responsabilité se situent au centre de la clinique de l'après-acte délinquantiel, et concernent aussi bien le regard social porté sur le phénomène criminel que le vécu intime de l'auteur. C'est à ce sujet que des différences conceptuelles franches apparaissent entre le droit et la psychologie. Pour le droit, la culpabilité est synonyme de vérité comme le délit et de l'ordre de la réalité. Elle désigne alors le lien prouvé par lequel un acte est imputé à son auteur. L'acte dont le sujet s'est rendu coupable et dont on peut le tenir coupable, ne nous révèle pas dans quelle mesure l'auteur lui-même se reconnaît coupable ou responsable de son acte. Ceci permet d'évaluer la portée de l'acte au regard d'une psychopathologie sous-jacente éventuelle, et mérite éventuellement des « circonstances atténuantes » ou un « non-lieu judiciaire ». Cette décision juridique est de plus en plus rare et reflète la demande sociale pressante d'une réparation civile au sens d'une indemnisation des victimes telle que stipulé dans l'article 498-2 du Code Civil, mais aussi au sens d'une protection de la société.

Les paradoxes apparents : « responsable mais pas coupable ! », comme le clament souvent les détenus et « une culpabilité matérielle n'entraîne pas forcément une responsabilité pénale, ni d'ailleurs un sentiment de culpabilité et encore moins une responsabilisation », nous amènent à discuter plusieurs questions du point de vue de la psycho-criminologie :

1. Comment comprendre la dissociation entre les notions de culpabilité et de responsabilité ?
2. Comment comprendre que la culpabilité aux yeux de la loi et de la société ne suscite que rarement un sentiment de culpabilité chez l'auteur ?
3. Quelle est la part de la morale dans la pression sociale sur la décision expertale et finalement juridique ?

Nous tenterons de définir ces concepts moyennant une étude critique des statistiques concernant l'évolution des verdicts et proposerons des éléments de réponse aux différentes questions posées grâce à des extraits d'entretiens réalisés auprès de 40 sujets inculpés pour homicide.

Psychologie scientifique de l'investigation judiciaire

Jacques Py¹ & Alain Somat²

1. GRP, Université de Paris 8

2. LAUREPS, Université de Rennes 2

La psychologie sociale appliquée au domaine de la justice et en particulier à la question du témoignage oculaire s'est considérablement développée depuis une trentaine d'années. Selon Wells (1978), les recherches ont donné lieu à deux catégories d'outils : ceux permettant d'accroître qualitativement et quantitativement les témoignages (variables structurelles) et ceux utiles à l'analyse des déclarations des témoins ou victimes (variables évaluatives). Dans le premier cas, les travaux ont essentiellement porté sur le témoignage verbal et l'élaboration, en collaboration avec les services de Police, de techniques d'entretien susceptibles d'améliorer les souvenirs factuels des témoins et victimes (Ginet et Py, 2001). Les résultats d'autres études ont également permis de proposer une méthodologie associée à la description et à la reconnaissance des visages afin d'optimiser la construction des parades d'identification (Wells, Rydell et Seelau, 1993 ; Lindsay, Martin, et Webber, 1994, Demarchi, Ginet, Py, 2004) et l'élaboration des portraits-robots (Davies, Van Der Willik, & Morrison, 2000, Somat, Vazel, 2004). Plusieurs facteurs susceptibles de moduler la mémoire des témoins oculaires ont été répertoriés. La connaissance de ces éléments permet à divers professionnels (magistrats instructeurs, experts, enquêteurs, avocats, etc.) d'évaluer, selon une approche probabiliste, la qualité, l'exactitude, voire la véracité des informations obtenues lors de l'instruction.

Cette communication permettra de présenter quelques résultats récents obtenus en psychologie sociale appliquée à la justice et mis à la disposition des psychologues légaux, des officiers de police et des magistrats-instructeurs.

Références

- Bertone A., Mélen M., Py J., & Somat A. (1995). *Témoins sous influences : recherches de psychologie sociale et cognitive*. Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble.
- Wells GL. (1978). Applied eyewitness testimony research: system variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology* **36**: 1546-1547.
- Ginet M, Py J. (2001). A technique for enhancing memory in eyewitness testimonies for use by police officers and judicial officials : the Cognitive Interview. *Le Travail Humain* **64** : 173-191.
- Wells GL, Rydell SM, Seelau MP. (1993). On the selection of distractors for eyewitness lineups. *Journal of Applied Psychology* **78**: 835-844.
- Lindsay RCL, Martin R, Webber L. (1994). Default values in eyewitness description: a problem for the match-to-description lineup foil selection strategy. *Law and Human Behavior* **18**: 527-541.
- Demarchi, S, Ginet, M. & Py, J. (2004). Les outils pour le recueil et l'évaluation des témoignages oculaires. In P. Pansu C. & Louche (Eds) *Problèmes sociaux, questions sensibles: Lecture psycho-sociale*. Presses Universitaires de France : Paris.
- Davies GM, Van Der Willik P, Morrison LJ. (2000). Facial composite production : a comparison of mechanical and computer-driven systems. *Journal of Applied Psychology* **85**: 119-124.
- Somat, A., & Vazel, M.A., (2004). L'identification par portraits-robot peut-elle être améliorée. In P. Pansu & C. Louche (Eds) *Problèmes sociaux, questions sensibles: Lecture psycho-sociale*. Presses Universitaires de France : Paris.

Approches anthropologiques cliniques et cognitives de la criminologie à l'aube du XXI^e siècle

Perspectives universitaires de recherches et de formations

Loick M Villerbu
Institut de Criminologie et Sciences Humaines
Laboratoire de Cliniques Criminologiques, Université de Rennes 2

En sciences humaines et notamment en psychologie l'actualité du champ criminologique fait symétrie à ce que fut au cours du XX^e siècle l'aventure de la pensée sur la folie et de ses traitements ; de l'un à l'autre on peut lire le déplacement des préoccupations et les modifications sociétales inaugurées par la rencontre créatrice de la psychiatrie, du droit et du champ mental au XIX^e siècle.

La folie ne se réduit pas à une question de structures psychopathologiques ; ce qui se soulève et s'identifie sous la référence délinquance ou criminalité ne peut pas plus s'en satisfaire. L'interdisciplinarité est sollicitée sous les formes sociales instruites par les différentes approches professionnelles et il appartient dans cette conséquence aux uns et autres chercheurs et praticiens pratiquant de la théorie ou théoricien de la pratique de circonscrire pour eux-mêmes ce qu'il en est de leur objet spécifique. Autant que la folie la délinquance ne peut être abordée dans une négligence de la référence institutionnelle et groupale et des considérations cognitives..

C'est une anthropologie instruite par la clinique qui peut plus vraisemblablement aujourd'hui interroger les avatars de la psyché , tant du point de vue de ses régulations et déterminations sociales que du point de vue des systèmes d'organisations psychiques dont la psychopathologie (aux modèles multiples) est l'expérience princeps de référence, quelle soit abordée sur l'offre de cure, de constructions expertales, de propositions éducatives, d'exigences répressives.... Si différentes disciplines psy. y sont convoquées admettons que leurs objets soient différents et que leurs mises en perspectives instruisent des objectifs pluriels.

De cela découle une politique renouvelée de construction de la recherche et de la formation en sciences humaines.

Atelier

La Production Ecrite

Atelier « La production écrite : apprentissage et fonctionnement expert »

Présentation de l'atelier

Monik Favart & Thierry Olive
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

L'aspect complexe de la production écrite a souvent été invoqué comme un frein à son investigation (Fayol, 1997). Malgré cela, depuis quelques années, les recherches sur la production écrite semblent atteindre leur maturité. Des questions spécifiques à ce champ et touchant ses différents aspects sont posées, mais des questions plus générales sur la cognition humaine sont également appréhendées au travers de ces recherches.

Ainsi, en empruntant des concepts à différents champs de la psychologie cognitive, l'étude de la production écrite est pleinement ancrée dans cette discipline. Des outils et techniques d'expérimentation ont été récemment adaptés ou créés (Olive & Levy, 2001) : doubles tâches, mouvements oculaires, dénomination lexicale, protocoles verbaux. De plus, les recherches sur la production écrite peuvent désormais rencontrer de nombreuses applications dans la société : l'apprentissage à l'école, la production d'écrits techniques par des experts, l'adaptation aux nouvelles technologies, la prise de notes (Piolat, 2001).

L'objectif de cet atelier est de présenter un bilan des travaux conduits récemment sur la production écrite autour de thèmes qui apparaissent comme centraux dans ce champ. Ces travaux ont pour objectif de rendre compte des différents niveaux de traitement impliqués dans la production écrite, de la production d'un mot à la production d'un texte. Ainsi, seront évoquées des questions relatives à la gestion de l'orthographe (P. Bonin) et à celles de la production et de la révision de la morphologie, dans le cadre de l'accord en nombre (P. Largy).

Un bilan des modèles de la production de textes sera ensuite présenté (L. Chanquoy & D. Alamargot) qui débouchera sur la question de la gestion de l'activité, question qui sera plus particulièrement développée à partir des travaux sur la mémoire de travail (T. Olive & A. Piolat). Cet atelier s'achèvera par un bilan critique de l'état de la psycholinguistique de l'écrit dont l'objectif sera de souligner les domaines qui devraient se développer au cours de la décennie à venir (M. Fayol).

Enfin, deux dimensions seront omniprésentes dans cet atelier puisque traitées de façon transversale : celles de l'acquisition de la production écrite et des méthodes d'étude de cette activité.

Références

- Fayol, M., (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : P.U.F.
- Olive, T. & Levy, C. M. (Eds, 2001). *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France

Comment accède-t-on à un mot en production verbale écrite ?

Patrick Bonin

LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

La question générale qui est abordée dans cette communication concerne l'accès aux représentations orthographiques chez des adultes. Le plan de mon intervention est le suivant : après une brève introduction, nous verrons quels sont les niveaux de traitement impliqués dans la production verbale écrite de mots isolés.

Nous traiterons ensuite du problème du rôle des codes phonologiques dans l'accès aux représentations orthographiques. La question est en effet celle de savoir si les codes phonologiques sont obligatoirement impliqués dans l'accès aux codes orthographiques ou si, au contraire, l'accès aux codes orthographiques n'est pas obligatoirement phonologiquement médiatisé. Nous décrirons rapidement des cas de patients cérébrolésés, et des données expérimentales chez des sujets sains issues d'expériences de dénomination, qui semblent attester que la phonologie joue un rôle contraignant dans l'accès aux codes orthographiques.

Nous aborderons enfin la question des facteurs qui exercent une influence sur la vitesse d'accès aux représentations orthographiques et, plus précisément, l'impact de l'âge d'acquisition des mots et de la fréquence objective des mots. Concernant l'influence de l'âge d'acquisition, nous envisagerons, d'une part la question de la fréquence cumulée et celle de la trajectoire fréquentielle dans l'étude des effets d'âge d'acquisition ; d'autre part celle de la localisation des effets d'âge d'acquisition et de fréquence objective.

Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre : approche développementale

Pierre Largy

Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux, Université de Toulouse 2

Une critique générale qui peut être adressée aux recherches sur le langage tient à leur caractère extrêmement cloisonné. On n'hésite pourtant plus aujourd'hui à aborder l'idée de la construction d'une théorie unifiée de l'utilisation du langage. Par exemple, Segui et Ferrand (2000, chap. XI) consacrent un chapitre de leur ouvrage à étudier les similarités et les différences existant entre la production et la perception de la parole. Ils rappellent même aux psycholinguistes que l'objectif de la psycholinguistique est précisément de construire un modèle intégré de la production et de la perception du langage.

Nos travaux apportent une contribution à cette réflexion, dans le champ de la production et de la révision du langage écrit. En comparant l'activité de production de la morphologie du nombre à l'activité de révision de cette même morphologie, nous essayons de discerner ce qui est commun ou spécifique à ces activités au regard du type d'unités mobilisées, du type de traitements réalisés, ainsi que du type de contrôle opéré. En effet, tout modèle de la production verbale doit traiter de ces trois aspects : les unités, les traitements qui s'y appliquent et les processus de contrôle qui opèrent sur les unes et les autres (Butterworth, 1980).

Pour rendre compte à la fois de la production écrite de phrases et de leur révision, nous nous sommes référés au modèle de production/compréhension du langage oral de Levelt (1989). L'adaptation sommaire que nous proposons en vue de le rendre compatible avec la modalité écrite du langage consiste à associer respectivement aux modules d'« articulation » et d'« audition » postulés par Levelt, des modules de « transcription graphique » et de « vision ». L'intérêt d'un tel modèle est d'envisager qu'en plus du contrôle s'exerçant sur le conceptualisateur, le langage puisse être contrôlé juste avant d'être émis (articulé ou transcrit graphiquement) mais aussi après qu'il a été émis.

Les résultats présentés mettront en perspective des travaux sur la production et sur la révision de l'accord en nombre, chez l'adulte afin de décrire la procédure experte, mais aussi chez l'enfant et l'adolescent afin de dégager les étapes conduisant à l'expertise.

Références

- Butterworth, B. L. (1980). Some constraints on models of language production. In B. L. Butterworth (Ed.), *Language production. Vol. 1: Speech and Talk* (pp. 423-459). London: Academic Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Segui, R., & Ferrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris : Odile Jacob.

Les modèles de l'apprentissage et du fonctionnement expert de la production de textes

Lucile Chanquoy¹ & Denis Alamargot²

1. LabECD, Université de Nantes
2. LaCo-CNRS, Université de Poitiers

L'objectif de cette communication est de proposer un bilan des modèles actuels de production de textes. Dans un premier temps, sera présentée l'évolution des modèles de production plus précisément dédiés aux rédacteurs adultes. Après avoir analysé le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), nous verrons, d'une part, les modifications qu'y a apporté Hayes en 1996 et, d'autre part, le modèle qu'il propose à l'issue de cette nouvelle analyse de la modélisation de Hayes et Flower. Le modèle de Kellogg (1996), contemporain à celui de Hayes, sera également décrit. Une analyse critique de ces deux modèles conclura cette première partie.

Nous nous attacherons ensuite plus particulièrement à analyser comment le rédacteur débutant accède progressivement à l'expertise. Cet accès à l'expertise sera abordé à travers différentes approches. Tout d'abord, une fois de plus, l'adaptation du modèle de Hayes et Flower (1980), cette fois par Berninger et Swanson (1994; Swanson & Berninger, 1996) sera discutée et complétée grâce à des éléments de la théorie de la capacité défendue par McCutchen (1994, 1996, 1999). Ensuite, bien que plus anciennes, les deux modélisations de Bereiter et Scardamalia (1987), relatives à la stratégie des connaissances racontées ('*Knowledge Telling Strategy*'), pour le rédacteur débutant, et la stratégie des connaissances transformées ('*Knowledge Transforming Strategy*'), pour le rédacteur expert seront analysées.

En conclusion, nous présenterons brièvement (Cf. Olive & Piolat qui développeront plus particulièrement cet aspect) le rôle de plus en plus important accordé par les chercheurs à la mémoire de travail, aussi bien chez l'adulte (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996, 1999) que chez l'enfant (Berninger et Swanson, 1994 ; McCutchen, 1994, 1996) et, plus récemment à la mémoire de travail à long terme telle qu'elle a été formalisée par Ericsson et Kintsch en 1995 et adaptée à la production écrite par Kellogg (1999) et McCutchen (2000).

La mémoire de travail dans la production de textes

Thierry Olive¹ & Annie Piolat²

1. LaCo-CNRS, Université de Poitiers

2. Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Les contraintes imposées par les limites fonctionnelles du système cognitif sur l'activité de production de textes ont été soulignées dès le début des recherches ayant adopté une approche cognitive (Hayes & Flower, 1980 ; Scardamalia & Bereiter, 1987). Pourtant, il aura fallu attendre la fin des années 1990 pour voir apparaître des théories sur les relations spécifiques entre les processus rédactionnels et la mémoire de travail (McCutchen, 1996, 2000 ; Kellogg, 1996, 1999). Ces théories, qui se sont inspirées de deux approches différentes de la mémoire de travail (capacitaire : Just & Carpenter, 1992 ; multi-composante, Baddeley, 1986), ont suscité de nombreux travaux. L'objectif de cette communication est, d'une part, de faire un bilan critique de ces travaux et, d'autre part, de proposer des pistes futures de recherches.

Ainsi, après avoir brièvement présenté les modèles de la production de textes qui incluent la mémoire de travail, un examen critique des approches capacitaire et multi-composante sera effectué. Quel bilan peut-on faire des travaux ayant adopté l'approche capacitaire ? Les travaux qui en découlent ont-ils véritablement exploité ou testé les différents postulats des théories capacitaires ? De même, quel bilan tirer à partir des résultats des expériences ayant adopté l'approche multi-composante ? Par exemple, a-t-on véritablement étudié la mise en œuvre des différentes fonctions de l'administrateur central lors de la production écrite ? Par exemple encore, connaît-on précisément les fonctions des systèmes esclaves dans le développement des compétences rédactionnelles ou dans les différentes activités de production écrite (e.g., selon les types de textes, dans la prise de notes,...) ?

Pour achever cette communication, des pistes futures de recherche seront envisagées. Il s'agira de tenter de délimiter les voies qui restent encore à explorer pour mieux comprendre l'implication de la mémoire de travail dans la production de textes. Par exemple, en quoi les concepts de registre sémantique (Hayes, 1996) et de registre épisodique (Baddeley, 2000) peuvent être utiles, tant d'un point de vue empirique que théorique ? De même, en quoi le concept de mémoire de travail à long terme est-il pertinent pour comprendre la production de textes ? Enfin, n'est-il pas possible d'intégrer les approches capacitaires et multi-composantes dans un modèle unique de la production de textes ? Ou au contraire, disposent-on d'éléments suffisamment convaincants pour adopter une approche plutôt qu'une autre ?

Références

- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.

Demain, la psycholinguistique de l'écrit

Michel Fayol
LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Les données recueillies d'une part, les modèles théoriques d'autre part, les applications enfin permettent de dresser un bilan critique de l'état de la psycholinguistique de l'écrit. Ce bilan portera d'une part, sur les perspectives de type fondamental inspirées soit de la linguistique soit de la psycholinguistique soit de la neuropsychologie et, d'autre part, sur les dimensions liées à la Recherche-Développement, notamment les systèmes d'aide à la production. L'objet de cette communication conclusive sera de tenter une mise en perspective des acquis en faisant si possible ressortir les domaines qui devraient se développer au cours de la décennie à venir, et pourquoi: relations avec les théories de l'énonciation, prise en compte de la dimension développementale, etc.

Atelier
De la Coordination Interindividuelle
des Actions et des Idées
à leur « Privatisation » Cognitive

Atelier « De la coordination interindividuelle des actions et des idées à leur “ privatisation ” cognitive : quels outils méthodologiques de description ? »

Présentation de l'atelier

Président : Alain Trognon
Laboratoire “ Psychologie de l'Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Discutante : Christine Sorsana
Université de Toulouse II & Laboratoire “ Psychologie de l'Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Dans les recherches contemporaines sur *les sources de la connaissance*, l'action sur les objets s'est déplacée sur l'entourage humain mais le rôle constitutif de l'action dans la construction des connaissances et comme principe organisateur de la pensée semble préservée (Lécuyer, 1996). Cette conceptualisation de la transformation de l'agir humain en connaissance (*via* la représentation) semble dépendre de quatre vecteurs: la synchronie, la régularité, la contingence et la flexibilité; ceux-ci vont permettre tout à la fois à l'enfant de construire des sentiments de sécurité et de confiance (*cf.* travaux sur l'attachement) mais aussi de reconnaître (*cf.* travaux sur la catégorisation) et d'anticiper les événements (*cf.* études sur les notions de format et de script). Or, ces quatre vecteurs se retrouvent dans la description des caractéristiques phénoménales de la conversation (Trognon, 1999, 2002; Trognon & Batt, 2003). En outre, selon Harris (1996, 1999), l'activité conversationnelle, contrairement à la seule action même conjointe, jouerait un rôle déterminant dans la capacité de l'enfant à comprendre le rôle des pensées et des croyances parce que la structure de la conversation attirerait l'attention des enfants sur un ensemble de capacités humaines jusqu'ici transparentes à leurs yeux. Enfin, plus généralement, la conversation et le raisonnement sont supposés se construire en même temps (Trognon, Saint-Dizier de Almeida & Grossen, 1999).

Si la thèse du rôle constructeur de l'interaction conversationnelle dans la construction de la pensée n'est pas nouvelle, son opérationnalisation se heurte toujours à des difficultés méthodologiques (Gilly, Roux & Trognon, 1999). Nombreux sont les chercheurs qui soutiennent aujourd'hui l'inadéquation des seules méthodes quantitatives à rendre compte des processus de changement et de la dynamique intra et inter-individuelles dans l'acquisition des savoirs (voir notamment Verba, 1999; Siegler & Crowley, 1991; Van Der Veer & Valsiner, 1991). Par ailleurs, “l'étude de l'esprit humain est si difficile, si profondément empêtrée dans le dilemme d'être à la fois l'objet et l'agent de sa propre étude, qu'elle ne peut limiter sa démarche aux manières de penser empruntées à la physique ” (Bruner, 1991, p. 15). Enfin, certains chercheurs attirent l'attention sur le fait que la tradition positiviste a orienté les discussions scientifiques sur la construction d'épistémologies et de théories en négligeant les méthodes, considérées comme de simples instruments au service de la description objective du réel. Pourtant, les méthodes ne font pas qu'amplifier nos pouvoirs de perception; elles sont des filtres à partir desquels le chercheur donne sens à ses observations et, à ce titre, elles doivent être soignées pour limiter les “écrans interprétatifs entre le chercheur et son objet d'étude ” et les déformations du réel qu'elles pourraient opérer (Fraisse, 1982; Shotter, 1990; Richelle, 1993). De tels constats invitent à donner priorité aujourd'hui à un projet de métaméthodologie afin d'inventer de nouveaux cadres méthodologiques adaptés à la modélisation du fonctionnement de systèmes complexes, tel que le système cognitif humain. Ces méthodologies devront nous conduire à décrire et à analyser, au sein d'une même unité fonctionnelle, au moins trois niveaux de compréhension des phénomènes cognitifs, en relation avec *les contraintes de la tâche* à entreprendre: le *fonctionnement cognitif* de l'individu, les *fonctionnements sociocognitifs* de la dyade, médiés par les *activités discursives*.

Les communications de ce symposium devront apporter un éclairage aux questions suivantes :

- Quelles sont les méthodologies “candidates ” à rendre compte de la dynamique intra et inter-individuelles dans l’acquisition des savoirs: la Logique Dialogique, la Logique Interlocutoire, ... ?
- Comment décrire et analyser les correspondances entre la représentation de la tâche, les relations sociales établies lors de l’interaction et les comportements discursifs ?
- Comment opérationnaliser la notion de coopération¹ dans la dynamique interindividuelle des interactions sociocognitives ?
- Quels ont été les obstacles épistémologiques à une analyse des structures cognitives de la conversation ?
- A propos des conditions de *formation* des processus cognitifs: vers quelle méthodologie d’étude du raisonnement à des âges précoces ?

Participants:

Baker, Michael

Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives-CNRS & Université Lumière Lyon 2

Batt, Martine

Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Brixhe, Daniel

Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2,

Gilly, Michel

Université de Provence

Guizard, Nathalie

Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Marro, Pascale

Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel

Perret-Clermont, Anne Nelly

Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel

Petit, Françoise

Université de Provence

Saint-Dizier de Almeida, Valérie

Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Sannino, Annalisa

Università degli Studi di Salerno, Italia

Schwarz, Baruch B.

School of Education, The Hebrew University, Jerusalem, Israël

Sorsana, Christine

Université de Toulouse II & Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

Trognon, Alain

Laboratoire “ Psychologie de l’Interaction-GRC ”, Université de Nancy 2

1. Pour Doise (1982), la coopération est restée une notion idéalisée et non opérationnelle dans les travaux de Piaget.

Session 1

- **Trognon, A. & Sorsana, C.** Quels ont été les obstacles épistémologiques à une analyse des structures cognitives de la conversation ?

L'interrogation scientifique a longtemps été platonicienne, reposant sur la croyance en une hiérarchie absolue des formes mathématiques simples et harmonieuses (Thuillier, 1991). Cet intérêt pour la science "d'en haut" a eu notamment pour conséquences de se méfier du confus et du désordonné. Plusieurs mutations épistémologiques ont ensuite permis la naissance d'un intérêt pour les situations concrètes et la "mathématique du désordre" ainsi que l'introduction des éléments aléatoires dans les modèles scientifiques, non pas par "approximation" des interprétations (Prigogine, 1996) mais parce que les phénomènes étudiés - en Science de la Nature comme en Sciences de l'Homme - se dévoilent de plus en plus *complexes*. Bref, aujourd'hui, le désordre est pensé en termes de possibilités nouvelles et de création...

On peut raisonnablement spéculer que l'intérêt récent pour les objets conversationnels (qui sont fondamentalement instables) et pour l'inscription conversationnelle de la rationalité est une conséquence, en psychologie, de cette nouvelle représentation du monde, dans le prolongement de plusieurs "mutations" conceptuelles: (i) du sujet épistémique au sujet psychologique, vers un sujet psychosocial, (ii) du solipsisme méthodologique vers l'étude des structures pragmatiques de la connaissance, (iii) des procédures de résolution à l'étude des objets conversationnels.

- **Baker, M.** Intérêts et limites de la Logique Dialogique dans l'analyse de la résolution coopérative de problèmes entre enfants.

Dans la continuation des travaux *princeps* de Wason et Johnson-Laird sur le raisonnement chez l'individu, cette recherche se propose d'analyser cette même capacité humaine dans son lieu d'exercice primordial, le dialogue (*dia-logos*). Alors que les chercheurs précités prenaient pour référence les logiques dites "standards", notre recherche s'effectue tout naturellement en examinant l'apport méthodologique d'une logique *dialogique* (Barth et Krabbe, 1982) dont la pertinence psychologique a déjà été démontrée (Trognon, 1990). Partant d'une définition de différents types de "conflits d'opinions avouées", la logique dialogique permet de décrire la conduite des débats, grâce à un ensemble de règles - implicites dans la communication humaine - qui gouvernent l'utilisation des interventions argumentatives selon des rôles dialectiques. À partir de l'analyse d'un *corpus* d'interactions entre lycéens en situation de résolution coopérative de problèmes de physique, nous décrirons des extensions de la logique dialogique, selon les deux dimensions suivantes, étroitement liées aux processus d'appropriation des connaissances : (1) la dimension épistémique (la nature des propositions en jeu) et (2) la dimension interactive (transformations interactives de propositions exprimées dans la langue). Enfin, nous constaterons que les règles qui gouvernent de telles interactions ne seraient que des cas particuliers des normes de toute activité menée en coopération.

- **Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.N. & Marro, P.** L'Apprentissage dans l'Interaction.

On peut assigner deux objectifs à la Logique Interlocutoire (Trognon, 1999; Trognon & Batt, 2003). L'un est un objectif modeste: la Logique Interlocutoire se donne pour objectif de décrire l'organisation sociocognitive d'une interlocution en composant un système de procédures formelles qui respecte le plus possible la "phénoménologie" de l'interlocution. De nombreux travaux publiés depuis 1995 illustrent cette première approche (Trognon, 1999; Trognon & Kostulski, 1999).

L'autre est un objectif beaucoup plus ambitieux. Il consiste, à l'aide du système ci-dessus, à élaborer des hypothèses sur les processus subjectifs opérant au niveau cognitif et qui conduisent logiquement aux produits conversationnels tels qu'ils sont exprimés formellement à l'issue de la phase descriptive de l'analyse. Pour l'heure, n'ont été conduites que quelques tentatives seulement de réalisation du second objectif, soit exposées dans des rencontres scientifiques (Trognon & Batt, 2001) soit proposées comme articles, dont la plupart d'ailleurs sont encore en soumission (Trognon & Batt, 2002; Trognon & Batt, 2003; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro, 2003). Le présent travail fait un pas de plus dans l'ensemble précédent, puisque se situant dans un cadre expérimental conçu pour avancer dans une question classique de Psychologie de l'apprentissage des conduites arithmétiques, il fournit plus qu'une simple description puisqu'il formule une conjoncture formelle sur les processus cognitifs "internes" aux interactants et distribués entre eux, et qui ont abouti à un apprentissage dans l'interaction.

Session 2

- **Gilly, M. & Petit, F.** Influence du travail en dyade dans une tâche de définition de mots: l'analyse interlocutoire comme méthode pour décrire les négociations et expliquer les effets constructeurs d'interactions sociocognitives.

La comparaison entre conditions expérimentales de travail individuel et en corésolution montre l'existence d'une influence bénéfique possible du travail en dyade. Mais cette influence dépend des conditions d'organisation (contexte situationnel) et de déroulement (contextes interactionnels et interdiscursifs) du travail interactif. Concernant le second point, on essaie de montrer l'intérêt de l'analyse interlocutoire pour repérer les types d'articulation entre gestion des aspects sociorelationnels et cognitifs susceptibles de produire (ou non) un développement de connaissance. La méthode, très coûteuse en temps mais indispensable, consiste à comparer des protocoles interactifs de cas singuliers contrastés (une dyade productive et une dyade non productive de progrès). Les analyses effectuées s'appuient essentiellement sur la distinction entre force illocutoire et contenu propositionnel des actes de langage, sur l'utilisation de leurs propriétés de réussite et de satisfaction et sur la prise en compte de leurs niveaux de sens (explicite ou implicite). Elles s'avèrent fructueuses puisqu'elles permettent de suivre les enchaînements interlocutoires et les cognitions qui s'y accomplissent. Mais elles attirent cependant notre attention sur l'intérêt d'intégrer des éléments ne relevant pas à proprement parler du contexte interlocutoire, ce qui est le cas notamment des signes indexicaux non verbaux, voire de certains silences.

- **Sannino, A.** La Psychologie Historico-Culturelle et la Logique Interlocutoire comme outils méthodologiques pour étudier l'interaction conversationnelle et améliorer les conditions de travail.

Les sciences sociales et du comportement ont généralement séparé l'étude des structures socioéconomiques et des dimensions macroscopiques du fonctionnement des systèmes cognitifs humains de l'étude des structures interlocutoires plus microscopiques qui contribuent à leur établissement et développement. Aujourd'hui plus que jamais, il apparaît nécessaire de faire face aux problèmes engendrés par ce dualisme, tout domaine étant confronté aux défis et aux pressions de la formation et du renouvellement des modalités de travail. Cette nécessité apparaît d'autant plus lorsqu'on s'aperçoit qu'on dispose depuis longtemps de méthodologies à même de satisfaire les conditions pour surmonter ce dualisme, si seulement on pensait à les intégrer. Mon intervention vise à démontrer l'utilité d'une rencontre entre les outils méthodologiques de la Psychologie Historico-Culturelle (Cole, 1996; Cole et Engeström, 1993) et la Logique Interlocutoire (Trognon, 1999;

Sannino et al., 2001), afin de décrire et d'analyser les correspondances entre les représentations de la tâche, les relations sociales établies lors de l'interaction et les comportements discursifs dans l'acquisition des savoirs.

- **Guizard, N., Sorsana, C., Brixhe, D., & Saint-Dizier de Almeida, V.** A propos des conditions de formation des processus cognitifs: vers quelle méthodologie d'étude du raisonnement à des âges précoces ?

L'idée que le raisonnement est une activité de production d'une croyance nouvelle ou de révision d'une croyance antérieure prend tout particulièrement son sens lorsqu'on s'intéresse aux formes interindividuelles et interdiscursives de résolution de problèmes, parce que la notion de croyance est intrinsèquement liée à la communication verbale (Deleau, 1999; Harris, 1996, 1999). Se pose alors la question du statut de cette "croyance" lorsqu'on observe des enfants résoudre ensemble une tâche. Nous discuterons ici l'intérêt d'approfondir les recherches sur le raisonnement des jeunes voire des très jeunes enfants. En effet, ceux-ci font preuve de compétences conversationnelles précoces (O'Neill, 1996; Slomkowski & Dunn, 1996; Shwe & Markman, 1997; Harris, 1999). Or, si, comme le soutiennent Trognon, Saint-Dizier de Almeida et Grossen (1999, p. 139) "la conversation et le raisonnement se construisent en même temps", il devient heuristique d'entreprendre des études sur le raisonnement à ces mêmes âges précoces. Une discussion sera proposée sur les contraintes méthodologiques spécifiques à l'étude des processus cognitifs à cette période du développement.

Références

- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, E.S.H.E.L.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : a once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deleau, M. (1999). Communiquer, imaginer, penser la pensée. In M. Deleau (Ed.), *Psychologie du développement* (pp. 190-241). Rosny: Bréal.
- Fraisse, P. (1982). *Psychologie de demain*. Paris: PUF.
- Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. (1999). (eds.). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Harris, P.L. (1996). Desires, beliefs and language. In P. Carruthers & P.K. Smith (Eds), *Theories of Theories of mind* (pp. 200-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (1999). Acquiring the art of conversation: Children's developing conception of their conversation partner. In M. Bennet (ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects*. London: Psychology Press.
- Lécuyer, R. (1996). Les sources de la connaissance. In R. Lécuyer, A. Stréri, & M. G. Pêcheux (eds.), *Le développement cognitif du nourrisson*, tome 2, (pp. 128-183). Paris: Nathan Université.
- O'Neill, D.K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes. Temps, chaos et les lois de la nature*. Paris: O. Jacob.
- Richelle, M. (1993). *Du nouveau sur l'esprit ?* Paris: PUF.
- Sannino, A., Trognon, A., Dessagne, L., & Kostulski, K. (2001). Les connaissances émergent d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail. *Bulletin de Psychologie*, 54 (3), 261- 273.
- Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.N., Marro, P., & Trognon, A. (2003, soumis). The Interlocutory Analysis as a methodology for studying learning in argumentative activities. *Cognition and Instruction*.
- Shotter, J. (1990). *Knowing of the third kind*. Utrecht, ISOR: University of Utrecht.
- Shwe, H.I., & Markman, E.M. (1997). Young children's appreciation of the mental impact of their communicative signals. *Developmental Psychology*, 33, 630-636.
- Siegler, R.S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development? *American Psychologist*, 46, 606-620.

- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32 (3), 442-447.
- Thuillier, P. (1991). La revanche du Dieu Chaos. *La Recherche*, 232 (22), 542-552.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A. (2002, à paraître). Présentation de la Logique Interlocutoire, *Questions de communication*.
- Trognon, A., & Batt, M. (2001). La Logique Interlocutoire : une théorie de l'organisation sociocognitive de l'interaction langagière. In B. Chaib-draa, & P. Enjalbert (eds.), *Actes des 1ères journées francophones des Modèles Formels de l'Interaction* (Volume 1, pp. 113-123). Toulouse.
- Trognon, A., & Batt, M. (2002). Logique interlocutoire d'un incipit. In E. Roulet, & M. Burger (eds.), *Les modèles de discours au défi du discours romanesque* (pp. 403-459). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., & Batt, M. (2003, à paraître). L'élaboration et l'appropriation des cognitions dans l'interlocution ou comment représenter le passage de l'Intersubjectif à l'Intrasubjectif en Logique Interlocutoire, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Trognon, A., & Kostulski, K. (1999). Eléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française*, 44 (4), 307-318.
- Trognon, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & Gossen, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème arithmétique. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 121-141). Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Verba, M. (1999). L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 181-200). Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.

Atelier
Le Développement Emotionnel
et ses Troubles

Atelier « Le développement émotionnel et ses troubles »

Présentation de l'atelier

Jacqueline Nadel

CNRS, Hôpital La Salpêtrière & Université Pierre et Marie Curie, Paris

Il a fallu cent ans pour que l'émotion gagne le statut auquel l'analyse de Darwin la destinait (1872), pour que de réaction physiologique dévastatrice, état mental de trouble, comportement facial vestigial, l'émotion devienne réponse adaptative, organisateur cognitif, matrice des états mentaux. Encore ces fonctions sont-elles actuellement mieux connues chez l'adulte que dans leur mise en place au cours de l'ontogenèse prénatale et postnatale, et dans le cas de troubles que dans les cas typiques.

Sans doute peut-on imputer cet état de fait à la difficulté d'une définition scientifique de l'émotion qui sépare soigneusement ce qui peut être étudié de façon contrôlée de ce qui est de l'ordre de l'expérience individuelle ineffable: or la distinction est peut-être plus hasardeuse encore chez l'enfant sans langage que chez l'adulte. Sans doute est-ce aussi imputable à la complexité du phénomène, qu'il faut reconnaître comme activité fortement incorporée, impliquant à la fois une dimension physiologique (activité cérébrale, régulations neurochimiques) qui en constitue le support logistique, des sorties comportementales, qui en constituent l'aspect public et informatif, et un changement d'état mental, en partie appréhendable indirectement sur la base d'inférences méta-représentationnelles.

Présenter une vue intégrée de ces divers aspects dans une perspective développementale est un enjeu interdisciplinaire de premier plan pour les sciences cognitives. En effet, s'il a fallu montrer (Damasio, 1996) les interfaces entre émotion et cognition pour que l'émotion apparaisse digne d'étude, on commence aujourd'hui à s'inquiéter du fait que, à trop la cognitiviser, on pourrait bien lui faire perdre sa spécificité (Panksepp, 1998). Il serait temps que la psychologie développementale s'intéresse au débat, en testant des hypothèses développementales intégratives comme celle du statut psychogénétique des émotions (Wallon, 1934), celle des marqueurs somatiques (Damasio, 1996), ou celle de la dynamique évolutive des connexions entre systèmes corporels et cérébraux (Panksepp,1998).

Autre intérêt d'une démarche développementale intégrative, la psychopathologie développementale, en particulier référée à l'autisme, offre des avancées qui ont peu de répondants dans le domaine du développement typique et lui posent des questions multiples. Ces questions concernent les moyens expérimentaux permettant d'étudier les émissions et réponses émotionnelles en contexte, et non pas seulement la représentation des émotions. Elles concernent les modèles du développement émotionnel connectés aux connaissances neuropsychologiques sur le développement. Elles concernent aussi une question majeure : où est le développement dans le développement émotionnel et ses troubles ?

L'atelier proposé n'a pas pour ambition de répondre à toutes ces questions mais au moins de les soulever et de les coordonner. Après une introduction brossant les enjeux actuels du domaine, l'atelier s'organisera en communications invitées et séances thématiques de posters constituées en écho aux communications.

Ontogenèse périnatale des systèmes émotionnels

Robert Soussignan¹ & Benoist Schaal²

1. Laboratoire Vulnérabilité, Adaptation et Psychopathologie,
CNRS, Hôpital de la Salpêtrière, Paris

2. Centre Européen des Sciences du Goût, CNRS, Université de Bourgogne, Dijon

Bien que dans l'espèce humaine la vie affective trouve son origine durant la période périnatale, les conceptions relatives à "l'état initial" des compétences dans le domaine émotionnel restent l'objet de controverses (Izard & Malatesta, 1987; Campos *et al.*, 1989; Sroufe, 1996; Trevarthen, 1993). Les points actuellement les plus débattus concernent : (i) le niveau d'organisation des expressions comportementales chez le jeune bébé (réflexe et indifférencié ou fortement différencié); (ii) la référence ou non à des pré-requis cognitifs dans l'émergence des émotions primaires; (iii) la présence ou non d'une concordance innée entre expression comportementale et expérience émotionnelle; et (iv) le statut des réactions expressives de la période néonatale au regard de processus subjectifs complexes (e.g., intersubjectivité primaire). Nous passerons en revue les données récentes de la littérature durant l'ontogenèse périnatale en référence aux conceptions prédominantes du développement émotionnel. Nous tâcherons de montrer qu'elles plaident en faveur d'un début de différenciation et d'organisation des réponses expressives néonatales ainsi que d'une plasticité précoce des systèmes émotionnels humains.

Références

- Izard, C.E., & Malatesta, C.Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J.D. Osofsky, (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed., (pp. 494-554). New York: Wiley Interscience.
- Campos, J., Campos, R. & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1993). The function of emotions in early infant communication and development. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds), *New perspective in early communicative development*, (pp 48-81). London: Routledge.

Malvoyance du mouvement et des émotions dans l'autisme

Bruno Gepner

Centre Hospitalier Montperrin et UMR CNRS 6057, Aix-en-Provence

Un nombre croissant d'arguments cliniques, autobiographiques et expérimentaux plaident en faveur de l'idée que les personnes autistes présentent des anomalies plus ou moins marquées de la perception visuelle et de l'intégration visuo-motrice du mouvement, qu'il s'agisse de mouvements physiques environnementaux ou de mouvements biologiques tels que les mouvements faciaux ou les actions humaines. Plus largement, les personnes autistes auraient des difficultés spécifiques à traiter les flux sensoriels en temps réel, qu'il s'agisse du flux visuel, verbal ou proprioceptif. Ce déficit serait d'autant plus marqué que le flux est rapide et/ou qu'il véhicule des informations complexes.

Selon cette approche, les particularités interactives des personnes autistes dans le registre émotionnel ne seraient qu'un des aspects de leurs difficultés à traiter les signaux dynamiques de leur environnement humain, et non un déficit spécifique en soi.

Les conséquences de cette anomalie sont potentiellement riches de perspectives rééducatives, notamment via le ralentissement informatique synchronisé des mouvements faciaux et de la parole.

Références

- Gepner, B (2001). "Malvoyance" du mouvement dans l'autisme infantile? Une nouvelle approche neuropsychopathologique développementale. *La Psychiatrie de l'enfant*, 1, 77-126.
- Gepner B., Deruelle C., Grynfeldt S. (2001). Motion and emotion: a novel approach to the study of face processing by autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 37-45.
- Gepner, B. & Mestre D. (2002). Postural reactivity to fast visual motion differentiates autistic from children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 231-238.
- Gepner, B. & Mestre, D. (2002). Rapid visual-motion integration deficit in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 455.

Émotion et processus de subjectivation : quelques remarques à partir de la psychopathologie du nourrisson

Denis Mellier

C. R. P. P. C. (Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique)

Université Lumière Lyon 2

Dans le référentiel psychanalytique l'émotion semble avoir une place controversée. Si elle est reconnue par le courant développementale (Bowlby, Emde, Fonagy) elle a souvent une place marginale ou confondue avec le rôle que joue l'affect dans la théorie de la pulsion. Nous ferons l'hypothèse que l'émotion pourrait participer au processus de subjectivation du sujet en permettant une appropriation de l'expérience rencontrée dans sa dimension réflexive et intersubjective. Le défaut d'un tel processus couperait le sujet des rapports avec son self et avec l'autre, avec le risque de faire le lit de processus psychopathologiques.

Notre démonstration s'appuiera sur l'étude clinique du bébé dans des situations normales ou psychopathologiques. Nous prendrons ainsi l'exemple de séparations à la crèche (pour des bébés entre 3, ou 9) et de deux types d'issues pathologiques chez le nourrisson, celle de l'autisme et celle des troubles à expression somatique.

Atelier

Les Publications en Psychologie

Atelier « Les publications en psychologie : supports, indexations et critères d'évaluation »

Présentation de l'atelier

Jacques Vauclair¹ & Marie Santiago-Delefosse²
1. Centre PsyCLÉ, Université de Provence
2. Université de Picardie Jules Verne

On admettra volontiers que le processus de recherche est complet lorsque les résultats sont diffusés. La diffusion peut se faire par différentes voies, mais la plus traditionnellement reconnue reste la publication dans une revue scientifique, c'est à dire dans une revue qui est destinée à des pairs et qui expose des travaux de recherche sous forme d'écrits présentés sous un format particulier : "les écrits scientifiques". Les pairs concernés par cette diffusion sont ceux de la communauté scientifique internationale spécialistes du domaine de la publication en question.

L'évaluation et la visibilité de la recherche passent donc principalement par le biais des publications et cela au niveau français et international. La qualité de celles-ci n'est pas sans susciter discussions et controverses au sein d'une communauté dont les référents théoriques, comme les méthodes et les paradigmes présentent une certaine tension. C'est pourquoi connaître les supports de publications, leurs normes d'évaluation des articles, leurs modes d'expertise constitue la première étape de la formation d'une communauté scientifique.

La deuxième étape concerne la connaissance des banques de données et des modes d'indexation des revues et des articles dans ces banques de données. Ces dernières comportent des qualités et des défauts, il est donc nécessaire que les auteurs connaissent leurs exigences et s'adaptent aux normes qui leur permettent de voir leurs résumés indexés et donc leur visibilité scientifique.

Cet atelier se propose non pas de donner une réponse univoque à ces questions complexes, qui ne sont pas sans soulever des débats parfois passionnés entre chercheurs et entre représentants des différentes sous-disciplines, mais d'apporter une série d'informations utiles à tous sur les pratiques actuelles.

Ces informations constituent une base de connaissances communes et nécessaires pour de futurs débats concernant tant la qualité des revues scientifiques en psychologie que la visibilité des productions réelles des différents laboratoires de recherche.

La revue scientifique postgutenbergienne : Lectorisation, indexation, accès et impact

Stevan Harnad
Université du Québec à Montréal

Les chercheurs font la recherche afin de créer des connaissances pour que d'autres chercheurs puissent les utiliser pour accroître encore davantage ces connaissances ainsi que pour les appliquer à l'amélioration de la condition humaine. L'« impact scientifique », c'est la portée de votre recherche pour la réalisation d'autres recherches. D'autres chercheurs lisent-ils vos résultats de recherche, les utilisent-ils, les citent-ils et les appliquent-ils ? Plus ils s'en servent, plus l'impact de votre recherche est important.

À l'époque des publications imprimées, les droits d'accès étaient inévitables, parce que les coûts d'impression et de distribution étaient réels et importants. Mais aujourd'hui, dans notre époque numérique, tout cela peut être accompli pour presque rien, sur le Web. Pourquoi les chercheurs devraient-ils toujours être privés de tout aspirant utilisateur dont l'institut de recherche n'a pas les sous pour payer les droits d'accès à la revue (il y a 20 000 revues lectorisées en tout!) dans laquelle paraît son oeuvre offerte? Pourquoi est-ce que tout cet impact scientifique est encore sacrifié, gaspillé, mort-né?

http://sophia.univ-lyon2.fr/boai/self-faq_fr.html

Les chercheurs ont tous des sites Web et ils rédigent leurs papiers sous forme de fichiers électroniques. Pourquoi ne les afficheraient-ils pas (avant et après l'évaluation par comité de lecture) sur le Web gratuitement ? Pour autoarchiver un article scientifique, il suffit de le déposer dans les *Archives Eprints* (« tirages électroniques ») de sa propre université, archives conformes au [protocole OAI](#) (et ainsi interoperables, indexables, et recherchables) selon une politique institutionnelle : <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Temp/CV-enligne.html>

Le coût de gestion de l'examen d'un article par un comité de lecture est bien inférieur aux droits d'accès que paie, par article, l'ensemble des universités qui ont les moyens pour s'abonner à la revue où apparaît l'article en question. Quand, le cas échéant, les universités qui ont aujourd'hui des abonnements à ces revues n'auront plus à dépenser tout l'argent qu'elles consacraient au paiement de droits pour accéder aux résultats de recherche des *autres* universités, il leur sera facilement possible de payer aux revues les coûts d'examen par des comités de lecteurs pour leurs *propres* sorties de recherche à l'aide des économies réalisées sur les droits d'accès. Les coûts essentiels seront donc défrayés et la recherche librement accessible. Tout ce qu'il faut, pour que cela se produise est la mise en œuvre d'un autoarchivage réciproque par les universités en vertu de la règle d'or : « Autoarchivez pour les autres comme vous souhaiteriez que les autres autoarchivent pour vous ». <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Temp/archiv-fr.doc>

Références

- Harnad, S. (2003) La « ciélographie scientifique » Une anomalie post-gutenbergienne. *Interdisciplines*. http://www.text-e.org/conf/index.cfm?ConfText_ID=7
- Harnad, S., Carr, L., Brody, T. & Oppenheim, C. (2003) Mandated online RAE CVs Linked to University Eprint Archives: Improving the UK Research Assessment Exercise whilst making it cheaper and easier. Ariadne. <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Temp/Ariadne-RAE.htm>
- Harnad, S. L'auto-archivage. <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Temp/auto-archivage.htm>

Les critères d'indexation des revues dans les banques de données internationales : L'exemple de PsycINFO

Jacques Vauclair
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

La présence d'une revue scientifique dans une base de données internationale constitue une garantie de la fiabilité et de la visibilité de la revue pour la communauté des chercheurs. Or, il apparaît que de nombreux périodiques qui publient des recherches françaises de psychologie ne sont pas recensés dans des banques de données internationales. L'objectif de cette communication est de montrer que l'inscription d'une revue dans une base de données reconnue constitue une démarche relativement simple. L'exemple de la base *PsycINFO*, émanation de la Société Américaine de Psychologie (APA), a été choisi pour illustrer une telle démarche (voir aussi Testa, 2002 pour la base de l'ISI).

Bien que la majorité des documents signalés dans *PsycINFO* sont de langue anglaise (90%), 25 autres langues dont le français sont représentées. L'ensemble des critères d'indexation d'une revue dans cette base (par exemple, le caractère scientifique de la publication, la validation par les pairs, la périodicité, la normalisation de la présentation, etc.) seront examinés et discutés. Il ressort de cette analyse que contrairement à une opinion largement répandue dans la communauté, les critères de sélection pour les périodiques sont essentiellement de nature formelle et ne sont pas liés à l'évaluation du contenu dans tel ou tel champ sous disciplinaire. En outre, plusieurs périodiques français qui ne sont pas, pour l'heure, dans la base *PsycINFO* pourraient y faire facilement leur entrée. Une telle politique ne pourrait que donner de la visibilité internationale à la recherche française en psychologie tout en favorisant sa qualité.

Références

- American Psychological Association [<http://www.apa.org/psycinfo/>]
Testa, J. (2002). The ISI Database: The Journal Selection Process (Philadelphia: Institute for Scientific Information, November),
[<http://www.isinet.com/isi/hot/essays/selectionofmaterialforcoverage/199701.htm>]

Evaluer la recherche à travers les revues de psychologie : enseignements quantitatifs et qualitatifs

Philippe Jeannin¹, & Marie Santiago-Delefosse²
1. *Université Paul Sabatier, Toulouse, IUT Tarbes*
2. *Université de Picardie Jules Verne*

Les auteurs présentent une analyse quantitative et qualitative des supports mondiaux de publication en psychologie.

Valoriser la recherche exige de bien connaître les supports de publication spécifiques d'une discipline afin de pouvoir cibler le support le mieux approprié à la diffusion de chaque travail de recherche.

La première partie expose la méthode d'enquête quantitative retenue, sa construction, ses critères, sa validité, sa déontologie et ses résultats.

La deuxième partie se focalise sur une analyse qualitative de ces résultats.

Elle met en évidence les lignes de tension et enjeux de pouvoir, qui se manifestent à travers la reconnaissance et l'utilisation des revues, entre courants au sein de la psychologie actuelle. En particulier, tensions entre recherche fondamentale et recherche appliquée, tension entre méthodes qualitatives et méthodes quantitatives et, enfin, tensions entre recherche et pratique.

En conclusion, les auteurs montrent que la constitution d'une base documentaire des revues mondiales de psychologie, bien que jamais totalement hors d'influences contextuelles, reste la première étape assurant, d'une part, la visibilité de la recherche et d'autre part, favorisant sa pluralité (cf. place des courants plus minoritaires) sans sacrifier sa qualité scientifique.

Le processus d'expertise scientifique et priorités des experts

Dana Castro¹, Alain Blanchet², Marie Santiago-Delefosse³ & Valérie Haas³

1. *Pratiques Psychologiques*

2. *Université Paris 8*

3. *Université de Picardie Jules Verne*

La publication d'articles scientifiques est au cœur du processus de recherche scientifique et dans cette perspective, l'expertise est au cœur du processus de publication d'articles scientifiques. Le processus d'expertise se définit comme une évaluation pratiquée par les professionnels d'un domaine particulier dont la mission est de juger la qualité d'un manuscrit soumis à la publication (Kupfersmid & Wonderly, 1994). Pour de nombreux psychologues, l'évolution de carrière et la promotion reposent sur le nombre et la qualité des publications, il est utile et nécessaire d'analyser les facteurs et les critères qui interviennent dans le processus expertal.

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence le fonctionnement de cette forme d'évaluation en identifiant les procédés utilisés par l'expert et ses priorités, dans son travail d'analyse d'articles scientifiques. 149 expertises de la revue *Pratiques Psychologiques*, issues de la psychologie du travail (N=18), sociale (N=31), clinique (N=73) et du développement (N=27) ont été étudiées à partir du logiciel d'analyse textuel Alceste.

Les résultats obtenus montrent que si l'ensemble des experts, toutes sous-disciplines confondues, accorde une place importante aux aspects méthodologiques, leurs critères de jugement diffèrent selon le domaine d'appartenance. Ainsi, par exemple, les experts issus de la psychologie du développement et de la psychologie sociale mettent spécifiquement l'accent sur la pertinence de la problématique, contrairement à ceux issus de la psychologie clinique et de la psychologie du travail. En clinique, les experts font référence aux fondements théoriques de la discipline, contrairement à leurs collègues, chez qui cette préoccupation paraît absente.

Ces constatations mettent en relief, l'existence, chez les experts, de critères implicites, qui, dans le travail d'évaluation, occupent une place privilégiée et ce malgré les recommandations explicites qui leur sont faites par la rédaction de la revue.

Références

Kupfersmid, J. & Wonderly, D.M. (1994). *An author's guide to publishing better articles in better journals in the behavioral sciences*. CPPC : Vermont.

Evaluer les publications en psychologie clinique et pathologique Quelles spécificités pour la recherche qualitative ?

Marie Santiago-Delefosse
Université de Picardie Jules Verne

L'évaluation de la qualité scientifique des supports de publication en psychologie n'est pas chose aisée. Elle devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit de la psychologie clinique et pathologique. Cette sous-discipline semble être un révélateur des tensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques, qui, le plus souvent, restent implicites dans les publications actuelles.

Il est alors courant de voir s'opposer les chercheurs, divisés entre les tenants d'une évaluation des supports de publication à partir des mêmes critères, quelles que soient les sous-disciplines et les méthodes, et les tenants d'une évaluation différenciée des supports de publications en fonction des spécificités d'une recherche en sciences de l'homme qui se démarque d'une recherche en sciences de la nature.

L'auteur rappellera rapidement les origines d'un débat qui datent de plus d'un siècle pour présenter l'état actuel de la question dans la communauté internationale.

Elle exposera les critères retenus par certaines revues internationales indexées dans des banques de données reconnues et issues des courants critiques et qualitatifs en sciences humaines et sociales.

Enfin, à partir d'une grille anglo-saxonne d'évaluation des articles fondés sur des méthodes qualitatives, elle présentera les critères de forme que peuvent adopter les revues cliniques et/ou qualitatives, et proposera une série de critères de fond permettant aux rédacteurs comme aux experts d'analyser des articles à contenu qualitatif.

Les technologies informatisées de communication et de publication doivent-elles influencer le processus d'expertise des publications scientifiques ?

Annie Piolat
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Les pratiques dominantes de l'expertise peuvent être déclinées en quelques points : (a) Commentaires monologiques produits par des experts anonymes ; (b) Communications médiatisées par les éditeurs de la revue ; (c) Cheminement unidirectionnel des commentaires (expert vers éditeur vers auteur) ; (d) Longue durée de l'expertise (plusieurs mois) ; (e) Processus à huis clos. Dans ses conditions, l'expertise a comme mission d'évaluer si le document soumis est conforme à la qualité scientifique exigée par la revue et de donner un avis sur la possible insertion de l'article dans l'espace « papier » de la revue, espace clos et fini.

La mise en ligne d'une revue multimédia permet de concevoir de façon radicalement différente ce processus (Sumner et al. 2000). C'est, par exemple, le projet de la revue JIME : Journal of Interactive Media Education [www.jime.open.ac.uk] qui a initié une autre procédure. L'expertise « est dialoguée » en ligne dans une aire de commentaires de la revue réservée à cet effet et dont l'essentiel est toujours accessible. Dans une première phase, ce dialogue, direct entre les protagonistes de l'expertise (experts, auteurs, éditeurs), est réduit à quelques semaines. Il est ensuite ouvert aux lecteurs de la revue. Les différents participants sont encouragés à des échanges dynamiques et accessibles autour de l'article. Un tel fonctionnement remet en question plusieurs principes basiques (experts anonymes, absence de dialogue entre experts et auteurs, ...). L'objectif de l'expertise est autre. Elle est associée au processus de conception et d'achèvement du document. L'amélioration de l'article est réalisée, en ligne, à travers la discussion et la négociation entre les scientifiques souhaitant prendre part au débat. Ces échanges sont soutenus par les caractéristiques de l'interface même du journal.

En analysant la nature des interactions à propos de deux articles mis en ligne, nous avons constaté qu'il était difficile aux auteurs, experts et lecteurs de passer du processus d'expertise classique à ce processus dialogué (Chevalier et al., 2001 ; Piolat et al. 2001).

Avec la mise en ligne hypertexte (et multimédia) d'un document, les technologies informatisées de communication et de publications offrent de nouvelles opportunités d'évaluation, de co-construction et de diffusion des connaissances scientifiques. Est-il opportun et important de les saisir pour questionner les modes d'expertise des documents scientifiques? Plusieurs exemples de revue en ligne seront proposés pour alimenter le débat.

Références

- Chevalier, A., Bonnardel, N., Piolat, A., Sumner, T., Buckingham Shum, S., & Wright, M. (2001). L'influence du Web sur les interactions et la coopération : Un nouveau mode d'expertise d'articles scientifiques pour un e-journal ? [CD-Rom] Actes Centenaire la Société Française de Psychologie, Paris. Journal of Interactive Media Education [http://www.jime.open.ac.uk/index.html]
- Piolat, A., Bonnardel, N., & Chevalier, A. (2001). Rédaction collaborative sur le WEB: Analyse des interactions entre auteur, reviewers, commentateurs et éditeur pendant l'expertise d'un article soumis. In M.M. de Gaulmyn, R. Bouchard, & A. Rabatel (Eds.), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix* (pp. 221-245). Paris: L'harmattan.
- Sumner, T., Buckingham Shum, S., Wright, M., Bonnardel, N., Piolat A., & Chevalier, A. (2000). Redesigning the peer review process : A developmental theory-in-action. In R. Dieng, A. Giboin, G. De Michelis & L. Karsenty, *Designing cooperative systems: The use of theories and model* (pp. 19-34). Amsterdam : I.O.S. Press.

Atelier
Coordinations sensorimotrices
dans les Activités de travail
assistées par les NTIC

Atelier « Coordinations sensorimotrices dans les activités de travail assistées par les nouvelles technologies de l'Information et de la Communication »

Présentation de l'atelier

Coordonnateur : Jean-Louis Vercher
Laboratoire Mouvement et Perception-CNRS et Université de la Méditerranée, Marseille

Le récent développement des nouvelles technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) a mis à disposition des acteurs industriels toute une panoplie de nouveaux outils d'interaction avec les machines (au sens large). Ces nouveaux outils ont révolutionné notre façon de concevoir l'interaction, et envahissent notre vie. Les aspects techniques, ergonomiques, et économiques sont sans doute bien maîtrisés aujourd'hui. En tout cas, les acteurs économiques et industriels sont conscients de l'intérêt de la recherche dans ces secteurs. Qu'en est-il des aspects psychologiques et sensorimoteurs liés à leur utilisation ? A t'on bien maîtrisé les implications et les conséquences de ces outils sur l'opérateur ? A t'on su tirer tout le profit potentiellement ouvert par ces nouvelles technologies ?

Dans cet Atelier de conjoncture, seront abordés l'état de l'art ainsi que les besoins en termes de recherche et les pistes à explorer, concernant l'étude des aspects sensorimoteurs de l'interaction entre l'opérateur et son environnement de travail. Parmi les aspects qui ne manqueront pas d'être évoqués, citons (sans exclusive) :

- Comment s'effectue l'adaptation aux relations effecteur-effectué ?
- Comment gérer les contraintes liées aux délais ?
- Quelle est la nature de l'état d'immersion ?
- Le problème des référentiels spatiaux.
- Comment est intégrée l'information multi-sensorielle pour la perception des déplacements ?
- A-t'on toujours besoin d'un retour d'effort ?

Les secteurs identifiés comme directement concernés par ces questions sont la conduite automobile, le pilotage d'avions (en particulier le guidage des drones), la télé-robotique (télé-opération et télé-chirurgie). Enfin, un accent particulier sera mis sur la réalité virtuelle, comme ensemble de techniques concernant tous les domaines cités.

Discutants :

Jean-Michel HOC : -IRCCyN UMR CNRS 6597- 44321 Nantes

Xavier CHALANDON : Dassault Aviation, St-Cloud

Interfaçage haptique : historique, théorie et applications

Abderrahmane Kheddar

Laboratoire Systèmes Complexes-CNRS, Université d'Evry Val - d'Essonne

Selon Aloïs Riegl, les civilisations et les cultures oscillent entre deux conceptions de l'espace : une conception «haptique» qui isole les objets et une conception «optique» qui les fonde dans un continuum spatial. Le mot haptique est dérivé du mot grecque «αφή» (prononcé haphtésai) signifiant sentir par le toucher. Il est convenu que le sens haptique comprend deux modalités sensorielles aux frontières psychophysique et physiologique floues :

- *la kinesthésie* qui traduit la proprioception, c'est-à-dire la perception des mouvements propres de notre corps et la perception des efforts musculaires ;
- *le tactile* qui fournit des informations cutanées concernant le contact de la peau avec l'environnement et permet la perception de propriétés surfaciques des objets touchés.

Le fonctionnement perceptif haptique (notamment kinesthésique) est intimement associé à la fonction motrice chez l'être humain, et a des caractéristiques particulières qui le distinguent des autres modalités perceptives. Concevoir une interface haptique, capable de restituer fidèlement les phénomènes haptiques requiert un support matériel et une approche de conception spécifiques. La matérialisation «classique» de l'interfaçage haptique requiert, en fonction de l'application envisagée, des transmetteurs bilatéraux de mouvement et d'effort capables de contraindre le mouvement de l'opérateur ou de stimuler ses capteurs haptiques (mécanorécepteurs par exemple). Comme pour l'interfaçage visuel et auditif, les connaissances sur la perception haptique permettent d'optimiser et d'améliorer la conception de l'interfaçage haptique. D'autres approches préconisent un développement basé sur l'exploitation des phénomènes telles que les «illusions haptiques» et la «substitution sensorielle». Ceci requiert des connaissances plus approfondies de la perception haptique qui restent à découvrir. En effet, le sens haptique met en jeu des phénomènes psychophysiques et physiologiques complexes et encore mal compris d'échange d'information de natures physiques diverses entre l'homme et les objets de son environnement.

L'interfaçage haptique est connu depuis longtemps dans les applications de téléopération en robotique, de conduite automobile (les forces d'interaction roues/sol transmises au volant du conducteur), de pilotage d'avions (manches à retour d'effort). Ce n'est cependant qu'avec l'arrivée des techniques de réalité virtuelle et l'éventail d'applications particulières qu'elles apportent, que l'on a pris conscience de la problématique de «l'interfaçage haptique» et que l'on s'est aperçu de l'importance majeure des retours sensoriels autres que le retour visuel. Si la vision permet d'interpréter une bonne partie des phénomènes et joue de ce fait un rôle essentiel dans le contrôle des systèmes, le sens haptique, qui inclut la perception des efforts et du toucher, y tient probablement une place tout aussi importante, par le rôle qu'il joue dans toute manipulation physique.

Cet exposé est plus focalisé à la présentation de l'historique, la technologie et les applications diverses qui mettent en jeu la modalité haptique. Un intérêt particulier sera porté aux applications à base de techniques de réalité virtuelle et augmentée.

Interactions entre réalité virtuelle et Neurosciences comportementales

Daniel Mestre

Laboratoire Mouvement et Perception-CNRS et Université de la Méditerranée, Marseille

Les chercheurs dans le domaine de Neurosciences comportementales mettent en œuvre des dispositifs expérimentaux destinés à manipuler les informations sensorielles et les conditions de contrôle de l'activité dont disposent des sujets expérimentaux, afin de mieux comprendre les déterminants sensoriels, moteurs et cognitifs du fonctionnement de l'opérateur humain. Les techniques de la réalité virtuelle ne sont donc pour les chercheurs en neurosciences que le développement de techniques déjà existantes. Pourtant, on assiste actuellement à la convergence et au progrès sans cesse accéléré, sous le terme générique de réalité virtuelle, de nombreuses techniques de stimulation sensorielle, de capture du mouvement humain et d'interactions sensorimotrices en temps réel. Le but sera ici de démontrer que la réalité virtuelle, en permettant au domaine des Neurosciences d'aborder de nouvelles questions, profitera en retour des avancées théoriques issues des travaux expérimentaux chez l'Homme.

La latence temporelle dans la boucle de télé-opération ou de Réalité Virtuelle : origines, conséquences, traitement

Jean-Louis Vercher

Laboratoire Mouvement et Perception-CNRS et Université de la Méditerranée, Marseille

Réalité virtuelle et télé-opération partagent un certain nombre de techniques et ont en commun d'être confrontés à un problème lié au temps : la latence. L'objectif des applications de réalité virtuelle (RV) est de créer un environnement immersif, réaliste tant d'un point de vue de l'aspect que du comportement et de l'interaction (Fuchs et coll., 2001). Dans ce but, les actions de l'opérateur (ou du sujet immergé) doivent avoir un effet sur l'environnement virtuel, et réciproquement, cet environnement doit permettre d'agir sur le comportement du sujet. Cependant ces impératifs sont quelquefois difficiles à atteindre, en particulier à cause d'un délai trop important entre l'action du sujet et sa perception des conséquences induites. Le cas extrême est celui du contrôle d'un robot d'exploration planétaire, le décalage temporel pouvant atteindre plusieurs dizaines de minutes ; le contrôle continu n'est alors plus possible. On est dans un autre monde en RV : ce décalage est infiniment plus court, mais les conséquences n'en sont pas pour autant négligeables, et en sont plus difficiles à cerner. En effet, l'interactivité continue étant la caractéristique essentielle des systèmes de RV, la latence globale est le facteur limitant le plus la qualité du système de RV. D'autres problèmes technologiques (imprécision des capteurs de mouvement, définition graphique), ne semblent pas avoir autant d'impact sur la qualité de l'expérience virtuelle (Ellis et coll. 1999).

Le problème posé par le décalage temporel doit être compris et quantifié pour pouvoir être traité. Dans cet exposé, nous définirons le problème, nous verrons comment en identifier la dimension, avant d'aborder les mesures prises ou à prendre afin d'en limiter l'impact sur l'expérience virtuelle. On peut d'ores et déjà dire qu'il sera impossible de réduire à néant le délai. On s'estimera satisfaits si cette latence est au moins constante, identique pour tous les retours sensoriels, et inférieure à un seuil critique (Vercher et Gauthier, 1992). On est alors en droit de se demander quelle est la limite basse à atteindre : existe-il un seuil perceptif en deçà duquel le sujet n'est plus conscient, ou n'est plus affecté par le délai ? Peut-on se limiter à un seuil de « confort » en deçà duquel la performance sensorimotrice reste stable ? Il est difficile de trancher, mais il est plus que probable que le seuil perceptif est le paramètre pertinent pour maîtriser la sensation d'immersion et de cohérence du monde virtuel.

Une approche radicalement nouvelle du problème, orientée au moins autant vers l'opérateur humain, ses caractéristiques cognitives et sensorimotrices, son comportement, que vers le progrès technologique, est nécessaire pour trouver une solution au problème. Il faudra à la fois mieux comprendre l'effet du retard sur le comportement humain, et être capable de prédire ce comportement afin d'anticiper l'action du sujet sur le système. Une telle approche est actuellement développée dans la conception de l'IHM en aéronautique militaire, où le pilote reste le facteur limitant temporel le plus important.

Références

- Fuchs, P., Moreau, G. & Papin, J.P. (2001) *Le traité de la Réalité Virtuelle* ; Presses de l'Ecole des Mines de Paris, Paris.
- Ellis, S.R., Adelstein, B.D., Baumeler, S., Jense, G.J. & Jacoby, R.H. (1999) Sensor Spatial Distortion, Visual Latency, and Update Rate Effects on 3D Tracking in Virtual Environment. *Proceedings IEEE Virtual Reality (IEEE VR'99) Conference, pp.218-221, Houston, TX, March 1999.*
- Vercher, J.L. & Gauthier, G.M. (1992) Oculo-manual coordination control: ocular and manual tracking of visual targets with delayed visual feedback of the hand motion. *Exp. Brain Res.*, 90, 3: 599-609.

Assistance à la conduite automobile : Intégration des capacités d'anticipation perceptive du conducteur

I. Milleville-Pennel¹, F. Mars¹, E. Jolly¹, V. Aguiléra², B. Lusetti²
1. IRCCyN-CNRS, Université de Nantes - 2. LIVIC unité mixte INRETS/LCPC, Versailles

Parmi les différentes informations sensorielles disponibles en conduite automobile, les informations visuelles sont les plus utilisées et ce, non seulement pour effectuer des régulations sensori-motrices en cours d'action mais également afin d'anticiper le comportement du véhicule. Une telle anticipation devient cruciale dans le cas de situations particulièrement dangereuses comme la prise de virage. L'anticipation peut être conçue à deux niveaux, correspondant chacun à une étape temporelle dans l'élaboration d'une stratégie de conduite: L'anticipation à long terme intervient dès que le virage est visible. Le conducteur élabore alors un plan global de prise de virage. L'anticipation à court terme intervient juste avant et pendant le virage. Le conducteur doit alors gérer la situation à un niveau plus local.

Concernant l'anticipation à long terme, avant même d'aborder un virage, le conducteur doit définir quelle sera sa ligne de conduite pendant le virage (vitesse, angle volant, etc...). Pour cela le conducteur peut se baser, à distance, sur la courbure visuelle de la route. Il a d'ailleurs été montré que le conducteur a tendance à incliner la tête en relation avec cet indice (Zikovitz & Harris, 1999). Néanmoins, le conducteur peut également être victime d'illusions perceptives l'induisant à sous-estimer l'importance des virages à forte courbure (Fildes & Triggs, 1985; Mestre & Warren, 1989).

Notre objectif, dans une première expérience a été de déterminer en quoi l'introduction d'informations symboliques de danger, peut aider le conducteur à préparer l'approche globale du virage. Pour cela nous avons analysé l'effet de la présentation de signaux de danger sur l'estimation de la dangerosité de divers types de virages, mais aussi sur l'estimation de la courbure visuelle, ainsi que sur l'angle volant que les sujets estiment devoir donner pour négocier le virage. Ces premiers résultats permettent de préciser dans quelle mesure l'augmentation de l'estimation du caractère dangereux d'une situation peut avoir un effet compensateur sur la sous-estimation des fortes courbures, et par là même, améliorer le comportement global que le conducteur s'apprête à adopter. Concernant l'anticipation à court terme, Godthelp (1986) observe que, lorsqu'on prive le conducteur d'informations visuelles avant l'entrée dans un virage, il peut anticiper la commande à produire sur le volant pendant 1,5 secondes. Ceci implique de façon implicite que le conducteur est en mesure d'anticiper visuellement une sortie de voie. Dans une seconde expérience nous avons cherché à définir à partir de quel écart par rapport à une trajectoire "idéale" le conducteur peut effectuer une telle anticipation.

Ces travaux forment les premières étapes d'une démarche qui vise à préciser la temporalité des boucles de régulation sensori-motrices d'un conducteur normal. La réalisation de cet objectif permettra à terme de définir le moment où les dispositifs d'assistance à la conduite doivent intervenir en situation de prise de virage.

Références

- Fildes, B.N. & Triggs, T.J. (1985). The effect of changes in curve geometry on magnitude estimates of road-like perspective curvature. *Perception & Psychophysics*, 37(3), 218-224.
- Godthelp, H. (1986). Vehicle control during curve driving. *Human Factors*, 28(2), 211-221.
- Mestre, D., & Warren, W.H. (1989). Les déplacements véhiculaires. *Psychologie Française*, 34, 5-11.
- Zikovitz, D.C., & Harris, L.R. (1999). Head tilt during driving. *Ergonomics*, 42(5), 740-746.

Contrôle des trajectoires des mouvements en situation vidéo-assistée : analyse cinématique des mouvements de pointage et de saisie

J-P. Orliaguet¹, R. Palluel¹, F. Boy¹, Y. Coello², A. Garcia³ & D. Mutter³

1. Lab. de Psychologie et Neuro-Cognition-CNRS, Université de Grenoble

2. Lab. URECA, Université de Lille

3. Institut Européen de téléchirurgie, EITS-IRCAD, Strasbourg

Lors de la production d'un geste en situation vidéo-assistée, les trajectoires sont contrôlées à partir d'informations visuelles indirectes fournies un écran. Une telle situation entraîne une décentration des points de vue se traduisant par une décorrélation entre les informations visuelles fournies sur l'écran et les afférences tactilo-kinesthésiques (musculaire, articulaires) émanant directement du geste. La manipulation de la caméra peut générer plusieurs types de distorsions spatiales : un changement d'échelle dû aux effets de zoom et/ou des modifications directionnelles liées aux mouvements de rotation de la caméra. Un geste effectué dans de telles conditions nécessite une réorganisation de l'espace de travail. Le but de cette communication est de montrer que la seule présence de l'écran entraîne un changement de « l'espace de contrôle » (Wolpert et al, 1994). Les expériences ont consisté à comparer les trajectoires de la main lors de la réalisation de mouvements de pointage et de saisie d'objet. Les sujets réalisaient ces mouvements dans deux conditions de contrôle : soit avec vision directe de la main soit en situation de contrôle vidéo-assistée. Un dispositif expérimental permettait d'analyser la cinématique du mouvement.

Les résultats sont les suivants. Pour les mouvements de pointage la condition de contrôle n'a pas d'effet sur la forme de la trajectoire : les trajectoires sont globalement rectilignes. En revanche, pour les mouvements de saisie la condition de contrôle a un effet sur la trajectoire. Celle-ci est incurvée vers la droite en situation de contrôle visuel direct ceci permettant un pré-positionnement confortable de la main par rapport à l'objet. En condition vidéo-assistée on observe dès le début du mouvement une inflexion de la trajectoire en direction de l'axe sagittal. Avec l'apprentissage, la trajectoire a tendance à se rapprocher progressivement de celle observée pour les mouvements de pointage. Des résultats obtenus lors d'expériences complémentaires perturbant le mouvement en direction (45°) confirment les résultats précédents. Cet ensemble de données montre qu'en situation de contrôle vidéo-assistée, les sujets ont tendance à passer d'un système de référence dynamique à un système de référence s'appuyant d'avantage sur des indices géométriques

Références

Wolpert DM, Ghahramani Z, Jordan MI. (1994) Perceptual distortion contributes to the curvature of human reaching movements. *Exp Brain Res.* 1994;98(1):153-6.

Systèmes de référence et contrôle sensorimoteur dans les situations de contrôle vidéo-assisté

Y. Coello¹, I. Pennel¹, J.P. Orliaguet², A. Garcia³, D. Mutter³

1. Lab. URECA, UPRES-EA 1059, Université de Lille

2. Lab. de Psychologie Expérimentale, UMR-CNRS 5015, Université de Grenoble

3. Institut Européen de téléchirurgie, EITS-IRCAD, Strasbourg

Les avancées technologiques dans le domaine de la communication ont favorisé le développement des opérations contrôlées à distance. Bien que rendant possible la manipulation d'objets dangereux ou dissimulés dans des espaces confinés, ces situations imposent habituellement l'adaptation à des espaces sensoriels inhabituels. Considérant la téléopération, par exemple, la manipulation d'objets est contrôlée indirectement à partir d'informations visuelles projetées sur un écran vidéo. L'absence de congruence entre les espaces visuels et kinesthésiques due à la position généralement décentrée de l'écran vidéo impose des contraintes spatiales peu naturelles complexifiant le contrôle de l'action. En particulier, l'orientation de l'image projetée sur l'écran vidéo ne coïncide généralement pas avec l'orientation de l'espace d'action [1]. Pour un chirurgien pratiquant une opération dans l'abdomen contrôlée par vidéo (laparoscopie), de simples points de suture peuvent nécessiter plusieurs dizaines de minutes s'il n'est pas familier avec la téléopération et l'expertise dans ce domaine impose un apprentissage lourd. Les théories dominantes du contrôle sensorimoteur, en particulier la théorie vectorielle du codage positionnel, parviennent difficilement à rendre compte des difficultés rencontrées dans ces situations, car l'ensemble des informations spatiales nécessaires et suffisantes sont en principe disponibles sur l'écran vidéo [2,3]. Une des raisons des difficultés en situation de téléopération pourrait venir d'une sélection inadéquate du système de référence utilisés dans les codages spatiaux. Nous avons validé cette hypothèse en étudiant à Lille et à Grenoble les performances motrices de sujets devant réaliser une tâche de pointage horizontal à partir d'informations sur un écran vidéo vertical dont l'orientation variait de 0° à 45°. Les résultats montrent que les performances initialement très imprécises avec une orientation à 45°, s'améliorent en 10 essais. L'analyse vectorielle des trajectoires montre qu'aucun sujet ne s'appuie de manière exclusive sur les indices visuels (système de référence allocentré), et que tous sont influencés par les indices proprioceptifs segmentaires [3]. Certains privilégient la proprioception au détriment de la vision pour localiser leur main sur l'écran (système de référence égocentré), alors que d'autres s'appuient sur un compromis entre vision et proprioception (système de référence allélocentré). L'influence de la proprioception, comme obstacle au contrôle indirect du mouvement, est attestée par le fait que l'apprentissage induit chez tous les sujets une recalibration proprioceptive [4], et que l'évaluation subjective des postures segmentaires par la proprioception est plus précise chez les sujets utilisant un système de référence égocentré que chez ceux utilisant un système de référence allélocentré. Ces résultats permettent de mieux comprendre les difficultés inhérentes aux situations de téléopération et permettent d'envisager des programmes d'apprentissage spécifiques.

Références

- [1] Pennel, I., Ferrel, C., Coello, Y., & Orliaguet, J.P. (2002). Le contrôle visuel indirect du mouvement. *Le Travail Humain*, **65**, 29-58.
- [2] Coello, Y. & Honoré, J. (2002). *Percevoir, s'orienter et agir dans l'espace. Approche pluridisciplinaire des relations perception-action*. Marseille: Solal.
- [3] Pennel, I., Coello, Y., & Orliaguet, J.P. (2002). Frame of reference and adaptation to directional bias in a video-controlled reaching task. *Ergonomics*, **45**, 1047-1077.
- [4] Pennel, I., Coello, Y., & Orliaguet, J.P. (2003). Visuo-kinaesthetic realignment in a video-controlled reaching task. *Journal of Motor Behavior*, in press.

Atelier
La Sémantique du Verbe

Atelier « La sémantique du verbe »

Présentation de l'atelier

Françoise Cordier
Laco-CNRS, Université de Poitiers

Intervenants: M. Abraham, V. Baudiffier, F. Cordier, C. Franquart-Declercq, M. Guerry,
J.-F. Le Ny, F. Pariollaud, F. Rigalleau, J.-P. Thibaut

La sémantique du verbe a, à l'heure actuelle, suscité certainement plus de travaux en linguistique (Desclés, 1990; Dowty, 1991; François, 1997; Jackendoff, 1990) qu'en psychologie cognitive, et les processus renvoyant à la compréhension en temps réel des verbes nous sont encore fort obscurs. Dans l'expression qu'ils donnent d'une action ou un événement, les verbes mettent en scène et en relation des informations multiples. Cerner la sémantique qui leur est attachée nous amène donc à les envisager dans plusieurs perspectives complémentaires.

- la première perspective concerne les propriétés sémantiques générales, centrales, du verbe, la dynamicité, la causalité, l'intentionnalité... Ces éléments de sens ont été étudiés par les psychologues surtout dans une vision développementale, pour cerner les prémisses de leur compréhension. La sémantique des verbes attachée aux typologies (verbes de mouvements, verbes inter-personnels, etc.) relève également de l'approfondissement de ces grandes propriétés générales attachées à des catégories importantes de verbes.
- la seconde perspective concerne les propriétés sémantiques spécifiques, liées directement aux rôles thématiques qui accompagnent le verbe. Le verbe est alors considéré dans son individualité. Les rôles thématiques peuvent eux-mêmes être envisagés comme des réceptacles au contenu limité à quelques traits syntaxiques et sémantiques, peu nombreux, (ex: distinction entre animé / inanimé). Sous cet angle, les aspects sémantiques sont le plus souvent testés en lien avec des contraintes syntaxiques. Une position apparue plus récemment consiste à donner aux rôles thématiques un contenu sémantique plus riche, conceptuel, qu'il convient de préciser, voire de modéliser.

Les différentes interventions de cet atelier vont ainsi s'insérer dans l'une ou dans l'autre de ces perspectives, qui joueront le rôle de fil directeur.

Différences dans la compréhension des verbes d'action et des verbes expérientiels

Jean-Pierre Thibaut
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Les phrases passives avec des verbes d'action sont mieux comprises par l'enfant que les passives avec des verbes mentaux. C'est l'effet d'actionnalité (Sudhalter & Braine, 1985). Cet effet, réputé associé à la phrase passive uniquement, a été expliqué par des caractéristiques associées à la voix passive. Or, toutes les phrases passives ne sont pas affectées par l'effet (Thibaut, Rondal, & Kaens, 1995) et certaines phrases actives complexes présentent également cette différence entre les deux types de verbes. Ces deux résultats demandent une interprétation plus générale.

On présente des résultats obtenus pour des phrases avec relative, enchassée ou dérivée à droite, et on analyse la présence ou l'absence de l'effet d'actionnalité en fonction des structures syntaxiques comparées. On analyse également des situations où la complexité de la phrase résulte non plus de la structure syntaxique, mais de la présence ou l'absence de compléments dont le seul effet est d'allonger la phrase, et donc le traitement.

Les résultats obtenus sont interprétés en termes de la possibilité de construire une représentation mentale on line de la phrase en fonction des structures présentes dans celle-ci.

Références

- Thibaut, J.P., Rondal, J.A., & Kaens, A.M. (1995). Actionality and mental imagery in children's comprehension of declaratives. *Journal of Child language*, 22, 189-209.
- Sudhalter, V., & Braine, M. (1985). How does comprehension of passives develop ? A comparison of actional and experiential verbs. *Journal of Child Language*, 12, 455-470.
- Maratsos, M., Fox, D., Becker, J., & Chalkley, M. (1985). Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, 19, 167-191.

La sémantique des verbes de causalité implicite Une expérience de production écrite en temps réel

Michèle Guerry
LaCo-CNRS, IUFM Poitou-Charentes

L'attribution d'une cause à un événement peut être liée à la façon dont cet événement est décrit. Depuis Garvey & Caramazza (1974), on considère que certains verbes sont porteurs d'un biais de causalité implicite pouvant être orienté en faveur du sujet grammatical du verbe (e.g., X ennue Y parce que Y fait quelque chose) ou de l'objet grammatical (e.g., X admire Y parce que Y fait quelque chose). L'effet des biais a été jusqu'à présent mis en évidence dans des tâches de continuation de proposition ou dans des tâches de compréhension. En continuation, on constate une tendance à compléter le connecteur "parce que" en mentionnant plutôt la cause implicite. En lecture, on constate des temps de lecture plus longs si le connecteur est suivi de l'élément qui n'est pas la cause implicite (e.g. Jean ennue Anne parce qu'elle est fatiguée). Même si le biais de causalité implicite est un phénomène nettement établi, les facteurs qui le déterminent demeurent obscurs. Brown et Fish (1983) suggèrent que la distinction entre verbes d'état et verbes d'actions est pertinente pour déterminer le biais. Mais McKoon, Greene et Ratcliff (1993) estiment que cette dimension est sans influence.

Nous rapportons une recherche sur des sujets adultes, en utilisant la tablette graphique pour évaluer le temps mis par des sujets pour compléter une proposition du type (1) ou (2) :

- (1) Pierre a ennuyé Anne parce qu'il
- (2) Pierre a ennuyé Anne parce qu'elle ...

Le biais de causalité des verbes employés était systématiquement varié, en outre des verbes d'état et des verbes d'action étaient comparés. Enfin, à titre de contrôle, nous avons examiné l'effet d'un changement du connecteur ("mais" au lieu de "parce que"). Les résultats montrent bien que la planification est plus longue lorsque le sujet doit imaginer une fin complétant un pronom ne correspondant pas à la cause implicite. En outre, imaginer une cause suivant un verbe d'état est plus difficile qu'imaginer une fin pour un verbe d'action. Les effets ainsi mis en évidence sont spécifiques du connecteur causal. Ces résultats suggèrent que la dimension état/action influence bel et bien la facilité pour trouver la cause d'un événement.

Références

- Brown, R., & Fish, D. (1983). The psychological causality implicit in language. *Cognition*, 14, 237-273.
- Garvey, C., & Caramazza, A. (1974). Implicit causality in verbs. *Linguistic Inquiry*, 5, 469-464.
- McKoon, G., Greene, S.B., & Ratcliff, R. (1993). Discourse models, pronoun resolution and the implicit causality of verbs. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1040-1052.

Les contraintes de sélection sémantique des verbes et le sujet post-verbal

Vanessa Baudiffier & François Rigalleau
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

En français, certaines structures de phrases autorisent un sujet apparaissant après le verbe. Jusqu'à présent, les linguistes ont noté essentiellement deux contraintes sur ce type de groupe nominal sujet. Primo, il tend à être long, souvent constitué de plusieurs mots (Wall, 1980). Secundo, les verbes intransitifs admettent mieux un sujet suivant un verbe (Cornish, 2001). Ces deux contraintes sont illustrées dans (1).

(1) Dans le jardin, accoururent soudain trois jeunes garçons aux pieds nus.

Dans le travail que nous présentons, des expériences de jugement en temps réel mettent en évidence une nouvelle contrainte s'imposant dans le cas où le verbe est transitif : le sujet post-verbal est mieux admis s'il est animé (2) que s'il est inanimé (3).

(2) C'est le jouet que désire le gamin.

(3) C'est le routier que distrait la radio.

Le modèle de compétition (Bates et MacWhinney, 1989) peut partiellement expliquer la difficulté pour comprendre (3) : la position post-verbale et le statut inanimé entreraient directement en opposition avec l'attribution d'une fonction de sujet. Une telle compétition implique un coût en mémoire de travail (King et Just, 1991) qui pourrait expliquer les différences inter-individuelles concernant le jugement de (3). Seuls les sujets ayant une forte capacité de mémoire de travail parviendraient à admettre (3). Cette dernière hypothèse n'est que partiellement vérifiée. Même si les sujets ayant un faible empan rejettent plus souvent (3) que les sujets à fort empan, certains d'entre eux l'admettent. L'hypothèse d'une mémoire de travail en partie indépendante du test d'empan, et impliquée seulement dans le traitement des phrases est discutée.

Références

- Wall, K. (1980). *L'inversion dans la subordonnée en français contemporain*. Acta Universitatis Upsaliensis, Almqvist and Wiksell International, Stockholm.
- Cornish, F. (2001). L'inversion "locative" en français, italien et anglais : propriétés syntaxiques, sémantiques et discursives. *Cahiers de Grammaire*, 26, 101-123.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1989). *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- King, J., & Just, M. A. (1991). Individual differences in syntactic processing : The role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.

L'assignation des rôles thématiques Les représentations des agents et des patients de verbes transitifs interpersonnels

Fanelly Pariollaud & Françoise Cordier
Laco-CNRS, Université de Poitiers

Les théories linguistiques ou psycholinguistiques diffèrent dans leur manière d'envisager l'assignation des rôles thématiques. Une conception traditionnelle est d'envisager les rôles thématiques et leur assignation comme relevant avant tout de connaissances syntactiques et lexicales (Frazier, 1987). Dowty (1991), et plus récemment McRae, Ferretti et Amyote (1997), ont à l'inverse émis l'hypothèse que les rôles thématiques étaient avant tout conceptuels. Les rôles thématiques refléteraient la connaissance du sujet quant à des actions ou des événements: l'assignation des rôles thématiques serait guidée par cette connaissance du monde (Ferretti, McRae & Hatherell, 2001).

Une question est alors celle de la forme sous laquelle cette connaissance conceptuelle des rôles thématiques existe en mémoire. Deux théories semblent pouvoir rendre compte de l'assignation des rôles thématiques en fonction de la connaissance du monde du sujet. La première, la théorie de l' « air de famille » suppose l'existence d'une représentation typique du rôle (agent, patient) sous forme d'une abstraction encodée en mémoire. La seconde, la théorie des schémas pose l'hypothèse que cette représentation typique est recalculée lors de chaque assignation en fonction du contexte de situation.

Ces deux conceptions ont reçues un début de confrontation à l'aide de deux expériences de décision lexicale dans lesquelles le degré de typicité des agents, ainsi que les durées de SOA (150 ms vs 250 ms), ont été manipulés. Nos résultats confirment ceux obtenus par Ferretti, McRae et Hatherell (2001) quant à l'intervention de la connaissance du monde, mais seulement lorsqu'une durée de SOA égale à 250 ms est utilisée. D'autre part les résultats ne permettent pas d'écarter l'hypothèse de l'existence d'une représentation typique, encodée en mémoire sous forme d'une abstraction, proposée par la théorie de l' « air de famille ».

Références

- Dowty, D. (1991). Thematic proto-roles and argument selection. *Language*, 67, 547-619.
- Ferretti, T. R., McRae, K., & Hatherell, A. (2001). Integrating verbs, situation schemas, and thematic role concepts. *Journal of Memory and Language*, 44, 516-547.
- Frazier, L. (1987). Theories of syntactic processing. In J. Garfield (Ed), *Modularity in knowledge representation and natural language processing* (pp. 559-586). Cambridge, MA: MIT Press.
- McRae, K., Ferretti, T. R., & Amyote, L. (1997). Thematic roles as verb-specific concepts. *Language and Cognitive Process*, 12, 137-176.

Sémantique des verbes, congruence verbe/patient et flexibilité des significations

Christelle Franquart-Declercq
CIRLEP, Université de Reims Champagne-Ardennes

Le Ny et Franquart-Declercq (2001, 2002) ont proposé un modèle de la représentation sémantique des verbes et du traitement des métaphores verbales (ex : « Le paysan apprivoise la terre »). La représentation sémantique des verbes transitifs (ex : « assassiner ») est composée de trois parties : 1) la signification centrale (tuer violemment et avec préméditation), 2) l'ensemble des sujets/agents possibles (tout ce qui peut assassiner), 3) l'ensemble des objets/patients possibles (tout ce qui peut être assassiné). Le modèle se focalise plus particulièrement sur l'ensemble des patients possibles. On suppose que les locuteurs savent ce qui est patient d'un verbe donné et ce qui ne l'est pas habituellement. En plus, l'ensemble des patients possibles de tout verbe comprendrait une couronne : cette couronne comporterait les entités qui ne sont pas habituellement patient du verbe mais qui peuvent à la rigueur être acceptées parmi les patients. Elle comprendrait un gradient de congruence sémantique avec le verbe qui peut être défini comme la difficulté à être patient du verbe. Enfin, la couronne serait le support des métaphores verbales : par exemple, pour construire la métaphore « Le paysan apprivoise la terre », le locuteur puiserait le patient « la terre » dans la couronne du verbe de l'ensemble des patients possibles du verbe « apprivoiser ».

Quatre expériences sont présentées qui mettent à l'épreuve le modèle. Les expériences 1 et 2 avaient pour objectif de tester l'hypothèse de la couronne et d'examiner si cette couronne est le support des métaphores verbales. Dans la première expérience, les participants ont produit des patients habituels et des patients inhabituels des verbes. Dans la seconde expérience, ils produisaient des patients habituels et des patients inhabituels pouvant être utilisés pour composer une métaphore (patients métaphoriques). Dans ces deux expériences, ils devaient en outre estimer le degré de difficulté des patients inhabituels ou métaphoriques à être patient du verbe sur une échelle graduée en 9 points (1=extrêmement facile ; 9= absolument impossible). Les expériences 3 et 4 ont étudié le traitement de phrases construites avec les productions obtenues dans les expériences 1 et 2. Pour chaque verbe, on présentait aux participants des phrases SVO construites avec un sujet constant, « X », et comme COD des patients habituels et des patients métaphoriques variant en degré de difficulté produits dans les expériences 1 et 2. Dans l'expérience 3, les participants interprétaient ces phrases. Dans l'expérience 4, ils participaient à une tâche de décision sémantique : ils devaient décider si les phrases présentées avaient un sens. On enregistrait le temps de réaction. Les données de ces quatre expériences sont compatibles avec le modèle proposé.

Références

- Le Ny, J.-F. & Franquart-Declercq, C. (2002). Signification des verbes, relations verbe/patient et congruence sémantique. *Le langage et l'homme*, 37(2), 9-26.
- Le Ny, J.-F. & Franquart-Declercq, C. (2001). Flexibilité des significations, traits sémantiques et compréhension des métaphores verbales. *Verbum*, 23(4), 385-400.

La sémantique psychologique des verbes

Jean-François Le Ny

LIMSI-CNRS Université de Paris-Sud, Centre Scientifique d'Orsay

Les récents travaux sur la sémantique des verbes ont montré que la représentation de chaque verbe en mémoire à long terme contient une très riche information spécifique : elle ne concerne pas seulement la *signification centrale* du verbe, en tant que prédicat P (e, x, y), i.e. la représentation conceptuelle de l'ensemble des événements et actions auxquels ces verbes s'appliquent, mais aussi les représentations des *arguments*, x, y, propres à ces prédicats. Pour les verbes transitifs, ce sont les représentations de leurs agents et de leurs patients, i.e. des ensembles d'entités qui réalisent ou subissent les actions concernées. Ainsi, pour « acheter », tout locuteur a en mémoire sémantique une *connaissance implicite* des deux ensembles des « acheteurs possibles » et des entités « achetables ».

On peut faire verbaliser expérimentalement ces diverses composantes de la signification des verbes, et montrer qu'elles comportent des relations psycholinguistiques et conceptuelles semblables à celles trouvées précédemment pour les significations de noms (les représentations d'objets): par exemple des fréquences stables d'association agent-verbe ou verbe-patient, des valeurs de typicité (des agents et des patients), la possession de traits sémantiques propres, des degrés de congruence sémantique verbe-patient. Des expériences d'amorçage sémantique ont confirmé la réalité de ces relations associatives et conceptuelles à l'intérieur du lexique mental, entre verbe et agent, verbe et patient et, parfois, verbe et instrument.

On peut modéliser ces structures en termes de "réseau sémantique augmenté", avec des arcs étiquetés "a pour agents possibles" et "a pour patients possibles", qui pointent dans le réseau depuis les significations des verbes vers les significations des noms appropriés. On peut aussi les décrire au moyen de "schémas de traits", dans lesquels les traits sémantiques appartenant à la signification centrale du verbe imposent aux traits internes des noms qu'ils exigent comme arguments des présuppositions conceptuelles et, donc, des restrictions de sélection sur l'usage de ces noms: par exemple, la représentation conceptuelle 'réchauffer' présuppose, pour ses agents, le trait 'contient ou possède une source chaude' et, pour ses patients, les traits 'froid, ou tiède, ou peu chaud' et 'antérieurement chaud'. Un modèle complet comportera nécessairement des interactions multiples et complexes entre les traits sémantiques appartenant aux verbes, aux agents, aux patients, aux instruments et, le cas échéant, aux lieux et aux temps, etc. Il trouvera sans doute sa meilleure insertion à l'intérieur d'un modèle à attracteurs de schémas de situations.

Références

- Ferretti, T.R., McRae, K., Hatherell, A. (2001). Integrating verbs, situation schemas, and thematic role concepts. *Journal of Memory and Language*, 44, 516-547
- Le Ny, J. F. (2000). La sémantique des verbes et la représentation des situations. *Syntaxe et sémantique*, 2. Caen : Presses Universitaires de Caen, 17-54
- Le Ny, J. F. et Franquart-Declercq, C. (2001). Flexibilité des significations, traits sémantiques et compréhension des métaphores verbales. *Verbum*, XXIII (4), 385-400
- Le Ny, J. F., et Franquart-Declercq, C. (2002). Signification des verbes, relations verbe/patient et congruence sémantique. *Le Langage et l'Homme*, XXXII, 9-26.

Écrire la sémantique du verbe ?

Maryvonne Abraham
ENST-Bretagne, LaLICC, Paris 4

Dans certains cas d'impossibilité de parler et d'écrire, l'entourage cherche à communiquer en utilisant un codage pictographique. La puissance expressive de ce codage n'a pas la même portée suivant la pathologie à pallier. En particulier si aucune atteinte cognitive n'est présente, un codage trop pauvre est frustrant, inadapté, souvent incohérent, et peut même, dans l'apprentissage de la langue, susciter des constructions mentales erronées. Dans ce dernier cas, qui concerne les enfants, et aussi lorsque la communication des adultes passe uniquement par des pictogrammes, il est préférable de considérer les pictogrammes comme un nouveau système d'écriture de la langue, ce qui pose le problème de la représentation des catégories de la langue et de leur mise en phrase.

La représentation des pictogrammes verbaux (en général polysémiques) et leur identification par un mot de la langue pose la question de ce qui doit être représenté, qui puisse correspondre à un mot unique : un invariant abstrait du verbe ? Une valeur spatiale de la polysémie ? Un prototype construit ? Les actants sont-ils nécessaires à l'identification de la représentation ? Si oui, doivent-ils être tous représentés, et sous quelle forme ? Dans la décomposition de la sémantique verbale, quelle est la part la plus signifiante ?

Nous prenons quelques exemples de verbes qui nous permettront d'aborder ces questions. Nous montrons comment se pose alors la question de la description sémantique, des opérations aspectuelles, et de l'écriture des phrases.

A partir de l'image retenue, nous décrivons la sémantique du verbe correspondant suivant le formalisme de la grammaire applicative et cognitive. Cette première valeur amorcera la description d'autres significations que nous organisons en réseau de polysémie avant de chercher l'invariant correspondant.

Références

Abraham MY, (2000) *Journal Européen des Systèmes Automatisés* vol 34, n°6-7, Handicap 2000 – Assistance technique aux personnes handicapées – « Reconstruction de phrases oralisées à partir d'une écriture pictographique », Hermès Sciences, 883-901.

Eco, U. (1997) *la recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Seuil, Point.

Desclés, J.-P., (1990) *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*. Hermès, Paris.

Atelier

Psychologie des Situations d'Urgence

Atelier « Psychologie des situations d'urgence »

Présentation de l'atelier

Dana Castro?

Cellule d'urgence médico-psychologique des Hauts-de-Seine

Intervenants :

Ekaterina V. Burmistrova

Institut de Psychologie et de Pédagogie de Moscou, Russie

Louis Crocq

Réseau national des Cellules d'urgence Médico-psychologique

Dominique Demesse

Hôpital Saint Antoine, Paris

Françoise Sironi?

Université Paris 8

Les situations de catastrophe induisent chez certaines des personnes impliquées des états de traumatisme psychique. Le traumatisme psychique inclut une composante émotionnelle forte et désorganisatrice qui nécessite, pour certains, d'être traitée, prioritairement et en urgence, par des prises en charge spécialisées afin de prévenir des complications ultérieures et notamment l'installation d'une véritable pathologie.

L'objectif de cet atelier est de présenter le développement actuel des théories psychologiques du traumatisme psychique ainsi que les pratiques variées de prise en charge allant du débriefing psychologique aux techniques de prévention.

Le développement de la personnalité comme cible de l'action du psychologue spécialisé dans l'aide psychologique en situation extrême

Ekaterina Burmistrova
Institut de Psychologie et de Pédagogie de Moscou

En règle générale, quelque temps après la survenue d'un événement traumatique, les victimes ressentent une tension et un sentiment d'insécurité qui constituent la cause de la consultation psychologique. Le jeu de rôles est la principale méthode thérapeutique utilisée par les spécialistes de l'aide psychologique en situation extrême. Le jeu crée les conditions de changement en permettant aux sujets, d'une part, de revivre la réalité de l'événement traumatisant et, d'autre part, de prendre de la distance par rapport à cette réalité en plongeant dans un monde imaginaire. Au cours de la thérapie, les enfants comme les adultes apprennent à contrôler leur comportement, à échanger leurs rôles, à modifier leurs positions. Pendant la thérapie, les sujets passent par trois phases : modification de leur représentation de la situation ; prise de conscience de l'impasse dans laquelle ils se trouvent et compréhension réflexive de leurs actions, moyens, buts, valeurs par rapport à la situation ; développement de nouvelles compétences permettant de faire face à la situation.

Dans les situations de déstructuration de la personnalité, le sujet est particulièrement réceptif au changement. C'est pourquoi, il est nécessaire d'utiliser des méthodes psychologiques permettant d'accéder aux mécanismes de base de la communication existentielle. Le renforcement de la conscience de ses émotions, l'intégration de sentiments contradictoires, la possibilité d'assumer ses choix et valeurs permettent d'activer les positions existentielles de l'individu. L'atmosphère de confiance et de sécurité créée par la thérapie conduit à la réduction de la tension émotionnelle et à l'affranchissement des conflits internes, des barrières et des stéréotypes. Le sujet peut accéder à un niveau supérieur d'harmonie personnelle et de compétence professionnelle.

Notre approche du dialogue existentiel repose sur une compréhension du développement de la personnalité en terme d'interaction réflexive entre les individus. Dans la littérature philosophique et psychologique, le développement de la personnalité est décrit comme un processus complexe, à la fois biologique, social, socio-culturel et spirituel. Au niveau biologique, l'homme fonctionne comme tout être vivant. Le premier niveau correspond au développement psychosomatique de l'individu. Le niveau suivant – le niveau social – définit l'individu en tant qu'être social. A ce niveau s'effectuent l'intégration des règles sociales et l'établissement des habitudes de vie en société. Le troisième niveau – le niveau socio-culturel – suppose que l'individu accède à la communauté culturelle et autodétermine son système de valeurs. Le quatrième niveau – pratico spirituel – sous-entend l'acte de transcendance des limites du déterminant socio-culturel.

Ainsi, le développement de la personnalité comme cible de l'action du psychologue spécialisé dans l'aide psychologique en situation extrême correspond pour nous à une action organisée ayant pour objectif la résolution des problèmes pouvant survenir aux différents niveaux d'organisation de la personnalité. Le développement de la personnalité correspond à l'interaction réflexive entre les individus leur permettant un dialogue socio-culturel et spirituel susceptible de garantir les conditions d'une autodétermination et l'accès à un niveau d'interaction supérieur. La situation extrême peut déstructurer la personnalité, c'est pourquoi le principal objectif du psychothérapeute est de rétablir progressivement l'unité de la personnalité.

Prévention du traumatisme psychique L'exemple de l'intervention psychologique en entreprise

Dominique Demesse
Hôpital Saint-Antoine, Paris

Après les attentats des RER de 1995-1996, certaines entreprises ont pris conscience de la nécessité d'apporter plus de considération à leur personnel en le faisant prendre en charge par des psychologues spécialisés. Cette prise en charge survient, le plus souvent à la suite d'événements traumatiques s'étant déroulés dans le cadre de leur travail ou dans leur vie personnelle, mais affectant leur disponibilité professionnelle. Dans ce contexte, des psychologues ont monté des groupes d'intervention psychologique pour répondre à ces nouvelles demandes. L'objectif de ces interventions est double : d'une part, il s'agit de porter assistance à des victimes, souvent en petit nombre et à la demande de leur entreprise ; d'autre part, il s'agit de prévenir l'apparition, à long terme, de troubles psychiques, possiblement déclenchés par la survenue d'un événement imprévisible (agressions, incivilités, etc).

L'auteur, présentera, à partir de son expérience clinique, la légitimité et le fonctionnement de ce type de groupe avec des personnels potentiellement exposés à des évènements imprévisibles. Elle montrera la nécessité d'articuler ce type de travail avec les services de Ressources Humaines des entreprises et discutera l'intérêt de la mise en place, pour le personnel, de sessions de formation autour des thématiques liées au stress professionnel et/ou au traumatisme psychique pour appuyer l'idée que l'intervention psychologique est à la fois préventive et éventuellement curative.

Traumatismes intentionnels, violences collectives et psychothérapie

Françoise Sironi
Université Paris 8

Comment un psychologue clinicien, dont le cursus universitaire et la formation à la psychothérapie a été imprégné par la théorie psychanalytique, peut-il prendre en charge des personnes souffrant de traumatismes psychiques dont la causalité réside non pas dans un conflit ou une blessure de la petite enfance, mais dans l'action volontairement destructrice d'un tiers génocidaire ou tortionnaire ?

Il y a un enjeu théorique et éthique majeur pour les psychologues à considérer le traumatisme non plus du point de vue intra-psychique, mais du point de vue de la traçabilité de l'intentionnalité des acteurs de violences délibérément induites, volontairement "fabriquées".

Les violences collectives telles que les guerres, les conflits ethniques, les massacres et les actes terroristes génèrent des troubles psychologiques spécifiques, tant du côté des populations civiles que des acteurs de ces violences collectives.

Les viols de guerre, les tortures, les deuils non faits, la permanence de la peur et de l'insécurité laissent des traces à très long terme tant au niveau des individus singuliers que des peuples.

Comment construire du sens sur des symptômes psychologiques liés à la violence collective? Pourquoi et comment traiter non seulement les victimes, mais également les auteurs?

Des exemples cliniques issus de psychothérapies menées tant avec des victimes qu'avec des acteurs de violences collectives illustreront les propos de l'auteure.

Atelier Général

Communications Orales

Pauses d'écriture au cours de la composition d'un texte : effets conjugués de l'empan de Mémoire de Travail et de l'activation des connaissances en Mémoire à Long Terme

Maria Chuy, Denis Alamargot & Jean Michel Passerault
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Une part importante de l'activité rédactionnelle consiste à récupérer, depuis la Mémoire à Long-Terme (MLT) des connaissances référentielles (i.e. relatives au domaine abordé) pour élaborer le contenu du texte. Ces périodes de récupération peuvent se traduire par des pauses d'écriture dont la durée serait d'autant plus importante que les connaissances sont plus difficiles à activer depuis la MLT. Selon Anderson & Reder (1999) et Cantor & Engle (1993), le niveau d'activation des connaissances serait sous la double dépendance : (i) de la structure du réseau (nombre de liens et d'unités) au sein duquel se propage cette activation et (ii) de la Mémoire de Travail (MT) qui, selon sa capacité, permet de maintenir activés des ensembles plus ou moins vastes d'unités de connaissances.

L'objectif de cette recherche est de déterminer quelles sont celles, parmi les pauses d'écriture, qui sont sensibles à la double influence du niveau d'activation des connaissances du domaine stockées en MLT et de l'empan de production écrite de la MT. Pour ce faire, deux groupes de 45 étudiants ont d'abord été constitués sur la base de leurs résultats à une épreuve de MT (empan de production écrite). L'expérience comportait ensuite 2 phases : (1) les deux groupes de participants (empan fort vs faible) devaient apprendre 16 propositions se rattachant à un thème donné (moyens de déplacement et pollution, valeurs et métiers) avant (2) de produire un texte à partir soit : (a) des 16 propositions apprises (activation maximale), (b) de 16 propositions interférant avec celles apprises (partage de l'activation – paradigme du fan effect – Anderson, 1974), (c) de propositions jamais apprises (activation minimale). En rédigeant sur une tablette à digitaliser, les participants pouvaient faire apparaître à volonté les 16 propositions sur un écran d'ordinateur et la durée et la localisation des pauses d'écriture ont été systématiquement enregistrées. Les pauses recueillies ont été classées selon leur niveau hiérarchique d'apparition dans le texte (pauses de préécriture, avant un cluster sémantique, une phrase, une proposition grammaticale, un mot).

Les résultats montrent que seules les pauses localisées avant un cluster sémantique sont sensibles aux effets de l'activation en MLT et de l'empan de MT ; leur durée étant d'autant plus élevée que le contenu à rédiger interfère avec les connaissances apprises et que l'empan de la MT est fort. L'interprétation de ces résultats nous conduit à évoquer, à titre de conclusion, l'intérêt des théories d'activation pour rendre compte du fonctionnement et de la dynamique du processus de génération du contenu d'un texte.

Références

- Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1999). The fan effect: New results and new theories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(2), 186-197.
- Cantor, J., & Engle, R. W. (1993). Working memory capacity as long term memory activation: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 19(5), 1101-1114.

Choix de critères linguistiques pour l'analyse de productions verbales obtenues en résolution de problème chez des adultes handicapés mentaux

Sabine Metta & Josiane Caron-Pargue
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Un changement d'épisode correspond à la réorganisation de la représentation que le sujet se fait du problème et peut être spécifié par des marques linguistiques permettant alors un découpage en épisodes de la résolution de problème. Dans la ligne du modèle d'analyse des verbalisations de Caron-Pargue et Caron (1987, 1989), et du modèle énonciatif de Culioli, des critères linguistiques ont déjà été élaborés par Bégoïn-Augereau (2003) : termes de départ, repères constitutifs (double thèmes), double et changements de dénomination du repère et du repéré, déterminent non seulement des épisodes mais aussi des niveaux de structuration. La représentation du sujet évolue d'un espace interne à un espace intermédiaire (interface interne/externe) vers un espace externe (situationnel). La répartition des marques linguistiques évolue en même temps que s'effectue la mise en place des processus d'automatisation dans l'espace externe (Bégoïn-Augereau & Caron-Pargue, 2001). Outre les critères définis par Bégoïn-Augereau, d'autres indices tels que les évaluations et les expressions modales indiquent un décrochage par rapport à la résolution (Caron-Pargue, J. & Caron, J. 1995). L'objectif de notre étude est donc de caractériser l'apprentissage des sujets handicapés mentaux à partir de critères spécifiques, et de les interpréter cognitivement. L'hypothèse étant de montrer des différences dans la répartition des marques linguistiques selon les niveaux de structuration de la représentation.

Vingt sujets adultes handicapés mentaux, ont résolu chacun 6 essais du problème de la Tour de Hanoï à 4 disques. Les 120 protocoles obtenus ont été analysés. En accord avec les résultats de Bégoïn-Augereau (2003), les termes de départ et les repères constitutifs se manifestent au début de l'apprentissage, essentiellement dans l'espace intermédiaire ; tandis que les changements et les double dénominations du repère ou du repéré se retrouvent dans les derniers essais, dans l'espace externe. Néanmoins, l'espace interne, défini par les relations entre termes de départ, est quasi inexistant, et de plus les repères constitutifs n'ont pas toujours fonction de terme de départ. Enfin, un amas d'expressions modales et d'évaluations se manifestent surtout au début de l'apprentissage, puis disparaît pour faire place à des repérages situationnels.

L'analyse des verbalisations, chez le sujet adulte handicapé mental, permet de concevoir une représentation s'inscrivant davantage par une prise d'informations externes. Une typologie des évaluations et des repérages situationnels permet de préciser la construction progressive de cet espace externe.

Références

- Bégoïn-Augereau S. (2003). *Effets des labels verbaux dans une résolution de problème : approche énonciative*. Thèse de Doctorat, Université de Poitiers.
- Caron-Pargue, J. & Caron, J. (1995). La fonction Cognitive des interjections. *Faits de Langue*, 6, 111-120
- Caron-Pargue J., Caron J. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32

Utilisation du langage et usage communicationnel au cours d'interaction mère-enfant

Une étude comparative entre une population sans handicap et trisomique 21

Sylvie Eva Laroche
Université de Nancy

Les études sur la production du langage en cas de handicap mental ont conclu que les enfants trisomiques 21 ne se différencient pas des enfants sans handicap au cours du développement phonétique mais que leur développement phonologique et morphosyntaxique se réalise plus lentement (Chapman, 1995 ; Miller, 1992 ; Rondal, 2000). Différentes propositions ont été envisagées pour expliquer le retard. Nous nous sommes, pour notre part, intéressés à la voie qui propose de chercher une explication causale dans l'organisation développementale des compétences communicatives et langagières elles-mêmes. Ainsi, le ralentissement des changements observables dans les productions sonores aux différents âges de la petite enfance peut être conçu en lui-même comme un facteur empêchant l'effet des facteurs de développement (exercice de tutelle, régulation sociale, autorégulation) par insuffisance de rythme ou de vitesse des modifications (Butterwoth et Bryant, 1990; Harris & al., 1997). Cette option demande de décrire les allures du développement fonctionnel des formes langagières en examinant l'évolution qualitative des conduites socio-langagières en situation vive d'interaction sociale. Aussi après avoir décrit l'évolution des courbes de développement langagier chez de jeunes enfants trisomiques (Laroche, Mellier, 2000), nous avons décidé de diriger notre intérêt vers l'utilisation sociale et fonctionnelle des vocalisations dans un contexte dialogique dans la population trisomique.

Ainsi, les questions se tournent davantage vers la valeur et la fonction sociale de ce système d'expression au cours d'une interaction entre l'enfant et sa mère.

Méthode :

Population : Nous avons observé 44 dyades mères-enfants (22 dyades avec des enfants trisomiques et 22 dyades avec des enfants sans handicap) dans une situation de communication composée de deux contextes (un sans objets, un autre composé d'objets). Les enfants sont répartis en 3 groupes d'âge de développement (4-9 ; 10-16 ; 17-24 mois).

Indices : Outre l'aspect structural du langage des enfants trisomiques, nous souhaitons mesurer sa valeur et sa fonction pour les deux partenaires. Aussi, avons-nous mesuré la fréquence des productions vocales, leurs durées, leurs moments d'apparition, les tours de paroles. Afin d'évaluer la valeur sociale de ces productions nous avons observé l'orientation du regard du locuteur et de l'interlocuteur

Par ailleurs, nous avons décidé de nous orienter dans une perspective pragmatique en faisant varier le contexte situationnel. Nous avons déjà montré que les objets semblent prendre une valeur de médiateur au sein d'une interaction mère –enfant particulièrement chez les enfants trisomiques. Nous allons voir si en fonction du statut communicatif de ces outils, ces comportements sont plus amples dans un contexte enfant- mère – objets.

Résultats :

Globalement, les résultats permettent de voir un effet de la pathologie et du groupe d'âge sur les indices retenus. En revanche, nous remarquons peu d'effets du partenaire : l'enfant et la mère se différenciant peu dans l'utilisation de ces indices.

Etude des processus rédactionnels par l'analyse conjointe des mouvements oculaires et des pauses d'écriture

L'intérêt du dispositif Eye and pen

Denis Alamargot¹, Christophe Dansac², David Chesnet¹ & Christine Ros¹

1. LaCo-CNRS, Université de Poitiers

2. LTC-CNRS, Université de Toulouse

Depuis une trentaine d'années, de nombreuses recherches ont eu recours à l'étude des mouvements et fixations oculaires pour cerner les processus et traitements en jeu dans la lecture. Dans le champ de l'écriture, les données oculaires commencent seulement à être envisagées comme des indicateurs potentiels (Cf. Alamargot, Dansac & Chesnet, 2002 ; Stromkvist, 2001). Cet état de fait est d'autant plus surprenant que la lecture du texte en cours (pour poursuivre et/ou réviser la trace écrite) et d'éventuelles prises d'informations dans l'environnement (sources documentaires) jouent un rôle central dans l'activité rédactionnelle.

Dans cette communication, nous proposons de décrire un dispositif qui offre de nouvelles perspectives concernant l'étude des processus rédactionnels et de la dynamique de leurs relations durant l'activité d'écriture. Ce dispositif original, nommé Eye and Pen, permet d'enregistrer de façon synchrone les pauses d'écriture, le flux de l'activité graphomotrice et les mouvements oculaires. Associé à un environnement mettant à disposition du rédacteur des informations référentielles et linguistiques, il permet d'enrichir considérablement l'interprétation des indicateurs en temps réel de la production écrite.

Dans le but d'illustrer les principes et possibilités du dispositif Eye and Pen, nous présenterons et discuterons les principaux résultats issus d'une expérimentation conduite avec des rédacteurs adultes et à qui il a été demandé de rédiger un texte procédural (consigne de montage d'une maquette de soufflerie) à partir de sources documentaires (images et lexique des éléments du montage). Le dispositif Eye and Pen a permis d'enregistrer l'activité grapho-motrice des rédacteurs, en synchronisation avec l'activité oculaire menée sur le texte en cours et sur les sources documentaires.

Les résultats indiquent la présence de nombreuses phases de traitements parallèles à l'exécution grapho-motrice au cours desquelles des traitements de planification, de mise en texte et dans une moindre mesure, de révision, peuvent survenir. Les occurrences et la durée de ces phases parallèles sont principalement déterminées par l'empan de la mémoire de travail en production écrite et le niveau d'automatisation grapho-motrice des scripteurs.

A titre de conclusion, nous dresserons un bilan des perspectives théoriques fournies par l'analyse conjointe des activités grapho-motrices et oculaires ; tant en ce qui concerne i) les paramètres oculaires spécifiques à la rédaction de textes (fixation, saccades) que ii) la dynamique et la gestion, en mémoire de travail, des traitements rédactionnels.

Références

- Alamargot, D., Dansac, C., & Chesnet, D. (2002, July, 9-13th). *Parallel processing during writing instruction : Conjoint analysis of graphomotor movements and eye movement*. Paper presented at the EARLI - SIG Writing Conference, Staffordshire, England.
- Strömquist, S., & Holmqvist, K. (2001, 9-13 juillet 2001). *The Dynamics of Production and Perception during Text Writing*. Paper presented at the Ecole thématique CNRS " Production de texte et processus de révision : méthodes en temps réel ", Poitiers, France.

Le développement de l'orthographe : effets de complexité orthographique et de composition morphologique

Séverine Casalis
URECA, Université de Lille 3 Charles de Gaulle

Une des difficultés majeures dans l'acquisition de l'orthographe des mots français réside dans la multiplicité des relations phonie-graphie. Au plan développemental, la complexité orthographique, caractérisée par la consistance orthographique et le caractère dominant ou non des graphies inconsistantes, est très progressivement maîtrisée et pose des difficultés importantes aux enfants en difficultés de lecture (Alegria et Mousty, 1996). A cet égard, l'importance des habiletés phonologiques a été bien montrée (Caravolas, Hulme et Snowling, 2001). Toutefois, les systèmes d'écriture alphabétiques profonds, comme le français, encodent non seulement l'information phonologique mais aussi l'information morphologique. On peut par conséquent se demander si les enfants prennent en considération l'information morphologique, d'autre part si cette prise d'information, le cas échéant, distingue les enfants forts et faibles en orthographe. Qu'il s'agisse du choix de la voyelle (an-année) ou du morphogramme (chant/ chanter vs. champ/champêtre), l'établissement de liens morphologiques pourrait aider la récupération de la graphie correcte.

Nous présentons ici une étude sur le développement de l'orthographe lexicale. L'hypothèse testée est que l'information morphologique pourrait contribuer à déterminer, au delà des contraintes liées à la complexité orthographique, l'orthographe correcte de mots. En outre, la contribution des capacités d'analyse morphologique orale est examinée.

Nous avons donc proposé des situations d'écriture de mots sous dictée à des groupes d'enfants de deuxième et quatrième années primaires, forts et faibles en orthographe (aucun n'étant faible lecteur). Les items étaient définis en fonction de leur complexité orthographique (les simples étant consistants, les complexes inconsistants non dominants) et de leur composition morphologique (monomorphémique vs. bimorphémique, ou plus précisément dans ce cas, suffixé). Les résultats indiquaient que si la complexité orthographique rendait compte de la plus grande part de variance, les performances des scripteurs s'expliquaient également par la composition morphologique des mots, les mots étant appariés en fréquence lexicale de surface et de bigrammes. Plus précisément, l'interaction entre complexité orthographique et composition morphologique, observée chez les scripteurs les plus avancés seulement, indique que l'écriture des mots complexes orthographiquement est plus facile pour les mots bimorphémiques. Enfin, les analyses de régression conduites indiquent que, chez les scripteurs les plus âgés, les performances aux épreuves d'analyse morphologique orale rendent compte d'une part significative de la variance, au-delà des contributions liées à la conscience phonologique et à l'habileté en lecture.

Références

- Alegria, J. & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in french-speaking, normal and disabled children : effects of frequency and lexicality. *Journal of experimental child psychology*, 63, 312-338.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability : evidence from a 3-Year longitudinal study. *Journal of memory and language*, 45, 751-774.

Traitement des mots grammaticaux lors de la lecture et de la compréhension de textes

Caroll Haro & Ranka Bijeljic-Babic
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Lorsque l'on demande à des sujets de détecter et d'entourer une lettre cible, pendant la lecture d'un texte linéaire, ceux-ci ont tendance à omettre plus fréquemment la lettre cible dans les mots de la classe fermée (CF) ou encore mots de fonction, que dans les mots de la classe ouverte (CO) ou mots de contenu (i.e. : les sujets font plus d'omission de la lettre «e» dans le mot de fonction «the» que dans le mot de contenu «weather», Corcoran, 1966). Ce phénomène est connu comme étant *l'effet d'omission de lettre* (Healy, 1976).

La distinction CO/CF a une réelle existence d'un point de vue linguistique, psycholinguistique, ou encore neurolinguistique. Le but de cette recherche est d'étudier le traitement des mots en phrase, par le biais d'un phénomène précis, l'effet d'omission de lettre.

Deux hypothèses ont été proposées afin d'expliquer ce phénomène : (1) *l'hypothèse d'unitisation* (Healy, 1976) selon laquelle les CF sont des mots si fréquents en anglais, qu'ils doivent être traités, lors de la lecture, comme des unités à part entière, plutôt que comme une décomposition de leurs lettres constituantes, et (2) *l'hypothèse structurale* (Greenberg et Koriat, 1991) pour laquelle les mots et les morphèmes fonctionnels (les CF) sont essentiels pour l'établissement de la structure de la phrase dès le début du traitement, et, une fois la charpente établie, ces mots ou morphèmes passeraient en arrière plan, laissant les mots de contenu aux places préétablies. Pour ces auteurs, c'est davantage la fonction du mot que sa familiarité, formelle ou lexicale, qui déterminerait le taux d'omission de la lettre.

Dans cette étude, nous avons examiné plus en détail les classes grammaticales afin de confronter les deux hypothèses. Nous avons tout d'abord étudié "l'effet d'omission de lettres" sur la base de la familiarité visuelle (expérience 1), en utilisant des mots homographes pouvant appartenir aux deux classes (ex : *car*), lors d'une tâche classique de barrage de lettre cible au cours de la lecture et de la compréhension d'un texte. Dans une deuxième expérience, utilisant la même tâche, nous avons testé des homographes de la CF ayant par conséquent la même familiarité visuelle, mais des fonctions syntaxiques différentes (ex : *le, la, les*, articles ou pronoms) ou identiques (ex : le pronom *il*). Pour finir, à l'aide d'une tâche de lecture segmentée (expérience 3), nous avons étudié le cas des pronoms homographes *le, la, les*.

Nos résultats suggèrent que bien que la détection de lettre soit fortement influencée par la classe grammaticale des mots contenant la cible, une théorie tenant compte des aspects syntaxiques pourrait à elle seule expliquer tous les résultats.

Références

- Corcoran, D.W.J. (1966). An acoustic factor in letter cancellation. *Nature*, 210, 658.
- Greenberg, S.N., & Koriat, A. (1991). The missing-letter effect for common function words depends on their linguistic function in the phrase. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 1051-1061.
- Healy, A.F. (1976). Detection errors on the word "the": evidence for reading units larger than letters. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 235-242.

Prise en charge des patients cancéreux par téléphone : rôles psychosociaux et enjeux institutionnels

Emmanuelle Engrand
LPI- GRC, Université Nancy 2

A partir de 1990, des recherches rapportées aux dialogues téléphoniques de soutien social sont menées par divers auteurs. On songe aux travaux qui rendent compte de l'émotion perçue par les écoutants (parmi lesquels Gaulmyn et Bange 1990 ; Cosnier et coll., 1993 ; Gaulmyn 1994). Citons encore l'ouvrage de Montheil (1997) qui met en évidence l'exercice d'écoute de praticiens et de bénévoles, au sein de multiples organisations (Croix Rouge Ecoute, Fil Santé Jeunes,...). Ces études répondent à des questionnements engendrés par le déploiement croissant des institutions d'aide par l'écoute téléphonique. Mais il est d'une autre raison d'approfondir ce champ. Comme nous l'avons déjà exposé (Engrand, 2000 ; Engrand, 2001 ; Engrand et al., 2002 ; Engrand, 2003), l'appréhension d'un tel objet que sont les conversations d'aide à distance, repose et ramène aux compétences techniques (analyse de la demande, recherches d'informations, réponse à la requête) et communicationnelles (écoute active, explicitation des rôles socio-professionnels, enjeux institutionnels, gestion de l'angoisse) qui composent le travail de l'écouter.

Une activité retient notre attention. Les productions verbales élaborent progressivement la rencontre d'aide et, les reformulations particulièrement, soutiennent la production du discours de l'appelant (Apotheloz et Grossen, 1996 ; Gülich et Kotschi, 1987). L'analyse des scénarios langagiers permettrait une approche clinique et circonstanciée des rôles, compétences et champs d'interventions des partenaires. De quelle manière la relation d'aide par téléphone s'accomplit-elle ? On en arrive ainsi à considérer que l'aide par téléphone comprend une situation où se joue une *interaction structurante* entre les personnes, les écoutants et les appelants. Dès le début du dialogue téléphonique, cette interaction se forme et s'identifie lorsque l'écouter accueille le patient malade qui souhaite apaiser la souffrance, l'angoisse, l'incertitude du moment, à travers la parole. Elle se confirme lors des premiers instants d'entretien, où les précisions sur la demande sont identifiées. La nature des conversations étudiées s'agence en contenus distincts, représentés par des orientations dominantes telles que le conseil, l'écoute active, l'aide psychologique, ainsi que par des éléments explicatifs en lien à la maladie. Ces derniers se structurent en fonction de la demande de départ (Zimmerman et Whalen, 1992). C'est à cet instant du dialogue que la personne malade est amenée à s'associer activement à la rencontre d'aide.

En fait, nous devrions parler d'une *double interaction*, consentant ainsi à mieux situer l'identité de l'intervention de chacun des deux pôles en «présence». En effet, au niveau social, on note que les discours respectifs des interlocuteurs ne sont pas analogues. Ils se modifient tout au long du processus conversationnel. Du côté des bénévoles, ceux-ci sont des aidants potentiels, représentants institutionnels dont les actions sont en lien avec les règles et valeurs de l'institution. Ils se doivent par des techniques de reformulation assurer la continuité et la cohérence du dialogue. Grâce à celles-ci, leur rôle est de guider l'entretien et de focaliser l'attention de l'interlocuteur sur la thématique qui a motivé l'appel, afin d'y répondre. Du côté des appelants, qui ne peuvent pas tout attendre d'une aide extérieure, leur progression personnelle dépend de leur implication dans la démarche de soutien, dans une recherche active à la fois sur eux-mêmes, la signification de la maladie et leur état d'avancement. Ils tentent de dégager des voies de compréhension et *construisent du sens* avec et par un autre partenaire de l'échange communicationnel. C'est au travers d'une interaction facilitatrice que la rencontre de soutien peut conduire à redonner aux intéressés le sentiment qu'ils peuvent progresser et intervenir sur leur situation.

L'utilisation du discours rapporté dans les récits de l'expérience subjective des voix

Ingrid Guigo-Banovic
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Si les hallucinations sont considérées comme des *perceptions sans objet à percevoir* (Ey, H., 1973) et relatives à une pathologie mentale, un certain nombre de travaux en font un trouble du langage ou encore un trouble du fonctionnement cérébral.

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des études sur le langage tout en se tenant à l'écart de toute conception étiologique ou pathologique de celles-ci. Les voix ne sont pas ici considérées comme un symptôme mais comme objet de discours. Dans ce travail la façon dont les sujets évoquent le discours halluciné entendu a été étudiée. Lorsqu'un sujet rapporte ce que lui a dit la voix il va utiliser le discours rapporté. Il peut le faire de manière différente selon la distance qu'il entretient avec ce qu'elle lui dit.

A partir de treize récits de patients schizophrènes recueillis dans le cadre d'un questionnaire (enregistré), nous avons appliqué une analyse de contenu à ce matériel. Nous avons plus particulièrement étudié les différents types de discours rapporté utilisés.

Les résultats (uniquement descriptifs) montrent que le type de discours rapporté le plus employé est le discours rapporté cité. Il reproduit tel qu'il a été énoncé le propos tenu. Autrement dit ce que dit la voix ne peut être rapporté qu'au style direct, dans son intégrité énonciative initiale. Les patients schizophrènes emploient ensuite un type de discours "rapporté" qui ne permet pas de déterminer s'il s'agit d'un discours produit au moment même où les voix surgissent (style direct) ou s'il s'agit d'un discours rapporté cité difficilement repérable en tant que tel.

Ces résultats laissent penser que les schizophrènes ont des difficultés à intégrer les discours des voix dans leur propre trame discursive. Et, pour celui qui les écoute, déterminer qui parle pose problème. Cette intégration partielle du discours des voix serait le point le plus abouti par rapport à d'un côté une citation qui confère une autonomie et une intégrité totale à ce que les voix ont pu dire, et, d'un autre côté à la difficulté à distinguer entre ce qui est énoncé directement par la voix et ce qui relève du discours rapporté cité. Ce rapport du sujet au dire des voix pourrait être considéré comme un critère de pathologie. En effet là où certains patients sont en mesure d'intégrer l'idée que plusieurs discours peuvent les traverser avec la possibilité des les faire siens, les psychotiques via la relation qu'ils entretiennent avec les voix mettraient en scène cette incapacité à les intégrer à leur trame discursive.

Références

- Blanchet, A. (1997). *Recherches sur le langage en Psychologie Clinique*. Paris: Dunod.
Ey, H. (1973). *Traité des hallucinations*. Paris : Masson.
Hoffman R.E., Oates E., and al. (1994). Semantic organization of hallucinated "voices" in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 151, 1229-1230.
Naudin J, Azorin J.M., Giudicelli L, Dassa D. (1996). Les histoires hallucinées. Vers une analyse narrative des hallucinations acoustico-verbales. *L'Evolution Psychiatrique*, 61, 345-358.

La consultation médicale prédictive : scène de confrontation des croyances

Martine Batt¹, Laurence Masse² & Alain Trognon¹

1. GRC/LPI, Université Nancy 2

2. GRP. Université Paris 8

La situation que nous analyserons dans cette contribution est issue d'une consultation de médecine prédictive. Une telle consultation a pour objectif d'accompagner une personne qui souhaite connaître son statut génétique relativement à une maladie qu'elle est susceptible de développer. Révéler à une personne son statut génétique est une situation extrêmement délicate, au point que la loi prévoit que cette démarche sera encadrée par une équipe pluridisciplinaire (généticien, médecin spécialiste de la maladie concernée, psychologue) qui, par ses compétences à la fois cliniques et génétiques, accompagne la personne à risque avant, pendant et après le test.

En amont de l'annonce du diagnostic, la consultation prédictive a pour mission d'éclairer le demandeur du test génétique. Pendant cette période pré-décisionnelle, il apparaît crucial qu'au fur et à mesure du déroulement itératif des consultations, la personne à risque entrevoie et comprenne non seulement les informations « scientifiques » liées aux probabilités de transmission génétique (Batt, Trognon & Vernant, 2003), mais aussi les conséquences subjectives et intersubjectives qui font suite à la révélation par le test. Outre l'acquisition d'un savoir mutuellement et progressivement construit avec les professionnels rencontrés, c'est aussi à l'appropriation subjective des probabilités liées au risque que nous nous intéresserons plus particulièrement. Pour ce faire, nous examinerons des scènes interactives sur lesquelles se jouent des « transferts » de savoirs de l'un à l'autre et plus particulièrement des tentatives de modification des croyances d'une patiente par un professionnel. Sous l'éclairage de deux méthodes complémentaires – l'analyse de la structuration référentielle des discours (Masse, Blanchet & Poitrenaud, 1999) et l'analyse interlocutoire (Trognon, 1999) – nous chercherons à éclairer certains moments décisifs de la prise en charge de patients demandeurs de test génétique.

Références

- Batt, M., Trognon, A., Vernant, D. (2003) Quand l'argument effleure la conviction. *Psychologie de l'interaction*, 16-17, à paraître.
- Masse, L., Blanchet, A. & Poitrenaud, S. (1999) Construction des univers référentiels en psychothérapie. *Psychologie Française*, 44, 4, 349-360.
- Trognon, A. (1999) Eléments d'analyse interlocutoire. Dans M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.) : *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Enjeux psychologiques de tests génétiques

Marcela Gargiulo
Hôpital Pitié Salpêtrière

Les avancées en biologie moléculaire permettent à présent l'identification des individus "à risque" dans diverses maladies héréditaires¹. En effet, la découverte de l'anomalie génétique associée à des pathologies héréditaires ouvre la voie au diagnostic présymptomatique. Dans ce dernier cas, un individu à risque pour une maladie héréditaire, mais qui ne présente pas des signes (présymptomatique), désire connaître son statut réel par rapport à l'affection qui touche d'autres membres de la famille. La complexité du questionnement est majeure pour ces personnes "à risque", quand il s'agit de demander un test présymptomatique d'une maladie pour laquelle il n'existe pas encore de traitement ou de prévention possible. Le cas extrême est celui de la maladie de Huntington². Si la personne décide de faire le test présymptomatique, elle saura avant d'être malade qu'elle sera malade un jour, sans savoir ni quand la maladie va se déclarer exactement, ni quelle sera la gravité de celle-ci. Bien que la maladie de Huntington représente un modèle extrême, l'expérience de notre équipe dans les domaines d'autres pathologies "moins invalidantes" montre que la prédiction a un impact majeur sur la vie de la personne et ceci quelle que soit la gravité de la maladie en question. Les enjeux de la révélation du statut génétique réel chez un individu asymptomatique sont considérables, surtout s'il s'agit d'une pathologie grave sans thérapeutique efficace. Nous analyserons ici les motivations des consultants et le dispositif de la consultation psychologique proposé aux demandeurs du test génétique.

1. La maladie de Huntington, les Ataxies cérébelleuses autosomiques dominantes, les paraparésies spastiques autosomiques dominantes, la maladie de Creutzfeld-Jacob, les dystonies familiales, les cardiomyopathies hypertrophiques, Dystrophie myotonique de Steinert, Dystrophie musculaire facio-scapulo-humérale, Maladie de Charcot –Marie-Tooth, le CADASIL.

2. La maladie de Huntington est une affection neurologique dégénérative grave, qui se transmet sur un mode autosomique dominant. Si l'un de parents est atteint, les enfants auront un risque de 50% d'être porteurs du gène.

Une échelle internationale de qualité de vie pour les traumatisés crâniens

Michèle Montreuil
Université de Paris 8

Le traumatisme crânien est la pathologie neurologique la plus fréquente de l'adulte jeune.

20% des traumatismes crâniens nécessitent une hospitalisation et 5% sont considérés comme grave (Krans et al.1984) Ces traumatismes crâniens sévères sont la première cause de mortalité liée à un traumatisme et une cause majeure de séquelles motrices et cognitives et comportementales à long terme. La plupart des études concernent les déficiences et les incapacités mais très peu se sont intéressées à la qualité de vie après l'accident. En outre, les différentes échelles de qualité de vie, très nombreuses dans la littérature, ne sont pas adaptées à cette population de patients.

Elles négligent les dimensions cognitives, émotionnelles et comportementales. L'objectif de l'exposé est de présenter les composantes d'une échelle spécifique mise au point par des professionnels internationaux travaillant auprès des traumatisés crâniens et de leur famille.

L'aliénation somatique: hypocondrie, anorexie, transsexualisme

Dolorès Manzi
Université de Poitiers

En 1895, Freud a proposé une définition de la névrose actuelle en s'inspirant de son modèle clinique, l'hypocondrie: par opposition aux névroses de transfert, l'étiologie de la névrose actuelle ne serait pas infantile, mais liée à un dysfonctionnement somatique de la sexualité adulte du sujet. Tout en soulignant l'intérêt théorico-clinique de ce concept, les travaux récents des psychanalystes s'accordent pour postuler l'existence d'un noyau infantile, signifiant la prégnance d'un conflit inconscient autour duquel s'actualise la plainte somatique. À partir d'observations de jeunes adultes présentant des préoccupations hypocondriaques, ainsi que des troubles anorexico-boulimiques, nous proposons une réflexion sur la nature des fantasmes inconscients à l'oeuvre dans la névrose actuelle, véritable état d'aliénation à un corps devenu objet d'addiction, ayant le pouvoir d'apaiser les tensions psychiques suscitées par l'altérité sexuelle.

Symptôme iatrogène de notre culture hyper-médicalisée, la névrose actuelle ajourne la menace de la sexualité génitale, révélant la prégnance de fantasmes archaïques de nature transsexuelle. En effet, le fantasme transsexuel se situe au coeur des états hypocondriaques et anorexiques ; il revendique, par son conformisme social, des modèles stéréotypés du masculin et du féminin ayant pour fonction de masquer les problématiques de la bisexualité psychique. À ce titre, l'aliénation à l'objet somatique addictif peut être interprétée comme une entrave à l'assomption de l'identité sexuelle, attendue à la fin de l'adolescence.

Références

Albarracin-Manzi, D. (2003). La virginité somatisante: névrose actuelle et post-adolescence. *Adolescence*, 26, 112-113.

« Ethics », Déontologie et Urgence

Thierry Maillefaud
CREA – Ecole de l'air, Salon de Provence

L'auteur présentera des éléments de réflexion en vue des évolutions possibles du code et des principes de la déontologie des psychologues.

On définit habituellement la déontologie comme « la science des devoirs ». *A la charnière du droit et de la morale, elle s'attache à déterminer pour une profession ou une activité donnée, des solutions pratiques à des problèmes concrets. La déontologie régit le comportement professionnel mais tend également à créer un état d'esprit.* (CNDS : Commission Nationale de Déontologie et de Sécurité, année 2000)

Les évolutions possibles, déjà perceptibles actuellement vont prendre encore de l'ampleur. Elles sont vivement souhaitées par certains praticiens ou enseignants. Elles sont aussi craintes par d'autres. Pour beaucoup, elles suscitent d'importants dilemmes qui concernent cet « état d'esprit ». Ce ne sera pas sans conséquences pour le texte minutieusement élaboré et signé collectivement en 1996. Les activités de recherche sont également affectées par ces préoccupations.

Pour les psychologues, membres des associations signataires, le Code et les travaux de la Commission Nationale Consultative de Déontologie (CNCDP) représentent une incontestable avancée en précisant la spécificité de l'exercice professionnel. L'enseignement aux étudiants intègre quelques rudiments essentiels incitant à la pondération des ardeurs activistes, notamment dans le cadre institutionnel et à la prudence pour toutes formes de prise en charge d'une personne. Pour les usagers (les clients, patients, etc..) le code dans son intégralité constitue une position tierce propice à de fructueuses régulations.

Dans le cadre européen prévaut le terme anglo-saxon « ETHICS » pour désigner ce que nous appelons tantôt « déontologie », tantôt « éthique » ...mais aussi parfois problèmes techniques, éthique scientifique ou tout simplement « morale ». Cela incite à rechercher et à analyser les voies pour un processus visant à construire un cadre assurant notre capacité à penser les clarifications réalisables.

Deux domaines seront plus particulièrement étudiés pour illustrer les enjeux majeurs :

- Les niveaux de recouvrement entre les attendus de la loi commune et les spécificités déontologiques de l'exercice du psychologue.
- Les particularités des interventions dites de « psychologie d'urgence » ou plus globalement des rapports du psychologue à la notion même d'urgence du point de vue psychologique.

Une approche analytique et critique permettra de mettre en perspective les réajustements nécessaires pouvant être effectifs à plus ou moins longue échéance. Le développement de la capacité à réaliser les réajustements paraît être consubstantiel aux développements des attentes et demandes sociales envers les recherches et les pratiques de la psychologie et des psychologues.

Les « Recommandations internationales sur l'utilisation des tests » : quelles implications pour les pratiques et pour la formation des psychologues ?

Pierre Vrignaud
Laboratoire de Psychologie du Développement, Université de Paris 10

La SFP vient de publier l'adaptation des « Recommandations internationales sur l'utilisation des tests ». Ces recommandations, élaborées et éditées par l'*International Test Commission* (Commission Internationale des Tests), ont le mérite de rassembler de manière systématique nombre de principes scientifiques, éthiques et déontologiques, généralement, cités en ce qui concerne une bonne utilisation des tests. Elles couvrent tout le processus de *testing*, du contrat passé avec la personne testée, jusqu'à la communication des résultats et à leur archivage. Ces Recommandations s'appliquent à tous les domaines de la psychologie : clinique, recherche, travail, scolaire, orientation, justice, etc. Elles ont le mérite de situer les tests dans leur cadre relationnel et institutionnel impliquant le psychologue, la ou les personnes testées ainsi que l'institution dans laquelle ou pour laquelle se déroule le *testing*.

Cet atelier sera l'occasion de présenter et de commenter l'adaptation française publiée par la SFP. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les travaux d'enquête sur la pratique des tests qui ont servi à construire un référentiel de compétences pour l'utilisation des tests à partir duquel les Recommandations ont été élaborées. Nous présenterons ensuite les différentes étapes de la mise au point de la version finale des Recommandations, en particulier, les consultations conduites auprès des différentes sociétés nationales de psychologie.

Puis, nous présenterons les Recommandations de manière détaillée en insistant sur les points qui nous semblent encore insuffisamment connus et appliqués en France comme, par exemple, les questions de biais et d'équité (Vrignaud, 2002). Enfin, nous essaierons de montrer en quoi ces Recommandations peuvent fournir une base pour identifier les compétences pour l'utilisation des tests, base à partir de laquelle peut être construit un référentiel de formation pour les enseignements de psychométrie et les enseignements portant sur la pratique des tests.

Références

- Moreland, K. L., Eyde, L. D., Robertson, G. J., Primoff, E. S. & Most, R. B. (1995). Assessment of Test User Qualifications: A Research-Based Measurement Procedure. *American Psychologist*, 50, 14-23.
- Vrignaud, P. (2002). Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier. *Bulletin de Psychologie*, 55(6), 625-634.

Validité prédictive d'un inventaire d'intérêts professionnels

Alain Paineau
Psychologue du travail

1. La validité prédictive

L'étude des caractéristiques métriques d'un test (étude psychométrique) constitue non seulement une opération de validation de celui-ci, mais aussi une information destinée à ses utilisateurs potentiels leur permettant d'évaluer la portée et les limites de l'instrument.

Composante de cette étude psychométrique, la validité prédictive est resituée dans le cadre de l'ensemble des caractéristiques métriques (fidélité et validité).

Comment peut-on mesurer la validité prédictive d'un inventaire ou questionnaire d'intérêts professionnels ? est la question à laquelle entend répondre le point suivant, qui se conclut par une brève synthèse des résultats généralement observés.

2. Le contexte du conseil en orientation

On s'intéressera alors :

- au contexte spécifique du conseil en orientation en tentant de répondre à la question : quel est l'apport spécifique de l'inventaire ou questionnaire d'intérêts professionnels ?
- à l'opposition entre démarches centrées sur la découverte de soi et démarches « d'appariement » ou « systèmes analogiques » ;
- au mécanisme d'allocation des emplois et à la place de la prise en compte des intérêts professionnels dans ce processus.

3. Discussion

Celle-ci abordera les questions suivantes :

- Aborde-t-on la question de la validité prédictive d'un inventaire ou questionnaire d'intérêts professionnels de la même manière, quel que soit le type de démarche choisi par l'auteur du test ? En particulier, s'intéresser à la validité prédictive d'un inventaire ou questionnaire d'intérêts professionnels n'est-il pas plus cohérent dans le cadre de démarches de type « appariement » ou « système analogique » ou bien si l'on suppose un effet déterminant des résultats au test sur les choix du consultant, plutôt que dans le cadre d'une démarche centrée sur la découverte de soi ? Peut-on pour autant se désintéresser de la validité prédictive en fonction du type de démarche choisie ?
- Le regard que l'on porte sur la question de la validité prédictive d'un instrument de mesure des intérêts professionnels, avant d'être une question technique, n'est-il pas d'abord une question de conception de l'orientation ?

Références

- Beech R. & Harding Leonora (1994). *Tests, mode d'emploi...*, *Guide de psychométrie* (Rolland J.-P. & J.-L. Mogenet Trad.). Paris : Les Editions du Centre de Psychologie appliquée (ECPA).
- Dupont J.-B., Gendre F., Berthoud S. et Descombes J.-P. (1979). *La Psychologie des Intérêts*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection le Psychologue n° 19.
- Guichard J. & Huteau M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Observance au traitement prescrit dans une population de patients atteints de schizophrénie

Apports du test de Rorschach

Dana Castro¹, Catherine Zoute¹ & Jean Le Rohellec²

1. Centre Médico-Psychologique de Courbevoie

2. INSEP Paris

Dans le cadre du suivi au long cours de la schizophrénie, l'observance thérapeutique est le gage de la stabilisation du patient. Or, en pratique un schizophrène sur deux présente une mauvaise observance et se trouve ainsi exposé à un risque accru de rechutes (Hardy-Bayle, 2000). La littérature spécialisée fait état d'une série de facteurs qui interfèrent avec l'adhésion du patient à son traitement. Parmi eux, les aspects personnels en lien avec la personnalité (Berenbaum & Fujita, 1994) retiennent l'attention des chercheurs.

Cette étude a pour objectif de mettre en évidence une association possible entre certains traits stables de personnalité ou des stratégies cognitives privilégiées et l'adhésion au traitement prescrit dans une population de patients adultes porteurs de schizophrénie.

50 patients ont été répartis en deux groupes (observants/ non observants) et ont été évalués par le test projectif de Rorschach (Système Intégré). Les données ont été traitées par le test de χ^2 . Les résultats obtenus montrent l'existence d'une proportion de traits narcissiques, significativement plus élevée chez les patients du groupe non observants, alors que le recours au processus d'intellectualisation est significativement plus fréquent dans le groupe des patients observants. La forme clinique de la schizophrénie (paranoïde versus désorganisée) semble jouer un rôle dans la qualité de l'adhésion au traitement prescrit.

Les résultats obtenus attirent l'attention sur l'importance de l'étude des traits de personnalité et des stratégies cognitives dans le cadre de la maladie mentale, telle que la schizophrénie, ainsi que sur l'utilité de l'évaluation systématique de la personnalité dans la prise en charge des patients psychiatriques.

Références

Berenbaum H, Fujita F. (1994) Schizophrenia and personality. Exploring the boundaries and connections between vulnerability and outcome. *Journal of abnormal psychology*, 103,1,148-158.

Hardy Baylé JF. (2000) Le pronostic social peut être amélioré par une meilleure observance. *Les actualités en psychiatrie* .17,8,290-293.

Le rôle des titres et des cartes de concepts dans la compréhension des textes expositifs. Approche fonctionnelle et computationnelle

Effets sur l'activation et la diffusion de l'activation des concepts

Hervé Potelle & Jean-François Rouet
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Cette étude s'intéresse à l'effet des titres thématiques sur le processus de compréhension de textes expositifs. Depuis Ausubel (1961), de nombreuses recherches ont montré que la présence d'un titre pouvait faciliter le rappel de textes expositifs et surtout lorsqu'il était présenté avant la lecture d'un texte (Bransford & Johnson, 1972). Malgré les effets facilitateurs constatés dans de nombreuses recherches, il n'existe pas de modèle cognitif précis capable de décrire quantitativement ces effets bénéfiques sur le rappel et la compréhension. Notre premier objectif est de savoir dans quelle mesure les titres thématiques facilitent la construction d'une représentation thématique textuelle. Notre second objectif est de comprendre les mécanismes d'accessibilité des concepts du texte induits par l'activation des concepts thématiques du titre du texte. Pour ce faire, cette étude s'appuie sur la récente théorie du *Landscape Model* de van den Broek, Virtue, Gaddy, Tzeng, et Sung (2002). Ce modèle permet d'expliquer la fluctuation des niveaux d'activation de l'ensemble des concepts du texte en temps réel. Notre hypothèse générale est que la présentation d'un titre thématique permettrait au lecteur d'activer plus fortement les concepts principaux du texte et de mieux les connecter ensemble en mémoire épisodique du texte.

Une première série de trois expériences a montré que la présentation d'un titre thématique permettait de faciliter l'activation des concepts principaux du texte d'une part, et la propagation de l'activation des concepts du titre thématique vers les concepts importants du texte, d'autre part. Ceci se traduisait par la construction d'un réseau conceptuel mieux interconnecté en mémoire épisodique. L'analyse des données comportementales par le *Landscape Model* indique que les concepts les plus importants bénéficiaient d'un niveau d'activation plus élevé lorsque les titres étaient centrés sur le thème du texte que lorsque les titres étaient centrés sur un détail du texte. De même, les concepts les plus importants étaient plus fortement connectés aux concepts du titre, lorsque les titres des textes étaient centrés sur le thème du texte que lorsque les titres étaient centrés sur un détail du texte. Une seconde série de deux expériences a montré que la présentation d'une carte de concepts thématique avant la lecture d'un texte (i.e., le titre du texte combiné aux concepts les plus importants du texte) facilitait le rappel des éléments importants du texte.

Références

- Ausubel, D. P. (1961). The role of discriminability in meaningful verbal learning and retention. *Journal of Educational Psychology*, 52, 266-274.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- van den Broek, P., Virtue, S., Gaddy, M., Tzeng, Y., & Sung, Y.-C. (2002). Comprehension of memory of science texts: inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. Leon, & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Mahwah: NJ: Erlbaum.

Toucher les mots pour mieux les lire

Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de grande section maternelle : étude sur les effets bénéfiques de l'ajout de la modalité haptique

Edouard Gentaz

Laboratoire Cognition & Développement-CNRS, Université Paris V

Cette recherche étudie chez les enfants de grande section maternelle (5 ans) les effets de l'ajout de la modalité haptique dans un entraînement destiné à développer la conscience phonémique, la connaissance des lettres et des associations lettres/sons sur leur compréhension et l'utilisation du principe alphabétique. Deux entraînements qui se différencient par les modalités sensorielles sollicitées sont évalués (Bara, Gentaz & Colé, soumis). L'entraînement «HVAM» (Haptique-Visuel-Auditif-Métaphonologique) sollicite les modalités haptique, visuelle et auditive et l'entraînement «VAM» (Visuel-Auditif-Métaphonologique) les modalités visuelle et auditive. Ces deux entraînements proposent les mêmes exercices sur la conscience phonologique (en particulier phonémique) et sur la connaissance des lettres et des associations lettres/sons. Cependant, le travail sur l'identité des lettres est basé sur une exploration visuo-haptique et haptique dans l'entraînement HVAM et sur une exploration uniquement visuelle dans l'entraînement VAM. Les performances sont mesurées avant et après les entraînements par deux épreuves destinées à évaluer la compréhension et l'utilisation du principe alphabétique (tests de lecture de pseudo-mots et de connaissance des lettres) et par trois épreuves de conscience phonologique (tests de rimes, phonème initial et phonème final). Les résultats révèlent une amélioration des performances dans le test de lecture de pseudo-mots et de connaissance des lettres plus importante après l'entraînement HVAM qu'après l'entraînement VAM. Par ailleurs, une amélioration similaire après les deux entraînements est observée dans les tests de conscience phonologique. Ces résultats suggèrent que l'ajout de la modalité haptique dans de tels entraînements améliore le niveau de lecture des enfants (Gentaz, Colé, Sprenger-Charolles & Bara, soumis). Ces résultats confirment les résultats et l'interprétation de Gentaz, Colé et Bara (2003) selon laquelle les effets bénéfiques de l'ajout de la modalité haptique peuvent s'expliquer par les différentes spécificités fonctionnelles des modalités sensorielles sollicitées (Hatwell, Streri & Gentaz, 2000).

Références

- Bara, F., Gentaz, E. & Colé, P. (soumis). Effets des entraînements destinés à favoriser l'acquisition de la lecture chez les jeunes enfants.
- Gentaz, E., Colé, P. & Bara, F. (2003). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de grande section maternelle: étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année Psychologique*.
- Gentaz, E. Colé, P., Sprenger-Charolles, L. & Bara, F. (soumis). Evaluating multisensory preparatory training for reading in kindergarten-age children: A study on the contribution of the manual haptic mode.
- Hatwell, Y., Streri, A. & Gentaz, E. (2000). *Toucher pour connaître*. Paris : PUF.

Les connecteurs comme traces de processus cognitifs Comparaison entre sujets jeunes et âgés dans une résolution de problème

Jean Caron & Josiane Caron-Pargue
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Les verbalisations produites par un sujet au cours d'une tâche cognitive peuvent être analysées, non pas comme compte-rendu introspectif par le sujet de ses processus mentaux, mais comme traces comportementales des opérations cognitives (Caron-Pargue & Caron, 1989, 1991 ; Caron, 1996). Dans ce cadre, les connecteurs, qui relient entre eux des énoncés ou des ensembles d'énoncés, signalent la délimitation d'unités représentatives et leur structuration, à la fois en tant qu'instructions de traitement à l'intention de l'auditeur (Caron, 1997), et en tant que traces du fonctionnement cognitif de l'énonciateur.

L'utilisation des connecteurs est étudiée à partir d'un corpus de productions verbales obtenues auprès de deux groupes de sujets : un groupe de personnes âgées (de 75 à 92 ans), et un groupe de jeunes adultes (de 25 à 46 ans), résolvant le problème de la Tour de Hanoï au cours de cinq essais successifs, et invités à "penser tout haut" au cours de leur tâche.

Si la comparaison montre un déficit significatif dans la performance des sujets âgés, l'apprentissage au cours des essais ne diffère pas de façon marquée. Mais les différences les plus intéressantes apparaissent dans la distribution des marqueurs linguistiques au sein des protocoles verbaux. On s'intéressera ici uniquement aux connecteurs.

Deux grandes catégories peuvent être distinguées parmi ces derniers : un premier ensemble, que l'on appellera "additifs" (*et, après, ensuite, alors,...*) marque une simple concaténation d'unités en mémoire de travail ; un second ensemble, que l'on appellera "relationnels" (*mais, si, parce que,...*), traduit une structuration entre les unités représentatives. Le premier type de connecteurs ne manifeste aucune différence entre les deux groupes de sujets, tant dans sa fréquence que dans son évolution au cours des essais. En revanche, les connecteurs "relationnels" sont utilisés, de façon significative, plus fréquemment et plus longtemps chez les sujets âgés.

Ces différences - complétées par une étude plus détaillée des contextes d'occurrence de ces marqueurs, et confirmées par la distribution des autres types de marqueurs - peuvent être interprétées comme reflétant un mode de traitement plus local et plus dépendant du contexte chez les sujets âgés.

Références

- Caron J. (1996). Linguistic markers and cognitive operations. In J.Caron-Pargue & S.Gillis (Eds.), *Verbal Production and Problem Solving*. Antwerp Papers in Linguistics, 85, 11-28 .
- Caron J. (1997). Towards a procedural approach of the meaning of connectives. In M.Fayol & J.Costermans (Eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text*. Hillsdale, N.J., L.Erlbaum, 53-73.
- Caron-Pargue J. & Caron J. (1989) - Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.
- Caron-Pargue J. & Caron J. (1991) - Psychopragmatics vs sociopragmatics : The function of pragmatic markers in thinking aloud protocols. In J.Verschueren (Ed.), *Pragmatics at issue (Selected papers from the 1987 International Pragmatics Conference)*. Amsterdam, J.Benjamins, Vol.1, 29-36.

Co-résolution de problème et états mentaux : quelle compréhension chez les enfants d'école primaire ?

Nadia Gauducheau¹, Frédérique Cuisinier¹ & Annick Weil-Barais²

1. Université Paris X-Nanterre

2. Université d'Angers

Nous postulons que les inférences relatives aux états mentaux d'autrui jouent un rôle déterminant dans la construction de significations partagées au cours des interactions. La construction de significations partagées s'appuie sur des processus de confrontation et de négociation entre les interactants (e.g. Gilly, Roux et Trognon, 1999). Ces processus nécessitent des inférences sur les états mentaux du partenaire afin de se représenter ce que celui-ci comprend de la situation, quelles sont ses connaissances, ses intentions, etc. Les recherches consacrées à la théorie de l'esprit et aux états mentaux montrent que les enfants les plus compétents pour comprendre les pensées et les émotions d'autrui sont également ceux qui manifestent des interactions plus adaptées avec leurs pairs (Jenkins et Astington, 2000). Cette recherche vise à caractériser les inférences sur les états mentaux d'autrui que nous supposons intervenir au cours des interactions socio-cognitives. Elle défend l'hypothèse selon laquelle ces inférences reposent largement sur l'interprétation des expressions non verbales. En effet, les enfants possèdent des compétences pour comprendre ce qu'autrui exprime par ses comportements non verbaux .

Cette recherche a été menée auprès de 49 enfants en classe de CM1 (m= 10 ans) et auprès de 46 adultes (m=20 ans). Nous avons créé une tâche dans laquelle les participants produisent des inférences explicites à partir de séquences d'un film. Ce film montre un gros plan d'un garçon effectuant un exercice de mathématiques en collaboration avec un camarade. Les inférences sont réalisées par l'intermédiaire de questions concernant les états mentaux du garçon et certains aspects de l'interaction. Les cinq séquences proposées correspondent à différents moments dans la dynamique interactive. Une partie des participants regardent les différentes séquences avec le son et l'autre partie regardent les mêmes séquences privées du son (muettes).

Les résultats montrent que les enfants repèrent bien le contenu spécifique de chaque séquence d'interaction et produisent des inférences différentes pour chacune d'elles. Les inférences des enfants de 10 ans sont pertinentes et cohérentes au regard de notre analyse de l'interaction. Les expressions non verbales constituent des indices importants pour réaliser les activités inférentielles demandées. Par ailleurs, les adultes ont manifesté des inférences un peu plus pertinentes que celles des enfants suggérant ainsi un développement des compétences inférentielles.

Références

- Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs: Fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*, 9-39. Presses Universitaires de Nancy.
- Jenkins, J., Astington, J. (2000). Theory of mind and social behavior : Causal models tested in a longitudinal study. *Merill-Palmer Quarterly*, 46-2, 203-220.

Vieillessement et Ralentissement Psychomoteur

Hind Boumlak¹, Thierry Olive², Faroudja Hocini³ & Farid El Massioui¹

1. *Laboratoire Cognition et Activités Finalisées-CNRS, Université de Paris 8*

2. *LaCo-CNRS, Université de Poitiers*

3. *Hôpital Sainte Anne, Paris*

L'allongement de l'espérance de vie dans les pays industrialisés pose le vieillissement de la population comme un véritable problème de santé publique et un phénomène de société. Processus physiologique lié en partie à des involutions neuronales, le vieillissement se caractérise par des altérations des fonctions motrices et psychiques. Celles-ci prennent la forme d'une diminution notable des capacités cognitives. Le ralentissement moteur et cognitif constitue la pierre angulaire du vieillissement. Plusieurs travaux s'intéressant au vieillissement et à la psychomotricité d'un point de vue développemental mettent l'accent sur une corrélation entre le ralentissement cognitif et le ralentissement psychomoteur observés au cours du vieillissement (Salthouse, 1985 ; 1996, Amrheime *et al.*, 1991 ; Aubert & Albaret, 2001).

S'inscrivant dans cette perspective, l'objectif du présent travail est d'examiner les changements, en termes de ralentissement, liés au vieillissement. La tâche retenue pour révéler ces changements est l'écriture qui est une activité psychomotrice fine et complexe. La variable dépendante étudiée est le temps de production d'une lettre ou d'un mot.

Cent trente-cinq sujets de 20 à 80 ans ont effectué quatre tâches : 1) une production de lettres (l, e, le) ; 2) une copie de mots ; 3) une production de mots et 4) une production de mots lors d'une situation de double tâche. De complexité croissante, ces tâches impliquent un contrôle cognitif progressif de la première tâche à la quatrième.

Les résultats obtenus montrent que les temps de production d'une lettre comme ceux des mots augmentent à la fois sous l'effet de la complexité de la tâche et sous l'effet du vieillissement. Nous avons également observé une interaction tâche/âge qui plaide en faveur d'une conjugaison, voire d'une potentiation entre le ralentissement moteur et le ralentissement cognitif au fur et à mesure que l'âge augmente. Si ces effets semblent définitivement établis à partir de 60 ans, les analyses préliminaires laissent, cependant, entrevoir l'existence d'un ralentissement qui commencerait beaucoup plus tôt.

Les résultats seront discutés en termes de l'existence d'un, voire de plusieurs virage(s) décisif(s) entre 40 et 60 ans.

Entre désaccords culturels et désaccordages émotionnels : La blessure sportive peut-elle faire l'objet d'une prise en charge psychologique ?

Gilles Lecocq
Institution Libre d'Education Physique Supérieure

Dans les cultures sportives, le culte du champion et la performance exceptionnelle s'accompagnent de coups de théâtre qui se révèlent dans l'ombre de chaque victoire et qui assurent la dimension dramatique d'un scénario sportif. Si la blessure fait partie de ces coups de théâtre, elle s'inscrit également comme un événement incontournable dans la construction identitaire d'un membre d'une communauté sportive. En effet, en empêchant momentanément un sujet d'être performant, une blessure témoigne de l'investissement de ce dernier dans une logique de l'extrême. Par ailleurs, symbole d'appartenance à une culture de l'excellence corporelle, la blessure possède aussi paradoxalement en son sein les germes d'une possible désaffiliation culturelle. En fonction de ce paradoxe, l'accompagnement du sujet sportif blessé s'inscrit alors pour le psychologue dans une démarche complexe qui ne peut occulter le contexte dans lequel cette blessure survient et surtout le rôle que celle-ci joue dans une interaction entre un individu et son environnement.

Pour préciser de quelles façons se tissent, dans le devenir d'une blessure sportive, des désaccords culturels et des désaccordages émotionnels, notre communication s'appuiera sur la présentation de sept vignettes cliniques concernant des sujets sportifs ayant fait l'objet d'un accompagnement psychologique au sein du contexte sportif :

Ainsi dans le premier temps de notre communication, nous préciserons les facteurs bioculturels, environnementaux et psychologiques qui entrent en jeu dans la construction et la déconstruction d'une blessure sportive ainsi que la façon dont ceux-ci s'ajustent entre eux.

La deuxième partie de cette communication s'intéressera plus particulièrement aux conditions qu'un psychologue doit mettre en place pour accompagner un sujet sportif blessé et pour repérer dans l'histoire de vie du sujet les fonctions d'une plainte corporelle, d'une douleur physique et d'une souffrance psychologique.

Dans une troisième partie, nous présenterons les thèmes qui apparaissent comme récurrents dans les histoires singulières élaborées subjectivement et rétrospectivement par les sept sujets sportifs blessés. Cette présentation nous permettra de repérer de quelles façons le temps de la blessure peut être vécu par un sujet comme un moment de dégagement du quotidien sportif ; comme une possibilité d'articuler les événements du présent et du passé pour envisager sereinement l'avenir d'une trajectoire sportive; comme un réaccordage de celle-ci avec une trajectoire sociale redevenue signifiante pour le sujet au travers d'un élan vital redevenu émotionnellement fluide.

Références

- Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural Exploration*. London, Sage.
Myers, D. & Diener, E. (1995). Who Is Happy ?, *Psychological Science*, 6, 10-19.
Newman, F. (2000). Does a Story Need a Theory ? Understanding the Methodology of Narrative Therapy, in D. Fee, *Pathology and the Postmodern*, London : Sage, 248-261.
Rolland, J.P. (2000). Le bien-être subjectif, une revue de question, *Pratiques Psychologiques*, 1, 5-21.

Histoires de vie, récits de contes

Jean-Luc Dumont
Université de Franche-Comté

Le conte contribue à la construction identitaire et lorsque qu'un travail sur le conte s'adresse à des adolescents ou des adultes en difficulté, il s'avère capable de libérer des scénarios pour recomposer des histoires impossibles. Le "conte merveilleux" fonctionne comme un outil de médiation psychique.

Cette communication tente de repérer, à travers l'analyse comparée de corpus de contes soninké (Afrique de l'Ouest) et de récits de vie, ce que la structure narrative d'un itinéraire personnel - où le sujet construit son identité - emprunte à l'imaginaire collectif : l'histoire d'une vie, tout comme le récit d'un conte développe des thèmes, comprend des périodes, admet des ruptures.

Les histoires légendaires, contes et épopées proposent des thèmes susceptibles de rendre compte de la succession et de l'interaction des événements ; ce qui arrive - ainsi perçu comme « naturel » et « inévitable » - est de l'ordre de l'épreuve génératrice d'avenir ouvert. L'intérêt des contes populaires africains est de mettre en scène, au quotidien, des représentations du monde et d'offrir aux acteurs individuels les conditions psychologiques et culturelles de la constitution de la personnalité.

Références

- Bremond, Cl. (1973). *Logique du récit*, Editions du Seuil.
Ferrarotti, F. (1983) *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens.
Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*, Editions du Seuil.
Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Ed. Gallimard.

Les vertiges du corps L'addiction au plaisir d'organe et ses risques

Vincent Estellon
Université de Poitiers

Si l'on peut parler de sexualité addictive dans le champ de la psychopathologie, c'est parce que le sujet pris dans de tels filets –où la compulsion est comparable dans son intensité à celle vécue par l'obsédé de contrainte - s'attache progressivement –mais sûrement- dans la répétition, à l'automatisation d'un circuit-court (économiseur de fantasmes) lequel altère les possibilités variées de cheminements créatifs, et endommage l'équilibre nécessaire dans la balance entre les productions fantasmatiques d'une part, et les passages à l'acte d'autre part. Ces derniers viennent ici envahir la scène dans le champ des réponses possibles de sorte que privé de rêves, de rêveries, l'individu peut s'essouffler, se déprimer, et se laisser glisser dans la pente d'une maladie où *Eros* ne pouvant plus circuler, prisonnier, cède alors du terrain à son corollaire antagoniste *Thanatos*. Nouve au concept dans la psychopathologie, la sexualité addictive a fait l'objet d'assez peu de travaux de recherche : surtout théorisé par des auteurs anglo-saxons d'inspiration cognitiviste, ce travail vise à l'essai d'une conceptualisation dans le champ de la psychopathologie d'inspiration psychanalytique.

Références

- Beetschen A. (2000), *les plaisirs asservis*, in Le fait de l'analyse n° 8, La maladie sexuelle, Paris, autrement Ed.
- Fedida P. (1988) «L'intolérable envahissement », in *Entre dépendances et libertés*, les toxicomanies, ouvrage collectif sous la direction de P. et S. Angel, Paris, GREUPP, 1988.
- Freud S. (1905) *Trois Essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Payot, 1969.
- Goodman A.,(1990), *Addiction: définition and implications*, British Journal of Addiction, n° 85, (pp. 1403-1408), 1990.
- Habib Claude (2000), « Sur l'amour taciturne », in *Les maladies sexuelles*, Le fait de l'analyse, Paris, Autrement Ed.

Approche ethnopsychiatrique de la délinquance des mineurs

Joëlle Honikman
Centre Georges Devereux - Université Paris 8

En tant qu'éléments actifs d'un système social, les décisions de justice participent d'un ensemble cohérent qui pérennise, fait vivre et évoluer les valeurs de la société. Pour juger, les magistrats de la jeunesse et de la famille doivent nécessairement s'en référer aux concepts qui définissent les êtres et les actions qu'ils rencontrent dans leur cabinet. Ces êtres et ces actions ont un statut légal dans la mesure où ils possèdent une réalité définie par une société qui prend appui sur des propositions ontologiques et psychologiques ; des concepts implicites tels que « la famille », « la loi du père », « la psychologie de l'enfant », etc., sont souvent utilisés. Ces concepts participent d'un modèle culturel, implicite lui aussi, qui habite la pensée du juge et de ses collaborateurs sans toujours être parfaitement maîtrisé. Or il arrive qu'avec certaines familles (migrantes, d'origine étrangère ou parfois même autochtones), les magistrats soient confrontés à des problématiques qui semblent se référer à des systèmes de pensée fondés sur des logiques conceptuelles qui n'existent pas dans la société française, c'est à dire auxquelles ne correspond aucune réalité – ni légale, ni institutionnelle, ni fonctionnelle. L'accueil de ces concepts singuliers dans leurs cabinets, a conduit, depuis quelques années, les juges pour enfants de divers tribunaux de France, à solliciter le Centre Georges Devereux dans le cadre d'ordonnances de consultation d'ethnopsychiatrie.

Ces consultations sur ordonnance judiciaire constituent actuellement plus de la moitié des actes de ce centre universitaire d'aide psychologique. Les données cliniques recueillies sont aujourd'hui considérables. A partir de l'analyse détaillée des données issues de deux années d'activité clinique dans ce cadre (1999-2000), et également à partir de la poursuite de ce type de prise en charge, nous nous proposons de démontrer la spécificité de l'expertise en ethnopsychiatrie, en tentant de dégager les données psychologiques et méthodologiques nouvelles qui émergent de ces consultations cliniques ordonnées par la justice et, notamment, la contrainte à réaménager nos dispositifs techniques de prise en charge des mineurs délinquants et de leur famille.

A cet effet, nous présenterons un recueil de données cliniques issues des consultations que nous avons faites et nous rendrons compte de la manière dont ces données sont utilisées dans la clinique de l'expertise ethnopsychiatrique. A partir de l'analyse de cet ensemble, nous proposerons l'ébauche d'une définition de la notion d'expertise en ethnopsychiatrie et envisagerons dans quelles mesures les propositions expertales de cette discipline sont susceptibles de répondre aux attentes spécifiques des juges pour enfants. Nous en dégagerons enfin une réflexion sur les fonctions de l'expertise ethnopsychiatrique et montrerons les données nouvelles qu'elle apporte à l'expertise psychologique en général et à la prise en charge clinique des mineurs délinquants.

Références

- Honikman, J. & Hounkpatin, L. (2002) « Quand la justice en appelle à l'ethnopsychiatrie. Un état des lieux ». *Psychologie française*, N° 47-3, 2002, 85-97.
- Honikman, J. (2001) « Ethnopsychiatrie sur ordonnance judiciaire. Des apports de l'ethnopsychiatrie à l'expertise psychologique ». *DEA de psychologie clinique et psychopathologie*, Paris 8.

Le diable : Etiologie des troubles psychopathologiques dans les mondes chrétiens

Application de la méthodologie ethnopsychiatrique à une population non-migrante

Catherine Marion
Centre Georges Devereux, Université Paris 8

Depuis l'invention des sciences humaines contemporaines au cours du 18^{ième} siècle, les théories, psychologiques, psychanalytiques, historiques, sociologiques ou anthropologiques ont la plupart du temps conceptualisé le diable comme une représentation, un fantasme, une pulsion de mort, un mythe collectif ou une conception universelle du mal. Seule la théorie démonologique, chrétienne, à l'œuvre dans la société occidentale depuis environ les 13^{ième} et 14^{ième} siècles, propose une thérapie religieuse – l'exorcisme, construite certes à partir d'un modèle théorique ancien, mais néanmoins toujours très actif dans la population actuelle, en particulier française, ce que confirment les données sociologiques récentes.

Devant l'étiologie diabolique présentée de manière récurrente depuis quelques années par les patients chrétiens en Occident, l'ethnopsychiatrie s'est montrée la méthode de recherches en psychopathologie la plus pertinente pour examiner cette question, en proposant de s'appuyer sur les théories étiologiques des patients et sur leurs attachements – divinités, ancêtres, thérapeutiques non-savantes et objets thérapeutiques.

Cette communication argumente une psychopathologie contemporaine du diable, fonctionnelle en psychothérapie, et décrit une phénoménologie diabolique : dans notre Occident chrétien, spécifiquement français, le diable est l'étiologie des troubles intellectuels, sexuels et comportementaux d'une personne, et des désordres et des malheurs affectant un groupe chrétien tout entier. Le diable est également la pratique la plus anti-chrétienne qui soit, toujours énoncée en ces termes : " faire un pacte avec le diable ". On démontrera ces deux propositions à partir de l'analyse des faits, tant anthropologiques, historiques, que cliniques, en suivant la voie laissée ouverte par la question de Freud restée irrésolue dans sa lettre à Fliess du 24 janvier 1897 : " si seulement j'arrivais à savoir pourquoi, dans leurs confessions, les sorcières ne manquent jamais de déclarer que le sperme du diable est froid ".

Références

- Bechtel G. (1997). *La sorcière et l'Occident. La destruction de la sorcellerie des origines aux grands bûchers*, Paris, Plon.
- Freud, S. (1923). Une névrose diabolique au XVII^{ième} siècle. *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985, 267-315.
- Institoris J., Sprenger J. (1486). *Malleus maléficarum. Le marteau des sorcières*. Grenoble, Jérôme Millon, 1997.
- Nathan, T., Clément C. (2002). *Le divan et le grigri*, Paris, Odile Jacob.

Etude exploratoire des relations entre développement cognitivo-émotionnel, régulation des émotions et comportements, chez des adolescents présentant des comportements agressifs et de consommation de substances

Vincent Bréjard¹, Agnès Bonnet¹, Pierre Therme² & Jean-Louis Pédinielli¹

1. Centre PsyCLÉ, Université de Provence

2. UPRES EA 3294 "Sport et Adaptation" Université de la Méditerranée

Les comportements agressifs et de consommation de substances psychoactives constituent une association régulièrement retrouvée chez les adolescents. Or ces comorbidités sont de plus en plus fréquentes, et leurs conséquences de plus en plus graves sur les plans physiques, psychologiques et sociaux.

Notre objectif est de dégager des différences dans le développement émotionnel et cognitif susceptibles d'expliquer le recours inadapté au comportement, envisagé comme médiatisant le rapport entre l'individu et l'environnement.

Notre hypothèse est que les adolescents qui présentent des comportements auto et hétéroagressifs ont un niveau de développement cognitif et émotionnel inférieur à ceux qui n'en présentent pas; associé à un trouble de la régulation des émotions.

Notre échantillon est constitué de 39 sujets (sex-ratio 22G/17F; âge moyen = 14,71), répartis en deux groupes: 19 adolescents présentant des comportements agressifs (12G/7F; âge= 14,78) et 20 adolescents n'en présentant pas (10G/10F; âge= 14,65) grâce à un inventaire de comportements en 6 items. Nous avons utilisé l'échelle de niveaux de conscience émotionnelle (LEAS, Lane & Schwartz), l'échelle d'alexithymie de Toronto (TAS-20, Taylor & Bagby), l'échelle d'attitudes dysfonctionnelles (DAS, Beck), et l'inventaire de dépression de Beck (BDI).

Les adolescents qui présentent des troubles du comportement ont un niveau de conscience émotionnelle inférieur aux sujets contrôles. Ils sont plus alexithymiques, ont un niveau plus élevé d'attitudes dysfonctionnelles. et sont plus déprimés que les adolescents du groupe témoin. De plus, le niveau de conscience émotionnelle associé aux attitudes dysfonctionnelles explique une part importante de la variance du nombre de comportements, uniquement chez les sujets présentant des conduites agressives.

Les résultats soulignent l'existence d'un trouble du fonctionnement émotionnel expliqué par un dysfonctionnement cognitif et un niveau de développement cognitivo-émotionnel moindre. Il semble qu'un trouble de la capacité à ressentir les émotions, associé à une difficulté à adopter un positionnement psychique adapté à celles-ci, puisse avoir comme conséquence majeure le fait de privilégier la sphère comportementale pour répondre à la mise en danger psychique représentée par l'émotion. Cet ensemble de traits pourrait constituer ainsi un style de personnalité caractérisé par le recours au comportemental comme mode de résolution ou d'adaptation à un retard du développement cognitivo-émotionnel.

Références

- Lane RD, Schwartz GE: (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *Am.J.Psychiatry*; 144,133-143.
Pédinielli JL (1992). Psychosomatique et alexithymie. Paris. PUF.

Analyse longitudinale de l'effet d'un programme d'intervention précoce sur la santé mentale d'élèves provenant de milieu socioéconomiquement faible

Suzanne Dugré¹ & Marcel Trudel²

1. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

2. Université de Sherbrooke

La communication portera sur une recherche collaborative avec le milieu scolaire visant à évaluer les effets d'un programme d'intervention précoce sur la santé mentale d'élèves provenant de milieux socioéconomiques à risque. Trois classes de première année scolaire (6-7 ans) ont été évalués sur une période de trois ans à raison de deux sessions par année. Les résultats de ces élèves seront comparés, sur le plan transversal, à ceux de même degré scolaire. Le questionnaire auto-rapporté le *Dominique* (Valla et al., 1994-1997) a été utilisé pour évaluer 7 dimensions de la santé mentale de l'enfant: anxiété, angoisse de séparation, phobie, dépression, opposition, hyperactivité et trouble des conduites. Les résultats indiquent que le programme a atteint ses objectifs puisque le groupe sous intervention manifeste une proportion moins grande de symptômes que le groupe témoin à la troisième année d'application du programme. Sur le plan longitudinal, on relève des améliorations plus sensibles chez les garçons que chez les filles. Une analyse typologique des profils d'adaptation (cluster analysis) permet de vérifier le degré de stabilité des profils individuels. Les résultats sont discutés en tenant compte des avantages et des limites de la mise en place de programmes d'intervention précoce en milieu scolaire.

Références

- Dugré, S., Trudel, M., Valla, J.P. (2001). Considérations individuelles et culturelles en santé mentale des enfants : le Dominique à l'épreuve. *Revue canadienne de psychoéducation*, 30, 119-138.
- Trudel, M., Rascalon, È., Ouellette, R., Dugré, S. (2003). Analyse longitudinale de l'effet d'un programme d'intervention précoce sur la santé mentale d'élèves provenant de milieu socioéconomiquement faible. In F. Larose (dir.). *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative*. Sherbrooke-Paris: Éditions du CRP/ L'Harmattan.
- Valla, J.P., Bergeron, L., Bérubé, H., Gaudet, N., St-Georges, M. (1994a). A structured pictorial questionnaire to assess DSM-III-R-based diagnoses in children (6-11 years): Development, validity and reliability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 403-423.

Les dimensions sémantiques des verbes mentaux

Suzanne Legros & Jean-Marc Meunier
Laboratoire « Cognition & Usages », Université de Paris 8

Les verbes mentaux sont organisés en champs sémantiques qui ont été partiellement décrits dans la littérature linguistique mais dont la validité psychologique n'a pas été testée. Toutefois, les principaux travaux portent sur des catégories restreintes de verbes, essentiellement celles des verbes cognitifs ou déontiques. Certains travaux comme ceux de Le Querler (1996) ou Legros (1999) suggèrent l'existence d'autres catégories de verbes mentaux, sans que celles-ci fassent l'objet d'un consensus.

Notre premier objectif est de tester la pertinence psychologique de ces diverses catégories. Nous avons utilisé pour cela une tâche de classification libre des verbes et analysé les données au moyen de méthodes d'analyse hiérarchique et multidimensionnelle.

Nos résultats nous ont permis d'identifier cinq grandes catégories sémantiques comme celles des verbes de cognition ou de motivation. Ils permettent également de proposer et de tester des hypothèses sur les dimensions majeures qui paraissent se structurer principalement autour des verbes de cognition.

Nous discuterons ces résultats à la lumière des théories linguistiques, des théories de l'esprit (Carruthers & Smith, 1996) et de la folk-psychology (Rips & Conrad, 1989).

Références

- Carruthers, P. & Smith, P.K. (eds) (1996). *Theory of theories of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legros, S. (1999). Production des modalités lexicales et expression langagière des états mentaux dans diverses situations chez l'enfant de deux à trois ans. *Archives de Psychologie*, 67, 123-144.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Rips, L.J. & Conrad, F.G. (1989). Folk psychology of mental activities. *Psychological Review*, 96, 187-207.

Dyslexie phonologique : une étude conjointe de la conscience phonologique et de la mémoire de travail

Elisabeth Demont, Pascale Engel, Aurélie Fritsch, Nathalie Mattle, Arnaud Moeglin
& Mara Sarafidou
Université Louis Pasteur, Strasbourg

La revue de la littérature permet de souligner l'existence d'un consensus pour attribuer les difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture à un déficit phonologique (e.g. Ramus, 2001). Rendre compte des difficultés des enfants dyslexiques dans le traitement phonologique amène à s'interroger sur les processus cognitifs susceptibles d'intervenir. L'existence de corrélations significatives entre mesures phonologiques et mesures mnésiques refléterait le rôle déterminant de la mémoire de travail dans la réussite aux épreuves phonologiques (e.g. Oakhill et Kyle, 2000). Il peut être dès lors postulé que l'habileté à analyser la structure phonologique du langage serait moins bien développée chez les enfants dyslexiques du fait de capacités réduites de la mémoire de travail et plus particulièrement du fait d'une capacité réduite de l'encodage phonologique en mémoire. Comprendre les difficultés en lecture nécessite en conséquence de comprendre de manière plus précise les interrelations qui existent entre ces deux processus cognitifs.

Ceci nous a conduit à orienter notre travail dans le sens d'une étude conjointe des processus phonologiques et mnésiques auprès d'enfants scolarisés dans une école spécialisée dans la prise en charge d'enfants présentant des difficultés avec le langage écrit et appariés sur l'âge lexique à des apprentis-lecteurs. Des épreuves évaluant la conscience phonologique, les processus de stockage et de traitement en mémoire de travail et l'efficacité en reconnaissance de mots leur ont été présentées lors de passations individuelles. Les résultats mettent en évidence l'existence de difficultés massives de la part des enfants dyslexiques dans l'analyse intentionnelle de la structure phonologique du langage. Les résultats recueillis aux différentes épreuves de mémoire de travail apparaissent en revanche moins clairs.

Références

- Oakhill, J. & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory, *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152-164.
- Ramus, F. (2001). Outstanding questions about phonological processing in dyslexia, *Dyslexia*, 7, 197-216.

Mémoire de travail et mécanisme d'adaptation dans une tâche de sélection attentionnelle

Karen Lemoine, Christophe Boujon & Brigitte Le Bouëdec
Laboratoire de Psychologie "Cognition et Métacognition", Université d'Angers

Le but de cette recherche est de tester la structure du modèle de mémoire de travail de Baddeley (2000) dans une tâche d'attention sélective (paradigme d'amorçage négatif) associée à une tâche de mémorisation. Quatre expériences tentent d'observer comment le centre exécutif opère lorsque l'on manipule certaines variables agissant sur les différents sous-systèmes et d'observer les résultats dans ces quatre tâches en fonction des capacités mnésiques des participants.

La tâche de sélection est construite avec un matériel verbal (mots) et chaque participant doit passer deux niveaux de difficulté. En effet, le contrôle attentionnel dépend de la difficulté de traitement. Nous tentons d'observer comment le centre exécutif alloue ces ressources à la tâche d'amorçage négatif et à la tâche de mémorisation en fonction de la consigne de sélection. Par ailleurs, nous testons les systèmes de stockage en variant la charge cognitive en mémoire au niveau de la boucle phonologique (matériel verbal) et au niveau du calepin visuo-spatial (matériel non verbal).

Les premiers résultats semblent montrer que la sélection d'une cible parmi un ensemble de stimuli serait bien la résultante de capacités propres à chaque sujet et des conditions dans lesquelles s'inscrit cette sélection. Il apparaît que des mécanismes mnésique et attentionnel interviennent dans une tâche de sélection mais il reste à définir comment ils interagissent.

Références

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 4, 417-423.

Fractionnement de la composante exécutive de la mémoire de travail : analyse en variables latentes

Siobhan Fournier, Pascale Larigauderie & Daniel Gaonac'h
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

De nombreux travaux théoriques et empiriques suggèrent un fractionnement du Centre Exécutif (CE) de la mémoire de travail en plusieurs fonctions (e.g., Baddeley, 1996). La présente recherche est centrée sur deux fonctions importantes du CE : la coordination et l'inhibition. Sur la base des dissociations obtenues dans une étude exploratoire antérieure (Fournier & Larigauderie, 2001), cette étude utilise l'analyse en variables latentes pour tester l'hypothèse selon laquelle ces deux fonctions reposent sur un ensemble d'aptitudes distinctes reflétant différents mécanismes de coordination et d'inhibition : coordination du stockage et de la manipulation d'informations verbales (dimension 1), coordination du stockage et de la manipulation d'informations visuospatiales (dimension 2), inhibition associée aux processus de récupération stratégique en mémoire (dimension 3), inhibition associée aux processus d'attention sélective (dimension 4) et, inhibition associée aux processus d'alternance (dimension 5).

180 jeunes adultes (âge moyen : 23.6 ans) ont participé à cette étude. Il leur a été administré une série de tâches destinées à évaluer le plus spécifiquement possible les cinq dimensions considérées : empan de chiffres envers, empan transposé verbal, empan arithmétique verbal (dimension 1), empan de localisations envers, empan transposé visuospatial, empan arithmétique visuospatial (dimension 2), génération aléatoire de lettres, fluence catégorielle, test de Hayling (dimension 3), tests de Stroop couleur, de Stroop numérique, tâche de barrage de signes (dimension 4), tâches plus-moins, nombre-lettre et local-global (dimension 5).

La comparaison d'une série de modèles alternatifs (A- 5 dimensions distinctes intercorrélées ; B- une même dimension sous-jacente ; C- deux dimensions sous-jacentes, coordination et inhibition ; D- 5 dimensions indépendantes) au moyen d'analyses factorielles confirmatoires (LISREL, méthode du maximum de vraisemblance), indique que le modèle A offre la meilleure adéquation aux données observées ($\chi^2(80) = 96.59$, $p = 0.10$; RMSEA = 0.03 ; GFI = 0.93 ; CFI = 0.98). Ainsi, les cinq dimensions exécutives considérées, bien que modérément corrélées, sont clairement séparables.

Les données obtenues indiquent que la coordination et l'inhibition constituent des aspects différents du fonctionnement du CE, sans que chacun ne soit toutefois représenté par une aptitude générale. En effet, les capacités de coordination se distinguent selon la nature du matériel à coordonner (ici matériel verbal versus visuospatial). De même, il est observé une distinction entre différentes capacités d'inhibition selon les processus auxquels les mécanismes inhibiteurs sont associés (ici processus de récupération en mémoire, d'attention sélective et d'alternance).

Références

- Baddeley, A.D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, 5-28.
- Fournier, S., & Larigauderie, P. (2001). The central executive functioning: one or several underlying capacities ? A study in healthy young adults. *Brain and Cognition*, 46, 139-142.

Oubli différentiel de matériel structuré et non structuré chez l'humain : simulation avec un réseau de neurones artificiels

Serban C. Musca, Stéphane Rousset & Bernard Ans
*Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition - CNRS,
Université Pierre Mendès-France, Grenoble*

Si l'interférence rétroactive (IR) est un phénomène bien connu, l'effet différentiel de la structure du matériel sur l'IR a rarement été étudié. Dans une étude récente, Mirman et Spivey (2001) montrent que les associations "structurées" sont plus oubliées que les associations "non structurées". Pour ces auteurs, deux systèmes de mémoire complémentaires sont nécessaires afin de rendre compte de leurs résultats comportementaux. Ce résultat, s'il se confirmait, aurait des implications d'une importance capitale dans le cadre du débat concernant le nombre de systèmes de mémoire chez l'humain (système(s) de mémoire unique versus multiples). Pour cette raison, nous avons repris l'expérience de Mirman et Spivey (2001) en contrôlant des facteurs qui ne l'étaient pas initialement. A l'aide du paradigme d'interférence rétroactive [A-B, C-D] nous avons étudié l'influence de la nature du matériel sur l'IR. Les sujets ont étudié des associations sans signification A-B, ont passé un test de choix forcé, puis ont étudié des associations sans signification C-D et ont passé un test de choix forcé sur l'ensemble des associations apprises. Chaque sujet a appris soit deux listes d'associations "structurées" (condition matériel "Structuré"), soit deux listes d'associations "non structurées" (condition matériel "Non structuré"). Ces dernières sont des associations arbitraires, alors que les associations "structurées" sont construites avec des règles de permutation. En contrôlant le niveau d'interférence proactive, nous avons trouvé plus d'IR pour les sujets de la condition "Non structuré" que pour les sujets de la condition "Structuré", résultat opposé à celui trouvé par Mirman et Spivey (2001). Nous avons simulé l'expérience avec un réseau de neurones à trois couches. Ce système à mémoire unique a donné un pattern de résultats qualitativement équivalent à celui que nous avons trouvé chez les humains. De plus, le modèle à deux systèmes de mémoire de Mirman et Spivey (2001) ne peut simuler ce pattern de résultats. En effet, par construction, ce modèle expert montre plus d'IR sur les items "structurés".

Références

Mirman, D., & Spivey, M. (2001). Retroactive interference in neuronal networks and in humans: The effect of pattern-based learning. *Connection-Science*, 13(3), 257-275.

Les jeux coopératifs : Impact sur les comportements d'agression Etude exploratoire en milieu ouvert

Céline Clément, Virginie Buhler & Aurélie Grandclair
Université Louis Pasteur, Strasbourg

Sollicitées par une école pour tenter de réduire les comportements d'agression, nous avons souhaité introduire des jeux coopératifs lors des récréations. Les jeux, lorsqu'ils sont organisés, peuvent avoir un caractère compétitif ou coopératif. Si les premiers sont conçus sous la forme gagnant/perdant, les seconds requièrent l'action coordonnée des individus pour parvenir à un objectif commun. Ces derniers tendent à favoriser l'acceptation par les pairs et l'estime de soi (Johnson & Johnson, 1994). Utilisés sur les terrains de jeux ils réduiraient les comportements d'agression plus efficacement que les jeux compétitifs (Bay Hinitz et al., 1994). Néanmoins, des problèmes méthodologiques laissent des questions en suspens. Par ailleurs, les effets des jeux coopératifs sur les comportements pro-sociaux seraient observés à moyen terme (Garaigodobil-Landazabal, 1999)

Ont participé à l'expérience 12 enfants âgés de 6 à 7 ans issus d'une classe de CP. Les comportements agressifs sont évalués lors de trois phases: (i) 1° phase de jeux libres 1 ; (ii) introduction de jeux coopératifs ; (iii) 2° phase de jeux libres. Les comportements agressifs sont constitués par les agressions physiques, verbales et les violations des règles du jeu. L'expérimentatrice, présente lors de chaque récréation, ne fait aucune remarque aux enfants quant à leurs comportements. Les résultats montrent une réduction de près de 50% des comportements d'agression lors des récréations où les jeux coopératifs sont introduits. Néanmoins, aucun effet de l'introduction des jeux coopératifs n'est observé sur les comportements agressifs dans la seconde phase de jeux libres.

Les résultats de cette étude préliminaire interrogent les liens entre *comportement moral* et *développement moral*. Si la modification des contingences de renforcement amène à un changement des comportements, il reste ponctuel et particulièrement contextualisé. Expérimenter de nouvelles formes d'interactions sociales ne permet pas une modification des comportements dans d'autres situations, particulièrement pour les sujets "dominants". Le comportement reste façonné par les contingences et non gouverné par les règles. Une approche n'intégrant pas la dimension langagière des comportements moraux semble donc limitée. Il faut envisager, parallèlement à l'introduction des jeux coopératifs, une intervention axée sur l'intégration des tenants moraux des comportements (Pagoni-Andréani, 1999).

Références

- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. & Quilich, H.R. (1994). Cooperative games : A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Garaigodobil-Landazabal, M. (1999). Assesment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone : Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Contrat psychologique et comportements antisociaux au travail

Pierre-Henri François, Anne Barigault, Cécile Gachignard, Anna Gey,
Aude Ratolet & Olivier Zéphir
Université de Poitiers

Depuis la loi de modernisation sociale de janvier 2002, le harcèlement moral au travail est un délit passible d'un an de prison et d'une forte amende. Avec ce texte, le législateur répond à une préoccupation grandissante des milieux professionnels accompagnée par une augmentation de travaux d'experts sur la question. Dejours (1997) notamment s'interroge sur la signification profonde d'agissements rendus possibles par une banalisation du mal qui mène les individus à fermer les yeux face à des comportements nocifs dont sont victimes des collègues, voire à commettre eux-mêmes de tels actes.

Dans une perspective psychosociale, nous nous proposons de mettre en évidence les normes et valeurs qui sous-tendent les jugements sur ce qui est acceptable ou non dans le monde du travail. Nous avons réalisé une enquête par questions ouvertes auprès de 205 personnes en activité professionnelle en leur demandant de décrire chacune deux situations où elles ont eu l'occasion d'observer ou de vivre un comportement antisocial au travail (CAAT, Savoie et Brunet, 2002). Dans le questionnaire figure la définition suivante : « un CAAT est un comportement émis par une ou plusieurs personnes et qui s'écarte de ce qui devrait se faire dans une situation professionnelle, soit parce que ce comportement n'est pas en accord avec le règlement intérieur de l'établissement ou les lois, soit parce qu'il ne correspond pas à ce que les gens pensent qu'on peut faire dans le monde du travail ». Pour chacune des deux anecdotes ainsi recueillies, nous demandons au répondant d'indiquer les raisons pour lesquelles il pense qu'un tel comportement ne devrait pas avoir lieu au travail.

Les réponses sont soumises à une analyse textuelle effectuée à l'aide du logiciel SPAD.5. Une classification hiérarchique permet d'identifier les "nœuds sémantiques" autour desquels s'organisent les discours. On commentera notamment les principes sous-tendant la perception de justice organisationnelle et des différences entre cadres et employés.

Cette investigation est susceptible de faire progresser nos connaissances sur le contrat psychologique liant l'individu à l'organisation et à la vie de travail. Nous définissons le contrat psychologique comme un état d'équilibre existant, chez un individu, entre ses représentations normatives de la vie de travail et la perception qu'il a de sa situation de travail et des événements qui y prennent place. En interrogeant sur les CAAT, nous obtenons des informations sur les normes et valeurs qui fondent pour partie ce contrat. La poursuite de ce travail s'attachera à établir si on atteint, par la méthode d'enquête retenue, des dimensions déterminant profondément la nature du lien individu / organisation.

Références

- Dejours C. (1997) *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
Savoie A. et Brunet L. (2002) Sessions de communications sur les CAAT, 12^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française. Louvain-la-Neuve (Belgique), 8 – 12 Juillet 2002.

Evolution des variables cognitives, attitudinales et émotionnelles au cours du passage à l'euro

Dominique Lassarre, Nicole Battaglia & Benjamin Paty
Laboratoire de psychologie appliquée Stress et Société
Université de Reims Champagne-Ardennes

Le passage à l'euro a permis de tester l'hypothèse qu'un changement imposé est un épisode de stress. Le modèle de l'épisode de stress est une adaptation du modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984). Pour qu'il y ait stress, il faut que la situation soit perçue comme un enjeu pour l'individu et qu'il ne se sente pas en capacité de faire face aux difficultés qu'elle comporte. L'état de stress se caractérise par de nombreuses inter-relations entre des facteurs cognitifs, émotionnels et attitudinaux : les connaissances sur l'euro et la certitude quant à ces connaissances, l'utilisation et le sentiment de facilité de cette utilisation, la crainte de rencontrer des difficultés, l'anxiété, l'attente de changements d'habitudes économiques et les temps estimés pour s'adapter aux nouvelles pièces et aux nouveaux prix, l'attitude à l'égard de l'euro. Nous avons étudié l'évolution de ces variables au cours du changement de monnaie ainsi que l'évolution de leurs relations.

Le même questionnaire a été administré quatre fois (octobre et décembre 2001, janvier et mars 2002) à des groupes d'étudiants issus de la même population, puis à un groupe d'étudiants issus d'une autre population en décembre 2002.

Les résultats montrent une évolution significative des variables au cours de la période étudiée. L'importance attribuée à la réussite (enjeu) du changement de monnaie n'évolue pas et reste à un niveau élevé. L'attitude à l'égard de l'euro est de plus en plus favorable. Elle s'accompagne d'une augmentation des connaissances, de la certitude à l'égard de ces connaissances en janvier avec une augmentation de l'usage et mais aussi du sentiment de facilité de cet usage. Les craintes de rencontrer des problèmes lors de l'utilisation de l'euro ainsi que l'anxiété diminuent tout au long de la période, tout comme les attentes à l'égard d'un changement d'habitudes.

Le nombre de corrélations significatives entre ces variables décroît tout au long de la période au point qu'il n'y a plus de corrélation significative entre les variables cognitives et les variables émotionnelles en mars. Ce résultat suggère que l'épisode de stress serait achevé. Pourtant le maintien d'un niveau d'enjeu élevé et la remontée de la durée d'adaptation estimée (bien que non significative) laissent à penser qu'un nouvel épisode commence. Ce sentiment est confirmé par les résultats de l'enquête de décembre 2002, qui montrent qu'après l'euphorie des premiers temps l'adaptation est plus difficile que les étudiants pouvaient s'y attendre (Battaglia & Lassarre, 1997).

Références

- Battaglia, N. & Lassarre, D. (1997). *A Lifespan socio-developmental approach of coping with an economic stressful event: the introduction of the single European currency*. IAREP XXII Annual Conference ; Valencia (Spain), sept 15-18, pp. 414-426.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York : Springer Publishing Company.

Approche psychosociale de la violence et des incivilités Une comparaison entre pré-adolescents et adolescents français

René Mokoukolo

Laboratoire « Vieillesse et Développement Adulte », Université François Rabelais, Tours

La présente recherche psychosociale vise à analyser les attitudes envers la violence et les incivilités de préadolescents et adolescents français, âgés entre 14 et 21 ans. 352 jeunes ont rempli une version française de l'« Echelle d'attitudes à l'égard de la violence pour adolescents » de Funk, J., Elliot, R., Urman, M., Flores, G. & Mock, R. (1999), et un questionnaire d'incivilités issu de l'enquête sur les valeurs des Français (Bréchon, 2000). Vu l'influence des valeurs sur les attitudes, une version française de la sous-échelle « Tradition » de l'« Echelle des valeurs de Schwartz » (1994) a été ajoutée.

Les résultats obtenus confirment l'existence des deux attitudes mesurées par l'échelle de Funk et al., à savoir : « la Culture de Violence » et « la Violence Réactive ». Ils révèlent aussi deux orientations des incivilités : celles qui sont centrées sur Autrui (« Incivilités Allocentrées »), et celles qui sont focalisées sur Soi-même (« Incivilités Egocentrées »). Par ailleurs, des corrélations sont observées entre certaines dimensions de ces échelles et des variables biosociologiques et psychosociologiques.

Enfin, des comparaisons de moyennes révèlent une absence de différence entre les deux groupes qui déclarent adhérer assez fortement aux « Valeurs Traditionnelles » et très faiblement à la « Culture de Violence », tout en justifiant assez fermement les « Incivilités Allocentrées ». En revanche, elles montrent que les 14-17 ans sont significativement plus attachés à la vie en bande de copains de quartier ou d'école ($p < .05$) et plus indulgents à l'égard de la « Violence Réactive » et des « Incivilités Egocentrées » que les 18-21 ans (respectivement $p < .05$ et $p < .02$).

La discussion porte sur les différences et les similitudes observées entre les attitudes des deux groupes d'âge envers les « Valeurs Traditionnelles », la violence et les incivilités, ainsi que sur l'importance qu'ils accordent respectivement à la vie en bande.

Références

- Conseil Supérieur du Travail Social (2002). *Violence et champ social*. Rapport à la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité, Editions ENSP.
- Coslin, P. G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. A. Colin, Paris : Coursus.
- Funk, J. B., Elliot, R., Urman M., Flores G., & Mock R. M. (1999). The attitudes towards Violence Scale – A measure for adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 1123-1136.
- Scholtes, E. (1999). Factors predicting continued violence into young adulthood. *Journal of adolescence*, 22, 3-20.

Influence de la presse judiciaire : effets de la mention de l'appartenance à un groupe stigmatisé et de l'évocation des expertises psychologiques

Benoît Testé

Laboratoire de Psychologie Sociale – LAUREPS, Université de Haute-Bretagne, Rennes 2

De nombreux travaux attestent aujourd'hui de l'influence délétère que peut avoir la presse sur la formation des jugements judiciaires. Il apparaît, en général, que plus les gens sont exposés à l'information des médias à propos d'une affaire, plus ils expriment un pré-jugement en faveur de la culpabilité du ou des accusés (Stebly, Besirevic, Fulero & Jimenez-Lorente, 1999). Cette influence pose le problème du rapport entre la liberté de la presse et le caractère équitable des procès (Hans, 1990). Il n'est pas rare que la presse ait recours à des informations catégorielles, voire à des stéréotypes, pour décrire des accusés (Manhec, Somat & Vazel, 1998). La mention de l'appartenance d'un accusé à un groupe stigmatisé (comme les gens du voyage) pourrait être vue tout à fait neutre par rapport au propos du journaliste. D'un autre côté, la mention d'une telle information pourrait aussi renforcer l'impression, voire la conviction, de culpabilité du public. Le premier objectif de notre travail consistait à tester cette hypothèse. Une autre pratique courante de la presse française consiste à reprendre de manière sélective certains propos des experts psychiatres ou psychologues. Cette pratique peut être vue comme problématique dans la mesure où les contenus rapportés le sont en dehors de tout contexte. Elle peut aussi favoriser une forme « d'illusion de connaissance » et de psychologisation de la déviance dans le public (Testé, 2003). Le second objectif de notre étude était de tester l'hypothèse selon laquelle l'évocation du contenu des expertises psychologiques affecte la perception de l'accusé et la qualité attribuée à l'information.

L'étude a été conduite auprès de 245 sujets. Deux variables étaient manipulées dans le cadre d'un article de presse relatant un procès pour braquages : 1/ l'appartenance ou non des accusés à un groupe stigmatisé (les gens du voyage), 2/ l'évocation ou non dans l'article des expertises psychologiques. Après la lecture de l'article, les sujets devaient répondre à une série de questions ayant trait à la perception de l'affaire, de l'accusé et de la qualité de l'article. Les résultats ont montré que les sujets se sont montrés globalement plus sévères envers les accusés lorsque ceux-ci appartenaient aux « gens du voyage ». L'évocation des expertises modère l'anticipation de condamnation des accusés. De plus, l'article est perçu plus positivement quant à ses qualités d'objectivité et d'informativité si les expertises sont évoquées plutôt que si elles ne le sont pas. La perception des accusés s'est, elle, avérée varier uniquement en fonction du type de traits présents dans la liste et référant à la désirabilité (attractivité) vs à l'utilité sociales des accusés.

Références

- Hans, V.P. (1990). Law and the media : an overview and introduction. *Law and Human Behavior*, 14, 399-407.
- Manhec, K., Somat, A. & Vazel, M-A. (1998). L'affaire Mc Ruby : l'influence des médias dans le déroulement d'un procès exemplaire. *Droit et Culture*, 36, 65-86.
- Stebly, N.M., Besirevic, J., Fulero, S.M. & Jimenez-Lorente, B. (1999). The effects of pretrial publicity on juror verdicts : a meta-analytic review. *Law and Human Behavior*, 23,219-235.
- Testé, B. (2003). Conformity and deviance, in N. Dubois (Ed.). *A sociocognitive approach to social norms*. London : Routledge.

Atelier Général

Communications Affichées

La remédiation cognitive permet-elle de réduire les niveaux d'anxiété et de dépression de la personne âgée ?

Caroline Auffray
Laboratoire Cognition et Métacognition, Université d'Angers

Depuis maintenant une trentaine d'années, les nombreuses tentatives de remédiation cognitive proposées aux personnes âgées, ont permis de mettre en lumière l'existence d'une certaine plasticité cognitive, et ce même à un âge avancé de la vie (Schaie & Willis, 1986 ; Bäckman, 1989). Alors que quelques auteurs ont montré que la participation à un programme de remédiation cognitive permettait également de diminuer la plainte mnésique des participants (Best, Hamlett & Davis, 1992 ; de Rotrou, 1996), leurs niveaux d'anxiété (Yesavage & Jacob, 1984) ou d'améliorer leurs prédictions d'auto-efficacité (Rebok & Balcerak, 1989), une revue exhaustive de la littérature fait très vite apparaître le faible pourcentage de recherches dans lesquelles les auteurs s'intéressent de manière directe à l'impact des programmes de remédiation sur les aspects conatifs.

L'objectif de cette étude est d'estimer, sur un échantillon de 116 personnes âgées, les effets d'un programme de remédiation essentiellement cognitif sur des variables conatives caractéristiques du vieillissement telles que l'anxiété et la dépression. L'échantillon expérimental est composé de 116 personnes âgées entre 65 à 96 ans (âge moyen = 79.89; écart-type = 8.90 ; 71% sont des femmes) non suspectées de démence (échelle de Mattis). La recherche est construite selon un plan expérimental classique de type pré-test - administration du programme de remédiation - 3 post-tests (immédiat, 6 mois, 9 mois). Le programme de remédiation auquel participent les personnes âgées est largement inspiré des travaux de L. Israël (1988, 1996) et de J. de Rotrou (1992, 1993, 1996, 1997) pour l'entraînement des fonctions attentionnelles et mnésiques, de ceux de Baltes et Schaie (Baltes, Kliegl & Dittmann-Kohli, 1988 ; Baltes, Sowarka & Kliegl, 1989 ; Schaie & Willis, 1986 ; Schaie, Willis, Hertzog & Schulenberg, 1987) pour l'entraînement du raisonnement analogique. Les participants inclus dans le groupe contrôle suivent pour leur part 6 séances de discussion.

Les analyses de variance à mesures répétées montrent notamment que le fait d'avoir suivi ce programme de remédiation cognitive permet aux personnes âgées de diminuer de manière plus importante leurs niveaux d'anxiété (STAI) et de dépression (GDS) que celles ayant suivi les séances de discussion ($p < .05$).

Références

- Best, D.L., Hamlett, K.W. & Davis, S.W. (1992). Memory complaint and memory performance in the elderly : the effects of memory skills training and expectancy change. *Applied Cognitive Psychology*, 6(5) 1992, 405-416.
- Schaie, K.W. & Willis, S.L. (1986). Can decline in adult intellectual functioning be reversed? *Developmental Psychology* 1986, 22(2), 223-232.
- Yesavage, J.A. & Jacob, R. (1984). Effects of relaxation and mnemonics on memory, attention and anxiety in the elderly. *Experimental Aging Research* 1984, 10(4), 211-213.

Effet de la verbalisation et réorganisation de la représentation en résolution de problème à partir d'indices linguistiques et comportementaux

Lisa-Marie Babin & Josiane Caron-Pargue

LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Si l'analyse des verbalisations produites au cours d'une tâche est un procédé classique d'analyse des processus cognitifs en jeu, l'effet de celles-ci sur les processus eux-mêmes pose un problème également classique (Ericsson & Simon, 1993). Or, la caractérisation de l'effet des verbalisations se trouve confrontée à une différence manifeste de grain d'analyse entre d'une part la prise en compte des critères comportementaux classiques, et d'autre part les analyses de verbalisations qui prennent en compte les modèles récents de linguistiques cognitives, et notamment la linguistique énonciative de Culioli.

La présente recherche a pour objectif de rétablir un grain d'analyse comparable entre les deux types d'approche dans le cas du problème de la tour de Hanoï, en se rapportant à la notion de réorganisation de la représentation (VanLehn, 1991). Pour cela, deux analyses, indépendantes, ont été menées à partir de la résolution cinq fois consécutives de 15 sujets adultes, qui verbalisent simultanément, et de 15 sujets qui ne verbalisent pas :

- l'une définit les critères de réorganisation de la représentation à partir d'une classification des différents cheminements sur le graphe des états du problème. Tous les cheminements observés se ramènent à deux grandes classes de stratégies, ainsi qu'à des écarts par rapport à celles-ci dont on a pu également effectuer la typologie. Des points de bifurcation, pouvant s'interpréter en termes de réorganisation de la représentation, ont pu être contextuellement définis à partir des configurations graphiques sur le graphe des états.

- l'autre, menée sur le plan linguistique, reprend les critères de découpage en épisodes mis en place par Bégoïn-Augereau (2003, cf également Bégoïn-Augereau & Caron-Pargue, 2003), ainsi que plusieurs niveaux de construction de l'énoncé à partir de la forme propositionnelle, dans la ligne des opérations énonciatives de Culioli.

La mise en relation des deux analyses fournit une interprétation cognitive de certaines configurations sur le graphe des états du problème. Une généralisation, au delà du problème de la tour de Hanoï, est possible à partir de la caractérisation de la fonction cognitive des marqueurs linguistiques, et du concept de réorganisation de la représentation. La voie est ainsi ouverte non seulement pour une nouvelle approche de la caractérisation des effets de la verbalisation, mais encore pour une approche contextuelle, formelle des cheminements d'une stratégie au sein de l'ensemble des possibles, indépendamment des verbalisations.

Références

- Bégoïn-Augereau S. (2003). *Effets des labels verbaux dans une résolution de problème : approche énonciative*. Thèse de Doctorat, Université de Poitiers.
- Van Lehn K. (1991). Rule acquisition events in the discovery of problem-solving strategies. *Cognitive Science*, 15, 7-47.
- Bégoïn-Augereau S. & Caron-Pargue J. (2003). Linguistic criteria for demarcation and hierarchical organization of episodes in a problem solving task. In : Van Eemeren F.H. & al. (Eds). *Selected Papers from the 5th International Conference on Argumentation*. Amsterdam: Foris Publication. 16p. (in press)
- Ericsson K.A., Simon H.A. (1993) *Protocol analysis*. Cambridge, MA : M.I.T.Press.

Noter en L1 et en français L2

Les difficultés rencontrées par des étudiants japonais et espagnols

Marie-Laure Barbier¹, Annie Piolat¹, Martine Faraco², Jean-Yves Roussey¹ & Tsu Kida²

1. CentrePsyCLÉ, Université de Provence

2. Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence

Noter en L1 et en L2. Les étudiants qui poursuivent leur cursus universitaire dans un pays étranger sont face à une double contrainte en terme d'apprentissage : (1) maîtriser les connaissances utiles à l'obtention de leur diplôme et (2) développer des compétences linguistiques en L2 (Barbier, 2003), notamment pour la prise de notes (PDN), activité indispensable en milieu universitaire (Piolat, 2001). Pour autant, les étudiants ont acquis des procédés relatifs à la PDN dans leur langue maternelle (mise en page, condensation; Piolat, 2003; Clerehan, 1995) qu'il leur est sans doute possible d'utiliser en L2, si la langue cible le permet. La nature de la langue d'origine des noteurs peut, dès lors, prendre une dimension importante pour comprendre les transferts opérés au cours de la PDN en L2.

L'objectif est de repérer et de comparer les procédés de PDN utilisés par des étudiants hispanophones et japonais pour noter dans leur L1 respective ainsi qu'en français L2. Quelles sont les similarités et les différences observées en fonction des types de langues ? Y a-t-il des procédés communs pour la PDN en français L2, quelle que soit la L1 ? En tenant compte des procédures de PDN spécifiques à un type de langue, quelles sont les limites des transferts opérés d'une langue à l'autre ?

Méthode. Neuf étudiants japonais et dix étudiants espagnols ont participé à cette expérience. Ils étaient inscrits en niveau intermédiaire de français pour étudiants étrangers à l'Université de Provence. L'expérience comprenait plusieurs tâches : (a) prendre des notes à partir de deux courts textes enregistrés sur support audio, l'un en espagnol ou en japonais (L1), l'autre en français (L2) ; (b) produire un texte à la suite de chaque PDN ; (c) répondre à un questionnaire sur le degré de compréhension des enregistrements.

Résultats. En L1, les deux groupes d'étudiants ne traitent pas l'information de la même façon. Les hispanophones sont plus fidèles à l'enregistrement que les japonais. Ils utilisent principalement la procédure abrégative de troncature de la fin des mots, alors que les japonais recourent à des procédés plus complexes. En outre, les deux groupes d'étudiants n'ont pas la même flexibilité adaptative en français L2. Les étudiants espagnols appliquent à la PDN une large part de leurs pratiques puisées en L1 (fidélité à l'enregistrement, troncature de la fin des mots). Pour les japonais, le transfert de compétence de la L1 à la L2 est plus problématique. Ils notent moins d'informations et abrègent moins pour des raisons de compréhension, mais aussi de pratiques culturelles.

Références

- Barbier, M.-L. (2003). Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se* 7, 1-2 [http://www.arobase.to/v7/].
- Clerehan, R. (1995). Taking it down: Notetaking for L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14(2), 137-155.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolat, A. (2003). (Ed.). La prise de notes en langue première et en langue seconde (Numéro spécial). *Arob@se* 7, 1-2 [http://www.arobase.to/v7/].

Les représentations sociales de l'Euro : Etude des liens entre contenu associatif, dimensions socio-affectives et ancrage socio-économique face au changement monétaire

Nicole Battaglia¹, Dominique Lassarre² & Benjamin Paty²

1. Université Charles de Gaulle-Lille III et Laboratoire de Psychologie Appliquée

de l'Université de Reims

2. Université de Reims Champagne-Ardenne et Laboratoire de Psychologie Appliquée

de l'Université de Reims

De façon extensive, le concept de représentation sociale s'applique avantageusement à l'étude d'objets et de conduites économiques (Battaglia & Lassarre, 1997). De façon intensive, l'avancée conceptuelle et méthodologique de ces quinze dernières années (Buschini & Kalampalikis, 2001) nous permet de penser le mode de structuration des relations qui s'établissent entre socius, cognitions, conation et conduites économiques de façon à produire ce que nous nommons communément une représentation sociale. Aussi, trouvons-nous dans la littérature formalisant le mode d'organisation des représentations deux approches, l'une en faveur du primat de l'organisation "semantico-cognitive" et l'autre en faveur du primat de la valence conative et/ou attitudinale. Néanmoins, peu sont les travaux qui relèvent de la seconde approche (Campos & Rouquette, 2000).

Nous avons donc soumis à l'épreuve des faits l'incidence de la valence socio-affective sur la façon dont des étudiants apprécient, parlent de l'Euro et au bout du compte structurent leurs représentations et leur attitude. Après avoir recueilli, par questionnaire, les éléments saillants du contenu des représentations associées à l'Euro -en termes de caractérisation, de contenu et de valence attitudinale (De Rosa, 1995)- les participants se sont positionnés sur des items objectivant leurs sentiments, leurs conduites et leur attitude face à la nouvelle monnaie.

Nos résultats permettent d'apprécier la nature des liens entre dimensions socio-affectives, contenu associatif et ancrage socio-économique constitutifs de la représentation sociale de l'Euro et de l'attitude face à ce nouvel objet social.

Références

- Buschini, F., & Kalampalikis, N. (2001). *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Battaglia, N. & D. Lassarre (1997). *A Life span socio-developmental approach of coping with an economic stressful event : The introduction of the single European Currency. IAREP XXII Annual Conference ; Valencia Spain, sept 15-18, pp. 414-426.*
- Campos, P. H. F., & Rouquette, M.-L. (2000). La dimension affective des représentations sociales : deux recherches exploratoires. *Bulletin de Psychologie*, 53(4), 435-441.
- De Rosa, A. S. (1995). Le "réseau d'associations" comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 96-122.

Mise en évidence de la gestion interlocutoire d'une dénégation

A propos d'un cas clinique

Sandrine Belay, Laetitia Gonzales & Jennifer Laux
GRC/LPI, Université Nancy 2

L'objectif de cette présentation est de décrire, à partir de l'analyse d'une séquence dialogique entre un professionnel de santé (un médecin généticien) et un patient, l'échec de la gestion d'une dénégation au sens de Searle (Searle, 1969; Vanderveken, 1988) et au sens freudien.

La situation étudiée est une transaction d'anamnèse issue d'une consultation médicale prédictive. Notre méthode d'analyse intègre une théorie socio-cognitive des interactions langagières, la Logique Interlocutoire (Trognon, 1999) et une théorie de l'effet des interventions verbales (Blanchet, 1998).

Nous mettons ainsi à jour les mécanismes interactionnels en jeu dans «ces » rapports de face à face. Nous montrons formellement qu'à partir de la description par la patiente d'une réalité perçue, se déduit une conclusion déniée autant par les professionnels que par elle-même. Le jeu discursif se situe aux confins des ressources pragmatiques et décrit un modèle empirique du mécanisme psychique de dénégation.

Références

- Blanchet, A. (1998). L'interaction thérapeutique. In Tobie Nathan et Coll. *Psychothérapies*. (p. 97- 163) Paris : Odile Jacob.
- Searle, J.R. (1969) *Les actes de langage*, essai de philosophie du langage, Paris, Hermann, 1970, tr. fr. par H. Pauchard de Speech Acts, Cambridge U.P.
- Vanderveken, D. (1988) *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 69-94.

Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire : construction d'un instrument et étude des mesures

Halim Bennacer
IUFM d'Orléans-Tours, Université de Tours

L'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, souvent désignée par "l'International Evaluation for Achievement" (IEA), a étudié à l'échelle internationale les attitudes des élèves envers de l'école. Mais l'instrument "I Like School" utilisé à ce propos est loin d'être aussi fiable que l'on espérait. La catégorisation de 36 items en trois dimensions théoriques relatives à "l'intérêt pour l'école", "la motivation pour le travail scolaire" et "l'environnement ou la permissivité de l'école" ne se confirme pas nettement par les analyses portant sur les données de l'IEA récoltées dans une vingtaine de pays (Grisay, 1984). La version administrée en Belgique francophone fut mise à l'épreuve en France auprès de 1158 collégiens fréquentant les classes du sixième au neuvième niveaux. Au moyen d'une analyse factorielle, en composantes principales après rotation varimax, il en ressort cinq dimensions expliquant 49,3 % de la variance totale qui portent sur "l'affectivité négative vis à vis de l'école", "le désintérêt scolaire", "les aspirations pour les études futures", "l'anxiété, le souci et le stress scolaires" ainsi que sur le facteur "École agréable, lieu de distraction" (voir Bennacer, 1994). Cette version fine de l'instrument, se constituant de 20 items, fut ensuite adaptée aux élèves fréquentant les classes des cours première et deuxième années (N = 200 sujets). Les quatre premiers facteurs de la version collégienne se sont confirmés avec une variance expliquée de 53,3 % (Bennacer, 2003).

L'intérêt de cette étude est de développer une version plus générale de l'échelle des attitudes envers l'école, qui s'applique aux conditions des élèves de toute l'école élémentaire. Un questionnaire de 54 items fut complété par 336 élèves fréquentant 15 classes des différents niveaux scolaires. Une analyse factorielle, portant sur les 32 items restants, a permis de contrôler les cinq facteurs de la version collégienne (se constituant de 4 à 9 items). Ceux-ci expliquent 47,9 % de la variance totale, et comportent chacun un coefficient de consistance interne 'alpha' qui varie entre .66 et .89.

Cette recherche vise également à étudier les mesures de l'échelle élaborée en tant que variables dépendantes (des caractéristiques personnelles à savoir l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle et le passé scolaire) et indépendantes (du chahut scolaire, des réactions vis à vis de la classe, de la formation de l'amitié, de l'estime de soi en tant qu'élève et de la performance scolaire). Ce qui permet d'apprécier la validité différentielle et convergente de l'instrument.

Références

- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école : Élaboration d'un instrument et étude des mesures comme variables dépendantes et indépendantes. *Psychologie et Psychométrie*, 15, 44-64.
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 50-55.
- Grisay, A. (1984). *Facteurs associés aux différences de rendement dans les diverses disciplines*. Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.

Déterminants cognitivo-émotionnels de la prise de risque Le cas de la plongée sous-marine

Agnès Bonnet & Jean-Louis Pédinielli
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Le milieu sportif ou de loisirs constitue un domaine privilégié d'expression des conduites à risques. En plongée sous-marine, elle peut revêtir une forme à "court terme" (risque léthal immédiat) (Michel, 2002) - recherche de profondeur-, ou à "long terme" (risque léthal différé) - non respect des consignes de sécurité-. La principale différence tient à la confrontation avec le danger, directe, dans le premier cas, pallier le plus haut dans la prise de risque, et indirecte dans le second cas.

Ces comportements peuvent être envisagés comme de possibles expressions de différentes formes de personnalités ou de styles émotionnels particuliers. Des travaux ont en effet souligné l'existence de traits de personnalité caractéristiques de ces sujets et les implications de facteurs émotionnels (Pédinielli, 1992).

Les objectifs de ce travail sont doubles: préciser les caractéristiques de personnalité et émotionnelles des sujets "à risques" en plongée sous-marine, en fonction du type de risque et de l'antécédent d'accident, et déterminer l'existence de facteurs prédictifs ou d'un type de prise de risque.

La méthodologie quantitative prend appui sur une population de 61 plongeurs sous-marins "à risques" (sexe ratio H/F de 56/5) âgés de 40,68 ans ($\pm 9,38$). Ces sujets présentent deux types de comportements à risques: "à court terme" (CT), et "à long terme" (LT), ayant ou non vécu un accident de plongée. Les variables étudiées sont l'alexithymie (TAS-20), la recherche de sensations (S.S.S.) et l'estime de soi (S.E.I.). Le traitement statistique des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS 9.0.

Les analyses multivariées ajustées sur l'âge soulignent un effet du type de risque sur la dimension émotionnelle de l'alexithymie et une interaction entre le type de risque et l'accident pour la "Recherche de danger" et "l'Estime de soi professionnelle" ($p < .05$). Par ailleurs, les corrélations intra-groupes soulignent une liaison négative entre la "Recherche de danger" et l'Alexithymie chez les sujets CT. La régression logistique ajustée sur l'âge a mis en évidence l'alexithymie comme facteur favorisant la prise de risque CT ($p < .01$).

On note des caractéristiques de personnalité et émotionnelles différentes en fonction du type de risque. De plus, "l'Estime de soi professionnelle" semble être la dimension de l'Estime de soi concernée par l'interaction activité de loisirs et accident chez les sujets CT. Enfin, l'alexithymie apparaît comme un facteur de risque de la "recherche de profondeur". La probabilité de produire un tel comportement est multipliée par 5 [1,52; 18,64] si le sujet est alexithymique. De plus, s'il est accidenté, il a tendance à rechercher davantage le danger. Une hypothèse alternative serait l'interaction de ces variables pour les sujets à prise de risques CT à partir d'un seuil d'alexithymie.

Références

- Michel, G., Purper-Ouakil, D., Mouren-Siméoni, M.C. (2002). Prise de risque chez les jeunes. Les conduites dangereuses en véhicules motorisés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50, 583-589.
Pédinielli, J.-L. (1992). *Psychosomatique et Alexithymie*. Paris: PUF.

Instructions verbales pour faire un nœud Approche développementale de la dénomination des ficelles

Josiane Caron-Pargue
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Lorsque les dénominations verbales désignent non seulement des objets mous mais aussi des objets se mouvant, un problème important qui se pose est de caractériser des contraintes formelles, explicites, qui conditionnent la référence de la dénomination à l'objet. L'objectif de la présente recherche est de déterminer certaines de ces contraintes, ainsi que l'évolution de leur utilisation avec l'âge, lors de la production, par des enfants de 5 à 10 ans, d'instructions verbales pour réaliser un nœud plat.

Les études, peu nombreuses, réalisées sur le dire des nœuds (notamment Caron-Pargue, 1983 ; Lidvan, 1981 ; Strohecker, 1991) montrent que le programme moteur du nœud plat est invariant : il suffit de réaliser successivement deux fois le même nœud pour réaliser deux nœuds simples symétriques l'un de l'autre. Cependant l'actualisation de celui-ci dans la situation peut donner lieu à diverses déstabilisations suivant la représentation de l'espace impliquée dans la sélection et l'organisation des informations recueillies dans la situation (Caron-Pargue, 2003).

Afin d'étudier le développement de ces déformations plus ou moins déstabilisatrices en fonction de l'âge des sujets, on peut mettre en relation les instructions verbales et le programme moteur, pour chaque action élémentaire effectuée, chaque dénomination étant représentée sous la forme d'un vecteur, décomposable en dénominations élémentaires, qui constituent la base de l'espace vectoriel des dénominations. L'objet est alors de caractériser les dénominations utilisées aux différents âges, et en les situant au sein de l'espace vectoriel ainsi défini, de spécifier l'évolution d'un âge à l'autre.

Les résultats obtenus montrent des différences importantes en fonction de l'âge :

- dans l'utilisation des termes pluriels, qui ont pour fonction d'introduire une classe de valeurs référentielles possibles ;
- dans les vecteurs de base auxquels renvoient les dénominations, ainsi que dans la façon dont se composent ces vecteurs de base ;
- dans le mode de référencement introduit par les termes singuliers, celui-ci étant caractérisé à partir de la forme linguistique des instructions verbales, analysées dans le cadre du modèle énonciatif de Culioli.

Ainsi, des spécifications de la représentation de l'espace actualisée dans le cadre de la tâche, et des modes de référencement à cet espace, sont caractérisés aux différents âges.

Références

- Caron-Pargue J. (2003). Passages d'une ficelle à l'autre lors d'instructions pour faire un nœud. *Semiosis Illimitada*. N° Special 'Recorridos, passajes, fronteras'. 15p. (in press)
- Caron-Pargue Josiane (1983). Codage verbal et graphique de nœuds par des enfants d'âge scolaire. In : *La pensée naturelle, structures, procédures et logique du sujet*, Paris : P.U.R. : 45-52.
- Lidvan Philippe (1981). *Formation et identification de nœuds. Contribution à l'étude des représentations de l'espace*. Thèse de 3^{ème} cycle, préparée sous la direction de François Bresson. EHESS, Paris.
- Strohecker Carol (1991). Elucidating Styles of Thinking about Topology through Thinking about Knots. In : I. Harel & S. Papert (Eds). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex: 215-233.

Développement des représentations phonologiques et apprentissage de la lecture chez des enfants sourds

Elisabeth Demont¹ & Marie-Noëlle Metz-Lutz²
1. Université Louis Pasteur, Strasbourg,
2. CNRS, Université Louis Pasteur, Strasbourg

S'il est admis que pour un enfant sourd, l'apprentissage de la lecture est problématique en raison des difficultés d'accès au langage oral, plusieurs études récentes réfutent cependant l'hypothèse selon laquelle les sourds seraient, du fait de leur déficit sensoriel, totalement privés d'informations sur le langage oral. En effet, les sourds acquièrent des connaissances sur la langue orale -et notamment sur sa structure phonologique- à partir d'autres modalités sensorielles (Transler, 2001). Ils développeraient ainsi des représentations phonologiques qui ne dériveraient pas d'une seule modalité sensorielle mais essentiellement des modalités articulatoires et visuelles (issues de la lecture labiale par exemple) complétées par diverses méthodes manuelles (e.g. langage parlé complété) (Sterne & Goswami, 2000 ; Transler, Gombert & Leybaert, 2001). Il n'en reste pas moins que ces représentations phonologiques ne leur permettent pas de développer des capacités de manipulation des unités du langage oral comparables à celles des entendants. Une question subséquente consiste dès lors à déterminer dans quelle mesure la spécificité des représentations phonologiques des sourds leur permet d'accéder et utiliser les processus de conversion phonologique lorsqu'ils sont confrontés à du matériel écrit.

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer le niveau de représentations phonologiques d'enfants sourds ainsi que leur capacité à accéder consciemment à ces représentations segmentées. Des enfants sourds congénitaux scolarisés dans un institut pratiquant un enseignement bilingue¹ ont été appariés à des enfants de même âge lexique. Différentes épreuves de conscience phonologique (e.g. épreuve d'identification phonologique au niveau de la rime, de la syllabe et/ou du phonème, jugement de rimes) leur ont été présentées à l'aide de supports imagés. La communication proposée présentera les données actuellement en cours d'analyses statistiques.

Références

- Sterne, A., & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 41(5), 609-625.
- Transler, C. (2001). L'origine des représentations phonologiques chez l'enfant sourd sévère et profonde. *A.N.A.E.*, 64, 176-186.
- Transler, C., Gombert, J.E., & Leybaert, J. (2001). Phonological decoding in severely and profoundly deaf children: similarity judgment between written pseudo-words. *Applied Psycholinguistics*, 22, 61-83.
- Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J.E. (1999). Do deaf children use syllabic units for reading? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 124-143.

1- Langue des signes et lecture labiale

Fonctionnements socio-cognitifs dans l'activité de résumé de récits à plusieurs

Stéphanie Dordeins Demoy¹ & Isabelle Olry-Louis²

1. Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle

2. Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle et Laboratoire de psychologie de l'orientation de l'INETOP

L'étude s'inscrit dans le cadre des recherches qui cherchent à attester, à certaines conditions, la supériorité des situations coopératives d'apprentissage par rapport aux situations individuelles. A la différence des travaux classiques menés en laboratoire – c'est à dire dans des conditions éloignées des situations scolaires habituelles – relatifs au développement de l'intelligence (Perret-Clermont, 1996) ou à des classes de situations de problèmes (Gilly, 1995), ce travail vise à mettre à l'épreuve, à l'école, le bénéfice cognitif supposé de la co-résolution entre pairs de tâches scolaires typiques telles que le résumé de récit (cf. Gilly & Deblieux, 1999).

L'expérimentation s'est déroulée sur 4 séances de cours de français auprès de 40 élèves de 6^{ème} répartis en deux groupes, l'un effectuant les tâches individuellement, l'autre de manière interactive, par petits groupes de 4.

Les résultats ne montrent pas, à l'issue de la tâche de transfert, de différence statistiquement significative entre les sujets des deux conditions de passation. En revanche, pour les tâches test, c'est la résolution interactive qui apparaît la plus efficace.

Au moyen d'une analyse des interactions verbales, nous avons cherché à repérer des fonctionnements socio-cognitifs différenciés (cf. Baker, 1996) et les avons mis en relation avec les progrès ou non-progrès observés pour chaque interactant. Il apparaît qu'en condition interactive, a) les échanges permettent de limiter les choix de réponses erronées, b) les élèves privilégient la réussite à l'exercice plutôt que l'acquisition de procédures de résolution. La combinaison de ces deux faits peut expliquer la meilleure réussite des élèves en condition interactive lors des tâches test, alors que les progrès cognitifs individuels évalués par la tâche de transfert restent limités.

Références

- Baker, M.J. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interaction et Cognitions* 2 (3), 157-191.
- Gilly, M. (1995) Approches socio-cognitives du développement cognitif. In Gaonac'h, D. & Golder, C. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, pp 130-167. Paris : Hachette.
- Gilly, M. & Deblieux, M. (1999). Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 95-120). Nancy et Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy et Presses de l'Université de Provence.
- Perret-Clermont, A.N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

La connaissance du nom des lettres au service des relations oral-écrit chez des enfants de 4-5 ans non lecteurs

Jean-Noël Foulin & Elise Lemai

Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux 2

De nombreuses études ont révélé que la connaissance du nom des lettres des enfants non lecteurs est un excellent prédicteur de leur réussite ultérieure en lecture. Dans la période récente, plusieurs études ont cherché à expliquer les mécanismes par lesquels le nom des lettres pourrait influencer l'apprentissage de la lecture. Un apport important des travaux a été de mettre en évidence le rôle joué par la connaissance du nom des lettres dans le traitement des relations oral-écrit au cours des étapes qui précèdent l'apprentissage formel de la lecture (Scott & Ehri, 1990 ; Treiman, 1994). L'étude présente s'intéresse aux effets de la connaissance du nom des lettres chez des enfants français, non lecteurs, âgés de 4-5 ans. Cet objectif général se décline en trois sous-objectifs particuliers : (1) recueillir des données auprès d'enfants francophones alors que la plupart des travaux réalisés l'a été avec des enfants anglophones; (2) tester l'influence de la connaissance du nom des voyelles alors que les travaux anglophones ont privilégié les consonnes ; (3) rechercher des effets précoces.

Les participants sont des élèves d'école maternelle âgés de 3.11 à 5.3 ans, non lecteurs et ignorant les sons associés aux consonnes. Ils connaissent le nom des lettres sélectionnées pour les expériences. Dans une première expérience, ils devaient choisir entre deux pseudomots écrits celui prononcé par l'expérimentateur. Les deux pseudomots d'une même paire contenait une séquence « nom de lettre » en position initiale (*ex. /te/ pour TÉLO vs /be/ pour BÉLO*) ou en position médiane (*ex. LOTÉ vs LOBÉ*). Les noms de lettres étaient de type consonne-voyelle (type CV *ex. B, D, V...*), ou voyelle-consonne (type VC *ex. F, M, S...*). Dans une seconde étude, les deux pseudomots se distinguaient par une voyelle située au début (*ex. ITE vs OTE*), au milieu (*ex. TIC vs TOC*) ou à la fin des pseudomots (*ex. EMO vs EMA*). L'ordre des expériences a été contrebalancé.

Les résultats ont montré que, dès 4-5 ans, les enfants non lecteurs qui ignorent le son des lettres, mais en connaissent le nom, sont capables de réaliser des associations oral-écrit leur permettant d'identifier le pseudo-mot cible. Les performances sont meilleures pour les lettres (consonnes ou voyelles) placées en position initiale. Les résultats sont meilleurs pour les consonnes de type CV par rapport à celles de types VC.

Ces résultats confirment en français ceux rapportés pour l'anglais et ils les étendent au cas des voyelles. Ils confirment aussi la meilleure qualité du traitement du début des mots déjà observée chez les enfants anglophones. Enfin, ils peuvent servir d'arguments empiriques pour remettre en cause la nature « visuelle » de la reconnaissance des mots écrits chez l'enfant non lecteur au profit d'un modèle faisant intervenir une prise d'information phonologique.

Références

- Scott, J.A. & Ehri, L.C. (1990). Sight word reading in prereaders : use of logographic vs. alphabetic access routes. *Journal of Reading Behavior*, 22,149-166.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580.

Effets de fréquence et de polygraphie dans la production orthographique et la décision lexicale : une étude inter-tâches

Jean-Noël Foulin & Stéphanie Mathey

Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux 2

La présente recherche vise à déterminer dans quelle mesure des facteurs communs influencent la production orthographique et la lecture, et comment un modèle à double voie (Coltheart, Rastle, Pery, Langdon & Ziegler, 2001 ; Kreiner, 1996) peut rendre compte des données en termes d'utilisation de processus orthographiques et phonologiques. L'étude de l'orthographe en langue anglaise a mis en évidence des effets de la fréquence des mots, de leur polygraphie (degré de consistance de la relation orthographe-phonologie) et de l'interaction entre ces deux facteurs sur la gestion temporelle de la production orthographique. Notre premier objectif est de tester l'influence de ces facteurs pour la production orthographique en langue française. Notre second objectif est de déterminer si les facteurs associés à la production écrite des mots isolés interviennent également dans la lecture silencieuse des mêmes mots. Pour répondre aux deux objectifs, le même matériel linguistique a été présenté dans une tâche de production orthographique sous dictée (Expérience 1) et dans une tâche de décision lexicale (Expérience 2).

Le matériel lexical est constitué de 80 noms communs de six lettres. La fréquence et la polygraphie des mots ont été manipulés orthogonalement. La polygraphie distingue des mots dont l'orthographe est consistante (les correspondances phono-graphémiques sont dominantes, ex. *gardon*) versus inconsistante (il existe une orthographe alternative, ex. *parfum*). Trente-neuf étudiants ont réalisé les deux expériences. La production orthographique utilisait un ordinateur qui opérait la dictée des mots et une tablette graphique servant au recueil des données chronométriques. Les mêmes mots ont été présentés dans une tâche de décision lexicale standard pilotée par ordinateur. Le nombre d'erreurs et le temps de réponse ont été recueillis pour les deux tâches.

Les résultats en production orthographique montrent un effet de la fréquence et de la polygraphie sur les temps de réponse et sur les pourcentages d'erreurs, mais l'interaction n'est pas significative. Ces données indiquent que la fréquence et la polygraphie des mots influencent la gestion cognitive de la production orthographique en français. Le fait que l'interaction rapportée pour l'anglais n'ait pas été reproduite ici trouve une explication possible dans la plus forte transparence des mots français. Les résultats obtenus en décision lexicale indiquent aussi un effet de la fréquence sur les temps de réponse et les pourcentage d'erreurs, ainsi qu'un effet de polygraphie mais sur les seuls temps de réponse. Ces données suggèrent l'intervention de processus phonologiques dans l'identification des mots écrits.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent l'intervention de processus communs dans la production orthographique et la perception des mots écrits chez l'adulte. Les données sont interprétées dans le cadre d'un modèle à double voie appliqué conjointement à la lecture et à l'écriture des mots.

Références

- Coltheart, M., Rastle, K., Pery, C., Langdon, R., & Ziegler (2001). DRC: A dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Kreiner, D.S. (1996). Effects of familiarity and phoneme-grapheme polygraphy on oral spelling time and accuracy. *The Psychological Reports*, 46, 49-70.

Implication des fonctions exécutives dans les difficultés en lecture Etude comparative entre bons et faibles lecteurs de CE1

Christine Gaux¹, Laëtitia Boulc'h¹ & Nathalie Pross²

1. Laboratoire « Cognition et Métacognition », Université d'Angers

2. LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Quelques travaux récents indiquent que des faibles lecteurs-comprenneurs (Swanson, 1999) ou que des adultes et des enfants présentant une dyslexie développementale (Brosnan, Demetre, Hamil, Robson, Sheperd & Cody, 2002) ont des déficits dans les processus exécutifs. En référence à ces travaux, notre étude a pour objectif de préciser le rôle du centre exécutif dans l'apprentissage de la lecture. L'enfant, lors de cet apprentissage, utilise différentes procédures pour lire les mots, tels qu'un traitement global du mot (procédure logographique), un traitement local exigeant de prêter attention aux lettres (procédure alphabétique), ou après une année de scolarité un traitement des syllabes du mot (procédure syllabique) s'appliquant aux mots courts et familiers. L'enfant a donc à sa disposition, différentes procédures de décodage qu'il doit sélectionner, alterner, inhiber en fonction de la tâche et du mot à traiter. Nous postulons qu'un jeune lecteur présentant un dysfonctionnement du centre exécutif aura davantage de difficultés à gérer ces procédures en lecture. Afin de déterminer si un dysfonctionnement du centre exécutif est impliqué dans les difficultés de lecture nous avons comparé les performances obtenues par 13 bons et 13 faibles lecteurs de CE1 dans des épreuves verbales exécutives présentées lors de passations individuelles.

Trois épreuves pilotées par ordinateur évaluaient la mise à jour des informations en mémoire de travail (*updating*), l'alternance (*shifting*) entre les traitements, l'inhibition ou suppression des réponses inadaptées au traitement en cours (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki & Howerter, 2000), et une tâche d'alternance en situation de lecture permettait d'étudier l'effet de l'alternance entre deux procédures de lecture. Elle consistait à lire à haute voix, une série de pseudo-mots découpés soit lettre par lettre, soit syllabe par syllabe.

L'analyse des résultats indique que les deux groupes de lecteurs obtiennent des performances comparables lorsque l'exactitude des réponses est considérée. En revanche, la comparaison des temps de réponse montre que pour la tâche d'alternance les faibles lecteurs sont plus lents que les bons lecteurs lorsqu'ils doivent réaliser un nouveau traitement sur un item (condition alternance) mais pas lorsqu'ils doivent traiter l'item de la même manière que le précédent. De plus, les faibles lecteurs mettent davantage de temps à réaliser la tâche d'inhibition par rapport aux bons lecteurs. Enfin, les faibles lecteurs manifestent un effet de l'alternance en lecture lorsque les mots sont découpés en syllabes, effet qui n'apparaît pas chez les bons lecteurs. Ces résultats suggèrent que les faibles lecteurs présentent davantage de difficultés à réaliser des tâches impliquant une alternance et une inhibition.

Références

- Swanson, H.L. (1999). Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers : is the phonological loop more important than the executive system?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 1-31.
- Brosnan, M., Demetre, J., Hamil, S., Robson, K., Sheperd, H., & Cody., G. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 40, 2144-2155.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks : a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

Evolution des connaissances des unités morphémiques et phonologiques chez les enfants de la grande section de maternelle au CE1 et apprentissage de la lecture

Christine Gaux, Corinne Guirois & Florence Lacroix
Laboratoire de Psychologie "Cognition, Métacognition", Université d'Angers

En référence à l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la lecture repose, pour une large part, sur des traitements linguistiques qui préexistent à cette activité, deux études longitudinales ont été réalisées auprès d'enfants de GSM au CE1. Il s'agissait, d'une part, d'étudier l'évolution des connaissances morphologiques lexicales chez les jeunes enfants (e.g., "chanteur" comporte les morphèmes "chant" et "eur") et de mettre cette évolution en relation avec le développement concomitant ou différé des unités phonologiques, et d'autre part, d'examiner l'importance relative de ces unités sonores par rapport au niveau de lecture.

De nombreuses études ont en effet montré que la sensibilité des jeunes enfants aux unités sonores est déterminante pour l'apprentissage ultérieur de la lecture mais peu de recherches ont étudié le développement des connaissances morphologiques. Les quelques travaux réalisés chez les enfants ont évalué la connaissance explicite des morphèmes et non la connaissance implicite, ce qui explique sans doute l'apparition relativement tardive de la connaissance morphémique chez les jeunes enfants (Casalis, Louis-Alexandre, 2000), et son intervention tardive dans l'acquisition de la lecture, comme le propose Seymour (1996).

Afin d'étudier l'émergence des connaissances implicite et explicite des morphèmes lexicaux et des unités phonologiques, nous avons utilisé une tâche de choix forcé et une tâche de segmentation. Dans la tâche de choix forcé l'enfant doit choisir parmi deux mots énoncés celui qui va le mieux avec le mot cible selon un modèle présenté antérieurement. L'association doit être effectuée sur une unité spécifique, qui est successivement le radical, la première syllabe, la rime, puis le phonème initial. Pour la syllabe par exemple, le mot cible est «bateau» et les deux autres mots sont «ballon, bonnet». L'enfant doit choisir le mot «ballon» qui comporte la première syllabe en commun avec le mot cible. Dans la tâche de segmentation, l'enfant doit prononcer les unités internes des mots, qui sont successivement les morphèmes (radical et suffixe ; dans le mot «poussette», il y a pouss/ette), les syllabes, les rimes ou les phonèmes. Deux groupes d'enfants ont été suivis. Un premier groupe de la GSM de maternelle au CP et un second groupe du CP au CE1.

Les résultats montrent que les pourcentages de choix et de segmentation de chacune des unités (rime, première syllabe, deuxième syllabe, racine) évoluent en fonction de l'âge, que les connaissances implicites précèdent les connaissances explicites sauf pour la syllabe qui est isolée précocément. Par ailleurs, une partie des élèves a une connaissance implicite des morphèmes en GSM et au CP. Cette étude permet également de montrer que la rime n'est pas l'élément le plus saillant contrairement aux résultats de la littérature.

Références

- Casalis, S., & M.F. Louis-Alexandre (2000). Morphological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp 385-403). Paris : Delachaux & Niestlé.

Développement de la connaissance des unités sonores constitutives des mots et utilisation de ces unités en lecture chez des enfants de CE1

Christine Gaux & Virginie Hardy
Laboratoire de Psychologie "Cognition, Métacognition", Université d'Angers

De nombreux travaux ont montré la relation entre les capacités métaphonologiques des enfants et leur efficacité ultérieure en lecture. La capacité à repérer puis isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé est corrélée à la compétence à lire des mots isolés ou un texte. Ces éléments sont les syllabes, les attaques-rimes, les phonèmes. Toutefois, ces analyses corrélatives et prédictives ne permettent pas de démontrer l'utilisation effective de ces unités infra-lexicales au cours de l'identification des mots écrits. Par ailleurs, le format des unités ortho-phonologiques traitées en lecture par l'enfant n'est pas encore établi : la théorie des unités larges propose une progression des syllabes vers les unités infrasyllabiques, les attaques-rimes puis les phonèmes, et la théorie des unités réduites postule une évolution inverse (Ecalte et Magnan, 2002). Ces relations entre unités sonores et écrites sont décrites dans le modèle à double fondation du développement orthographique de Seymour (1997).

L'objectif de l'étude est d'examiner comment les enfants utilisent les unités ortho-phonologiques en lecture et de mettre en relation cette utilisation avec leurs capacités métaphonologiques et morphémiques. Pour cela, nous avons proposé à 30 enfants de CE1, bons ou faibles lecteurs, une tâche de segmentation orale des unités internes aux mots et deux épreuves de reconnaissance des unités ortho-phonologiques à l'écrit. Dans la tâche de segmentation orale, l'enfant devait donner oralement les unités internes des mots énoncés. Les unités à segmenter étaient les morphèmes (gliss/ade), les syllabes (cha/pi/teau), l'attaque et la rime (bl/oc), puis les phonèmes (m/a/t/in). Les deux épreuves de reconnaissance des unités ortho-phonologiques à l'écrit, pilotées par ordinateur, testaient les morphèmes, les syllabes et les attaques/rimes. Dans une tâche de jugement de segmentation, l'enfant devait lire un mot cible à voix haute (sorcier) puis désigner parmi trois propositions celle qui correspondait à la segmentation syllabique de ce mot (pour la tâche relative à la syllabe, s/orcier, so/cier, sorc/ier). Dans une tâche de détection d'une cible à l'initial de mots, l'enfant devait lire une suite de lettres prononçable et un mot apparaissant en dessous, puis décider le plus rapidement possible si la suite de lettres était présente ou pas au début du mot (so // soleil).

Nous postulons que le niveau de performance en lecture permet de différencier les faibles et bons lecteurs dans les épreuves orales et écrites et que l'unité syllabique apparaît à la fois comme l'unité de traitement du langage oral et écrit. De ce fait, l'unité syllabique est plus facilement traitée que les unités infrasyllabiques (attaques-rimes) et les morphèmes. Les résultats montrent que les bons lecteurs obtiennent des performances supérieures aux faibles lecteurs en segmentation orale pour les morphèmes, les rimes et les phonèmes, mais pas pour les syllabes. De même, dans les tâches de jugement de segmentation et de détection d'une cible en début de mot, les effets diffèrent en fonction du niveau en lecture.

Références

- Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp 385-403). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Performances, variabilités stratégiques individuelles, et anxiété

Pierre-Yves Gilles, Ludovic Rémy & Emmanuelle Mailliard
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Cette recherche s'inscrit dans la problématique générale des liens entre émotions et cognitions. La sphère émotionnelle est appréhendée par le biais de l'Anxiété, le fonctionnement cognitif au niveau des stratégies. Une épreuve originale dérivée des Dominos permet d'identifier deux stratégies de résolution, Numériques *vs* Spatiales (Rémy, 2002). Suivant le modèle cognitif de l'Anxiété de M.W. Eysenck (1992), les sujets plus Anxieux pourraient soit utiliser davantage les stratégies Spatiales (phénomène d'hypervigilance), soit davantage les stratégies Numériques (focalisation). Cette hypothèse alternative pourrait être validée en fonction des caractéristiques cognitives des sujets et/ou en fonction des caractéristiques des items.

170 participants (age moyen 13ans 5mois) ont passé 4 tests cognitifs permettant d'attribuer un score de capacités cognitives générales (**Gf**), et deux questionnaires d'anxiété estimant l'Anxiété générale (**Ax**). Les participants ont été répartis dans 4 groupes contrastés (Gf+/- : fortes/faibles capacités cognitives générales ; Ax+/- : forte/faible Anxiété générale).

En moyenne, les sujets Gf+ utilisent davantage la stratégie Spatiale que les Gf-, mais l'Anxiété générale joue un rôle de variable modératrice sur ces différences (une Anxiété générale élevée est associée à une augmentation de l'emploi de stratégies Spatiales pour les Gf-, et à une diminution de ces mêmes stratégies pour les Gf+). D'un autre côté, l'Anxiété et les capacités cognitives générales interagissent sur la variabilité intra-individuelle (nombre de passages d'une stratégie à une autre) : une Anxiété générale élevée majore la variabilité intra des sujets Gf+, et minore celle des sujets Gf-. D'autres données complémentaires réalisées sur les facettes de l'Anxiété permettent de préciser ces observations.

Ces résultats attestent du fait que le rôle de l'Anxiété générale doit être étudié en prenant en compte les caractéristiques cognitives des sujets. Ces conclusions, apportées par Snow (1992) en ce qui concerne les performances, sont ici référées aux modalités du fonctionnement cognitif (Gilles, 2000). L'examen des différences inter et intra-individuelles semble conforter l'hypothèse du phénomène d'hypervigilance, conduisant à l'utilisation de stratégies spatiales, de façon plutôt rigide pour les (Gf-) ou flexible (Gf+). Cette recherche conduit donc à discuter des mécanismes par lesquels l'Anxiété générale, mais aussi les facettes de l'Anxiété, jouent un rôle dans la cognition.

Références

Eysenck, M.W. (1992). *Anxiety : The Cognitive Perspective*. Hove : Lawrence Erlbaum Associates.

Gilles, P.-Y. (2000). *Fonctionnements cognitifs et personnalité*. Note de Synthèse présentée en vue de l'HDR en psychologie. Université de Provence.

Rémy, L. (2002). Différences individuelles dans la résolution d'une épreuve d'intelligence générale. *Psychologie et Psychométrie*, 23, 1, 35-54

Snow, R.E. (1992) Aptitude Theory : yesterday, today, tomorrow. *Educational Psychologist*, 27, 1, 5-32.

Vers une caractérisation des marques linguistiques de l'automatisation

Claire Guignet & Josiane Caron-Pargue

LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Le but de la recherche est de caractériser les marques linguistiques de l'automatisation dans le cadre d'une analyse énonciative des verbalisations (Caron-Pargue & Caron, 1989). On postule que les marques linguistiques invariantes entre les diverses verbalisations obtenues de façon simultanée aux différentes tâches constituent les marques linguistiques de l'automatisation. Plusieurs procédures expérimentales sont utilisées.

Chaque expérience, opérationnalisée sur une durée de trois jours, concerne l'automatisation du déplacement d'une pile de deux disques dans le problème de la tour de Hanoï. Conformément aux résultats antérieurs, on s'attend à ce que connecteurs, thèmes, verbes, et expressions modales disparaissent lorsqu'il y a automatisation, et que seuls subsistent des 'repérages pitons' dans l'espace de problème externe (Bégoïn-Augereau & Caron-Pargue, 2001 ; Bégoïn-Augereau, 2003). Pour chaque expérience, un pré-test, avec verbalisation simultanée, établit l'état initial des performances et des verbalisations. Pour les groupes expérimentaux ce prétest est immédiatement suivi d'une séance d'apprentissage, renouvelée le lendemain. Le post-test, qui a lieu le troisième jour de l'expérience, comporte deux parties, dont la première est identique au prétest ; la deuxième consiste en une mise en contexte de l'automatisation acquise dans une résolution de la tour de Hanoï à quatre disques.

4 groupes de 10 sujets effectuent une première expérience : 1) groupe contrôle, sans apprentissage ; 2) groupe avec verbalisation simultanée, le critère d'acquisition de l'automatisation étant deux résolutions optimales obtenues consécutivement ; 3) groupe avec verbalisation simultanée, l'apprentissage étant continué au delà du critère précédent jusqu'à ce que l'on obtienne deux fois consécutives des verbalisations minimales susceptibles de correspondre aux marques de l'automatisation ; 4) groupe sans verbalisation, excepté le dernier essai du deuxième jour de l'apprentissage. L'hypothèse est que la verbalisation, bien que relativement gênante pour l'acquisition de l'automatisation, demeure néanmoins un post-test beaucoup plus fiable de cette acquisition, et de sa stabilisation, que les critères comportementaux habituels.

Une deuxième expérience introduit des variations liées à l'horaire de la journée, sachant que les sujets sont plus performants à 11h45 et à 17h qu'à 8h30 et qu'à 13h45 (Testu, 1989).

Les résultats concernant les marques linguistiques de l'automatisation sont conformes à l'hypothèse. De plus, les marques linguistiques obtenues dans les diverses conditions permettent d'établir plusieurs niveaux d'acquisition des automatisations.

Références

- Bégoïn-Augereau S. (2003). *Effets des labels verbaux dans une résolution de problème : approche énonciative*. Thèse de Doctorat, université de Poitiers.
- Bégoïn-Augereau S. & Caron-Pargue J. (2001). Interaction Sujet-Environnement physique : la structuration progressive de la situation-problème définie à partir des verbalisations. In H. Paugam-Moisy, J. Caron-Pargue, V. Nyckees, (Eds) ARCo' 2001. *La cognition entre individu et société*. Paris, Hermès pp. 69-81.
- Caron-Pargue, J. & Caron, J. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.
- Testu F. (1989). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris : Masson.

Les évaluations des enseignants de maternelle et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : étude longitudinale de la Moyenne Section de Maternelle au CE1

Philippe Guimard, Agnès Florin & Isabelle Nocus
Laboratoire de Psychologie "Éducation, Cognition, Développement", Université de Nantes

Une partie des travaux que nous menons actuellement vise à élaborer un outil d'évaluation utilisable par les enseignants de Moyenne Section de Maternelle (MSM) pour les aider à décrire les compétences et les comportements de leurs élèves, à repérer différents niveaux de difficulté et à développer des actions préventives au sein de leur classe. Deux raisons justifient la poursuite de cet objectif. D'une part, en France, les textes officiels qui régissent l'école maternelle soulignent l'importance de la prévention des difficultés des élèves à ce niveau scolaire. D'autre part, les données récentes de la littérature montrent que les évaluations des enseignants de maternelle sont corrélées avec des évaluations de type psychologique réalisées dans la même période et qu'elles prédisent assez bien l'adaptation ultérieure des élèves (Quay & Steele, 1998).

Dans une recherche à visée exploratoire (Guimard & Florin, 2001), nous avons pu montrer la valeur descriptive, prédictive et différentielle d'un questionnaire d'évaluation des comportements scolaires, proposé en Moyenne Section de Maternelle (MSM), sur certaines compétences scolaires à l'école élémentaire (1^{ère} et 3^{ème} année). Les résultats de ce premier travail nous ont conduit à élaborer un questionnaire plus précis, comportant 20 questions évaluant plus finement différents aspects des compétences et du comportement des enfants en classe : langage, motricité, attention, mémorisation, autonomie, confiance en soi, etc....

La validité de cet instrument est testée actuellement dans une étude longitudinale réalisée auprès de 130 élèves suivis de la MSM au Cours Élémentaire première année (CE1). Diverses évaluations ont également été proposées à ces différents niveaux scolaires à l'aide d'épreuves standardisées : évaluation des compétences cognitives et langagières en MSM, en Grande Section de Maternelle (GSM) et en Cours préparatoire (CP) ; évaluations visant à décrire les compétences scolaires des élèves en CE1. L'objectif de cette communication est de présenter les premiers résultats de cette étude. On cherchera plus particulièrement à montrer la spécificité des évaluations réalisées par les enseignants par rapport aux évaluations cognitives et langagières standardisées (Guimard, Florin & Nocus, 2002a) et à rendre compte de la validité prédictive globale et différentielle de ces évaluations entre la MSM et le CE1.

Références

- Guimard, P., Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire, *Psychologie et Psychométrie*, 22 (1), 75-100.
- Guimard, P., Florin, A & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élève ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 52 (1), 63-76
- Quay, L.C., Steele, D. C. (1998). Predictive children achievement from teacher judgements : an alternative to standardized testing. *Early Education and Development*, 9 (3), 207-218.

Recherche et Institutions : essai de modélisation Psychologie et facteur humain dans l'action

Thierry Maillefaud
Centre de Recherche de l'École de l'Air, Salon-de-Provence

L'objectif d'associer les structures opérationnelles et les démarches spécifiques de la recherche devient un objectif d'opportunité. Si, à juste titre, des raisons budgétaires sont naturellement évoquées, d'autres facteurs méritent d'être aussi pris en compte pour comprendre les enjeux complexes de la situation actuelle.

Cette démarche se heurte à quelques difficultés :

- les dérives de l'instrumentalisation des terrains et des personnes,
- les errements de la recherche-action trop impliquée dans les réalisations concrètes,
- les risques d'une position statutaire ambiguë pour les chercheurs et les acteurs concernés.

En s'entourant de précautions institutionnelles et déontologiques, il est possible de mettre en œuvre une dynamique favorable à l'émergence de solutions efficaces qui doivent cependant rester transitoires :

1 - La démarche "d'universitarisation" des formations :

- intérêts et limites de la formation "par" la recherche,
- usages et mésusages de la formation "à" la recherche..

2 - Présentation d'un projet pilote européen (Erasmus)

- le centre de ressources : une structure géographiquement élargie
- la thématique et ses difficultés spécifiques.
- comparaison des solutions adoptées par différents pays européens.

3 - Evolutions, changements et perspectives :

- Effets des activités de recherche sur les évolutions des dispositifs de formation initiale et de la formation continue.
- La dynamique institutionnelle et la structuration de la recherche universitaire.
- La psychologie et les autres disciplines universitaires (Sciences Humaines, Sciences de la vie, etc...).

La clairvoyance normative : une question d'intelligence ?

Daniel Pasquier¹ & Patrick Valéau²

1. Cabinet Avenir & Entreprise à Saint-Jean de Braye et laboratoire PRIS de Rouen

2. Grégeoi-Facirem, IAE de la Réunion

Relativement récent, le concept de clairvoyance normative désigne la capacité de l'individu à percevoir le caractère plus ou moins normatif d'un comportement ou d'un jugement. Sa mesure (ici informatisée à l'aide du *LOC-RN*) consiste à demander au sujet de répondre à un questionnaire en essayant de donner une bonne image de lui (consigne normative) puis une moins bonne image (consigne contrenormative). La norme d'internalité étant bien établie (Jellison et Green, 1981), cette mesure utilise presque toujours des questionnaires de localisation du contrôle des renforcements. De fait, une grande partie des débats portent sur les liens entre la clairvoyance et l'internalité : certains postulent l'indépendance des deux variables (Py et Somat, 1991), d'autres mesurent l'existence d'une corrélation (Jouffre, Py & Somat, 2001).

Cette contribution apporte un nouvel éclairage sur ces liens : à partir d'une étude menée auprès d'une centaine de sujets, elle confirme la corrélation entre internalité et clairvoyance tout en la nuancant compte tenu d'un réseau nomologique d'autres variables comme le raisonnement, la métacognition, l'estime de soi ou la désirabilité sociale dans ses dimensions d'autoduperie et d'hétéroduperie.

L'examen de la matrice des corrélations montre un lien significatif entre LOC et clairvoyance à hauteur de 0,38. Une analyse factorielle en composantes principales avec rotation oblique structure les résultats autour de trois facteurs expliquant 66% de la variance totale. Le premier facteur (29,5%) peut être défini en termes de désirabilité sociale et le troisième (15%) peut être interprété en termes d'autovalorisation de soi. Le second facteur (21,5%) rapproche sur une dimension cognitivo-normative les variables LOC et clairvoyance du score d'intelligence générale et d'un indice de métacognition. Les sujets clairvoyants seraient donc en général à la fois plutôt internes et plutôt intelligents.

Les résultats de cette étude contribuent à une meilleure compréhension du concept de clairvoyance normative, notamment en montrant sa participation à un facteur cognitivo-normatif : la clairvoyance se situerait à la croisée de l'intelligence fluide et de l'internalité. Il reste à comprendre dans quelle mesure et selon quels processus, elle participe à certaines compétences socioprofessionnelles (Valéau et Pasquier, 2003).

Références

- Jellison, J.M. & Green, J. (1981). A self-present approach to the fundamental attribution error : the norm of internality. *Journal of Personality and social Psychology*, 40, 643-649
- Jouffre, S., Py, J. & Somat, A. (2001). Norme d'internalité, norme de consistance et clairvoyance normative. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14 (2), 121-164
- Py, J. & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In Beauvois, J.L., Joule, R.V. et Monteil, J.M. (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 3, p. 167-193
- Valéau, P. & Pasquier, D. (2003). La manipulation des questionnaires de personnalité par le répondant : de la tricherie aux compétences professionnelles. A paraître.

Prise de notes et mémoire de travail

Annie Piolat
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Noter est une activité complexe qui implique l'activation simultanée de processus de compréhension mais aussi de processus de production (Piolat, 2001 ; Piolat et al., 2003). Pendant qu'il écoute et stocke momentanément ce qu'il écrira, le noteur transcrit ce qu'il avait entendu précédemment. La cadence d'écriture est lente (de 0.3 à 0.4 mots/seconde) et le débit d'un conférencier très rapide (de 2 à 3 mots/secondes). Ainsi, l'activité de PDN est un traitement complexe d'information fortement contraint par la capacité de la mémoire de travail du noteur. Il est possible d'analyser cette contrainte capacitaire en mesurant l'effort cognitif que développe les individus tout au long de cette tâche à l'aide d'une tâche de temps de réaction (double et triple tâche : Piolat et al., 1999, 2001). L'ampleur de l'effort cognitif rend compte du coût - en ressources attentionnelles - imposé par l'activation des processus impliqués par la tâche, activation gérée par l'administrateur central de la mémoire de travail.

Une comparaison de la mesure de l'effort cognitif dans différentes situations (Piolat et al., 2003) permet de constater que Copier (c'est-à-dire simplement transcrire) est moins exigeant en ressources attentionnelles que Noter. Noter implique plus qu'une simple transcription. Le noteur est engagé dans un travail de sélection et de reformulation d'informations plus exigeant qu'une inscription graphique d'unités linguistiques contenues dans un message. Apprendre (apprentissage de liste de mots) et comprendre (tâche de lecture) sont moins coûteux que Noter. Tandis qu'ils hiérarchisent et trient les informations nécessaires avec des processus automatisés et peu coûteux, les noteurs peuvent engager d'autres opérations, elles-mêmes coûteuses. Les différents contextes de prise de notes provoquent des modulations de l'effort cognitif. Noter en lisant mobilise moins les ressources de la mémoire de travail que noter en écoutant. Chercher des informations dans un document écrit d'une trentaine de pages et les noter est plus coûteux que d'extraire des informations d'un texte de deux pages. Rédiger un texte nouveau est nettement plus coûteux que noter. Le travail de récupération et d'organisation des informations ajouté à celui de mise en texte est plus engageant que celui de tri des idées et de remise en mots de la prise de notes. Le recours aux technologies informatisées de gestion de l'information provoque un surcoût d'attention. Ecrire avec un ordinateur mobilise plus de ressources attentionnelles qu'écrire à la main, même si les rédacteurs sont experts en traitement de texte. Chercher et extraire (couper-coller) d'un site Web des bribes de textes afin de constituer des notes préparatoires à la rédaction d'un texte est plus coûteux que de le faire à la main à partir d'un document papier.

Références

- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolat, A., Kellogg, R. T., & Farioli, F. (2001). The triple task technique for studying writing processes: on which task is attention focused? *Current Psychology Letters. Brain, Behavior and Cognition*, 4, 67-83.
- Piolat, A., Olive, T., Roussey, J.-Y., Thunin, O., & Ziegler, J. C. (1999). Scriptkell: A tool for measuring cognitive effort and time processing in writing and other complex cognitive activities. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 113-121.
- Piolat, A., Roussey, J.Y., & Barbier, M.L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? Arob@se 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/somm.html>].

L'évolution des capacités pragmatiques chez des enfants typiques et dysphasiques : la compréhension du langage non-littéral

Céline Ryckebusch¹, Cécile Lamoureux², Christelle Marcellin²,
Sylvie Stonehouse², Joël Uze² & Virginie Laval¹
1. *LaCo-CNRS, Université de Poitiers*
2. *Centre Hospitalier Henri Laborit de Poitiers*

Cette recherche concerne l'étude des capacités pragmatiques des enfants d'âge scolaire. L'objectif particulier est d'évaluer la compréhension, chez les mêmes enfants, de trois catégories différentes de langage non-littéral : les directifs indirects, les expressions idiomatiques, et les implicatures conversationnelles. Ces trois catégories de langage présentent toutes la même caractéristique : un décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié. C'est le contexte qui permet de faire le lien entre la structure linguistique et la signification transmise. Cependant une analyse approfondie suggère que ces catégories se distinguent par la complexité cognitive des inférences à mettre en œuvre pour parvenir à l'interprétation correcte. La question posée est donc : comment les enfants typiques interprètent-ils le langage non-littéral en fonction du contexte ? Existe-t-il des différences entre les directifs indirects, les expressions idiomatiques, et les implicatures conversationnelles ? Est-ce que des enfants dysphasiques (avec un trouble important de l'expression langagière mais sans troubles cognitifs majeurs) ont des difficultés spécifiques à comprendre le langage non littéral ?

L'expérience porte sur quatre groupes de dix enfants sans troubles du langage (4, 6, 8 et 10 ans) et un groupe de 5 enfants dysphasiques âgés de 6 à 8 ans. Les capacités des enfants sont étudiées avec un paradigme expérimental informatisé basé sur le principe du "complètement d'histoires". Un personnage interactif raconte le début des histoires à l'enfant qui doit choisir la fin parmi deux possibles. Les histoires varient en fonction des catégories de langage non littéral (expressions idiomatiques, directifs indirects, implicatures conversationnelles) et du degré de transparence du contexte (contexte transparent/non transparent).

Les résultats obtenus montrent chez les enfants typiques un rôle très important du contexte à tous les âges. C'est essentiellement la capacité à prendre en compte ou à donner la priorité à l'analyse de la structure linguistique en situation non transparente qui augmente avec l'âge. Par ailleurs, les résultats suggèrent un ordre de difficulté des trois catégories de langage non-littéral : directifs indirects, expressions idiomatiques et implicatures conversationnelles. Les résultats obtenus par les enfants dysphasiques sont discutés en terme de retard ou de courbe évolutive différente de celle des enfants typiques.

Cohésion familiale et consommation de cannabis à l'adolescence

Claire Safont-Mottay¹ & Chrystelle Promet²

1. *Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux, Université de Toulouse le Mirail*

2. *Université de Toulouse le Mirail*

L'étude présentée s'intéresse à la consommation de cannabis chez les adolescents. Parmi les facteurs psycho-environnementaux en jeu dans les conduites à risques telles que la consommation de cannabis, c'est l'impact de la dynamique des relations familiales qui est étudié ici. Nous avons supposé qu'une mauvaise qualité dans les relations familiales interfère avec la problématique de séparation-individuation et conduit l'adolescent à recourir à des conduites à risques. La population se compose de 134 adolescents âgés de 15 à 18 ans, issus de toutes catégories socio-professionnelles. Nous avons utilisé un questionnaire décrivant la consommation de cannabis (Hewitt et al., 1998) et un questionnaire évaluant la tonalité des relations familiales (cohésion familiale, discorde, ouverture, violence) (Cloutier et al., 1998). Les adolescents de 15-18 ans, fumeurs de cannabis ont une image de la cohésion familiale plus dégradée que les adolescents non-consommateurs du même âge. Ils sont beaucoup moins proches de leur famille que les non-consommateurs, ont une représentation de la famille plus négative et ont pour principal agent de socialisation le groupe de pairs. Les attitudes des parents à l'égard du toxique sont plus tolérantes que dans le cas des non-consommateurs. Les résultats sont discutés en regard des travaux actuels sur la prise de risque à l'adolescence (Coslin, 2002, Michel, 2001...).

Références

- Hewitt, D., Winje, G., Macneil, P. (1998). *Horizons trois. Mieux comprendre l'usage de l'alcool et des autres drogues chez les jeunes au Canada*. Ottawa : Santé Canada.
- Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, Ch. (1998) *Ados, Familles et milieu de vie. La parole aux ados!* Centre de recherche sur les services communautaires, Université de Laval, Québec.
- Coslin, P.(2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Michel, G. (2001). *La prise de risque à l'adolescence*. Paris: Masson.

Systèmes sémiotiques et opérations cognitives

Zacharoula Smyrniou¹, Aurélie Lainé², Sophie Ferret² & Annick Weil-Barais²

1. Université René Descartes Paris V

2. Université d'Angers

Dans le cadre d'une évaluation d'un logiciel destiné à l'éducation scientifique qui utilise les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), nous nous sommes intéressés à la façon dont des élèves de Collège appréhendent les systèmes graphiques et symboliques qui apparaissent à l'écran et les traitements cognitifs dont ils sont capables. En effet, Il semble maintenant acquis que la construction du sens de systèmes symboliques nouveaux pour les élèves procède cognitivement d'une mise en relation de représentations familières et de représentations nouvelles (Weil-Barais & Lemeignan, 1990).

ModellingSpace (Komis et coll., 2001) est un logiciel qui permet aux élèves de créer des modèles et d'en obtenir la simulation. L'étudiant dispose d'entités (objets représentés de manière figurative, des photos, des films) et doit spécifier les descripteurs pertinents associés à chaque entité et déterminer des relations entre ces descripteurs (d'ordre qualitatif, semi-quantitatif et quantitatif). D'un point de vue cognitif, ces jeux de traduction entre les différents systèmes sémiotiques présents ainsi que l'établissement de liens avec la réalité permettraient aux apprenants d'appréhender les significations de symboles qui sont au départ opaques pour eux.

Au cours d'une activité de sciences physiques (le plan incliné), des étudiants de Collège sont amenés à comparer différentes expressions relationnelles. Nous avons comparé les descriptions et les manipulations que font les élèves lorsqu'ils disposent d'objets matériels (voitures en plastique) pour réaliser des expériences et lorsqu'ils utilisent le logiciel ModellingSpace. Dans la mesure où on peut faire l'hypothèse qu'un travail sur les objets et sur des représentations symboliques peut avoir des effets réciproques, nous avons contrebalancé l'ordre des conditions : un groupe d'élèves a travaillé d'abord avec le symbolique, puis avec les objets, l'autre groupe a fait l'inverse. Il semble que le logiciel constitue un bon outil pour faire appréhender les transformations de situations en termes relationnels : l'usage du logiciel peut faciliter les mises en relation entre les aspects de la réalité, leur conceptualisation et les représentations symboliques de celles-ci (Vergnaud, 1987), à condition qu'il intervienne conjointement avec la réalisation concrète d'expériences.

Références

- Komis, V, Dimitracopoulou, A., Politis, P. & Avouris, N. (2001). Expérimentations sur l'utilisation d'un logiciel de modélisation par petits groupes d'élèves. *Sciences et techniques éducatives*, 8, 75-86.
- Vergnaud, G. (1987). La fonction de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant. In J., Piaget, P., Mounoud, et J.P., Bronckart, (Eds), *Psychologie* (pp. 821-844). Paris : Gallimard.
- Weil-Barais, A. & Lemeignan, G. (1990). Apprentissage de concepts et modélisation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 391-415.

Atelier Jeunes Chercheurs

Communications Affichées

Inhibition d'un schème d'alternance-exploration dans des tâches de pointage : effets de l'âge et du champ perceptif

Nathalie Angeard-Durand & Olivier Houdé
Equipe Développement & fonctionnement cognitifs
Groupe d'Imagerie Neurofonctionnelle (GIN), UMR 6095, CNRS, CEA,
Universités de Caen et Paris 5

L'une des fonctions clés du cortex préfrontal est la prise de décision, i.e., sélectionner une réponse parmi un certain nombre d'alternatives ; elle implique un ensemble de processus cognitifs tels que l'attention, la mémoire de travail, le test d'hypothèses et la génération de règles (Paulus et al., 2001). Dans un paradigme de découverte de règles, la stratégie de prise de décision habituellement utilisée est celle du win-stay/lose-shift (i.e., basée sur les feedback). L'étude présentée examine le rôle du contrôle inhibiteur dans l'application de cette stratégie du win-stay/lose-shift au cours de 2 tâches de pointage auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire (de 5 à 11 ans). Ces tâches, qui nécessitent une alternance entre 2 localisations spatiales, varient au niveau du champ perceptif : un dispositif constitué de 2 cartes (tâche 1) ou de 4 cartes (tâche 2). Dans chaque tâche, la difficulté est liée à la capacité à inhiber la tendance spontanée d'exploration du dispositif, ce qui donne lieu à une alternance non-stratégique (i.e., non basée sur les réponses antérieures) comme cela a déjà été montré lors d'une étude auprès de patients présentant une lésion du cortex préfrontal dorsolatéral (Dubois et al., 1995). Nos données indiquent un changement développemental entre 6 et 7 ans en termes de capacité à inhiber l'alternance non-stratégique dans le dispositif des 2 cartes (Houdé et al., 2001). Dans celui des 4 cartes (changement du champ perceptif), les enfants présentent, quel que soit l'âge, et ce jusqu'à 10 ans, une alternance-exploration systématique. Ce décalage développemental est un exemple clair de la difficulté des enfants à inhiber un schème d'alternance-exploration déclenché par la prégnance-saillance du champ perceptif (le nombre de cartes).

Références

- Dubois, B., Levy, R., vérin, M., Teixeira, C., Agid, Y., & Pillon, B. (1995). Experimental approach to prefrontal functions in Humans. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769, 41-60.
- Houdé, O., Angeard, N., Pillon, B., & Dubois, B. (2001). A new window on child prefrontal functions: inhibition of a non-strategic alternation-pointing scheme. *Current Psychology Letters*, 5, 45- 59.
- Paulus, M.P., Hozack, N., Zauscher, B., McDowell, J.E., Frank, L., Brown, G.G., & Braff, D. (2001). Prefrontal, parietal, and temporal cortex networks underlie decision-making in the presence of uncertainty, *NeuroImage*, 13, 91-100.

Etude de quelques déterminants de l'apprentissage de l'orthographe : Fréquence, consistance phonie-graphie et ordre de présentation

Lydie Aubert, Patrick Bonin & Michel Fayol
LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Deux expériences ont été conduites afin d'étudier certains des déterminants de l'apprentissage de l'orthographe lexicale : la fréquence de rencontre (apprend-on mieux l'orthographe des mots fréquemment lus et/ou entendus et/ou produits à l'oral ou à l'écrit que celle des mots rares ?), la consistance phonie-graphie (les représentations des mots comportant des correspondances phonèmes-graphèmes consistantes sont-elles plus facilement mémorisées que les autres ?) et l'âge d'acquisition (les mots les premiers appris dans la vie sont-ils plus exactement mémorisés que ceux qui sont appris plus tard ?).

La première expérience porte sur la fréquence et la consistance phonie-graphie. Une simulation de l'apprentissage de l'orthographe chez les adultes a été réalisée avec des non-mots. Des non-mots consistants et inconsistants ont été créés. Certains des non-mots étaient présentés une fois lors de la phase d'apprentissage (qui se déroulait sur une seule séance à partir d'une présentation sur ordinateur) alors que d'autres étaient présentés cinq fois. Après cette phase, les participants étaient soumis à une tâche d'écriture sous dictée. Les mesures portaient sur les erreurs produites. Les résultats montrent un effet de la fréquence d'exposition et de la consistance phonie-graphie. De plus, l'interaction entre la fréquence d'exposition et la consistance est significative : le nombre d'erreurs est plus important pour les non-mots inconsistants et rares que pour tous les autres non-mots.

Dans la seconde expérience, l'ordre de présentation et la consistance phonie-graphie des non-mots ont été manipulés. La phase d'apprentissage de l'orthographe des non-mots se déroulait sur douze séances. Lors des six premières, seuls les non-mots consistants et inconsistants définis comme « introduits tôt » étaient présentés aux participants qui devaient mémoriser leur orthographe et les produire ensuite sous dictée. Lors des six autres séances, l'intégralité des non-mots était exposée et dictée, les non-mots définis comme « introduits tard » faisant l'objet de deux présentations et dictées au cours d'une même séance afin d'éviter un effet de fréquence cumulée. Les erreurs produites étaient recueillies à chaque séance. Deux mois après la fin de l'apprentissage, les participants étaient soumis à nouveau à une tâche de dictée où l'on recueillait les erreurs. Un effet significatif de la consistance a été observé tout au long de l'apprentissage, avec une augmentation importante des erreurs lors de la treizième séance. Aucun effet de l'ordre de présentation n'a été observé sur les erreurs.

Comparaison sociale ascendante et mobilisation de l'attention Deux nouvelles démonstrations

Edwige Ayme¹, Pascal Huguet² & Eric Sieroff³

1. LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

2. LPC, Université Aix-Marseille 1

3. LPE, Université Paris V

Plusieurs résultats obtenus avec la tâche de Stroop (Huguet, Galvaing, Monteil & Dumas, 1999) suggèrent que la comparaison ascendante facilite la mobilisation de l'attention volontaire (endogène). Dans cette tâche, on présente au participant le mot 'rouge' écrit en vert, par exemple, avec la consigne de nommer le plus rapidement possible la couleur de l'encre. Le caractère conflictuel du stimulus provoque un retard du temps de réponse ("effet Stroop") par rapport à la performance obtenue avec un stimulus neutre (e.g., des croix vertes). Cet effet est généralement interprété par l'activation simultanée et automatique des codes sémantiques 'rouge' et 'vert' (pour reprendre notre exemple) qui entrent en conflit pour la réponse. Dans les travaux de Huguet et al. (1999), la réduction de l'effet Stroop était pourtant observée lorsque le participant était forcé de se comparer avec un autrui légèrement supérieur. En facilitant une focalisation de l'attention sur la couleur des mots, cette comparaison semblait mettre en lumière une capacité d'attention endogène.

Deux nouvelles recherches testent directement cette hypothèse dans des dispositifs permettant la mesure de l'attention endogène. Dans l'étude 1, les participants répondaient à une cible (carré plein dans un carré central) apparaissant après un signal d'alerte (trois carrés vides adjacents) sachant que des distracteurs (carré plein dans un des carrés latéraux) pouvaient survenir. Ainsi, dans un certain nombre d'essais (0 %, 33%, 66%) survenait un distracteur. Généralement, dans ce dispositif, le temps de réponse augmente linéairement avec le nombre de distracteurs. Conformément aux attentes, nos résultats montrent que cette augmentation est beaucoup moins prononcée en situation de comparaison ascendante, dont l'influence est comparable à celle d'une consigne de concentration.

Dans l'étude 2, une tâche d'indication spatiale était utilisée. Les participants étaient prévenus, à l'aide d'un indice, de l'endroit probable où une cible allait apparaître. Cet indice avait une valeur prédictive : il indiquait la bonne localisation dans 80% des cas et la mauvaise dans 20%. Dans ce dispositif, et grâce au mécanisme de préparation attentionnelle, le temps de réponse est généralement plus court sur les essais avec indices valides que sur ceux avec indices invalides. De manière cohérente avec les résultats de l'étude 1, dans cette seconde étude, la comparaison ascendante facilite à la fois l'engagement de l'attention (i.e., accélération des TRs aux essais avec indices valides) et son désengagement (i.e., accélération des TRs aux essais avec indices invalides).

Saisis dans leur ensemble, ces nouveaux résultats confirment le rôle bénéfique de la comparaison ascendante dans le recrutement de ressources attentionnelles.

Références

Huguet, P., Galvaing, M.P., Monteil, J.M., & Dumas, F. (1999). Social presence effects in the Stroop task: Further evidence for an attentional view of social facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1011-1025.

Toucher les mots

Etude des effets de la séquentialité de l'exploration visuelle et/ou haptique de lettres dans un programme de préparation à la lecture chez des enfants de grande section de maternelle

Florence Bara¹, Edouard Gentaz² & Pascale Colé¹

1. *Laboratoire de Psychologie et Neurocognition-CNRS, Université de Savoie*

2. *Laboratoire Cognition et Développement-CNRS, Université René-Descartes, Paris V*

Gentaz, Colé et Bara (sous presse) ont évalué chez des enfants de grande section de maternelle l'effet d'un entraînement multisensoriel de préparation à la lecture, incluant la modalité haptique. Ils ont comparé deux entraînements ayant en commun de développer la conscience phonémique des enfants et se différenciant par les modalités sensorielles sollicitées pour explorer les lettres. L'entraînement « HVAM » sollicite les modalités haptique, visuelle et auditive et l'entraînement « VAM » les modalités visuelle et auditive. Les résultats révèlent une amélioration de la lecture de pseudo-mots plus importante après l'entraînement HVAM qu'après l'entraînement VAM. Cet effet est interprété en référence aux spécificités fonctionnelles des différentes modalités sensorielles sollicitées. La modalité haptique partage des caractéristiques avec la modalité auditive mais également avec la modalité visuelle et de ce fait faciliterait le lien entre le traitement visuel de la lettre et le traitement auditif du son. L'objectif de la présente recherche est de tester cette hypothèse et d'essayer de déterminer si c'est la séquentialité induite par l'exploration haptique ou si c'est l'exploration haptique en elle-même qui favorise l'apprentissage de la lecture. Nous avons examiné chez des enfants de grande section de maternelle l'effet de trois types d'entraînement, ayant en commun de développer la conscience phonémique des enfants, mais se différenciant par les modalités sensorielles sollicitées (visuelle, auditive et haptique) et par la manière d'explorer les lettres (simultanée ou séquentielle). Les entraînements VAM et HVAM sont identiques à ceux de l'expérience précédente. Dans l'entraînement VAM-séquentiel, les lettres sont explorées visuellement et séquentiellement (elles se dessinent progressivement sur un écran d'ordinateur). Les premiers résultats révèlent une amélioration plus importante de la lecture des pseudo-mots pour la condition HVAM que pour les conditions VAM et VAM-séquentiel. Ce qui suggère que c'est l'exploration haptique *per se* qui favorise l'apprentissage de la lecture.

Références

Gentaz, E., Colé, P. & Bara, F. (sous presse). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de grande section maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année Psychologique*.

Le déficit de la compréhension de la conversation chez des patients atteints d'une lésion cérébrale droite

Barbara Bateau¹, Josie Bernicot¹ & Roger Gil²

1. LaCo-CNRS, Université de Poitiers

2. Université de Poitiers, CHU - Services de Neurologie et Neuropsychologie

Les patients atteints d'une lésion cérébrale droite présentent des troubles langagiers, subtils, qui apparaissent dans les situations où la prise en compte d'informations relatives au contexte d'énonciation et à l'interlocuteur est indispensable. La situation de conversation en est un exemple caractéristique. L'enjeu de cette recherche est de déterminer avec précision la nature des déficits de ces patients. En s'appuyant sur la perspective pragmatique qui théorise les relations entre langage et contexte, nous étudions chez des patients cérébrolésés la compréhension de conversations dans lesquelles le Principe de Coopération a été transgressé et nous centrons notre étude sur leur capacité ou non à réaliser une implicature conversationnelle.

Nous avons étudié quatre patients adultes porteurs d'une lésion cérébrale unilatérale, touchant le territoire sylvien droit (la localisation étant déterminée par une imagerie cérébrale : CT Scan ou IRM). Ces patients sont appariés à quatre sujets témoins en fonction du sexe, de l'âge, et du niveau socio-économique. On propose aux sujets une épreuve de complètement d'histoires où chaque histoire correspond à un dialogue entre deux personnages A et B (A : Est-ce que tu veux du café ? B : J'ai peur de ne pas pouvoir dormir). Dans sa réponse à A, B transgresse le Principe de coopération en faisant quatre types de rupture : sémantique, sémantique et syntaxique, ironique et métaphorique. A chaque fois il est nécessaire de réaliser une implicature conversationnelle pour rétablir le lien entre l'énoncé de B et celui de A et ainsi comprendre quelle est l'issue correcte de l'histoire. Afin d'étudier leur connaissances métapragmatiques, on demande aux sujets d'expliquer leur réponse.

Concernant la compréhension, les résultats font apparaître que les sujets cérébrolésés ont de moins bonnes performances que les sujets témoins, particulièrement quand la rupture est de type métaphorique. Cependant la principale difficulté pour les sujets cérébrolésés se situe au niveau de l'expression des connaissances métapragmatiques : même lorsqu'ils ont une bonne compréhension de la conversation, l'explication qu'ils donnent ne constitue que très rarement un lien correct entre les deux énoncés de A et B. Les explications données par les cérébrolésés s'appuient sur une identification aux interlocuteurs ou constituent des explications "non interprétables".

Ces résultats, proches de ceux observés chez des patients porteurs de lésions cérébrales au niveau du lobe frontal, nécessiteront dans de futures recherches une comparaison des performances de ces deux types de populations.

Evolution de la planification du texte descriptif du CM2 à la 3^{ème} : une comparaison oral/écrit sur la base de l'analyse des connecteurs

Sophie Barra, Monik Favart & Jean-Michel Passerault
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Le propos de cette recherche était d'étudier l'évolution de la planification dans les descriptions orales *vs* écrites d'élèves de CM2, 5^{ème} et 3^{ème}, réalisées sur la base d'un matériel imagé. Cette évolution était testée sur la base de l'analyse de la nature et de l'emplacement des connecteurs utilisés pour marquer, en surface du texte, l'organisation hiérarchique du référent décrit.

L'image à décrire représentait une pièce de maison dont le mobilier était organisé en 5 groupements séparés (permettant de déterminer 5 frontières inter-groupements, ou macrostructurales). Chaque groupement contenait des éléments de détail (de façon à déterminer 5 frontières microstructurales, correspondant à la mise en relation de deux éléments d'un même groupement). Cette structure du matériel a permis de contrôler l'organisation des contenus du texte, dans la mesure où elle était fournie "à priori". Deux versions d'image ont été contrebalancées entre l'oral et l'écrit afin d'annuler tout effet de contenu.

L'analyse des textes a porté sur la fréquence et la nature des connecteurs produits, en fonction du niveau de planification (macro *vs* microstructural). Différents types de connecteurs ont été analysés : le ET, les connecteurs chronologiques, les Marqueurs d'Intégration Linéaire (M.I.L) et les organisateurs spatiaux (caractéristiques du marquage des relations dans le texte descriptif). Ont été distingués parmi ces derniers :

- les *organiseurs spatiaux* « absolus » (ex "en bas à droite") : ayant un fort pouvoir structurant, leur production est déterminée au niveau macrostructural de la planification. Ils localisent un élément dans l'ensemble de la configuration de l'image.
- les *organiseurs spatiaux* « relatifs » (ex "à droite de ") : exprimant des relations de proximité entre deux éléments de l'image, leur production est déterminée au niveau microstructural.

Les résultats obtenus montrent que les connecteurs sont plus fréquents à l'oral qu'à l'écrit, mais seulement du fait de la présence supplémentaire, à l'oral, du ET à fonction phatique. L'utilisation de ce connecteur est de moins en moins fréquente avec l'âge à l'écrit, et se localise majoritairement au niveau microstructural de la planification dans les deux modalités. Les connecteurs chronologiques et les M.I.L sont rarement produits aux trois âges.

Concernant l'expression des relations inhérentes au texte descriptif, les résultats montrent que, si les spatiaux absolus sont utilisés au niveau macrostructural dès le CM2, leur fréquence à ce niveau du texte augmente de façon significative en 5^{ème} puis en 3^{ème}, à l'oral et à l'écrit. Les spatiaux relatifs sont majoritairement produits au niveau microstructural dans les deux modalités, et leur fréquence d'utilisation reste stable avec l'âge. Enfin, la production de ces connecteurs structurants au niveau macrostructural du texte ne varie pas entre l'oral et l'écrit, et ce aux trois niveaux scolaires.

Cette analyse des connecteurs atteste d'une hiérarchisation de la planification du texte descriptif entre le CM2 et la 3^{ème}, à l'oral comme à l'écrit.

Troubles affectifs et dynamique conversationnelle dans la schizophrénie

Sophie Barthélémy, Guy Gimenez, & Jean-Louis Pédinielli
Centre PsyCLÉ, Université de Provence

Les patients schizophrènes présentent des difficultés à réguler leurs affects (Resnik, 1999), particulièrement les affects antagonistes (Racamier, 1980). Tandis que de nombreux travaux (Musiol et Trognon, 2001) ont traité de l'impact des troubles cognitifs dans la communication, cette recherche s'intéresse à l'effet des troubles émotionnels dans la dynamique intersubjective et conversationnelle, notamment à travers la mise en évidence de marqueurs langagiers de troubles émotionnels spécifiques de la schizophrénie. L'étude se centre plus particulièrement sur la difficulté pour le patient schizophrène à gérer l'antagonisme affectif. Nous soutenons que les modes d'expression discursifs de cette problématique diffèrent en fonction de la période de la maladie : la difficulté à gérer l'antagonisme affectif chez le patient a un impact plus désorganisant sur le déroulement de la dynamique conversationnelle en période aiguë de la maladie schizophrénique qu'en période de stabilisation. La capacité adaptative relationnelle et conversationnelle du patient est en lien avec sa capacité adaptative affective. L'objectif consiste donc en une étude comparative entre deux périodes de la pathologie schizophrénique, afin de montrer qu'il existe une évolution parallèle de la stabilisation de la maladie et de la gestion des affects dans la dynamique conversationnelle.

La population est constituée de deux groupes de patients schizophrènes (patients stabilisés / patients en période aiguë). La méthode de recueil des données est essentiellement basée sur l'entretien clinique non-directif. La procédure de traitement des données est essentiellement constituée par l'analyse pragmatique (Searle et Vanderveken, 1985) et l'analyse cognitivo-conversationnelle (Musiol et Trognon, 2001) ; elle révèle aussi l'apport d'un logiciel d'analyse des données textuelles, « Alceste » (Reinert, 1993) dans la mise en évidence d'indicateurs langagiers des troubles affectifs dans la schizophrénie.

Les premiers résultats mettent en évidence une problématique affective qui touche l'ensemble des affects et leur intensité, la gestion des affects antagonistes n'étant qu'un élément venant accroître la difficulté émotionnelle du patient. En période aiguë, les patients schizophrènes présentent un discours factuel, la conversation est marquée par une non congruence dialogique et une intensification des troubles conversationnels lorsque le patient est confronté à des affects antagonistes ; en période stabilisée, la cohésion discursive et la cohérence dialogique sont moins touchées, le patient peut faire preuve d'une capacité plus fine à nuancer son discours pour exprimer certains affects, notamment envers l'interlocuteur.

Références

- Musiol, M., & Trognon, A. (Eds.) (2000). *Eléments de psychopathologie cognitive. Le discours schizophrène*. Paris : Armand Colin.
- Racamier, P.C. (1980). *Les schizophrènes*. Paris : Payot.
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur logique. *Langage et société, Maison des Sciences de l'Homme*, 1993, 66, 5-39.
- Searle, J.R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estimation Temporelle et Vieillessement : rôles du ralentissement de l'horloge interne et du déficit mnésique

Alexia Baudouin, Sandrine Vanneste & Michel Isingrini
Laboratoire « Vieillessement et Développement Adulte », Université F. Rabelais, Tours

L'estimation temporelle est issue d'un traitement cognitif complexe impliquant le fonctionnement d'une horloge interne et nécessitant la mise en jeu de ressources attentionnelles et d'opérations mnésiques. Sous une supervision attentionnelle, l'horloge interne accumule les impulsions émises par une base de temps. La composante mnésique permet ensuite la comparaison entre la durée actuellement traitée et des durées précédemment présentées et conservées en mémoire (Church, 1984).

Classiquement, la tâche de production de durées est liée au rythme de l'horloge interne. Le sujet informé de la durée qu'il va devoir produire décide lui-même de l'instant où il mettra fin à la durée. Ainsi, une accélération ou un ralentissement de la base de temps impliquera respectivement une sous- ou sur-production de la durée. La tâche de reproduction de durées implique plus particulièrement les ressources mnésiques. Le sujet doit comparer la durée en cours avec la représentation de la durée cible préalablement encodée. Un déficit mnésique altérera l'opération de comparaison en mémoire et provoquera une sous- ou sur-reproduction de la durée.

Nous comparons les performances de sujets jeunes (20-35 ans) et âgés (plus de 60 ans) dans les deux tâches d'estimation temporelle : la production et la reproduction de durées. Les différences observées liées à l'âge sont discutées en termes de ralentissement de l'horloge interne et de déficit mnésique.

Références

Church, R.M. (1984). Properties of the internal clock. In J. Gibbon & L. Allan (Eds.), *Timing and Time Perception*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences, 423, 566-582.

Critères de délimitation hiérarchique des chunks dans une situation problème

Sandra Bégoïn-Augereau
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Un changement d'épisode correspond à une réorganisation de la représentation, c'est à dire classiquement à une impasse, mais celle-ci peut ne pas être totale, puisque dans un certain nombre de cas il s'agit de réorganisations ponctuelles (VanLehn, 1991). Par ailleurs, la représentation du problème, généralement conçue de façon distribuée en espace interne et externe (Zhang & Norman, 1994), peut être caractérisée à partir des verbalisations par des critères linguistiques, élaborés dans la ligne des opérations énonciatives de Culioli (Bégoïn-Augereau & Caron-Pargue, 2001 ; Bégoïn-Augereau, 2003). Elle se présente ainsi comme le résultat d'une interaction sujet-environnement physique, le langage étant le lieu de reconstruction sémiotique des connaissances stockées en mémoire et des informations prélevées dans l'environnement (Clancey, 1994). L'objectif de la présente recherche est d'élaborer des critères linguistiques de découpage en épisodes et de les interpréter cognitivement. L'hypothèse est que la répartition des critères évolue en même temps que s'effectue la mise en place des processus d'automatisation dans l'espace externe.

20 sujets âgés de 10 ans ont résolu le problème de la tour de Hanoï, à quatre disques, quatre fois consécutives, avec verbalisation simultanée. Trois catégories de critères ont été élaborées, et montrent des différences de répartition significatives en fonction de l'acquisition d'expertise (Bégoïn-Augereau & Caron-Pargue, 2003). Les frontières d'épisodes, qui sont des coupures définies à partir de critères multiples, sont marquées essentiellement par des termes de départ et des repères constitutifs, et se manifestent au début de l'apprentissage, dans l'espace interne et dans l'interface entre les espaces interne et externe. Les coupures d'épisodes, définies par un seul critère, sont constituées de changements de dénominations ou de doubles dénominations des éléments de la situation problème, et se situent tout le long de l'apprentissage, dans l'espace externe, seul ou en interaction avec l'espace interne par le biais de leur interface. Enfin, une catégorie intermédiaire de coupures, composée des interjections et des connecteurs, se manifeste pour les deux types de coupures, à un seul ou plusieurs critères, au début de l'apprentissage, dans l'interface interne-externe.

Le nombre de critères utilisés pour définir une coupure, et l'organisation en espace interne – externe avec interface entre les deux espaces, permettent de concevoir une double structuration hiérarchique des épisodes, qui peut s'apparenter à l'organisation hiérarchique des "chunks" en mémoire de travail, chacun d'eux constituant une action mentale unique du processus de résolution.

Références

- Bégoïn-Augereau S. & Caron-Pargue J. (2001) . Interaction Sujet-Environnement physique : la structuration progressive de la situation-problème définie à partir des verbalisations. In H. Paujam-Moisy, J. Caron-Pargue, V. Nyckees, (Eds) ARCo' 2001. *La cognition entre individu et société*. Paris, Hermès pp. 69-81.
- Bégoïn-Augereau S. & Caron-Pargue J. (2003). Linguistic criteria for demarcation and hierarchical organization of episodes in a problem solving task. In : Van Eemeren F.H. & al. (Eds). *Selected Papers from the 5th International Conference on Argumentation*. Amsterdam: Foris Publication. 16p (in press).

Connaissances implicites et explicites en français langue seconde

Anne-Sophie Besse¹, Jean Emile Gombert¹ & Elisabeth Demont²

1. CRP2C – Université de Haute Bretagne

2. Université Louis Pasteur, Strasbourg

L'activité de lecture est une activité largement multi-déterminée exigeant différents types de connaissances (phonologiques, morphologiques et/ou syntaxiques) et pour lesquelles il est possible de distinguer un niveau implicite et un niveau explicite (Gombert, 2003). A l'instar de ce qui a été clairement établi pour la phonologie et la syntaxe, les études plus récentes s'intéressant au domaine de la morphologie soulignent le rôle des connaissances morphologiques lors des premières étapes de l'apprentissage de la lecture (*e.g.* Colé *et al.*, sous-presse). L'importance de ces différentes connaissances lors de l'apprentissage de la lecture a été mise en évidence dans plusieurs langues : français, anglais mais également dans des langues tel l'arabe (*e.g.* Belajouza, 2003). Du fait des caractéristiques linguistiques de l'arabe, le poids des connaissances morphologiques s'avère encore plus déterminant que dans les langues indo-européennes. Certaines études se sont intéressées pour leur part au rôle des capacités métalinguistiques sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Il a été ainsi mis en évidence le transfert des connaissances en langue maternelle vers la langue seconde (*e.g.* Comeau *et al.*, 1999). Cependant, il n'existe aucune donnée sur les différences éventuelles entre des enfants allophones de langues maternelles différentes. L'objectif de notre recherche est double. Il s'agit :

- D'une part, de **déterminer le poids respectif des différentes connaissances** (implicites vs explicites, phonologique, syntaxique, morpho-syntaxique, morpho-dérivationnelle) lors de l'apprentissage de la lecture en français chez des enfants allophones nouvellement arrivés en France.
- D'autre part, de **comparer l'effet des caractéristiques linguistiques des langues maternelles**. Des enfants arabophones seront à cette fin comparés à des enfants lusophones (portugais, langue latine pour laquelle la morphologie n'est pas aussi déterminante).

Différentes épreuves (morpho-syntaxiques, morpho-dérivationnelles, syntaxiques, phonologiques) ainsi que des tests de lecture et vocabulaire sont présentées lors de passations individuelles à des enfants scolarisés actuellement dans des CLIN (classes d'accueil des migrants) et ayant été scolarisés sans interruption dans leur pays d'origine. La communication proposée présentera les résultats de cette étude actuellement en cours de réalisation.

Références

- Belajouza, M. (2003). Stratégies d'identification des mots en arabe, Compétences phonologiques et morphologiques des lecteurs en difficulté. In Romdame, M.N., Gombert, J.E. & Belajouza, M.(Eds.), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes. PUR.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C. & Gombert, J.E. (sous presse). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E. & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29-43.
- Gombert, J.E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture. In Romdame, M.N., Gombert, J.E & Belajouza, M.(Eds.), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes. PUR.

Etude du lien entre connaissances orthographiques, capacités phonologiques et traitement visuel chez l'enfant de CE2 et CM2

Marie-Line Bosse & Sylviane Valdois

Laboratoire de Psychologie et Neuro-Cognition, Université Pierre Mendès-France, Grenoble

La plupart des données de la littérature concernant l'acquisition des connaissances orthographiques chez l'enfant suggère une importance prépondérante des capacités phonologiques sur cette acquisition. L'hypothèse d'auto-apprentissage développée par Share (1995) suggère que l'enfant acquiert la plupart de ses connaissances orthographiques grâce à la lecture analytique conditionnée par ses capacités phonologiques. Cependant, on peut penser que les capacités phonologiques ne sont pas les seules à être impliquées dans l'apprentissage de la forme écrite des mots. En effet, plusieurs cas de dyslexie et dysorthographe sans trouble phonologique ont été décrits. Dans certains cas, l'hypothèse d'un déficit de traitement visuel de haut niveau a été avancé (Bosse & Valdois, in press ; Valdois, Bosse, Ans, Carbonnel, Zorman, David & Pellat, in press). Un modèle connexionniste de lecture (Ans, Carbonnel & Valdois, 1998) propose également que la constitution des connaissances de l'orthographe des mots soit conditionnée en partie par le traitement visuo-attentionnel effectué.

Une étude quantitative et qualitative des productions orthographiques d'enfants de CE2 (N=138) et CM2 (N=143) a été effectuée. Leurs capacités phonologiques et leurs niveaux de traitement visuo-attentionnel ont aussi été mesurés. Des régressions multiples montrent que les capacités phonologiques sont prédictives du niveau de production orthographique, surtout des mots simples et des pseudo-mots. L'étude qualitative révèle que le taux d'erreurs phonologiquement plausibles est significativement lié aux capacités phonologiques. Les capacités de traitement visuo-attentionnel prédisent également les connaissances orthographiques, surtout celles des mots irréguliers. L'étude qualitative montre que le taux d'indice orthographique dans les mots irréguliers mal écrits est lié au niveau de traitement visuo-attentionnel et pas aux capacités phonologiques.

L'ensemble de ces données amène à nuancer l'hypothèse d'un impact majeur de la phonologie sur l'acquisition des connaissances orthographiques ; il semble que le traitement visuo-attentionnel soit aussi un facteur influençant de façon importante cette acquisition. Les résultats, en accord avec le modèle connexionniste de la lecture de Ans et al. (1998), apportent également une confirmation à l'hypothèse qu'un trouble de l'acquisition du lexique orthographique puisse être dû à des difficultés d'ordre visuo-attentionnel.

Références

- Ans, B., Carbonnel, S., & Valdois, S. (1998). A connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. *Psychological review*, 105, 678-723.
- Bosse, M-L & Valdois, S. (in press). Patterns of developmental dyslexia according to a multi-trace memory model of reading. *Current Psychology Letters*.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition, *Cognition*, 55, 151-218.
- Valdois, S., Bosse, M.L., Ans, B., Carbonnel, S., Zorman, M., David, D., & Pellat, J. (in press). Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia: Evidence from two case studies. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*.

Normes françaises et temps de dénomination à l'oral et à l'écrit pour 142 photographies d'action

Bruno Boyer
LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Un ensemble de 142 photographies d'action (issues de Fiez et Tranel, 1997) ont été standardisées en français sur l'accord sur le nom de l'image, l'accord sur l'apparence de l'image, la familiarité conceptuelle, la complexité visuelle, l'imagerie, l'âge d'acquisition et la durée estimée des actions. Des mesures de fréquences objectives ont également été collectées pour la forme infinitive des verbes modaux, et pour la fréquence cumulée des formes verbales associées aux photographies. Les relations entre ces variables ont été analysées et nous avons comparé notre base de donnée à d'autres similaires publiées dans d'autres langues (Masterson et Druks, 1998; Cuetos et Alija, soumis; Fiez et Tranel, 1997; Szekely, A., D'Amico, S., Devescovi, A., Federmeier, K., Herron, D., Iyer, G., Jacobsen, T., Arévalo, A.L., & Bates, E., en révision). Les latences de dénomination (orales et écrites) d'actions ont été recueillies.

Des analyses de régression multiples conduites sur les latences révèlent que l'accord sur le nom, l'accord sur l'image et l'âge d'acquisition sont des déterminants significatifs. Enfin, nous avons comparé les temps de dénomination d'actions et d'objets. A notre connaissance, jusqu'alors aucune base de données de photographies d'action n'était disponible pour le français. Ce travail devrait être très utile pour les chercheurs qui s'intéressent au traitement des actions.

Références

- Cuetos, F., & Alija, M. (submitted). Normative data and naming times for action pictures.
- Fiez, J.A., & Tranel, D. (1997). Standardized stimuli and procedures for investigating the retrieval of lexical and conceptual knowledge for actions. *Memory & Cognition*, 25, 543- 569.
- Masterson, J., & Druks, J. (1998). Description of a set of 164 nouns and 102 verbs matched for printed word frequency, familiarity and age-of-acquisition. *J. Neurolinguistics*, 11, 331-354.
- Szekely, A., D'Amico, S., Devescovi, A., Federmeier, K., Herron, D., Iyer, G., Jacobsen, T., Arévalo, A.L., & Bates, E. (manuscript under revision). Timed action and object naming.

Rôles thématiques associés aux verbes : étude normative

May Bretonnet

LaMeCo, Université Paul Valéry, Montpellier

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le cadre d'une sémantique cognitive. Ainsi nos recherches portent-elles sur le rôle joué par les éléments lexico-conceptuels lors de la lecture d'une phrase. Ces éléments participeraient à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente et non ambiguë, agissant en tant que contrainte dans la sélection du sens. Plus spécifiquement notre étude porte sur les rôles thématiques associés aux verbes : les rôles Agents et Patients.

Pour cela, des normes ont été réalisées auprès d'étudiants de première année, afin de connaître pour 13 verbes choisis, quels sont les éléments conceptuels (sujet et complément) qui leur sont typiquement associés.

En concordance avec une précédente étude établie par Bretonnet et Brouillet (2000), les données recueillies mettent en relief l'existence d'un schéma cognitif de l'action stabilisé en mémoire, pour lequel à chaque verbe sont fortement associées un certain nombre d'informations conceptuelles.

Ces résultats nous permettront dans un travail ultérieur d'étudier les mécanismes psychologiques d'activation et de suppression intervenant dans la lecture de phrase en temps réel. Pour ce faire, une expérience inspirée du paradigme expérimental de la tâche de suppression de Syssau, Brouillet et Groën (2000), combinant les rôles thématiques agents et patients associés aux verbes consistera à démontrer les rôles de ces mécanismes dans la compréhension d'une phrase ambiguë.

Apprentissage dans un environnement informatique : Rôle des connaissances mises en œuvre par l'apprenant dans une résolution de problèmes

Panita Bussapapach

Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand

Cette recherche a pour but d'analyser les connaissances nécessairement mises en œuvre par l'apprenant dans une résolution de problèmes qui se déroule dans le cadre du projet AMICAL¹, celui d'un environnement informatique d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage initial de la lecture [Chambreuil *et al.*, 2000].

Le premier objectif de cette analyse est de permettre à l'enseignant et/ou au système informatique de choisir et d'individualiser des activités didactiques correspondant aux connaissances et aux comportements d'apprentissage d'un apprenant particulier. Le deuxième objectif est de leur permettre d'interpréter les comportements d'apprentissage de l'apprenant et de diagnostiquer son état de savoir. Enfin et à long terme, cette analyse permettra de concevoir de nouvelles activités didactiques qui favoriseront l'acquisition de connaissances du domaine ; faciliteront la manipulation sur l'interface Homme-Machine et activeront la métacognition de l'apprenant [Bussapapach, 2001].

La résolution de problèmes dans un tel contexte exige de la part de l'apprenant quatre grands types de connaissances. Il s'agit des connaissances de la lecture comme connaissances du domaine [Giasson, 1995], des connaissances sur l'interface par rapport à l'environnement Homme-Machine [Meyer & Rose, 1999 ; Zhang, 1997] et des connaissances sur les stratégies de résolution de problèmes [Richard, 1990]. Parmi ces connaissances, nous distinguons également la métacognition nécessairement mise en œuvre dans le processus de résolution de problèmes [Flavell, 1979 ; Schoenfeld, 1987].

L'explicitation de ces quatre grands types de connaissances est indispensable pour un apprentissage individualisé. En effet, elle sera utilisée par l'enseignant et/ou par le système informatique pour au moins deux fonctions. La première concerne la planification didactique, c'est-à-dire, la détermination de l'objectif et le choix des activités didactiques susceptibles de permettre d'atteindre cet objectif. La seconde relève de l'individualisation des activités didactiques retenues pour une session de travail. Cette individualisation s'effectuera au niveau des constituants d'une activité (une consigne, des données constitutives du problème à résoudre, des aides, et des commentaires).

Nous tenterons dans cet écrit de montrer l'importance et le rôle des connaissances auxquelles l'apprenant doit nécessairement faire appel afin de résoudre des problèmes dans un environnement informatique d'apprentissage.

Références

- Bussapapach P. (2001). « Conception de produits hypermédias d'aide à l'apprentissage : Analyse d'une situation didactique en tant que problème complexe à résoudre par l'apprenant », In E. de Vries, J-P. Pernin & J-P. Peyrin (Eds.), *Hypermédias et Apprentissages*, INRP-EPI, p. 299-306.
- Chambreuil M. et al. (2000). *Le projet AMICAL : Architecture Multi-agents Interactive Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture*, Rapport interne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal - Clermont II, Octobre 2000.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Giasson J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin Editeur, Québec.
- Meyer, A., & Rose, D. (1999). *Learning to read in the computer age*, Brookline Books, MA.
- Richard, J-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Armand Collin, Paris.
- Schoenfeld, A.H. (1987). What's all the fuss about metacognition ? In Schoenfeld, A.H. (Ed.) *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, J. (1997). The nature of external representations in problem solving, *Cognitive Science*, Vol 21, No 2, Page 179-217.

1. AMICAL : Architecture Multi-Agents Interactifs Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture

La gestion des objectifs multiples et contradictoires en ordonnancement

Julien Cegarra & Jean-Michel Hoc
CNRS/Université de Nantes, IRCCyN, PsyCoTec

Dans les industries on distingue généralement trois niveaux de planification : le plan directeur, qui à partir de la politique commerciale et des investissements raisonne sur des grandes familles de produits (horizon temporel de plusieurs années), le plan de production qui définit les quantités de produits à réaliser en fonction des données commerciales et des capacités des ateliers (horizon temporel de plusieurs mois), et l'ordonnancement, qui organise dans le temps les ordres de fabrication en tenant compte des capacités et de la disponibilité des ressources (horizon temporel de plusieurs semaines).

Contrairement aux problèmes traités dans la littérature théorique d'ordonnancement, de nombreux auteurs s'accordent sur la présence d'objectifs multiples et parfois contradictoires en pratique (MacCarthy, Wilson & Crawford, 2001). Par exemple, le critère de performance de la production peut être l'utilisation maximum des machines, mais les besoins clients peuvent être la qualité du produit et donc une cadence non maximum des machines. Parallèlement certains auteurs évoquent la compétence humaine à gérer des objectifs contradictoires, énoncés ou non (Higgins, 1999). Si l'on admet la nécessité de développer la problématique des coopérations homme-machine dans les activités d'ordonnancement (Hoc, Mebarki & Cegarra, *sous presse*), il convient dès lors de s'intéresser à la gestion humaine des objectifs multiples et contradictoires pour contribuer aux modèles des assistances.

Nous avons alors réalisé une expérimentation pour confronter des étudiants en gestion de production à des scénarios informatisés d'ordonnancement en leur demandant de respecter deux objectifs : minimiser les retards de production et minimiser les encours (l'intervalle entre les opérations). Plusieurs scénarios ont été présentés successivement, introduisant chacun un événement (incertain ou non, contradictoire avec l'objectif ou non, etc.) qui nécessite pour les sujets de réordonner la production.

On peut relever principalement des résultats que les sujets ont construit une hiérarchisation a priori des objectifs conduisant constamment à la diminution plus forte des retards que des encours (2h50 vs 98h50 en moyenne). Alors que les concepteurs d'outils d'ordonnancement proposent de laisser l'humain hiérarchiser les objectifs industriels de la machine (ex : Lagodimos, Charalambopoulos & Kavgalaki, 1996), il apparaît donc nécessaire de prendre en compte la gestion humaine des objectifs pour proposer de l'assister au travers, notamment, d'indicateurs de performance pertinents.

Références

- Higgins, P.G. (1999). *Job Shop Scheduling: Hybrid Intelligent Human-Computer Paradigm*. Ph.D. Thesis, University of Melbourne, Australia.
- Hoc, J.M., Mebarki, N., & Cegarra, J. (*sous presse*). L'assistance à l'opérateur humain pour l'ordonnancement dans les ateliers manufacturiers, *Le Travail Humain*.
- MacCarthy, B.L., Wilson, J.R., & Crawford, S. (2001). Human Performance in Industrial Scheduling: a Framework For Understanding. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 11(4), 63-77.
- Lagodimos, A.G., Charalambopoulos, A., & Kavgalaki, A. (1996). Computer-aided packing shop scheduling in a manufacturing plant. *International Journal of Production Economics*, 46, 621-630.

Arguments empiriques à l'encontre d'un locus sémantique de l'effet d'âge d'acquisition en dénomination d'images

Marylène Chalard & Patrick Bonin
LAPSCO- CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

L'effet d'âge d'acquisition (AoA) en dénomination d'images se manifeste par des latences d'initialisation plus brèves pour des images qui renvoient à un label appris tôt que pour celles qui renvoient à un label appris plus tard (e.g., Bonin, Fayol, & Chalard, 2001). Le(s) niveau(x) de représentation affecté(s) par l'AoA est(sont) encore largement débattu(s). Alors que la plupart des recherches favorisent un impact de l'AoA au niveau des représentations phonologiques ou dans les liens entre différents types de représentations (e.g., Izura & Ellis, 2002), Brysbaert, Van Wijnendaele et De Deyne (2000) ont privilégié l'hypothèse selon laquelle les représentations sémantiques sont affectées par l'AoA.

L'objectif de notre étude était de tester l'impact de l'AoA au niveau des représentations sémantiques. Une tâche de dénomination à voix haute d'images et une tâche de vérification de noms d'images, qui consistait à décider si l'image présentée correspondait au label préalablement présenté, ont été conduites. L'effet d'AoA s'est révélé significatif dans la tâche de dénomination à voix haute d'images mais pas dans celle de vérification de noms d'images. Ces résultats excluent un impact de l'AoA au niveau des représentations sémantiques en dénomination d'images et vont donc à l'encontre de la position soutenue par Brysbaert et al. (2000).

Références

- Bonin, P., Fayol, M., & Chalard, M. (2001). Age of acquisition and word frequency in written picture naming. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54A, 469-489.
- Brysbaert, M., Van Wijnendaele, I., & De Deyne, S. (2000). Age-of-acquisition effects in semantic processing tasks. *Acta Psychologica*, 104, 215-226.
- Izura, C., & Ellis, A.W. (2002). Age of acquisition in word recognition and production in first and second languages. *Psicologica*, 23, 245-281.

Une évaluation de type « diagnostic cognitif » par des tests d'intelligence

Philippe Chartier
INETOP/CNAM

Les tests d'intelligence classiques évaluent principalement un niveau de performance. Mais cette performance « *peut être obtenue par des voies très différentes et souvent il est plus informatif de repérer la voie suivie que de mesurer la performance* » (Huteau, 1994, p.24). En effet, et c'est l'une des principales limites de ce type d'évaluation, le résultat d'un test d'intelligence n'apporte, le plus souvent, qu'un minimum d'information sur le fonctionnement cognitif du sujet (Huteau et Lautrey, 1999).

Plusieurs perspectives de renouvellement des test ont alors été proposées dont celle de diagnostic cognitif (Richard, 1996 ; Chartier, 2001). L'intérêt principal de cette approche est qu'elle permet de recueillir des informations *qualitatives* sur le fonctionnement cognitif du sujet, informations qui viennent compléter les informations *quantitatives* classiques sur le niveau de performance.

Nous illustrerons cette approche par la présentation de recherches, mais aussi d'applications concrètes, concernant deux domaines : l'analyse des stratégies de résolution et l'analyse des patrons de réponse.

Dans le premier domaine, *l'analyse des stratégies de résolution dans une épreuve de type cubes de Kohs*, les recherches actuelles nous indiquent qu'il existe bien plusieurs stratégies possibles (Chartier, 2002). Une analyse de la variabilité est alors possible, qu'il s'agisse de variabilité interindividuelle (des sujets différents peuvent utiliser, dans la même situation, des stratégies différentes) et/ou de variabilité intra-individuelle (un même sujet peut utiliser différentes stratégies). Chaque sujet peut alors être caractérisé par son niveau de performance mais également par la ou les stratégies utilisées. Une procédure informatisée permet de repérer ces stratégies de résolution (Rozencwajg et al., 1999).

Dans le second domaine, *l'analyse des patrons de réponse dans des épreuves de type facteur g*, il s'agit de compléter l'information classique du niveau de performance du sujet (le score total) par une information plus fine en terme de sous scores. Dans le test D70, des recherches proposent une catégorisation des items en 4 groupes : items *spatiaux*, items *numériques*, items *mixtes* et items *arithmétiques* (Dickes et Martin, 1998 ; Chartier, 2001). Dans le test NNAT, une catégorisation des items a été effectuée par les concepteurs de l'épreuve et figure dans le manuel (Nagliéri, 1998). Les auteurs distinguent ainsi 4 types d'items : Complètement de pattern, Raisonnement analogique, Raisonnement en série et Représentation spatiale. Dans ces deux tests, D70 et NNAT, chaque sujet peut donc être caractérisé par son score total mais également par ses sous scores.

En conclusion seront présentés les intérêts et les limites de ce type d'évaluation.

Références

- Chartier, P. (2001). Les apports de la recherche en psychologie aux tests d'intelligence : quelles conséquences pour la pratique ?, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 4, 511-533.
- Dickes, P. et Martin, R. (1998). Les composantes de l'intelligence générale du D70, *Psychologie et Psychométrie*, 19, 1, 27-51.
- Huteau, M et Lautrey, J. (1999). *Evaluer l'intelligence*. Paris : PUF.

Sens de soi concret et trouble de la conduite à l'adolescence

Lionel Chudzik
Laboratoire IPSé, Université Paris X-Nanterre

Les travaux sur les troubles de la conduite (TC) de l'adolescent sont nombreux mais très hétérogènes dans leurs approches théoriques et leurs implications. Pourtant, un certain nombre de recherches convergent autour de la notion de pensée concrète. Gibello en a montré la manifestation chez ces adolescents dans le domaine des opérations logico-mathématiques avec les Dysharmonies Cognitives Pathologiques et les Retards d'Organisation du Raisonnement. Les études sur le développement du jugement moral menées par Kohlberg et ses successeurs (Rest, Gibbs) font le même constat : ces adolescents utilisent de façon quasi-exclusive les deux premiers stades du développement du jugement moral entraînant une vision concrète et fonctionnaliste d'autrui. Certains psychanalystes ont étendu cette particularité du raisonnement à l'ensemble du fonctionnement psychique. Ainsi, Jeammet (2001) parle de surinvestissement du monde perceptivo-moteur et d'utilisation contraignante de la réalité externe. Eissler (1958) décrit une incapacité d'auto observation et un besoin de concret.

A partir de ces travaux, il est possible d'envisager les TC (définis selon les critères de la CIM-10) comme étant la résultante d'une pathologie du soi. Nous pensons que les TC seraient dus à une concrétisation du soi ou à un sens de soi concret. Nous pensons que l'interprétation qu'ils ont d'eux-mêmes, d'autrui et de leur environnement est régit par une pensée qui ne peut se détacher de la réalité physique pour produire du sens et des actes. Autrement dit, la réalité externe servirait de contenant de pensée, dans le sens que Gibello (1995) donne à cette notion.

Pour opérationnaliser cette hypothèse générale, nous faisons appel à la notion de sens de soi de Stern (1985). Cette notion est à entendre comme étant l'ensemble des réactions immédiates du sujet aux stimuli internes et externes qui vont lui permettre de se former un système d'interprétation. Dans ce sens, nous allons évaluer l'interprétation que les adolescents, présentant un TC, donnent dans trois domaines: le domaine du soi à l'aide d'un entretien semi-directif de compréhension de soi (Damon & Hart, 1991); le domaine interpersonnel à l'aide du questionnaire de réflexion sociale (Gibbs, Basinger & Fuller; 1992); et le domaine de l'environnement à l'aide du Rorschach en système intégré. Nous nous attendons dans ces trois domaines à ce que l'interprétation soit étayée par des données externes au sujet.

Les résultats seront traités à l'aide de corrélations. Nous nous attendons à ce que le TC soit corrélé avec un niveau concret obtenu aux trois évaluations. Ce degré de corrélation, obtenu dans un groupe d'adolescents de 14 à 17 ans présentant des TC, sera comparé aux corrélations obtenues dans une population similaire sans TC.

Les effets de consistance en rappel sériel écrit de mots

Sandra Collay, Michel Fayol & Patrick Bonin
LAPSCO-CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Comment procédons-nous pour orthographier des mots, notamment ceux pour lesquels plusieurs configurations orthographiques sont possibles pour une même configuration sonore, c'est-à-dire des mots inconsistants ?

La présente étude vise à fournir des éléments de réponse à cette question. Pour cela, nous avons utilisé une tâche de rappel sériel qui permet une simulation partielle de la production de langage, car elle implique la production de groupes de mots.

Dans une étude antérieure (Collay, Fayol & Bonin, sous presse), des adultes et des enfants de CE1 devaient rappeler sériellement des listes de mots qui variaient sur la fréquence objective et la consistance phonie-graphie. Une interaction avait été observée entre la consistance et la position du mot dans la liste, de sorte que l'effet de consistance était attestée en début de liste uniquement. Cependant la direction de l'effet de consistance était contraire à notre prédiction : les mots inconsistants étaient significativement mieux rappelés que ceux consistants.

Pour rendre compte de cette interaction, une hypothèse est que les mots inconsistants mobilisent plus d'attention au niveau de l'encodage que les mots consistants. Afin de la tester, nous avons réalisé une seconde expérience ayant recours à la même procédure que celle utilisée par Collay et al. (sous presse), sauf que la vitesse de présentation des mots était manipulée. Pour une moitié des participants, les listes de mots consistants étaient présentées à un rythme de 2,5 secondes, et celles de mots inconsistants à un rythme de 1 seconde ; et l'inverse pour l'autre moitié des participants. A la fin de la présentation de la liste, les participants effectuaient un rappel sériel écrit. Le résultat majeur de cette expérience est que, conformément à notre hypothèse, l'observation selon laquelle l'effet de consistance est significatif en début de liste (les mots inconsistants sont mieux rappelés que les mots consistants) uniquement lorsque le rythme de présentation des mots inconsistants est de 2,5 secondes. Les implications théorique de ces ce résultats seront discutés.

Références

Collay, S., Fayol, M., Bonin, P. (sous presse). Consistency effect in written word processing: A serial recall paradigm approach. In P.Bonin (Eds) *Mental Lexicon*; N.Y: Novasciences Publishers.

Apprentissage de la recherche d'informations et relation entre compréhension et recherche d'informations

Béatrice Coutelet & Jean-François Rouet
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Notre étude cherche à montrer que la performance en recherche d'informations est dépendante du niveau en compréhension et qu'avec un apprentissage approprié il est possible d'amener des élèves à être plus performants dans cette activité. D'après Cataldo et Oakhill (2000), les élèves de CM2 qui ont un niveau élevé en compréhension sont plus performants en recherche d'informations que ceux qui ont un niveau faible lorsqu'on leur demande de localiser des informations spécifiques dans un texte. Il semblerait que la recherche d'informations soit dépendante de la représentation du contenu du texte. Nous avons donc décidé de travailler avec deux niveaux scolaires : (a) des élèves de CM2 (N=78), qui d'un point de vue développemental sont à la fin du stade du syncrétisme de la pensée (Deldime & Vermeulen, 1997) et qui avec l'entraînement proposé peuvent atteindre le stade opératoire formel ; (b) des élèves de 6^{ème} bons en compréhension (N=37), qui sont déjà dans ce stade et qui normalement ne devraient rencontrer aucun obstacle à leur réussite.

D'après Dreher & Guthrie (1990), les élèves les plus efficaces en recherche d'informations sont ceux qui allouent une grande partie de leur temps à la formation du but (ce qui renvoie à la phase d'évaluation du modèle de Rouet & Tricot, 1998) et qui en retour sélectionnent plus rapidement l'information pertinente. La moitié des élèves de notre échantillon ont donc suivi un apprentissage à l'évaluation (stade qui correspond à la création d'un but à atteindre). Les supposés effets de cet apprentissage ont été mesurés à court et moyen terme.

Les résultats montrent que les élèves de CM2 du groupe expérimental sont significativement plus performants en recherche d'informations que ceux du groupe contrôle ($F(1,74) = 6,52$ à $p < .01$). Et les élèves du groupe expérimental bons en compréhension sont significativement plus performants en recherche d'informations que les plus faibles en compréhension ($F(1,74) = 7,22$ à $p < .01$). Pour les «faibles compreneurs», il s'avère qu'il n'y a pas de maintien de ce qu'ils ont appris. Pour les «bons compreneurs», on note une progression qui tend à perdurer au post-test différé. Progression qui est toutefois limitée en raison, soit de l'atteinte d'un stade développemental qui ne leur permet pas d'aller beaucoup plus loin, soit de l'entraînement pas assez complet.

Suite aux résultats, l'expérience a été reconduite avec des élèves de 6^{ème} ayant un bon niveau de compréhension. Ce sont des élèves dont le pourcentage de réponses correctes avant entraînement est supérieur à celui des élèves de CM2 entraînés (respectivement 70% et 61%). Après entraînement, les élèves du groupe expérimental ne sont pas statistiquement plus performants que ceux du groupe contrôle ($F < 1$). Par contre, ils tendent à avoir des résultats en compréhension significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle. Finalement, notre entraînement amène les élèves de 6^{ème} à être plus performants en compréhension sans pour autant les faire progresser en recherche d'informations. Ce qui nous amènerait à penser que notre entraînement n'est pas assez efficace et/ou ne prend pas en compte les principaux processus impliqués lors d'une recherche d'informations.

Régulation cognitivo-affective dans les Troubles du Comportement Alimentaire Etude Cas/Témoins

AS. Deborde¹, S. Berthoz^{1,2}, F. Perdereau¹, N. Godart¹, M. Corcos¹, P. Jeammet¹
1. *Service de Psychiatrie, Institut Mutualiste Montsouris, Paris*
2. *ERM 0205, INSERM-CEA, SHFJ, Orsay*

De nombreux travaux soulignent la prévalence d'un trouble affectif chez les patientes présentant des Troubles du Comportement Alimentaire (TCA). Cette étude visait à quantifier le degré de dysrégulation émotionnelle par une batterie d'autoquestionnaires et à en évaluer l'impact sur les performances cognitives à l'aide d'une tâche d'interférence émotionnelle.

L'évaluation psychométrique comportait une batterie d'autoquestionnaires évaluant l'alexithymie (TAS-20, BVAQ-B), la dépression (BDI), l'anxiété (STAI-T, STAI-E) et l'anhédonie (PAS, SAS). Elle a été proposée à 50 patientes Anorexiques et Boulimiques (recrutées d'après les critères DSM-IV au MINI) ainsi qu'à 169 femmes volontaires sains.

Les scores à la TAS 20 ont permis de constituer, à partir de l'échantillon initial de volontaires sains, deux groupes de témoins : Non Alexithymique (n=18) et Alexithymique (n=20).

L'évaluation cognitive a porté sur l'évaluation des performances à deux tâches d'interférence : une tâche contrôle de Décision du Genre et une tâche d'Amorçage Emotionnel. Les analyses ont porté sur la mesure des Temps de Réaction et sur le nombre de Réponses Correctes de catégorisation d'expressions faciales. Ces tâches ont été proposées aux 2 groupes de témoins ainsi qu'aux patientes TCA.

Les effets principaux ont été testés par une RM ANOVA. Les analyses post'hoc intragroupes et de comparaison de groupes deux à deux ont été réalisées respectivement par des t-tests sur échantillons appariés et par des ANOVA univariées. En raison de la grande disparité des scores pour l'anxiété et pour la dépression chez les témoins et chez les TCA, les analyses ont toutes été contrôlées pour ces deux variables.

Les résultats psychométriques ont révélé que les patientes présentaient des scores plus élevés à l'ensemble des échelles utilisées comparativement à des témoins sélectionnés sur la base de leur bonne capacité de gestion de leur éprouvé émotionnel (Non Alexithymiques) et à des témoins caractérisés par certaines difficultés de régulation émotionnelle (Alexithymiques).

L'étude des temps de réaction à la tâche contrôle de Décision du Genre indiquerait que tous les groupes de sujets ont des performances comparables.

Contrairement aux hypothèses, aucun effet principal du Groupe n'a pu être mis en évidence à la tâche d'Amorçage Emotionnel. Ce résultat signifierait que le vécu émotionnel subjectif ne serait pas globalement associé à un déficit de traitement de stimuli émotionnels. Cependant, des analyses plus fines ont révélé plusieurs indices suggérant que les quatre groupes avaient des capacités de traitement de l'interférence cognitive différentes en fonction des conditions expérimentales et plus particulièrement en fonction des émotions présentées.

Ces résultats préliminaires apportent des données informatives nous incitant à optimiser la tâche d'Amorçage Emotionnel afin de pouvoir réaliser l'étude des corrélats neuro-anatomiques associés au traitement de l'interférence en IRMf.

La révision de l'accord verbal chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte : le cas de la détection

Alexandra Dédéyan & Pierre Largy
Laboratoire PSY.CO, Université de Rouen

Il existe deux procédures de révision (Largy & Dédéyan, 2002 ; Largy, Dédéyan & Hupet, en révision) : 1) une procédure algorithmique chez le novice, caractérisée par l'application de règles « conditions-actions » (Anderson, 1993), du type : « si un mot est un verbe, si le sujet de ce verbe est au pluriel, et si le verbe ne porte pas la marque -nt, la lui ajouter » ; 2) une procédure automatisée chez l'expert, caractérisée par la récupération mémorielle directe de configurations entre flexions proximales (i.e., « nom-e + verbe-e » ; « nom-s + verbe-nt ») (Logan, 1992). Cette procédure permet une révision rapide et efficiente. Pourtant, en présence de phrases du type « Le chien des voisins arrive~~nt~~ », l'expert peut être leurré par la cooccurrence des flexions plurielles préverbale et verbale et ne pas détecter l'erreur, notamment en situation de contrainte temporelle. La révision experte se fonde alors sur les aspects visuels de l'orthographe grammaticale. Néanmoins, confronté à des configurations phrastiques ambiguës, et lorsqu'il dispose de toutes ses ressources attentionnelles, l'expert peut également recourir à une procédure algorithmique.

Cette recherche a pour objectif de confirmer et d'étayer ces résultats. Pour ce faire, nous avons manipulé le type de police (normal vs. dégradé) des phrases à réviser. Nous avons soumis des participants de CE2, CM2, 5^{ème}, 3^{ème}, 1^{ère} et Deug à une tâche de détection d'erreurs d'accord verbal au sein de phrases du type « Nom + Verbe » et « Nom1 + Nom2 + Verbe », dont la moitié comprend une erreur d'accord verbal. De même, la moitié des phrases est transcrite dans une police normale (Times New Roman) alors que l'autre moitié est transcrite dans une police dégradée (Party). Une contrainte temporelle est imposée.

Seuls les experts devraient commettre davantage de fausses alarmes (i.e., accords exacts jugés erronés) et de manqués (i.e., accords erronés jugés exacts) sous la condition « police normale », leur révision étant alors automatisée. Par contraste, se fondant sur des aspects visuels pour réviser l'accord, ils devraient être gênés par les phrases transcrites dans une police dégradée et contrôler leur révision. La révision novice, algorithmique, ne devrait pas être sensible à la dégradation de la police.

L'analyse des résultats confirme notre hypothèse : seuls les participants les plus âgés sont davantage leurrés par les phrases transcrites en police normale. Il semble donc bien exister deux procédures différentes de révision de l'accord verbal : une procédure algorithmique chez le novice et une procédure automatisée chez l'expert.

Références

- Anderson, R.C. (1993). *Rules of mind*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Largy, P., & Dédéyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'Année Psychologique*, 102, 201-234.
- Largy, P., Dédéyan, A., & Hupet, M. (en révision). Orthographic revision : A developmental study of how novice and expert writers detect subject-verb agreement errors in written texts.
- Logan, G.D. (1992). Automaticity and Memory. In W.E. Hockley & S. Lewandowsky (Eds.), *Relating theory and data : Essays in Honor of Bennett Murdock*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

L'interprétation des quantificateurs : les diagrammes de Gergonne

Claire Delle Luche¹, Guy Politzer², Jean-Baptiste Van der Henst¹ & Ira Noveck¹

1. Institut des Sciences Cognitives, Lyon

2. CNRS, Université Paris 8

Depuis les travaux d'Euler, Venn et Gergonne il est communément admis que des énoncés quantifiés (ou propositions) comme *Tous les X sont des Y*, *Certains X sont des Y*, *Certains X ne sont pas des Y* et *Aucun X n'est Y* peuvent être illustrés à l'aide de diagrammes représentant les relations entre le prédicat et l'attribut de la phrase. Les différents diagrammes sont : l'inclusion de X dans Y, l'égalité de X et Y, l'intersection de X et Y, l'inclusion de Y dans X et, enfin, l'exclusion de X et Y.

Plusieurs théories (Begg & Harris, 1982 ; Neimark & Chapman, 1975) tentent d'expliquer la correspondance entre un énoncé quantifié un et diagramme. Cette présente étude a pour but de tester une nouvelle hypothèse : l'hypothèse de nécessité (Politzer, à paraître) qui explique, pour un énoncé donné, l'existence d'un ordre de préférence dans le choix des diagrammes.

Selon cette hypothèse, le diagramme préféré ou primitif est celui pour lequel une proposition est strictement nécessaire pour le décrire. Par exemple, *Certains X sont des Y* n'est strictement nécessaire que pour la description du diagramme d'intersection. Ce dernier est par conséquent le diagramme préféré pour la phrase *Certains X sont des Y*.

Deux expériences ont été réalisées afin de tester l'existence de cet ordre de préférence. La première, réalisée sur papier, consiste en la lecture d'une phrase quantifiée et l'évaluation sur une échelle du degré de correspondance entre cette phrase et l'ensemble de des diagrammes. Ces diagrammes sont soit des cercles, soit des lignes.

La seconde expérience, réalisée cette fois sur ordinateur, permet de tester les hypothèses en analysant les temps de réponse : le diagramme préféré demandera moins de temps pour être accepté. Nous réalisons également une comparaison entre les énoncés *Certains X sont des Y* et *Il y a des X qui sont des Y*. Ce dernier énoncé n'est pas un quantificateur et les diagrammes compatibles avec *Tous* seront plus fréquemment acceptés.

Références

- Begg, I., & Harris, G. (1982). On the interpretation of syllogisms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 595-620.
- Neimark, E. D., & Chapman, R. H. (1975). Development of the comprehension of logical quantifiers. In R. J. Falmagne (Ed.), *Reasoning, representation and process in children and adults* (pp. 135-151). Hillsdale N. J. : Erlbaum.
- Politzer, G. (à paraître). Some precursors of current theories of syllogistic reasoning. In K. Manktelow, & M. Chung (Eds.), *Psychology of reasoning: Theoretical and historical perspectives*, Hove: Psychology Press.

Déterminants organisationnels et cognitifs de l'activité en situation de prévision météorologique

Soukalo Djibo

Laboratoire ECCHAT, Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Certaines tâches réelles complexes impliquent la mise en œuvre conjointe de connaissances déclaratives et procédurales pour raisonner sur des informations nombreuses et variées, pour produire en temps limité, une solution fiable. D'un point de vue cognitiviste, il s'agit de saisir et de rendre compte de la complexité du processus interactif qui aboutit ou qui échoue à trouver une solution adaptée à la demande. Dans cette perspective, la problématique est centrée sur le niveau et le mode de sollicitation des fonctions cognitives devant être mises en œuvre pour résoudre le problème. Un concept de **réactivité cognitive** est avancé pour rendre compte des interactions cognitives créées dans ce type de situation problème. Elaboré par Lancry (1990), celui-ci définit "*la manière dont l'opérateur sollicite de façon satisfaisante l'ensemble de ses fonctions psychologiques et cognitives nécessaires à l'exécution correcte de tâche*". A travers l'analyse d'une situation réelle de travail notamment la **météorologie**, ce concept est mis à l'épreuve avec pour objectifs, d'identifier la nature des activités, leurs dimensions cognitives et enfin, étudier la manière dont elles sont sollicitées par les opérateurs.

Dans le contexte local du centre météorologique de la Somme (Abbeville), la prévision incombe à l'observateur et au prévisionniste qui travaillent ensemble toute la semaine. Le week-end par contre, un seul opérateur assume l'ensemble de cette tâche. Quelle que soit la situation de travail, celle-ci implique la mise en œuvre d'activités cognitives en interaction. **Les renseignements téléphoniques** s'inscrivent dans la relation de service où des activités langagières et perceptives interagissent. **La codification des données d'observation** est une situation atypique de la relation homme-machine où des activités perceptives interagissent avec des activités mnésiques, de catégorisation, de représentation spatiale. **L'établissement des bulletins météorologiques** est une situation de conception où des activités perceptives, de raisonnement et de planification interagissent.

Références

- Djibo, S. (2002). "Réactivité et interaction fonctionnelle: dimensions cognitives de l'activité chez les prévisionnistes du Centre Départemental de la Météorologie de la Somme (Abbeville). Thèse de Doctorat, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
- Lancry, A. & Lammens J.-M. (1998). «Étude différentielle des fluctuations de performances à une tâche complexe au cours de la journée ». *Le travail humain*, tome 61, n° 2, pp. 153-169.
- Lancry, A. (1992). « Vigilation ou réactivité: d'un concept à un autre », *Performance Humaines et Techniques*, septembre, 35-39.
- Lancry, A., Lancry-Hoestlandt, A. (1990). « La mesure de la réactivité en rapport avec la fiabilité et la sûreté au travail: conception et validation d'une méthode », 5^e congrès européen de la psychologie du travail et des organisations, Rouen.

Intelligence fluide et Vieillessement : importance de la complexité de la tâche

Dalila Douchemane & Roger Fontaine

*Laboratoire « Vieillessement et Développement Adulte : Cognition, Rythmicité, Adaptation »,
Université de Tours*

Nos travaux portent sur l'évolution de l'intelligence fluide au cours du vieillissement à travers la notion de complexité. Le concept d'intelligence est ici étudié à travers le modèle bi factoriel de Cattell et Horn (1965). Deux concepts majeurs: l'**intelligence fluide (Gf)** qui correspond au raisonnement de l'individu portant sur des informations nouvelles, indépendant de son niveau culturel et l'intelligence cristallisée (Gc), connaissances générales dépendantes de la culture et des influences environnementales.

La notion de **complexité** est très liée à l'intelligence (Thomson, 1939; Stankov, 1993 et 1994). Ainsi, Cattell (1950) définit l'intelligence comme étant des changements de comportements accompagnant des variations de la complexité de l'environnement. Elle se distingue de la difficulté éprouvée par le sujet; elle correspond à la quantité d'informations et d'interactions entre elles pour résoudre un problème. L'altération de l'intelligence fluide peut s'expliquer par l'**augmentation de la complexité de la tâche chez les personnes âgées.**

Nos premiers résultats ont montré que les sujets âgés présentaient une altération de l'intelligence fluide mesurée par les Matrices de Raven.

Les niveaux de complexité les plus élevés dans le test utilisé (triplet) sont aussi ceux qui sont le plus corrélés à l'âge et à l'intelligence fluide. Les baisses de performances avec l'âge à un test d'intelligence fluide semblent s'expliquer essentiellement par une baisse du traitement de la complexité.

Dans un dernier temps, nous testerons plusieurs hypothèses explicatives de ce vieillissement. Notamment l'hypothèse d'un dysfonctionnement exécutif et celle du ralentissement de la vitesse de traitement (Salthouse, 1996). Nous essaierons de voir quelle est la part de variance expliquée par chacune des deux hypothèses dans le vieillissement de l'intelligence fluide à travers la notion de complexité.

Références

- Horn, J.L. & Cattell, R.B. (1966) Refinement and test of the theory of fluid and crystallised general intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Stankov, L. & Crawford, J.D. (1993) Ingredients of complexity in fluid intelligence. *Learning and Individual Differences*, 5, 73-111.
- Stankov, L. & Raykov, T. (1993) On task complexity and "simplex" correlation matrices. *Australian Journal of Psychology*, 45, 125-145.

Etude des aspects pragmatiques de la communication chez l'enfant atteint de dystrophie musculaire de Duchenne

Une étude des interactions père-enfant et fratrie-enfant

Marie Doulkéridis
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

L'objectif de la recherche est de déterminer, dans une perspective développementale, le rôle d'une maladie génétique grave comme la Dystrophie Musculaire de Duchenne (DMD) sur les aspects pragmatiques de la communication. L'objectif principal de cette étude porte à la fois sur le langage de l'entourage (plus particulièrement celui du père et d'un membre de la fratrie) des enfants atteints de DMD et sur le langage des enfants eux-mêmes.

Les recherches antérieures (Bernicot J. et Chaigneau A., 1996) se sont intéressées plus spécifiquement aux interactions mère-enfant, concluant à une modification significative des caractéristiques communicationnelles à la fois chez l'enfant atteint et chez la mère. Nous faisons l'hypothèse générale que cette maladie va entraîner des comportements communicatifs spécifiques au sein des interactions, différents de ceux observés avec la mère, témoignant d'une part des caractéristiques parentales dans l'interaction et, d'autre part, d'une difficulté à coopérer. Parmi l'ensemble des indices pragmatiques, l'acte de langage "directif" est particulièrement pertinent pour mettre à l'épreuve cette hypothèse. Le groupe expérimental est composé de 13 dyades père-enfant atteint de DMD (sans trouble cognitif sévère) d'âge moyen 5 à 13 ans, et de 13 dyades fratrie-enfant, réparties en trois groupes selon l'état d'avancement de la pathologie du proposant. Le groupe contrôle est constitué de 13 dyades d'enfants non atteints observés en interaction avec le père et un membre de la fratrie. Ces dyades sont appariées au groupe expérimental sur la base de l'âge et du sexe des enfants, de l'écart d'âge au sein des fratries et du niveau socio-économique de la famille. Les productions analysées (d'une durée de 15 minutes) sont recueillies lors de la réalisation d'une tâche commune (réaliser un dessin sur un ordinateur) en situation d'interaction dyadique (père-enfant et fratrie-enfant).

Deux résultats principaux sont obtenus : a) les pères d'enfants atteints de DMD, à la différence des mères, n'exercent pas de leadership avec leur fils. Ils rejoignent les caractéristiques des pères d'enfants non atteints ; b) le pourcentage de demandes non réalisées est toujours plus élevé dans le groupe DMD par rapport à celui du groupe d'enfants tout-venant, témoignant d'une difficulté à coopérer (aussi bien au sein de la fratrie qu'avec le père) due à la présence de la maladie. Les résultats sont interprétés dans le cadre des recherches déjà réalisées dans le domaine des interactions membre familial-enfant handicapé.

Références

Bernicot J. et Chaigneau, A. (1996). Communication chez des enfants atteints de Dystrophie Musculaire de Duchenne (DMD) : La production des tours de parole et des actes de langage. *Interactions et Cognition*, 1, 397-424.

Attention soutenue et successions de tâches : effets de la variété et de l'autodétermination

Yancy Dufour, Annie Mansy-Dannay & Alain Guerrien
Laboratoire « Temps, Emotion et Cognition », Université Charles de Gaulle - Lille 3

La plupart des activités en situation de travail, professionnel ou scolaire, posent la question du maintien de l'attention sur des durées prolongées. Comme l'a souligné Camus (1996), les composantes sélectives de l'attention (facilitation du traitement des informations cibles, inhibition du traitement des distracteurs) sont aujourd'hui bien mieux connues que les mécanismes de son maintien. Une gestion adéquate de la succession des tâches peut constituer un facteur favorable à une attention soutenue.

Parmi les facteurs connus pour leur effet positif sur la maintien attentionnel, c'est à dire sur le renouvellement de la focalisation attentionnelle, on peut citer en premier lieu un ensemble qui s'articule autour de la nouveauté et de la variété. L'effet de la nouveauté, absolue ou relative, a été diversement interprété sur le plan théorique selon le concept mis en avant : vigilance, attention ou motivation. Mais cette diversité théorique mène cependant à des conclusions identiques sur le plan opérationnel, à savoir la nécessité de la variété dans les stimulations ou les tâches, variété nécessaire pour le maintien d'un optimum d'activation ou d'éveil (Berlyne, 1960), variété nécessaire pour préserver la motivation intrinsèque et ainsi favoriser la focalisation attentionnelle (Guerrien et Mansy-Dannay, à paraître). La motivation intrinsèque pouvant être considérée comme un facteur de maintien attentionnel, il est nécessaire de prendre aussi en compte ses déterminants : le sentiment de compétence et d'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985).

Notre recherche pose l'hypothèse suivante : la sollicitation de compétences variées et la gestion libre des tâches à effectuer constituent des éléments favorables à une attention prolongée. Quarante quatre sujets ont effectué différentes successions de tâches pour lesquelles leur niveau de compétence a été contrôlé. Les variables indépendantes étaient la possibilité de choix dans la succession, pendant deux heures, de différentes tâches (Succession Contrainte ou Succession Libre), et la variété dans les compétences sollicitées (Compétences variées ou non). Trois ensembles de tâches ont été construits pour aboutir à trois types de dominantes : Verbale, Spatiale et Motrice, sollicitant des réservoirs de ressources différents, eu égard au modèle des ressources multiples de Wickens (1984), repris par Camus (1996). Des échelles d'auto-estimation ont permis d'appréhender les variables dépendantes suivantes : motivation (avant et après la succession de tâches), fatigue (avant et après la succession de tâches, et après chaque tâche), intérêt et agrément (après la succession et après chaque tâche) éprouvés par les sujets.

Les principaux résultats (ANOVA) montrent l'importance du sentiment d'auto-détermination. La situation de Succession Contrainte provoque une fatigue consécutive à la succession de tâches significativement supérieure à celle qui suit une Succession Libre ($p < .05$). En revanche, la variété dans les compétences sollicitées ne donne lieu à un effet principal significatif pour aucune variable dépendante. Cependant, pour la variable dépendante « agrément », on constate une interaction significative ($p < .005$) : pour la Succession Contrainte, il n'y a pas d'effet favorable de la variété dans les compétences sollicitées, alors que c'est le cas pour la Succession libre. Le sentiment d'autodétermination apparaît ici comme un facteur prépondérant.

Références

- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*, New York, Mc Graw - Hill.
Camus, J.F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris, Armand Colin.
Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York, Plenum.
Guerrien, A. & Mansy-Dannay, A. (2002). *Psychologie canadienne*, à paraître.

Un modèle systémique du harcèlement moral au travail : Construction-opérationnalisation

Stéphanie Dumont & Georges Masclet
Université Lille 3

Notre projet est de développer un modèle explicatif du harcèlement moral au travail. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'illustration d'un cas clinique.

La première partie de notre exposé se compose d'un certain nombre de concepts théoriques mis en évidence par le cas clinique. Il s'agissait, en effet de reprendre la définition du harcèlement moral afin d'en rappeler les limites et les procédés qui s'y rapportent.

Ces agissements ayant des répercussions sur le psychisme des victimes, nous analysons, dans une seconde partie, les différentes phases que ces personnes traversent.

Mais le seuil de tolérance et l'adaptation comportementale face aux situations stressantes constituent une donnée subjective et il nous semble intéressant de l'aborder par le biais de la notion de personnalité.

Nous nous demandons également dans quelle mesure il existerait des contextes organisationnels favorables à l'émergence de comportements harcelants.

Cette argumentation nous amène à déduire qu'il est impossible que les données individuelles puissent expliquer, à elles seules, la mise en place d'un harcèlement moral. Par ailleurs, comment peut-on expliquer le harcèlement moral avec comme unique responsable l'organisation alors que ce sont des individus qui la font fonctionner ?

Les variables individuelles et les variables organisationnelles semblent s'inscrire dans une dynamique d'interdépendance. C'est pourquoi, le harcèlement moral pourrait être appréhendé dans une perspective systémique. C'est à partir des différents niveaux d'analyse mis en évidence dans le cas clinique que notre modèle final sera élaboré. Il s'agit des niveaux relationnel, individuel et situationnel.

Dans une dernière partie, c'est par le biais du concept de dette imaginaire que nous tentons d'opérationnaliser notre modèle théorique.

En conclusion, il nous est apparu que la compréhension des processus de harcèlement moral au travail nécessite une approche systémique dans la mesure où celle-ci nous permet de mettre en évidence le système au sein duquel se produit le harcèlement ainsi que les interactions et interdépendances de ses composantes.

Dans cette même perspective, de nouveaux travaux sont actuellement en cours. La validation de notre modèle pourrait permettre, par la suite, de proposer des interventions au sein des entreprises.

Mesures implicites et explicites de mémoire : Effets de l'âge et du type d'encodage sur les épreuves de complèvement de mots

Séverine Fay & Michel Isingrini

Laboratoire « Vieillesse et Développement Adulte : Cognition, Rythmicité, Adaptation », Université de Tours

Les épreuves explicites de mémoire impliquent la récupération volontaire d'une information mémorisée. En revanche, les épreuves implicites mesurent la facilitation de la performance (effet d'amorçage) due à la présentation préalable de stimuli dans des tâches qui ne sollicitent pas la récupération intentionnelle de l'expérience (Schacter, 1987). Ces deux types d'épreuves ont été clairement dissociés. Néanmoins, on peut s'interroger sur la réalité du caractère homogène formé par l'ensemble des tâches implicites. En effet, on distingue classiquement les tâches implicites perceptives des tâches implicites conceptuelles, et à l'intérieur des épreuves perceptives, deux épreuves implicites proches en surface semblent impliquer des processus cognitifs différents : le complèvement de trigrammes et le complèvement de fragments. Le complèvement de trigrammes, contrairement au complèvement de fragments paraît sensible à la division de l'attention au moment de l'encodage (Clarys, Isingrini & Haerty (2000), et semble être corrélé avec les performances au Wisconsin Card Sorting Test (WCST) qui mesure les fonctions frontales (Winocur, Moscovitch & Stuss, 1996). En ce qui concerne l'effet du vieillissement, ces études ont indiqué que le complèvement de fragments était préservé mais les résultats pour le complèvement de trigrammes sont contradictoires. D'autre part, Richardson-Klavehn & Gardiner (1998) ont montré que cette dernière épreuve était sensible à une orientation lexicale au moment de l'encodage. Ces résultats ont conduit à l'hypothèse que seule l'épreuve de complèvement de fragments était de nature purement perceptive.

Au regard de ces données, la recherche présentée ici s'est proposée d'examiner les performances implicites et explicites d'adultes jeunes et âgés, à la fois au cours de l'épreuve de complèvement de trigrammes et de l'épreuve de complèvement de fragments, en manipulant le type d'encodage (perceptif, lexical et sémantique) avec le paradigme utilisé par Richardson-Klavehn et Gardiner (1998). Les résultats ont confirmé la dissociation entre mesures implicites et explicites de mémoire, tant par les effets du type d'encodage que par ceux de l'âge. D'autre part, l'influence du type d'encodage était différente selon le test implicite considéré : seule l'épreuve de complèvement de trigrammes était sensible à une orientation lexicale, d'où l'idée que cette épreuve serait de nature perceptivo-lexicale alors que le complèvement de fragments serait un test plus strictement perceptif.

Références

- Clarys, D., Isingrini, M., Haerty, A. (2000). Effects of attentional load and aging on different implicit memory tests. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12, 395-412.
- Richardson-Klavehn, A., Gardiner, J.M. (1998). Depth-of-Processing Effects on Priming in Stem Completion: Tests of the Voluntary-Contamination, Conceptual-Processing, and Lexical-Processing Hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 593-609.
- Schacter, D.L. (1987). Implicit memory: history and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13, 501-518.
- Winocur, G., Moscovitch, M., Stuss, D.T. (1996). Explicit and implicit memory in the elderly: Evidence for double dissociation involving medial temporal- and frontal-lobe functions. *Neuropsychology*, 1, 57-65.

Contexte éducatif familial et représentations de l'éducation chez des préadolescents

Hélène Féchant-Pitavy

Laboratoire « Personnalisation et Changements Sociaux », Université de Toulouse le Mirail

De nombreuses recherches ont été consacrées à l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement cognitif (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980) et la socialisation des enfants (Kellerhals et Montandon, 1991 ; Montandon, 1997). Toutefois, peu de travaux ont analysé ces pratiques en fonction de la composition de la fratrie. En outre, dans le champ de la psychologie du développement, les études sur la fratrie d'une part et sur les représentations de l'éducation du point de vue des enfants d'autre part, restent un domaine encore largement à explorer. Nous faisons l'hypothèse que la composition de la fratrie (nombre et rang de naissance) contribue à orienter les pratiques éducatives des parents et à influencer les représentations de l'éducation construites par des enfants âgés de dix à douze ans.

Notre étude a été réalisée auprès d'une population totale de 176 sujets (composée de 88 mères et de leurs enfants –fille ou garçon- âgés de 10-12 ans) : 50 sont issus de fratrie d'au moins trois enfants (20 sont des aînés, 30 sont des benjamins) et 38 sont des enfants uniques. Nous avons recueilli nos données grâce à deux questionnaires. Celui adressé aux mères a été inspiré de recherches antérieures sur les pratiques éducatives parentales déclarées. Quant à celui adressé aux enfants, il est centré sur l'éducation qu'ils souhaiteraient dispenser plus tard à leurs futurs enfants.

Les résultats obtenus, issus de l'analyse statistique réalisée à l'aide du logiciel SPSS, mettent en évidence une variation des pratiques éducatives parentales en fonction de la composition de la fratrie (nombre en rang de naissance). Les parents d'enfant unique développent majoritairement un style éducatif «souple » à tendance «rigide ». Les parents ayant au moins trois enfants utilisent des styles éducatifs différents avec ces derniers selon la place qu'ils occupent dans la fratrie : ils utilisent davantage un style «souple » à tendance «rigide » avec leur aîné et un style éducatif «souple » à tendance «laisser-faire » avec leur benjamin.

D'autre part, la composition de la fratrie et les pratiques éducatives différenciées qui lui sont associées ont une influence sur la représentation que les enfants construisent de l'éducation : les enfants uniques ont une représentation de l'éducation qui se rapproche du modèle éducatif de leurs parents alors que les enfants issus de familles nombreuses ont une représentation s'éloignant davantage des pratiques éducatives reçues.

Références

- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu familial, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Montandon, (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Paris : PUF.

Harcèlement professionnel et agression à main armée : quelles répercussions psychologiques, physiologiques et relationnelles chez les victimes

Mylène Forte, Georges Masclet & Nathalie Przygodzki-Lionet
Laboratoire de Psychologie des Interactions et des Cognitions dans les Organisations
Université de Lille 3

Loin d'être uniquement des faits divers, la violence et l'agressivité au travail sont en phase de devenir un phénomène sociétal, fruit d'un paradoxe, puisque encore aujourd'hui méconnues, elles n'en demeurent pas moins, selon un rapport du Bureau International du Travail (1996, in Bréard et Pastor, 2002), les principales menaces qui pèsent sur la sécurité des salariés. Autrement dit, l'accumulation quotidienne de micro-agressions à fragmentations personnelles, latentes, policées, domestiquées, normalisées, ne touchant que ceux qu'elles visent se révèle t-elle davantage désorganisatrice qu'une agression brutale, bruyante, massive et reconnue par le corps social ? L'objectif de notre étude consiste, en conséquence, à démontrer que les perturbations, engendrées par ces situations aversives que sont le harcèlement professionnel et l'agression à main armée, supposent l'existence d'un seuil de tolérance, défini ici comme une limite de sensibilité, qui suite à une agression, est caractérisée par la manifestation de conséquences psychologiques, physiologiques et relationnelles. Ce seuil de tolérance, façonné par la nature même de la victimation, pourrait être appréhendé, selon le modèle transactionnel du stress de Lazarus (1966, cité par Rivolier, 1989), par un double système évaluatif du stresser et des stratégies d'ajustement.

Les entretiens semi-directifs, réalisés au cours de cette étude exploratoire, ont été soumis à une analyse « logico-sémantique » (Mucchielli, in Blanchet, 1991) et ont permis de rendre saillant un seuil de tolérance différentiel selon la victimation.

En effet, les dommages psychologiques, physiologiques et relationnels engendrés s'avèrent sensiblement plus importants pour les victimes de harcèlement. Plus précisément, le mobbing semble induire une prépondérance de symptômes dépressifs et anxieux. Tandis qu'une agression armée paraît entraîner davantage de troubles anxieux et de conséquences sociales.. En outre, malgré une évaluation différente des agissements de l'agresseur selon les populations, soit essentiellement dispositionnelle, pour les victimes de harcèlement mais plus nuancée, par l'évocation proportionnelle de facteurs extrinsèques et intrinsèques pour les victimes d'agression armée, il est ressorti un emploi de stratégies d'ajustement similaires, majoritairement centrées sur le contrôle émotionnel. De plus, nous avons pu constater, de façon incidente, que la valeur accordée à la sphère professionnelle, semble déterminer significativement le seuil de tolérance des victimes.

Ces données ont pour finalité de constituer les fondations nécessaires à la mise en place de programmes de prise en charge psychologique adaptés à la nature même de la victimation.

Références

- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Librairie Armand Colin.
Bréard, R. & Pastor, P. (2002). *Harcèlements: les réponses*. Paris : Editions Liaisons.
Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris : Presses Universitaires de France.

La prise de décision dans le cadre d'une réanimation cardio-pulmonaire

Alexandra Gamelin & Maria Térésa Munoz-Sastre
Laboratoire CLESCO, Université de Toulouse le Mirail

Les techniques médicales et chirurgicales actuelles ont atteint un tel point de perfectionnement qu'il est devenu, dans la plupart des cas, possible de pratiquer avec succès la réanimation de personnes que l'on aurait autrefois considérées comme cliniquement décédées. Cependant l'usage de ces techniques ne va pas sans poser d'importants problèmes éthiques. La prise de décision médicales dans ce cadre a fait l'objet de nombreuses études (Sorum, 1995). Cependant, elles ont rencontrés de grandes difficultés au niveau de la fiabilité.

Notre étude consiste à mettre au point une nouvelle technique de mesures des gravités en appliquant la théorie fonctionnelle de la cognition (Anderson, 1996), afin d'appréhender la façon dont les sujets combinent les informations présentées et la valeur qu'ils attribuent aux différentes gravités possibles, en fonction de diverses caractéristiques.

Cent sujets adultes, âgés de 20 à plus de 60 ans participent à l'expérience. Ils sont répartis en cinq classes d'âge. On présente 27 scénarios représentant les différentes gravités possibles suite à une réanimation (Petit hématome local, blessure à la poitrine, fracture d'une côte, dommage cérébral léger réversible, dommage cérébral léger irréversible, dommage cérébral grave irréversible, décès avec souffrance et décès sans souffrance.). Chacune des gravités est associée à une probabilité (de 1 à 5 chances sur 10) que la gravité annoncée puisse se produire. Pour chaque scénario, les sujets doivent établir un jugement, le long d'une échelle linéaire.

Concernant l'intégration de l'information, les résultats statistiques montrent que la réponse implicite des sujets résulte de la multiplication des valeurs d'échelle attachées aux combinaisons (probabilité, gravité). Les résultats relatifs à l'effet du niveau de gravité, montre que quelque soit les caractéristiques des sujets, le dommage cérébral grave et irréversible présente la valeur la plus élevée, concernant le degrés de gravité, par rapport au décès avec et sans souffrance,

La technique utilisée, basée sur la théorie fonctionnelle de la cognition, s'avère apporter une solution simple au problème de la validation interne des valeurs attribuées aux gravités.

Références

- Anderson, N.H. (1996). *A functional theory of cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Sorum, P. (1995). Deciding about cardiopulmonary resuscitation. *Archives of Internal Medicine*, 155, 513-521.

Quand une phrase incorrecte paraît simple : interaction entre grammaire et type de mots

Manuel Gimenes
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Comprendre une phrase, c'est structurer une séquence de mots. Une contrainte qui s'exerce sur cette structuration est la localité, c'est-à-dire la distance entre les mots à intégrer. Selon Gibson (1998), plus la distance entre deux éléments à intégrer est longue, plus le coût d'intégration est élevé. La distance se calcule en nombre de nouveaux référents discursifs. Cette théorie explique pourquoi la phrase (1) est jugée plus difficile à comprendre que la phrase (2) dans laquelle «le théâtre» a été remplacé par le pronom personnel «Je» (Warren et Gibson, 2002) :

(1) *Le monologue que le comédien que le théâtre a embauché a joué était très bien écrit.*

(2) *Le monologue que le comédien que j'ai embauché a joué était très bien écrit.*

Selon la théorie de Gibson, le pronom personnel «Je» n'est pas un nouveau référent discursif (à la différence du nom «théâtre»), ce qui réduit la plupart des coûts d'intégration de la phrase, expliquant ainsi la différence entre (1) et (2).

Un autre phénomène de complexité est l'effet du verbe 2 manquant (Gibson et Thomas, 1999) : la phrase (3) dans laquelle le deuxième verbe a été omis est jugée plus facile à comprendre que la phrase (1).

(3) *Le monologue que le comédien que le théâtre a embauché était très bien écrit.*

Cet effet a lieu seulement si c'est le deuxième verbe qui est omis. La théorie de Gibson rend compte de cet effet.

Dans une tâche de jugement de complexité, nous avons demandé à 120 participants d'évaluer la complexité de phrases sur une échelle allant de 1 (très facile à comprendre) à 5 (très difficile à comprendre). Les deux facteurs manipulés étaient la nature du troisième nom (nom commun ou «Je»), qui se situe à un niveau sémantique, et le verbe manquant (tous les verbes, verbe 1 manquant ou verbe 2 manquant), qui se situe à un niveau syntaxique.

Les résultats montrent un effet principal des deux facteurs, et un effet d'interaction entre les deux : les participants jugent les phrases plus faciles à comprendre lorsque le troisième nom est «Je», mais ceci seulement quand il y a les trois verbes ou lorsque le verbe 2 manque. Lorsque le verbe 1 manque, la nature du troisième nom n'a pas d'effet.

Ces résultats confirment la théorie de Gibson, et sont donc en faveur d'une thèse interactionniste : des éléments non-syntaxiques interagissent avec des phénomènes syntaxiques. Les mêmes facteurs sont actuellement manipulés dans une expérience utilisant une mesure de temps de lecture.

Références

- Gibson, E. (1998). Linguistic complexity : locality of syntactic dependencies. *Cognition*, 68, 1-76.
Warren, T. & Gibson, E. (2002). The influence of referential processing on sentence complexity. *Cognition*, 85, 79-112.
Gibson, E. & Thomas, J. (1999). Memory limitations and structural forgetting: the perception of complex ungrammatical sentences as grammatical. *Language and Cognitive Processes*, 14 (3), 225-248.

L'effet de certaines contraintes sur la sélection des auxiliaires « être » et « avoir » chez des sujets adultes francophones

Sophie Griffini & François Rigalleau
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Il s'agit d'une expérience de compréhension orale de phrases concernant la sélection des auxiliaires « avoir » et « être » chez des sujets adultes francophones.

Le problème du choix de l'auxiliaire se pose principalement pour les verbes intransitifs. En effet, il existe une alternance au passé composé, certains verbes prennent « avoir » et d'autres prennent « être ». Burzio (1986) en se basant sur l'hypothèse inaccusative de Perlmutter (1978) propose de faire une distinction entre deux types de verbes intransitifs : les verbes inaccusatifs et les verbes inergatifs. Pour Sorace (1993,2000) cette hypothèse inaccusative rend parfaitement compte de la sélection de l'auxiliaire en langue italienne mais ce n'est pas le cas en langue française, un certain nombre de verbes français sont des exceptions. Elle propose une hiérarchie sémantique dans le choix de l'auxiliaire, qui suppose que la sélection de l'auxiliaire est sensible à des facteurs aspectuels et thématiques.

Dans cette expérience, nous avons choisi de mettre l'accent sur quatre contraintes de sélection d'auxiliaire. Une contrainte lexicale où le verbe impliqué ne fonctionne qu'avec un seul auxiliaire. Il s'agit d'erreurs locales impliquant la suite auxiliaire - participe passé illicite : « *Aujourd'hui, Virginie a entré à l'hôpital. ». Une deuxième contrainte dite syntaxique examine les erreurs de sélection d'auxiliaire qui ne sont pas seulement déterminées localement : « * C'est Monique que Sébastien est giflé ». La suite auxiliaire - participe passé n'est pas en elle-même incorrecte et la prise en compte de la structure syntaxique est essentielle pour pouvoir détecter l'erreur. Un troisième type de contrainte dit aspectuelle examine de manière plus approfondie la distinction entre voie passive et voie active, distinction qui ne relèverait pas uniquement de la syntaxe. Ici la dimension d'aspect est portée par un adverbe : « *Lentement la neige est fondue ». Le dernier type de contrainte concerne les verbes réflexifs. Il existerait une différence entre les verbes de changement d'état pouvant seulement apparaître sous une forme intransitive non-réflexive et les verbes qui apparaissent sous une forme intransitive réflexive. Alors que les premiers sélectionnent « avoir », les derniers sélectionnent « être » : « * Le vase a brisé en tombant de la table ».

Quinze sujets ont participé à une expérience de détection de cible. On présentait auditivement un mot cible (participe passé) suivi d'une phrase. La tâche du sujet était d'appuyer sur un bouton dès qu'il entendait le mot cible contenu dans la phrase. Les résultats montrent que les sujets sont immédiatement sensibles à des erreurs d'auxiliaires. En effet ils mettent moins de temps pour détecter la cible quand elle est précédée de l'auxiliaire correct.

Références

- Burzio, L. (1986). *Italian Syntax : A Government-Binding Approach*. Reidel, Dordrecht.
- Perlmutter, D.M. (1978). Impersonal Passive and the Unaccusative hypothesis: The perfect auxiliary in Italian. *Probus*, 1, 69-119
- Sorace, A. (1993). Incomplete vs. Divergent representations of unaccusativity in native and non-native grammars of Italian. *Second Language Research*, 9, 22-47
- Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language*, 76, 859-890

Quantité d'informations imagées et mise en surbrillance dans les documents multimédias

Cédric Hidrio & Éric Jamet

CRPCC - Laboratoire de psychologie expérimentale, Université de Rennes 2

Les effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'intégration d'illustrations dans les documents pédagogiques sont aujourd'hui avérés (Mayer, 2001 ; Jamet, 2002), mais la question du format de présentation optimal de ces informations graphiques reste posée (e.g. statique *vs.* dynamique). Les comparaisons entre illustrations statiques et dynamiques en termes d'efficacité didactiques ont le plus souvent amené à des résultats peu concluants, la plupart des expériences manquant de contrôle méthodologique strict (Bétrancourt & Tversky, 2001). Dans cette expérience, nous comparons l'effet de différents types d'illustrations (statiques et dynamiques) sur l'élaboration de différents niveaux de représentations mentales à partir d'une explication verbale présentée auditivement. Plus particulièrement, deux facteurs sont manipulés : le 1^{er} concerne la quantité d'informations imagées fournie simultanément pendant l'écoute (une seule illustration, 4 illustrations ou une illustration dynamique). Le 2nd facteur est la mise en surbrillance des éléments de l'illustration au moment où ils sont cités (surbrillance *vs.* sans surbrillance). La mise en surbrillance est censé favoriser le processus de co-référenciation entre informations verbales et imagées (cf. Mayer, 2001) et permettre ainsi un meilleur apprentissage. Ces deux facteurs ont été manipulés en intergroupe.

Le document présenté consistait en une explication du fonctionnement du moteur à 4 temps. Les sujets consultaient le document (dans l'un des 6 formats possibles) deux fois de suite de façon individuelle devant un écran d'ordinateur. Après la phase d'apprentissage, les sujets étaient confronté à une tâche de rappel de ce qui leur a été explicitement décrit, à une tâche de localisation des éléments du système, et à un questionnaire de compréhension, nécessitant la production d'inférences. Le dépouillement des données étant en cours, nous ne pouvons présenter ici que les résultats concernant le rappel des informations. Nous obtenons un effet simple de nos deux facteurs sur le rappel. Plus les informations imagées illustrent de manière effective ce qui est oralement décrit, meilleures sont les performances. De même, en facilitant la mise en relation entre informations verbales et imagées (mise en surbrillance), la rétention des événements décrits s'en trouve facilitée. Aucune interaction ne ressort entre ces deux facteurs, indiquant que la mise en surbrillance est tout aussi efficace quelque soit la quantité d'informations imagées fournie pendant l'écoute.

Les effets du vieillissement, de la profondeur de traitement, de la connotation affective et de la valence en fonction du type de test

Véronique Imbert & Brigitte Le Bouëdec
Laboratoire « Cognition et Méta-cognition », Université d'Angers

Notre recherche a pour but de montrer les effets dissociés de l'âge, du traitement, de la connotation et de la valence. En accord avec les travaux précédents, on peut poser l'hypothèse selon laquelle les performances en rappel explicite seront diminuées avec l'avancée en âge alors qu'elles seront augmentées avec la profondeur de traitement, la connotation affective et la valence positive. En revanche, on peut supposer que les performances en rappel implicite ne seront pas influencées par ces facteurs.

Les 48 participants ont été répartis de manière équivalente en deux groupes d'âge : un groupe âgé (A) de 69,5 et un groupe très âgé (TA) de 81.25 ans. La moitié des sujets issue des deux groupes d'âge était soumise à une tâche explicite d'apprentissage de mots connotés affectivement ou non selon trois niveaux de traitements : structural, sémantique, affectif. Après une tâche distractive, nous avons demandé explicitement aux sujets de rappeler les mots précédemment appris. Avec l'autre moitié des sujets nous avons utilisé la même procédure d'encodage sans leur spécifier explicitement qu'ils devaient apprendre les mots. Après une tâche distractive, les sujets étaient amenés à rappeler implicitement les mots à travers une tâche de génération d'associés sémantiques.

Les différents résultats montrent d'une part que les sujets âgés et très âgés ont des performances équivalentes aux tests explicite et implicite. D'autre part, on peut affirmer qu'un traitement profond permet à tous les sujets d'augmenter leurs performances aux rappels explicite et implicite. Enfin, nous pouvons constater que la connotation affective permet d'augmenter les performances au rappel explicite mais pas celles du rappel implicite alors que nous retrouvons des résultats exactement opposés avec la valence.

Contrairement aux travaux antérieurs et à notre hypothèse, l'âge et la profondeur de traitement ne sont pas des variables ayant des effets dissociés selon le type de test. Bien que nos résultats s'accordent avec certains travaux montrant un effet significatif de l'âge et de la profondeur de traitement au test implicite, notre conclusion reste mitigée. Notre hypothèse selon laquelle la connotation affective favorise les performances au rappel explicite uniquement est vérifiée et corrobore les travaux antécédents. Enfin, la valence affective semble avoir des effets dissociés sur les rappels explicite et implicite mais ceux-ci sont à l'opposé de ce qu'on avait supposé.

Références

- Maki, P.M., Zonderman A.B., & Weingartner H. (1999). Age differences in implicit memory: Fragmented object identification and category exemplar generation. *Psychology and aging*, *vol14*, *n2°*, *26*, 284-294.
- Brooks, B.M., Gardiner, J.M., Kaminska, Z., & Beavis Z. (2001). Implicit versus explicit retrieval of surnames of famous people: Dissociative effects of levels of processing and age. *Journal of memory and language*, *44*, 118-130

Inductions d'humeur et production de scripts

Christophe Jallais

Laboratoire de psychologie Education, Cognition, Développement, Université de Nantes

Différents types de modèles sont envisagés pour rendre compte de l'effet des émotions sur les connaissances générales en mémoire : d'une part les modèles d'activation pour lesquels, les sujets induits dans une humeur positive fourniraient plus d'associations inhabituelles ("unusual associates") au niveau des concepts (Isen *et al.*, 1985) ; d'autre part les modèles motivationnels pour lesquels l'humeur positive favoriserait l'utilisation de structures de connaissances générales et des stratégies top-down conduisant de nouvelles inférences possibles au contraire de l'émotion négative qui aurait un traitement plus systématique (Bless *et al.*, 1995 ; 1996). Qu'en est-il pour la structure scriptale ?

Nous nous attendons à ce que les sujets induits en humeur positive produisent plus d'actions inhabituelles, d'actions accessoires dans la conduite de l'activité, que les sujets contrôles, aient une fréquence de production supérieure pour les actions périphériques.

L'objectif de cette recherche est de comparer la production libre de scripts de participants induits (positivement ou négativement) à la production de participants non induits, cette dernière condition correspondant à la construction d'un corpus effectué par Jagot (1996). Nous avons proposé, à 414 étudiants de D.E.U.G. 1 en psychologie, 28 scripts afin de construire un corpus des différentes actions constitutives. Les participants ont effectué la tâche de production libre selon deux conditions (induction d'une humeur positive ou négative).

Après inductions d'humeur, les groupes constitués au hasard se différencient. Les scripts produits par les groupes positif et négatif sont constitués d'un plus grand nombre d'actions que ceux obtenus par Jagot (1996). De plus, l'humeur positive semblerait conduire à une production plus diffuse en terme d'actions par rapport à l'humeur négative car les participants induits positivement ont produit plus d'actions non retenues dans la constitution des scripts que les participants négatifs.

Références

- Bless H., Clore G.L., Schwarz N., Golisano V., Rabe C., Wölk M. (1996). Mood and the use of scripts: does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 665-679.
- Bless H., Fiedler K. (1995) Affective states and the influence of activated general knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 766-778.
- Bodenhausen G. V., Kramer G. P., Süsner K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-632.
- Isen A.M., Johnson M. M. S., Mertz E., Robinson G.F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1413-1426.
- Jagot, L. (1996). *Critères de configuration des connaissances de type 'script' : une étude cognitive*. Thèse de Doctorat de Psychologie, non publiée. Université de Nantes.

Comment les jeunes enfants s'approprient-ils un outil de repérage temporel avant de savoir lire l'heure ?

De quelle manière s'élabore le passage entre ce système de repérage temporel basé sur l'affichage de pictogrammes des temps forts de la journée et le repérage traditionnel horaire ?

Baptiste Janvier & François Testu
Laboratoire « Vieillesse et Développement Adulte », Université F. Rabelais, Tours

L'apprentissage du système temporel est un processus d'acquisition long. La maîtrise des concepts temporels est fonction de la taille de l'unité. Les premières acquisitions concernent le temps journalier. A partir de 7-8 ans, les enfants se servent de l'heure donnée par l'horloge pour réaliser une épreuve d'arrangement d'images représentant des événements journaliers, comportant des configurations d'aiguilles d'une horloge (Tartas 2000). Avant cet âge d'apprentissage du système horaire, l'enfant élabore des scénarios fondés à partir des informations temporelles vécues pour se repérer dans le temps (Cf. Nelson 1986). La montre-bracelet Prim'Time (Prim-Time Technology™) a pour objectif de permettre aux jeunes enfants d'intégrer une certaine conception de leur espace-temps par l'intermédiaire de pictogrammes apparaissant sur le cadran. S'affichent conjointement des informations sur la période journalière (matin, après-midi) et des icônes des temps forts de la journée (récréation, sieste, déjeuner...). L'objectif de cette recherche est d'étudier les effets de ces informations sur le repérage temporel chez l'enfant de 4 à 7 ans. L'adjonction visuelle des « temps forts » aux actions vécues aurait un effet bénéfique sur la localisation temporelle, l'ordination et le positionnement diurne des actions importantes de la journée. Avant et après une période d'utilisation de 15 jours, 68 enfants répartis en trois groupes d'âge (4-5 ans, 5-6 ans et 6-7 ans) ont été soumis à différents tests. Ceux-ci concernent l'ordination et la classification selon 3 périodes [matin – midi – après-midi] d'images des « moments forts » de la classe (3 cartes), de la récréation (2 cartes), du déjeuner et de la sieste. Chez les élèves les plus jeunes (4-5 ans) une requête sur la période actuelle de la journée remplace une épreuve visant à analyser la représentation globale du temps journalier. Les résultats indiquent, chez les 4-5 ans, un effet bénéfique de l'indication visuelle de la période journalière (matin, après-midi) lors de la requête « *Maintenant, on est le matin, le midi ou l'après-midi ?* ». L'utilisation de cet outil favorise également, chez les 4-5 et 5-6 ans, la localisation des actions journalières importantes (récréation, déjeuner, sieste) selon la dimension matin, midi et après-midi. Enfin, les enfants de 5-6 ans et de 6-7 ans utilisant cette montre ont une meilleure représentation globale des différentes actions qu'ils vivent au cours de la journée (épreuve frise chronologique). Par ailleurs, 7 ans semble être l'âge limite de l'apport bénéfique de telles informations temporelles. Les résultats de cette seconde recherche indiquent également qu'à partir de 7-8 ans les enfants utilisent préférentiellement l'heure dans les raisonnements temporels.

Références

- Tartas, V. (2003). *La construction du temps social par l'enfant : étude de l'appropriation d'outils conventionnels par des enfants de 4 à 10 ans*. Thèse de doctorat de psychologie, Bordeaux 2.
- Nelson K. (1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, Hillsdale: New-Jersey U.S.A.

Compréhension de textes et détection de l'incohérence globale : influence du type de chevauchement sur le processus de résonance

Catherine Jovet
Université Paris X-Nanterre

Dans deux études, nous avons essayé de déterminer dans quelle mesure la répétition – le chevauchement – d'une expression antérieurement associée à un sous but proche *vs* éloigné de l'atteinte du but d'un personnage, influence la résonance (la récupération) de ce but en mémoire. En fonction du degré de résonance, on devrait observer des variations au niveau du temps de lecture de phrases cibles, qui décrivent des actions incohérentes lorsque le personnage n'a pas atteint son but (version but non atteint du texte) et cohérentes lorsqu'il a atteint son but (version but atteint du texte). Plus particulièrement, nous supposons qu'un chevauchement issu d'un sous but proche de l'atteinte du but engendrera une résonance plus importante du but qu'un chevauchement issu d'un sous but éloigné. Par conséquent, le temps de lecture des phrases cibles devrait être plus long dans la version but non atteint des récits que dans la version but atteint. Cette différence sera plus importante dans la condition « chevauchement issu d'un sous but proche du but » que dans la condition « chevauchement issu d'un sous but éloigné du but ». Les résultats indiquent une augmentation du temps de lecture des cibles dans la condition de chevauchement issu d'un sous but proche du but. Cette augmentation suggère qu'une résonance du but plus importante s'est produite. Ces résultats sont discutés en référence au modèle de résonance de Myers et O'Brien (1998).

Références

Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26(2-3), 131-157.

Les caractéristiques prosodiques du langage chez des enfants et adolescents atteints du syndrome de Williams

Agnès Lacroix
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Le syndrome de Williams est une maladie génétique rare, les personnes qui en sont atteintes présentent un profil cognitif unique correspondant à une dissociation entre la cognition (déficiente) et le langage (relativement bien préservé). De plus, les individus porteurs de ce syndrome ont une personnalité qualifiée d' "hypersociable" se manifestant par une grande facilité à aller vers autrui. Cette caractéristique comportementale est présente non seulement au travers des productions langagières (expressions de sentiments et d'émotions), mais aussi au travers de la prosodie de leur voix. En pragmatique, l'intonation a un triple rôle : établir le lien avec le ou les auditeurs (rôle appellatif), exprimer un contenu de nature subjective (rôle expressif) et hiérarchiser l'information du message en mettant en relief ou en minimisant certains éléments (rôle représentatif). Dans une situation contextualisée, les phrases et les mots sont produits avec des contours prosodiques particuliers contribuant à transmettre la valeur illocutoire de l'énoncé (ex : une phrase structurellement déclarative peut avoir une valeur de demande ou d'assertion). L'intonation se caractérise par un phénomène spécifique à chaque langue, il s'agit de l'accentuation. L'intonation et l'accentuation s'analysent au travers de trois paramètres prosodiques : la fréquence fondamentale (Fo), la durée et l'intensité. Pour analyser la parole, nous utilisons le logiciel PRAAT qui est un programme d'analyse et de synthèse de la parole.

Nous analysons les productions langagières d'enfants et adolescents (de 6 à 19 ans) atteints du syndrome de Williams, du syndrome de Down (sujets ayant le même retard cognitif) et des enfants typiques (12 sujets par groupe). Le recueil de données est réalisé dans une situation de narration sur la base d'un livre en utilisant la procédure classique de "Frog, Where are you ?". Nous procédons à des extractions de phrases ayant le même contenu informatif et de longueur similaire, puis ces phrases sont analysées par le logiciel PRAAT selon les trois paramètres prosodiques de l'accentuation.

Les résultats montrent que les enfants et adolescents atteints du syndrome de Williams ont des particularités prosodiques principalement caractérisées par des phénomènes d'accentuation plus fréquents que les deux autres groupes. Cependant, les enfants atteints du syndrome de Down utilisent des contours prosodiques similaires à ceux des enfants typiques. Ces contours sont différents de ceux des enfants atteints du syndrome de Williams. Ces résultats, ajoutés à ceux que nous obtenus dans des recherches précédentes, suggèrent que les enfants atteints du syndrome de Williams ont des capacités pragmatiques spécifiques. Il semble intéressant de mettre en lien ces éléments avec leurs caractéristiques anatomiques cérébrales mettant principalement en évidence une symétrie hémisphérique globale et au niveau des aires limbiques (siège des émotions) et du planum temporal (ayant un rôle dans la dominance hémisphérique du langage).

Niveau de redondance et focus attentionnel dans un apprentissage multimedia

Olivier Le Bohec & Eric Jamet
Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université de Rennes 2

Notre étude se situe dans la continuité des travaux tels que ceux de Kalyuga, Chandler et Sweller (1999) ou Moreno et Mayer (2002). Ces chercheurs ont observé de meilleures performances pour un format « graphique plus texte à l'oral » comparé à un format « graphique plus texte à l'oral et conjointement à l'écrit. » Ces résultats sont interprétés en terme de surcharge cognitive. Dans notre précédente étude (Le Bohec & Jamet, 2002), nous avons observé un effet interférent de la redondance uniquement sur la compréhension. Un niveau intermédiaire de redondance (transcription écrite synthétique de l'oral) évitait cet effet d'interférence. Nous avons tenté ici de répliquer ces résultats avec un matériel plus court (pauses dans le discours écourtées), une population novice dans le domaine et une passation, cette fois, individuelle et totalement informatisée (avec des QCM et non des questions ouvertes). Deux expériences sont menées chacune avec 3 groupes de 30 étudiants en premier cycle de psychologie. L'ensemble des étudiants sont soumis à la fois (VI intra-groupe) à un QCM de rappel et à un QCM de transfert de connaissances. Le matériel porte sur la comptabilité avec des tableaux de bilans financiers et des explications verbales 1- totalement, 2-partiellement ou 3- non redondantes de ces tableaux (VI inter-groupe). Ce matériel est présenté 1 fois dans la première expérience et 2 fois dans la seconde. L'un des principaux résultats de l'expérience 1 nous indique (Les groupes sont équivalents au niveau du questionnaire de pré-connaissances) un «effet plancher» (scores très faibles dans tous les groupes donc absence d'effet de formats) en ce qui concerne le questionnaire de rappel ($F(2, 87) = ,50$; NS) et en ce qui concerne le questionnaire de transfert ($F(2, 87) = ,20$; NS). Lorsqu'il est présenté deux fois de suite (cf. la seconde expérience), la variable pré-connaissances est utilisée comme co-variable car les groupes ne sont pas équivalents de ce point de vue. Le résultat principal est que la redondance partielle facilite significativement la mémorisation des informations verbales écrites (placées à gauche) et la redondance nulle favorise significativement la compréhension des tableaux comptables (placés à droite). Pour ces deux groupes, l'effet d'interaction niveau de redondance – type de questions est significatif ($F(1, 57) = 11,34$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,16$) La redondance totale engendre, quant à elle, des résultats intermédiaires. Les choix opérés dans la procédure (durée, population, QCM...) ont engendré des résultats légèrement différents de notre précédente étude, en particulier pour le format intermédiaire. Une hypothèse interprétative possible de nos présents résultats pourrait se faire en terme de focus attentionnel (Cowan, 1988) plus ou moins marqué sur tel ou tel côté du document (texte versus tableau).

Références

- Kalyuga, S., Chandler, P. & Sweller, J. (1999), Managing split- attention and redundancy in multimedia instruction. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 351-372.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002), Verbal redundancy in multimedia learning: When reading helps listening , *Journal of Educational Psychology*, 92, 4, 724-733.
- Le Bohec, O., & Jamet, E. (2002), « Quantity of visual redundant information in the use of multimedia lessons », Proceedings of the EARLI-SIG meeting "Comprehension of verbal and pictorial information", Poitiers, August 29-30 2002, 11-13.

Economie comportementale et dépendance au tabac **Le pouvoir renforçant de la cigarette¹**

Halima Mecheri, Yvonnick Noël & Jean-Claude Darcheville
U.R.E.C.A, Université de Lille III

L'économie comportementale vise, entre autre, à l'étude de la consommation d'un agent renforçateur en fonction du coût comportemental exigé à son obtention. Afin de réaliser une analyse du lien de dépendance au tabac sous cette perspective, nous testons, dans un premier temps, le pouvoir renforçant de la cigarette. Cent cinq sujets fumeurs et non-fumeurs ont participé à un jeu dont le but est d'atteindre en trois minutes un nombre variable d'appuis sur une console (paradigme de Bickel et al., 1991). Lorsque le but est atteint, une partie des sujets fumeurs gagne le droit de fumer deux bouffées de cigarette, alors que l'autre partie ainsi que les sujets non-fumeurs voient apparaître à l'écran de l'ordinateur un renforçateur verbal. Si la cigarette est un agent renforçateur alors les sujets gagnant des bouffées de cigarette présenteront une courbe de demande plus inélastique (c'est-à-dire moins rapidement décroissante) que celles des deux autres groupes. La régression logistique réalisée montre que la cigarette agit bien comme un agent renforçateur.

Les travaux des psychologues sur la dynamique d'arrêt du tabac (Prochaska et al., 1988) ont montré que pour arrêter de fumer, les fumeurs mobilisent des processus de changement différents selon une séquence de "stades" relativement stable. Il est ainsi possible, en connaissant l'importance relative des processus mobilisés par un fumeur de calculer une probabilité d'arrêter de fumer dans les 6 mois qui viennent (Noël, 1999). Dans cette étude, nous postulons que les processus de changement se succèdent dans cet ordre stable parce qu'ils sont de coût comportemental croissant. Si cette hypothèse est correcte, les sujets mis en situation d'accès de plus en plus coûteux au tabac doivent réduire leur demande d'autant plus rapidement que la probabilité d'arrêt (inférée de l'analyse en processus) est élevée, et que la dépendance est faible. Trente-cinq sujets fumeurs (en abstinence tabagique d'au moins 8 heures) ont participé à notre expérience composée de questionnaires et du jeu précédemment décrit. La modélisation logistique de la probabilité d'obtenir les bouffées, sachant le coût exigé, et les deux mesures cliniques de dépendance et de probabilité d'arrêt, montre qu'au-delà du coût, ces deux mesures contribuent toutes deux significativement et de manière indépendante à expliquer l'abandon du renforçateur : les sujets peu dépendants et proches de l'arrêt ont des courbes de demande plus élastiques (c'est-à-dire plus rapidement décroissantes) que les autres, par rapport au coût.

Références

- Bickel, W.K., DeGrandPré, R.J., Hugues, J.R., & Higgins, S.T. (1991). Behavioral Economics of Drug Self-Administration II. A Unit Price Analysis of Cigarette Smoking. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 35, 145-154.
- Noël, Y. (1999). An Ordination Approach to the Quantification of Smokers' Readiness to change. *Swiss Journal of Psychology*, 58(2), 123-133.
- Prochaska, J.O., Velicer, W.F., DiClemente, C.C., & Fava, J. (1988). Measuring Processes of Change: Applications to the Cessation of Smoking, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 520-528.

1. Recherche financée par la société de Tabacologie

Organisation développementale des conduites sensori-motrices du bébé grand prématuré dans sa première année de vie

M. Palenne¹, E. Batista-Pinto² & D. Mellier¹
1. Laboratoire PSY-CO, Université de Rouen
2. Université de Sao Paulo

Les troubles variés consécutifs à la naissance prématurée sont répertoriés dans la littérature dans leur manifestation précoce en terme, avant 3 mois, de difficultés de régulation sur le plan perceptif, moteur, émotionnel ou encore social (Bloch, Mellier et Brion, 1984 ; Als, 1995). D'autres études en répertorient les manifestations tardives (traitement visuo-spatial, difficultés attentionnelles, hyperactivité, compétences sociales plus faibles) qui peuvent retentir sur les acquisitions scolaires (Berges et Lézine, 1969 ; Whitaker et coll, 1997)

Dans cette étude, nous avons choisi d'envisager l'évolution des acquisitions dans la première année et d'examiner l'organisation et le développement des comportements selon le type d'activité perceptive, cognitive et socio-cognitive mise en jeu chez des bébés grands prématurés.

Elle vise le double objectif de savoir si les capacités sensori-motrices évoluent simultanément aux capacités socio-cognitives et si la normalisation (le rattrapage des retards) se réalise dans les premiers mois. Nous voulions également savoir si certains secteurs se normalisent plus rapidement que d'autres. Ces questions rejoignent celle, centrale, des homologues développementales.

L'outil principal de cette étude est l'échelle de développement de la première année de vie, conçue par E. Batista Pinto (1997), qui examine les conduites selon six catégories. Les activités observées sont, sur le plan de la motricité soit *axiales*, soit *segmentaires* ; elles sont soit *spontanées*, soit *stimulées* ; soit *communicatives* soit *non communicatives*.

21 bébés prématurés, nés avant 33 semaines d'âge gestationnel, sans séquelles ou troubles spécifiques et 25 bébés nés à terme, âgés de 3 à 12 mois ont ainsi été évalués.

Globalement, les résultats nous indiquent :

- Une augmentation de la vitesse de développement global chez les bébés prématurés durant la première année.
- Une augmentation de la vitesse de développement en fin de première année dans le domaine communicatif.
- L'absence de normalisation générale en fin de première année relativement aux bébés témoins
- Un retard relatif qui persiste en fin de première année pour les actions spontanées et non communicatives.

Ces résultats nous ont amenés à approfondir les investigations autour des conduites non communicatives (qui concernent pour l'essentiel l'exploration et la manipulation d'objets), et spontanées, qui semblent, du moins dans cette étude, constituer le creuset des difficultés des enfants prématurés dans la première année.

C'est pour cette raison que la suite de cette étude (actuellement en cours) consiste à examiner, lors d'une séance de jeu avec la mère, les stratégies d'exploration et de manipulation d'objets de bébés âgés de 5 à 12 mois, toujours dans un axe comparatif (prématurés / témoins).

Références

- Als, H., (1995), The preterm infant : a model for the study of fetal brain expectation, in J.P. Lecanuet, W.P. Fifer, N.A. Krasnegor & W.P. Smotherman (eds), *Fetal development , a psychobiological perspective*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum associate publishers, pp. 439-472.
- Batista-Pinto, E. (1997). O desenvolvimento di comportamento da criança : o primeiro anno de vida, *FAPESP, Sao polo, Brésil*.
- Bloch, H., Mellier, D., Brion, F. (1984), Etudier et combattre les effets de la prématurité : revue critique des méthodes et des hypothèses, *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 101-126.

Habituation de la fixation visuelle chez le bébé de 4 mois : Une application du modèle de Rescorla-Wagner

Armelle Roux, Paul Craddock & Claire Leconte
Université Charles de Gaulle – Lille III

L'habituation est possible chez le nouveau né, le fœtus, l'adulte et même, à un autre niveau, la cellule nerveuse (KANDEL, 1979). Pour notre part, nous avons choisi de l'étudier chez le bébé de 4 mois, tout comme de nombreux autres auteurs (COHEN, 1972 ; COLOMBO, 1993 ; LECUYER, 1989)

La recherche présentée ici s'intéresse tout particulièrement à l'application du modèle de RESCORLA-WAGNER (1972) au bébé de 4 mois. L'idée de ce modèle est que lors de l'association de deux événements E1 et E2, le traitement dont va faire l'objet E2 dépend à la fois de son intensité et de son caractère surprenant. E2 attire l'attention du sujet si son arrivée à la suite d'E1 est imprévisible. L'attraction de l'attention vers E2 diminuerait au cours du temps par habituation.

Dans l'expérience menée, les enfants sont soumis à la présentation de deux cibles visuelles associées chacune à une mélodie différente menant à une habituation des stimuli. A la suite de cette série, dans l'un des deux groupes d'enfants, on présente l'une des deux cibles avec la mélodie associée à l'autre cible dans la phase d'habituation.

La théorie de RESCORLA-WAGNER (1972) nous laisse penser que cette nouvelle association va déclencher une réaction d'orientation, tout comme l'aurait fait un stimulus nouveau. Par conséquent, à cet essai, on aura une réponse plus importante que si l'on avait présenté une fois encore l'une des deux cibles et la mélodie qui lui était associée. Les résultats obtenus vont dans ce sens, ce qui remettrait ainsi en cause l'idée selon laquelle l'habituation résulterait de la nécessité pour le nourrisson de se créer un modèle interne de la cible qui lui est présentée, comme le propose par exemple le modèle de COHEN (1972). En effet, la phase d'habituation ayant eu lieu, le modèle de COHEN (1972) suppose que les caractéristiques du stimulus sont stockées en mémoire. Le bébé ne devrait donc plus regarder la cible, mais ce n'est pas le cas. Il apparaît donc que l'attention portée à une stimulation ne dépend pas seulement de ses caractéristiques physiques, mais qu'une image familière peut à nouveau être examinée si le contexte ne permet pas de prédire sa présence. Le fait d'interpréter la fixation visuelle d'une cible comme activée par la réaction d'orientation semblerait donc représenter un potentiel pour l'avancée théorique.

Références

- Cohen, L. B. (1972). Attention-getting and attention-holding processes of infant visual preferences. *Child Development*, 43 : 869-879.
- Colombo, J. (1993). *Infant cognition : Predicting Later Intellectual Functioning*. Newbury Park : Sage Publications.
- Lécuyer, R. (1989). *Bébés astronomes, bébés psychologues, l'intelligence de la première année*. Paris : Mardaga.
- Rescorla, R. A. and Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning : Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black and W. F. Prokasy (Eds.), *Classical Conditioning II : Current research and theory*. New York : Appleton-Century Crofts.

Influence de l'architecture hypertextuelle dans la lecture de documents électroniques

A. Russo, T. Colombi & T. Baccino

Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Quantitative, Université de Nice

Cette recherche analyse la navigation et le comportement oculomoteur dans la lecture de documents électroniques. Les facteurs manipulés sont : 1) l'architecture de l'hypertexte (linéaire, hiérarchique, étoilée), 2) la structure du texte (linéaire, hiérarchique, étoilée), 3) le niveau d'expertise dans la navigation sur Internet (novice, expert).

Un certain nombre de textes ont été présentés au sujet de façon à ce que, pour chaque modalité de la structure du texte, les trois modalités d'architecture hypertextuelle étaient représentées sans qu'un sujet voit deux fois le même texte. Trois types de mesures ont été recueillis : la navigation, l'enregistrement des mouvements des yeux et la réponse à des QCM afin de fournir une évaluation qualitative et quantitative des performances de lecture sur de tels supports.

Les résultats expérimentaux montrent que les performances des novices et des experts dans les réponses aux QCM ne diffèrent pas de façon significative. Cependant, les experts sont plus rapides dans le traitement des textes que les novices. D'autre part, seuls les experts présentent de meilleures performances dans la navigation (i.e. exploration complète du texte en un minimum de pages) lorsque l'architecture hypertextuelle correspond à la structure du texte (par exemple : texte linéaire présenté sous forme hypertextuelle linéaire). Ces données sont discutées à la lumière des modèles de compréhension classiques (Kintsch, 1998) appliqués aux documents électroniques.

Références

- Baccino T., & Colombi T. (2001). L'analyse des mouvements des yeux sur le web. In A. VomHofe (ED.), *les Interactions Homme-Système : perspectives et recherches psycho-ergonomiques*, Paris : Hermes.
- Mc Donald, S. & Stevenson, R. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, 40 (1), pp. 18-27.
- Tricot, A. (1993). Ergonomie Cognitive des Systèmes Hypermédia, Actes du Colloque de Prospective Recherche pour l'Ergonomie, Toulouse 1993 pp. 115-122.

Psychopathologie de la Surdité et prothèse auditive

C. Saglier¹, C. Bideux¹, F. Perrez-Diaz², L. Collet¹ & R. Jouvent²
1. CNRS-Laboratoire Neurosciences et Systèmes sensoriels, Lyon
2. CNRS-Hôpital de la Salpêtrière, Paris

Cette étude, en cours d'achèvement, s'inscrit dans une perspective d'exploration des aspects psychologiques et psychopathologiques chez des personnes malentendantes testées avant appareillage auditif et 6 mois après, à l'aide d'autoquestionnaires.

Cette expérimentation évalue quantitativement la psychopathologie de la surdité et dans un deuxième temps, permet de repérer un effet bénéfique de la prothèse auditive sur ces troubles.

Nous postulons d'une part que la surdité prédispose aux troubles psychopathologiques de l'humeur, de l'anxiété, de la mémoire, et de l'h donie sociale et que d'autre part, la prothèse auditive permet une amélioration de ces troubles après 6 mois d'appareillage.

Sur 127 personnes (65 hommes et 62 femmes ayant une moyenne d'âge de 71 ans), les résultats montrent qu'avant appareillage, la majorité des sujets ne présentaient pas de scores pathologiques aux échelles, ce qui invaliderait l'hypothèse selon laquelle les personnes malentendantes présentent un trouble psychopathologique. Nous pouvons également constater que seuls les scores de dépression diminuent significativement après 6 mois d'appareillage ($t = 2,23$; $p < .01$) ce qui est cohérent avec notre hypothèse et avec les résultats de l'étude de Cacciatore et coll. (1999). La prothèse auditive pourrait donc jouer un rôle d'antidépresseur chez les personnes malentendantes. De plus, on peut noter que quelques personnes qui présentaient, avant appareillage, des scores élevés de dépression, d'anxiété, d'hyperacousie ou qui ressentaient des difficultés mnésiques importantes dans leur vie quotidienne, ont obtenu une nette diminution de leurs scores après 6 mois d'appareillage. Il est donc possible que la prothèse auditive ait un effet bénéfique chez les personnes qui présentent initialement un trouble psychopathologique.

D'autre part, il existe des différences significatives entre les personnes qui ont abandonné la prothèse auditive et celles qui la portent toujours à 6 mois. Ainsi, les sujets du groupe "abandon" ressentent plus de difficultés mnésiques dans leur vie quotidienne lors du retest   6 mois que lors du test, alors que le groupe appareillé n'évolue pas ($t = 3,436$; $p < .001$). De même, le groupe "abandon" tend vers une augmentation des scores de dépression à 6 mois, alors que le groupe des personnes appareillées présente une diminution de ces scores et donc une amélioration des troubles dépressifs ($t = 1,611$; $p = .05$).

Par conséquent, la prothèse auditive pourrait jouer un rôle bénéfique dans la psychopathologie du malentendant.

Références

- Cacciatore, F., Napoli, C., Abete, P., Marciano, E., Triassi, M., Rengo, F. (1999). Quality of life determinants and hearing function in an elderly population : Osservatorio Geriatrico Campano Study Group. *Gerontology* 45, 323-8.
- Uhlmann, RF., Larson, EB., Rees, TS., Koepsel, TD., Duckert, LG. (1989). Relationship of hearing impairment to dementia and cognitive dysfunction in older adults. *JAMA*. 262, 1916-1919.

Développement des procédures graphiques (principe SRP) et systèmes de notation (dessin vs script) chez l'enfant ordinaire et porteur de Trisomie 21

Raphaële Tsao & Daniel Mellier
Laboratoire PSY.CO, Université de Rouen.

La présente recherche concerne un aspect particulier de la formation des actes graphomoteurs : le respect des règles d'action et l'évolution du contrôle moteur. Elle porte sur une population d'enfants trisomiques intégrée en CLIS dont les productions ont été comparées à celles d'enfants de même âge de développement et de même âge réel. Le développement des enfants porteurs de trisomie 21 est, selon certains auteurs, caractérisé par un développement similaire (hypothèse de séquence et de structure similaire (Zigler & Hodapp, 1998) mais associé à une lenteur développementale (Henderson, 1985). Au niveau du graphisme, les habiletés d'acquisition suivent la même trajectoire (Barrett & Eames, 1996). Par ailleurs, ces habiletés graphiques sont contraintes par une syntaxe particulière ; les travaux sur la grammaire d'action (Goodnow & Levine, 1973) ont permis de décrire les règles de composition des traits qui sont généralement utilisés dans le dessin et qui pourraient assurer le tracé des premières lettres (Simner, 1981). Nous partons de l'hypothèse générale selon laquelle les procédures graphiques des enfants porteurs de trisomie 21 respectent la même grammaire d'action que celles des enfants ordinaires. Nous avons eu recours à une population de 173 sujets dont 36 enfants porteurs de trisomie 21 et 137 enfants ordinaires. Les enfants ont été appariés selon un âge de développement calculé à partir du test de Bender. Il s'agit pour l'ensemble de la population de reproduire un cercle intégré dans deux systèmes de notations : dessin vs script (Adi-Japha & Freeman, 2000). Les indices d'évaluation portent sur le contrôle moteur (dépassement, fermeture du cercle) ainsi que sur la planification (indice SRP) du geste (Meulenbroeck & col., 1993). A niveau de compétence graphomotrice équivalente, les procédures graphiques des enfants trisomiques 21 reposent sur les mêmes règles graphomotrices que celles observées chez les enfants ordinaires : ils adoptent le principe SRP lors de reproduction de cercles, bien qu'un retard important dans la mise œuvre de ce principe soit observé. Parallèlement, on observe le même type de profil concernant les indices de contrôle moteur. Ces premiers résultats révèlent donc chez l'enfant porteur de trisomie 21 des procédures graphiques similaires à celles observées chez l'enfant ordinaire ainsi qu'un taux de sensibilité au contexte non significatif, les procédures graphiques (indice SRP) ne variant pas d'un système de notation à l'autre (dessin vs script) et ce chez nos deux populations.

Références

- Adi-Japha, E. & Freeman, N. (2000), Regulation of division of labour between cognitive systems controlling action, *Cognition*, 76,1-11.
- Barrett, M & Eames, K (1996), Sequential developments in children's human figure drawing, *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 219-236.
- Goodnow J & Levine R (1973), The grammar of action and syntax in children's copying, *Cognitive Psychology*, 4, 82-98.
- Henderson, W. (1985), *Current approach to down syndrome*, London: Cassell.
- Hodapp, R.M & Zigler, E (1998), *Handbook of mental retardation and development*.
- Meulenbroeck, R, Vinter A, Mounoud, K (1993), Development of start-rotation principle in circle production, *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 307-320.
- Simner, M. (1981), The grammar of action and children's printing, *Developmental Psychology*, 17, 866-871.

A la recherche de la langue perdue : Etude psycholinguistique de la perte de la langue maternelle par des Coréens adoptés en France

Valérie A.G. Ventureyra¹ & Christophe Pallier²

1. Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique, EHESS, Paris

2. INSERM U562, Service Hospitalier Frédéric Joliot, Orsay

Selon l'hypothèse de la période critique, les aires langagières du cerveau perdent la plasticité avec l'âge, et donc la difficulté d'acquisition d'une langue augmente, comme a été attesté dans de nombreuses études de l'acquisition d'une deuxième langue et dans des cas de personnes privées de langage pendant les premières années de vie (les 'enfants-loups' et parfois les sourds nés dans des familles d'entendants). L'hypothèse de la période critique prédit également que l'exposition à une langue donnée pendant les premières années de vie laissera des traces indélébiles dans le cerveau grâce à la 'cristallisation' des circuits neuronaux, ce qui implique que la perte complète d'une langue maternelle ne pourrait avoir lieu.

Quelques études ont mis en évidence des traces de phonologie chez des adultes ayant été exposés à une langue pendant les premières années de vie et n'ayant eu presque aucune exposition à la langue en question au-delà (Tees & Werker, 1984 ; Oh, et al., 2003). Ces résultats viennent à l'appui de l'hypothèse ci-dessus. Pourtant, les sujets dans ces études étaient issus de communautés d'immigrants, ce qui nous permet d'imaginer que l'exposition à la langue au cours du développement n'était pas nulle. Est-ce que ces résultats s'étendraient aux individus ayant été complètement 'coupés' d'une langue entendue pendant l'enfance, comme chez des adoptés issus d'une autre culture ? Trouverait-on d'autres traces de la langue 'perdue' autres que phonologiques ?

Pour essayer de répondre à ces questions nous avons étudié des adultes d'origine coréenne adoptés par des familles francophones entre l'âge de 3 et 10 ans et ayant été complètement 'coupés' de leur langue maternelle depuis leur arrivée en France il y a 15-20 ans. Nous avons développé plusieurs tests psycholinguistiques afin de révéler des traces éventuelles du coréen (discrimination des sons du langage, reconnaissance des séries de nombres, par exemple). Les résultats de ces expériences, testées chez les adoptés et deux groupes de témoins (des francophones natifs sans exposition préalable au coréen et des Coréens natifs résidant en France depuis quelques années) montrent que les Coréens adoptés sont devenus comme des francophones natifs dans leur traitement langagier. Nos résultats appuient la notion de plasticité du système langagier chez les adoptés Coréens et suggèrent qu'une langue maternelle peut être facilement remplacée par une autre langue pendant l'enfance.

Références

- Oh, J., Jun, S.-A., Knightly, L., & Au. T. K. (2003). Holding on to childhood language memory. *Cognition*, 86, B53-B64.
- Tees, R. C. & Werker, J. F. (1984). Perceptual flexibility: Maintenance or recovery of the ability to discriminate non-native speech sounds. *Canadian Journal of Psychology*, 38, 579-590.

Les caractéristiques de la langue écrite dans les messages électroniques d'adolescents¹

Olga Volckaert-Legrier
LaCo-CNRS, Université de Poitiers

Avec l'arrivée du réseau Internet, de nouveaux moyens de communication se sont développés. Le courrier électronique (ou e-mail, courriel) est le plus répandu et le plus populaire d'entre eux. Il donne un nouvel essor à la correspondance écrite. Son principe est très similaire à celui du courrier papier. Toutefois, il a la particularité d'avoir certaines caractéristiques du langage oral (ex : la spontanéité), d'autres du langage écrit (ex : la planification) et d'autres que l'on ne retrouve ni à l'oral, ni à l'écrit (ex : les smileys). En bref, le courrier électronique est un nouveau canal de communication dont on sait très peu des processus mentaux mis en œuvre.

L'objet de la recherche est d'étudier l'évolution de la langue écrite chez les adolescents, de comparer l'écrit électronique avec d'autres modes de communication comme l'oral et l'écrit traditionnel et de dégager les caractéristiques spécifiques de la langue écrite dans les messages électroniques. On fait aussi varier le statut du destinataire (autre collégien ou professeur). Des recherches récentes montrent que les adolescents font des acquisitions langagières importantes et impliquant des changements de processus.

96 collégiens âgés de 11 à 15 ans, fréquentant deux établissements différents vont participer à cette épreuve. Ils sont répartis en 4 groupes d'âge. Afin de constituer des groupes homogènes, nous contrôlons certains facteurs comme l'absence de redoublement, la catégorie socioprofessionnelle des parents et les capacités linguistiques exprimées, en milieu scolaire, par les élèves à l'oral et à l'écrit. La tâche des sujets est de produire et de transmettre un texte narratif (ex : raconter un vol ou une bagarre au collège) dans les trois modalités de communication. Le destinataire du texte varie selon les élèves : la moitié des élèves transmet son texte à un collégien, l'autre moitié le transmet à un professeur. Pour rester dans des conditions « analogues » au courrier électronique, dans la modalité orale, l'épreuve se déroule par visioconférence (l'auditeur étant un compère), et dans la modalité écrite, l'épreuve se déroule par fax.

Une présentation partielle des résultats est focalisée sur un indice structural (la transformation en courrier électronique de l'orthographe des mots par apport à l'écrit classique) et un indice pragmatique (les modalités d'adresse à l'interlocuteur en ouverture et en fermeture du message). Même si le résultat principal est que la modalité courrier électronique a des caractéristiques très spécifiques du point de vue de ces deux indices, on met aussi en évidence des variations avec l'âge et avec l'interlocuteur. Les résultats sont discutés en terme de position du courrier électronique par rapport au langage oral et écrit.

1. Programme de recherche financé par la Région Poitou-Charentes

Liste des Auteurs (Index)

Abraham Maryvonne 118
ENST -Bretagne
Brest
Maryvonne.Abraham@enst-bretagne.fr

Adam Jean-Michel 88
Laboratoire Clips-IMAG
Equipe Arcade
Université Joseph Fourier
Grenoble

Aguiléra V. 105
LIVIC
Unité Mixte INRETS-LCPC
Versailles

Alamargot Denis 72-127-130
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Denis.Alamargot@univ-poitiers.fr

Andronikof Anne 57-61
IPSE
Université Paris X

Angeard-Durand Nathalie 193
Développement et Fonctionnements Cognitifs
GIN-CNRS
Université de Caen et de Paris 5
Nathalie.angeard@paris5.sorbonne.fr

Ans Bernard 159
Psychologie et Neurocognition-CNRS
Université Pierre Mendès-France
Grenoble

Aubert Lydie 194
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
aubert@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Auffray Caroline 167
laboratoire « Cognition et Métacognition »
Université d'Angers
caroline.auffray@univ-angers.fr

Ayme Edwige 195
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
ayme@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Babin Lisa-Marie 168
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Lisa.babin@free.fr

Baccino T. 19-28-238
Laboratoire de Psychologie Expérimentale et
Quantitative
Université de Nice-Sophia Antipolis
baccino@unice.fr

Baker Michael 79
GRIC - CNRS
Université Lumière Lyon 2
Michael.baker@univ-lyon2.fr

Bara Florence 196
LPNC
Université de Savoie
florence.bara@univ-savoie.fr

Barbier Marie-Laure 169
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
barbier@up.univ-aix.fr

Bareau Barbara 197
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
barbara.bareau@mshs.univ-poitiers.fr

Barigault Anne 161
Université de Poitiers

Barra Sophie 198
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
sophie.barra@mshs.univ-poitiers.fr

Barthélémy Sophie 199
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
so.barthelemy@voila.fr

Batista-Pinto E. 236
Université de Sao Paulo

Batt Martine 79-135
GRC/LPI
Université de Nancy 2
mbatt@wanadoo.fr

Battaglia Nicole 162-170
lab « Stress et Société »
Université Lille 3
lab de Psychologie Appliquée
Université de Reims

Baudiffier Vanessa 114
LaCo - CNRS
Université de Poitiers

Baudouin Alexia 200
lab Psychologie « Vieillesse et
développement adulte »
Université de Tours
Alexia.Baudouin@etu.univ-tours.fr

Bégoïn-Augereau Sandra 201
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
sandra.begoïn@univ-poitiers.fr

Belay Sandrine 171
GRC/LPI
Université de Nancy 2
belaysand@yahoo.fr

Bennacer Halim 172
IUFM Orléans-Tours
lab Psychologie expérimentale
Université de Tours
halim.bennacer@orleans-tours.iufm.fr

Bernicot Josie 197
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Josie.bernicot@univ-poitiers.fr

Berthoz S. 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris
ERM 0205
INSERM-CEA
SHFJ
Orsay

Besse Anne-Sophie 202
CRP2C
Université de Haute Bretagne
Sophie.Besse@hotmail.com

Bideux C. 239
lab Neurosciences et systèmes sensoriels-
CNRS
Université de Lyon

Bijeljac-Babic Ranka 132
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Ranka.bijeljac-babic@mshs.univ-poitiers.fr

Blanchet Alain 95
Université de Paris 8
blanchet@univ-paris8.fr

Bollon Thierry 38
Laboratoire de Psychologie Sociale
Université Pierre Mendès-France, Grenoble
Université de Savoie, Chambéry

Bonin Patrick 70-194-209-212
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
Patrick.Bonin@srvpsy.univbpclermont.fr

Bonnet Agnès 153-173
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
Agnes.Bonnet@up.univ-aix.fr

Bordel Stéphanie 64
Université de Poitiers

Bosse Marie-Line 203
lab de Psychologie et Neurocognition
Université de Grenoble

Bouchon-Meunier Bernadette 27
Lip 6
Université de Paris 6

Boujon Christophe 157
lab « Cognition et Métacognition »
Université d'Angers

Boulc'h Laëtitia 179
lab « Cognition et métacognition »
Université d'Angers

Boumlak Hind 147
lab « Cognition et Activités finalisées-CNRS
Université de Paris 8

Boy F. 106
Laboratoire de Psychologie et Neuro-Cognition
UMR-CNRS 5015
Université de Grenoble

Boyer Bruno 204
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
boyer@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Bréjard Vincent 153
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
vbrejard@up.univ-aix.fr

Bretonnet May 205
LaMeCo
Université de Montpellier

Brixhe Daniel 81
GRC/LPI
Université de Nancy 2
Daniel.brixhe@univ-nancy2.fr

Bromberg Marcel 42
LPS
Université de Paris 8

Buhler Virginie 160
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Burmistrova Ekaterina V. 122
Institut de Psychologie et de Pédagogie de
Moscou
Moscou, Russie

Bussapapach Panita 206
Laboratoire de Recherche sur le Langage
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand

Caron Jean 145
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
jean.caron@ext.univ-poitiers.fr

Caron-Pargue Josiane 128-145-168-174-183
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Josiane.caron-pargueamshs.univ-poitiers.fr

Casalis Séverine 131
URECA
Université de Lille 3
casalis@univ-lille3.fr

Castro Dana 49-95-121-142
Centre Médico-psychologique de Courbevoie
dbcastro@email.com

Cegarra Julien 208
PsyCoTec-CNRS
IRCCyN
Université de Nantes
julien.cegarr@irccyn.ec-nantes.fr

Chalard Marylène 209
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
chalard@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Chambreuil Annie 23
Laboratoire de Recherche sur le Langage
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand

Chanquoy Lucile 72
LabECD
Université de Nantes
Lucile.chanquoy@humana.univ-nantes.fr

Chartier Philippe 210
INETOP/CNAM
chartier@cnam.fr

Chesnet David 130
MSHS
Poitiers
David.chesnet@mshs.univ-poitiers.fr

Chevalier Aline 29
Lab Processus Cognitifs et Conduites
Interactives
Université de Paris 10 Nanterre

Chudzik Lionel 211
Lab IPSé
Université de Paris X
lionel.chudzik@wanadoo.fr

Chuy Maria 127
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Maria.chuy@mshs.univ-poitiers.fr

Clément C. 160
Université Louis Pasteur
Strasbourg
celine.clement@psycho-ulp.u-strasbg.fr

Coello Yann 106-107
URECA
Université de Lille 3

Colé Pascale 196
LPNC
Université de Savoie

Collay Sandra 212
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
collay@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Collet Lionel 25-239
Neurosciences et Systèmes Sensoriels -CNRS,
Université Claude Bernard Lyon 1

Colombi T. 238
lab Psychologie Expérimentale et Quantitative
Université de Nice

Corcos M. 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris

Cordier Françoise 111-115
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Francoise.cordier@mshs.univ-poitiers.fr

Coutelet Béatrice 213
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Beatrice.coutelet@mshs.univ-poitiers.fr

Craddock Paul 237
Université de Lille 3

Cuisinier Frédérique 146
Université Paris X

Dansac Christophe 130
LTC-CNRS
Université de Toulouse Le Mirail

Darcheville Jean-Claude 235
URECA
Université de Lille 3

De Cara Bruno 19
Lab Psychologie Expérimentale et Quantitative
Université de Nice
Bruno.de-cara@unice.fr

De Vulpillières Thierry 27
Nathan, Bordas

Deborde Anne-Sophie 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris
asdeborde@yahoo.fr

Dédéyan Alexandra 215
PSY.CO
Université de Rouen
AlexandraDedeyan@aol.com

Delle Luche Claire 216
ISC-CNRS
Université de Lyon 2
claire.delleluche@etu.univ-lyon2.fr

Demesse Dominique 123
Cellules d'Urgence Médico-Psychologique
Hôpital Saint Antoine
Paris

Demont Elisabeth 156-175-202
Université Louis Pasteur
Strasbourg
Elisabeth.Demont@psycho-ulp.u-strasbg.fr

Dinet Jérôme 21
LaCo – CNRS
Université de Poitiers
Jerome.dinet@univ-poitiers.fr

Djibo Sounkalo 217
lab ECCHAT
Université de Picardie
sounkalo.djibo@u-picardie.fr

Dordeins Stéphanie 176
Université de Paris 3
sdordeins@netcourrier.com

Douchemane Dalila 218
lab « Vieillesse et développement adulte :
Cognition, rythmicité, adaptation »
Université de Tours

Doukéridis Marie 219
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
mdoukeridis@aol.com

Dubois Michel 38
Laboratoire de Psychologie Sociale
Grenoble/Chambéry
Université Pierre Mendès-France
Grenoble
Université de Savoie
Chambéry

Dufour Yancy 220
Temps, Emotion et Cognition
Université de Lille 3
ydufour@mailsc.univ-lille2.fr

Dugré Suzanne 154
Université du Québec en Abitibi-
Témiscamingue
Canada
suzanne.dugre@uqat.ca

Dumont Jean-Luc 149
Université de Franche-Comté
jean-luc.dumont@univ-fcomte.fr

Dumont Stéphanie 221
Université de Lille 3
steph.dumont@tiscalis.fr

Ecalte Jean 25
Laboratoire d'Etude des Mécanismes Cognitifs
Université Lumière Lyon 2

El Massioui Farid 147
lab « Cognition et Activités finalisées-CNRS
Université de Paris 8

Engel Pascale 156
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Engrand Emmanuelle 133
LPI
Université de Nancy 2
emmanuelle.engrand@wanadoo.fr

Erhel Séverine 31
Centre de Recherche en Psychologie,
Cognition et Communication
Université de Haute Bretagne Rennes 2

Estellon Vincent 150
Département de Psychologie
Université de Poitiers
vincent.estellon@univ-poitiers.fr

Faraco Martine 169
LPL-CNRS
Université de Provence

Favart Monik 69-198
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
monik.favart@mshs.univ-poitiers.fr

Fay Séverine 222
lab Psychologie « Vieillesse et
développement adulte »
Université de Tours
Severine.Fay@etu.univ-tours.fr

Fayol Michel 74-194-212
LAPSCO-CNRS
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand
Michel.Fayol@srvpsy.univ-bpclermont.fr

Féchant-Pitavy Hélène 223
lab « Personnalisation et changements sociaux
Université de Toulouse le Mirail
fechant.helene@wanadoo.fr

Fernagut-Sanson Mady 50
Psychologue
Expert Cour d'Appel de Rouen

Ferret Sophie 190
Université d'Angers

Florin Agnès 184
LabECD
Université Nantes

Fontaine Roger 218
lab « Vieillesse et développement adulte :
Cognition, rythmicité, adaptation »
Université de Tours

Forte Mylène 224
lab « Psychologie des interactions et des
cognitions dans les organisations »
Université de Lille 3

Foulin Jean-Noël 177-178
lab Psychologie
Université de Bordeaux 2

Fournier Siobhan 158
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Siobhan.fournier@mshs.univ-poitiers.fr

François Pierre-Henri 161
Département de Psychologie
Université de Poitiers
pierre.henri.francois@univ-poitiers.fr

Franquart-Declercq Christelle 116
CIRLEP
Université Reims Champagne-Ardennes

Fritsch Aurélie 156
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Gachignard Cécile 161
Université Poitiers

Gamelin Alexandra 225
CLESCO
Université de Toulouse
Gamelin.Alexandra@caramail.com

Gaonac'h Daniel 158
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Daniel.gaonach@mshs.univ-poitiers.fr

Garcia A. 106-107
Institut Européen de Téléchirurgie
EITS-IRCADE
Strasbourg

Gargiulo Marcella 136
Hôpital Pitié Salpêtrière
Paris
marcella.gargiulo@psl.ap-hop-paris.fr

Gauducheau Nadia 146
Université de Paris X
Nadia.Gauducheau@u-paris10.fr

Gaux Christine 179-180-181
lab « Cognition, Métacognition »
Université d'Angers
Christine.Gaux@univ-angers.fr

Gentaz Edouard 144-196
lab « Cognition et Développement » - CNRS
Université de Paris V
gentaz@psycho.univ-paris5.fr

Georget Patrice 42
LPCP
Université de Caen

Gepner Bruno 87
Service de Psychiatrie Infanto-juvénile
Centre Hospitalier Montperrin
Aix-en-Provence
LPL - CNRS
Université de Provence
Bruno.gepner@wanadoo.fr

Gey Anna 161
Université Poitiers

Gil Roger 197
Université de Poitiers
Neurologie et Neuropsychologie
CHU Poitiers

Gilles Pierre-Yves 182
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
pgilles@up.univ-aix.fr

Gilly Michel 80
UFR Psychologie
Université de Provence
mgilly@wanadoo.fr

Gimenes Manuel 226
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Manuel.gimenes@mshs.univ-poitiers.fr

Gimenez Guy 199
Centre PsyCLÉ
Université de Provence

Godart N. 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris

Gombert Jean-Emile 212
CRP2C
Université de Haute Bretagne

Gonzales Laetitia 171
GRC/LPI
Université de Nancy 2

Grandclair Aurélie 160
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Griffini Sophie 227
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
sophie.griffini@mshs.univ-poitiers.fr

Guerrien Alain 220
lab « Temps, Emotion et Cognition »
Université de Lille 3

Guerry Michèle 113
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Michele.guerry@mshs.univ-poitiers.fr

Guignet Claire 183
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
claire_guignet@caramail.com

Guigo-Banovic Ingrid 134
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
Ingrid.guigo-banovic@wanadoo.fr

Guimard Philippe 184
LabECD
Université de Nantes
philippe.guimard@humana.univ-nantes.fr

Guirois Corinne 180
lab « Cognition, Métacognition »
Université d'Angers

Guizard Nathalie 81
GRC/LPI
Université de Nancy 2
Cyrilnath.Resseguier@wanadoo.fr

Haas Valérie 95
Université de Picardie Jules Verne
Valerie.haas@waika9.com

Hardy Virginie 181
lab « Cognition, Métacognition »
Université d'Angers

Harnad Stevan 92
Centre de Neurosciences de la Cognition (CNC)
Université du Québec à Montréal
Canada
harnad@uqam.ca

Haro Caroll 132
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Caroll.haro@mshs.univ-poitiers.fr

Hidrio Cédric 228
CRPCC
Université de Haute Bretagne
Cedric.hidrio@uhb.fr

Hirschelmann-Ambrosi Astrid 64
Université Rennes 2

Hoc Jean-Michel 208
PsyCoTec-CNRS
IRCCyN
Nantes

Hocini Faroudja 147
Hôpital Sainte Anne
Paris

Honikman Joëlle 151
Centre Georges Devereux
Université de Paris 8
joelle.honikman@wanadoo.fr

Houdé Olivier 193
« Développement et fonctionnements
cognitifs »
GIN-CNRS
Université de Caen
Université de Paris 5

Huguet Pascal 195
LPC-CNRS
Université d'Aix-Marseille

Imbert Véronique 229
lab « Cognition et métacognition »
Université d'Angers

Isingrini Michel 200-222
lab Psychologie « Vieillesse et
développement adulte »
Université de Tours

Jallais Christophe 230
LabECD
Université de Nantes
christophe.jallais@humana.univ-nantes.fr

Jamet Eric 31-228-234
Centre de Recherche en Psychologie,
Cognition et Communication
Université de Haute Bretagne Rennes 2
Eric.jamet@uhb.fr

Janvier Baptiste 231
lab « Vieillesse et développement adulte »
Université de Tours
baptiste.janvier@laposte.net

Jeammet P. 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris

Jeannin Philippe 94
Université Paul Sabatier
Toulouse
IUT Tarbes
Oxymore11@aol.fr

Jolly E. 105
IRCCyN UMR CNRS 6597
Nantes

Joule Robert-Vincent 37
Laboratoire de psychologie sociale
Université de Provence

Jouvent R. 239
CNRS-UMR 7593
La Salpêtrière
Paris

Jovet Catherine 232
lab Psychologie cognitive
Université de Paris X
catherine.jovet@u-paris10.fr

Kheddar Abderrahmane 102
Laboratoire Systèmes Complexes
FRE 2494 CNRS
Université d'Evry Val-d'Essonne

Kida Tsu 169
LPL-CNRS
Université de Provence

Lacroix Agnès 233
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
agnes.lacroix@univ-poitiers.fr

Lacroix Florence 180
lab « Cognition, Métacognition »
Université d'Angers

Lainé Aurélie 190
Université d'Angers

Lamoureux Cécile 188
Centre Hospitalier Laborit
Poitiers

Largy Pierre 71-215
PCS
Université de Toulouse 2

Larigauderie Pascale 158
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Pascale.larigauderie@mshs.univ-poitiers.fr

Laroche Sylvie-Eva 129
Université de Nancy
sylvieeva.laroche@free.fr

Lassarre Dominique 162-170
lab de Psychologie Appliquée
Université de Reims
dominique.lassarre@univ-reims.fr

Laux Jennifer 171
GRC/LPI
Université Nancy 2

Laval Virginie 188
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Virginie.laval@mshs.univ-poitiers.fr

Le Bohec Olivier 234
lab. Psychologie Expérimentale
Rennes 2, Université de Haute Bretagne
olivier.lebohec@uhb.fr

Le Bouëdec Brigitte 157-229
lab « Cognition et métacognition »
Université d'Angers

Le Ny Jean-François 117
LIMSI
Orsay

Le Rohellec Jean 142
INSEP
Paris

Lecocq Gilles 51-148
ILEPS-CNRS
gillesLECOQ@aol.com

Leconte-Lambert Claire 237
Université de Lille 3

Legros Suzanne 155
lab « Cognition et Usages »-CNRS
Université de Paris 8
suzanne.legros@univ-paris8.fr

Lemai Elise 177
lab Psychologie
Université de Bordeaux 2

Lemitre Samuel 61
IPSE
Paris X

Lemoine Karen 157
lab « Cognition et Métacognition »
Université d'Angers
karen.lemoine@bule.univ-angers.fr

Lusetti B. 105
LIVIC
Unité Mixte INRETS-LCPC
Versailles

Magnan Annie 25
Laboratoire d'Etude des Mécanismes Cognitifs
Université Lumière Lyon 2

Maillefaud Thierry 139-185
CREA
Ecole de l'Air
Salon-de-Provence
centre.recherche@ba701.air.defense.gouv.fr

Mailliard Emmanuelle 182
Centre PsyCLÉ
Université de Provence

Mansy-Dannay Annie 220
Temps, Emotion et Cognition
Université de Lille 3

Manzi Dolorès 138
Département de Psychologie
Université de Poitiers
maria.dolores.manzi@univ-poitiers.fr

Marcellin Christelle 188
Centre Hospitalier Laborit
Poitiers

Marion Catherine 152
Centre Georges Devereux
Université de Paris 8
cathrinne.marion@free.fr

Marro Pascale 79
Institut de Psychologie
Université de Neuchâtel
Suisse
Pascale.marro@unine.ch

Mars Franck 105
IRCCyN
Nantes

Masclat Georges 221-224
lab « Psychologie des interactions et des
cognitions dans les organisations »
Université de Lille3

Masse Laurence 135
GRP
Université de Paris 8

Mathey Stéphanie 178
lab Psychologie
Université de Bordeaux 2

Mattle Nathalie 156
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Mecheri Halima 235
URECA
Université de Lille 3
mecheri@univ-lille3.fr

Mellier Daniel 236-240
PSY.CO
Université de Rouen

Mellier Denis 88
CRPPC
Université Lumière Lyon 2
Denis.Mellier@univ-lyon2.fr

Mestre Daniel 103
Lab Mouvement et Perception - CNRS
Université de la Méditerranée
Marseille

Metta Sabine 128
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
sabine.metta@mshs.univ-poitiers.fr

Metz-Lutz Marie-Noëlle 175
CNRS-UMR 7004
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Meunier Jean-Marc 155
lab « Cognition et usages »-CNRS
Université de Paris 8

Michel Grégory 60
Université de Tours

Milleville -Pennel Isabelle 105-107
IRCCyN
Nantes

Moeglin Arnaud 156
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Mokoukolo René 163
lab « Vieillesse et Développement
Adulte »
Université de Tours
Mokoukolo@univ-tours.fr

Montreuil Michèle 137
Université de Paris 8

Mormont Christian 63
Université de Liège

Munoz-Sastre Maria-Teresa 225
CLESCO
Université de Toulouse Le Mirail

Musca Serban C. 159
Psychologie et Neurocognition-CNRS
Université Pierre Mendès-France
Grenoble
Serban.Musca@upmf-grenoble.fr

Mutter D. 106-107
Institut Européen de Téléchirurgie
EITS-IRCADE
Strasbourg

Nadel Jacqueline 85
CNRS UMR7593
La Salpêtrière
Université Pierre et Marie Curie
Paris
jnadel@ext.jussieu.fr

Nocus Isabelle 184
LabECD
Université de Nantes

Noël Yvonnick 235
URECA
Université de Lille 3

Noveck Ira 216
ISC-CNRS
Lyon

Olive Thierry 69-73-147
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Thierry.olive@univ-poitiers.fr

Olry-Louis Isabelle 176
Université de Paris 3
INETOP

Orliaguet Jean-Pierre 106-107
Lab de Psychologie et Neuro-Cognition-CNRS
Université de Grenoble

Orsoni Virginie 49
Psychologue clinicienne

Paignon Adeline 38
Laboratoire de Psychologie Sociale
Grenoble/Chambéry
Université Pierre Mendès-France, Grenoble
Université de Savoie, Chambéry

Paineau Alain 53-141
ANPE
alain.paineau@wanadoo.fr

Palenne Murielle 236
PSY.CO
Université de Rouen
palenne.murielle@wanadoo.fr

Pallier Christophe 241
INSERM-U562
service hospitalier Frédéric Joliot
Orsay

Palluel R. 106
Lab de Psychologie et Neuro-Cognition-CNRS
Université de Grenoble

Pansu Pascal 38-40
Laboratoire de Psychologie Sociale
Grenoble/Chambéry
Université Pierre Mendès-France, Grenoble
Université de Savoie, Chambéry

Pariollaud Fanelly 115
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Fanelly.pariollaud@mshs.univ-poitiers.fr

Pasquier Daniel 186
lab PRIS
Université de Rouen
daniel.pasquier@libertysurf.fr

Passerault Jean-Michel 127-198
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Jean-michel.passerault@mshs.univ-poitiers.fr

Paty Benjamin 162-170
lab « Stress et Société »
Université de Reims

Pédinielli Jean-Louis 153-173-199
Centre PsyCLÉ
Université de Provence

Perdereau F. 214
Service de Psychiatrie
Institut Mutualiste Montsouris
Paris

Perret-Clermont Anne Nelly 79
Institut de Psychologie
Université de Neuchâtel
Suisse
Anne-nelly.perret-clermont@unine.ch

Perrez-Diaz F. 239
CNRS-UMR 7593
La Salpêtrière
Paris

Petit Françoise 80
UFR Psychologie
Université de Provence

Pham Thierry 57-59
Centre de Recherche en Défense Sociale
Tournai, Belgique
Institut Philippe Pinel, Montréal, Canada
Université de Mons-Hainaut, Belgique

Piolat Annie 73-97-169-187
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
piolat@newsup.univ-mrs.fr

Poitrenaud Sébastien 27
Laboratoire Cognition et Usages
Université Paris 8

Politzer Guy 216
CNRS, Paris
Université de Paris 8

Potelle Hervé 143
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Herve.potelle@mshs.univ-poitiers.fr

Promet Christelle 189
Psychologie sociale du développement et de la santé
Université de Toulouse

Pross Nathalie 179
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Nathalie.pross@mshs.univ-poitiers.fr

Przygodzki-Lionet Nathalie 224
lab « Psychologie des interactions et des cognitions dans les organisations »
Université de Lille 3

Py Jacques 35-40-65
GRP
Université de Paris 8
Jacques.Py@univ-paris8.fr

Quanquin Véronique 23
Laboratoire de Recherche sur le Langage
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand

Ratoret Aude 161
Université de Poitiers

Rémy Ludovic 182
Centre PsyCLÉ
Université de Provence

Réveillère Christian 48-57-60
Université François Rabelais
Tours
reveillere@univ-tours.fr

Rigalleau François 114-227
LaCo-CNRS
Université Poitiers
Francois.rigalleau@mshs.univ-poitiers.fr

Ros Christine 130
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Christine.ros@mshs.univ-poitiers.fr

Rosenblat Christiane 50
Psychologue clinicienne

Rouet Jean-François 19-21-143-213
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Jean-francois.rouet@mshs.univ-poitiers.fr

Rousset Stéphane 159
Psychologie et Neurocognition-CNRS
Université Pierre Mendès-France
Grenoble

Roussey Jean-Yves 169
Centre PsyCLÉ
Université de Provence

Roux Armelle 237
Université de Lille 3
armelle.roux1@libertysurf.fr

Russo Aurore 238
lab Psychologie Expérimentale et Quantitative
Université de Nice
Aurore.Russo@unice.fr

Ryckebusch Céline 188
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
celine.ryckebusch@mshs.univ-poitiers.fr

Safont-Mottay Claire 189
Personnalisation et Changements Sociaux
Université de Toulouse 2
mottay@univ-tlse2.fr

Saglier Christophe 239
lab Neurosciences et systèmes sensoriels - CNRS
Université de Lyon
christophe.saglier@netcourrier.com

Saint-Dizier de Almeida Valérie 81
LPI/GRC
Université de Nancy 2
Valerie.saint-dizier@univ-nancy2.fr

Sannino Anna-Lisa 80
Universita degli Studi di Salerno
Italia

Santiago-Delefosse Marie 91-94-95-96
Université de Picardie Jules Verne
delefos@easynet.fr

Sarafidou Mara 157
Université Louis Pasteur
Strasbourg

Schaal Benoist 86
Centre Européen des Sciences du Goût
CNRS, Université de Bourgogne

Schwarz Baruch B. 79
School of Education
The Hebrew University
Jerusalem
Israel
msschwar@mscc.huji.ac.il

Sieroff Eric 195
LPE
Université de Paris V

Sironi Françoise 124
Université de Paris 8
FSironi@aol.com

Smyrnaio Zacharoula 190
Université de Paris V

Somat Alain 35-40-65
LAUREPS
Université de Rennes2
alain.somat@wanadoo.fr

Sorsana Christine 77-79-81
UFR Psychologie
Université de Toulouse 2
LPI/GRC
Université de Nancy 2
sorsana@univ-tlse2.fr

Soussignan Robert 86
CNRS UMR7593
La Salpêtrière
Paris
Université de Reims-Champagne-Ardennes

Stonehouse Sylvie 188
Centre Hospitalier Laborit
Poitiers

Strahm Maeva 28
Laboratoire de Psychologie Expérimentale et
Quantitative
Université de Nice-Sophia Antipolis

Tcherkassof Anna 38
Laboratoire de Psychologie Sociale
Grenoble/Chambéry
Université Pierre Mendès-France, Grenoble
Université de Savoie, Chambéry

Testé Benoît 164
LAUREPS
Université de Rennes 2
benoit.teste@uhb.fr

Testu François 231
lab « Vieillesse et développement adulte »
Université de Tours

Therme Pierre 153
Sport et Adaptation
Université de la Méditerranée

Thibault Christian 52
INRETS
INSERR
christianthibaultvere@hotmail.com

Thibaut Jean-Pierre 112
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
Jean-pierre.thibaut@univ-poitiers.fr

Tijus Charles 27
Laboratoire Cognition et Usages
Université de Paris 8

Tricot André 20
Laboratoire Travail et Cognition
IUFM de Midi-Pyrénées

Trognon Alain 77-79-135
GRC/LPI
Université de Nancy 2
trognon@univ-nancy2.fr

Trudel Marcel 154
Université de Sherbrooke
Canada

Tsao Raphaële 240
PSY.CO
Université de Rouen
raphaele.tsao@club-internet.fr

Uzé Joël 188
Centre Hospitalier Laborit
Poitiers

Valdois Sylviane 203
lab de Psychologie et Neurocognition
Université de Grenoble

Valéau Patrick 186
Grégoi-Facirem
IAE La Réunion
patrick.valeau@hec.ca

Van der Henst Jean-Baptiste 216
ISC-CNRS
Lyon

Vanneste Sandrine 200
lab Psychologie « Vieillesse et
développement adulte »
Université de Tours

Vauclair Jacques 48-91-93
Centre PsyCLÉ
Université de Provence
vauclair@up.univ-aix.fr

Ventureyra Valérie 241
lab Sciences Cognitives et Psycholinguistique
EHESS
Paris
valven@lscp.ehess.fr

Vercher Jean-Louis 101-104
Laboratoire « Mouvement et Perception » -
CNRS
Université de Marseille
vercher@laps.univ-mrs.fr

Veuillet Evelyne 25
Neurosciences et Systèmes Sensoriels -CNRS,
Université Claude Bernard Lyon 1

Viaux Jean-Luc 62
Université de Rouen

Villerbu Loïck 66
Institut de Criminologie et Sciences Humaines
Laboratoire de Cliniques Criminologiques
Université de Rennes 2

Volckaert-Legrier Olga 242
LaCo - CNRS
Université de Poitiers
olga.volckaert-legrier@mshs.univ-poitiers.fr

Vrignaud Pierre 140
Université de Paris X
vrignaud@cnam.fr

Weil-Barais Annick 146-190
Université d'Angers

Zéphir Olivier 161
Université de Poitiers

Zoute Catherine 142
Centre Médico-psychologique de Courbevoie

S.F.P.
Société Française de Psychologie
71 avenue Edouard Vaillant
92774 Boulogne CEDEX

Tél : 01 55 20 58 32

<http://www.sfpsy.org/>