

12

ème

COLLOQUE INTERNATIONAL RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education

Programme détaillé



Interactions entre la personne en développement et ses milieux de vie :
Études chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte en émergence

23 et 24 mai 2019

Université de Bordeaux
Campus Victoire

Plus d'informations : ripsydeve2019.sciencesconf.org

RIPSYDEVE 2019

Sommaire

Vue synthétique du programme.....	2
Comité d'organisation.....	4
Comité scientifique	5
Programme détaillé avec résumés des communications.....	6
Résumés des communications affichées	53
Plan du site.....	69



RÉGION
**Nouvelle-
Aquitaine**

université
de **BORDEAUX**



Laboratoire de
Psychologie
EA 4139

Faculté
Psychologie



© Paul BENSAMOUN - UBx 2012

Campus Victoire (lieu du colloque)

Vue synthétique du programme

Jeudi 23 mai 2019

Événement		Lieu
08h00 - 09h00 <u>Accueil des participants</u>	Bureau d'inscription Petit-déjeuner	<i>Atrium (Hall principal)</i>
09h00 - 09h30 <u>Allocutions d'ouverture</u>		<i>Amphi Denigès</i>
09h30 - 10h30 <u>Conférence invitée</u> "I want to break free" – Quelques considérations sur les enjeux d'autonomie dans les relations parents-adolescents <i>Pr. Grégoire Zimmermann (FADO, Université de Lausanne, Suisse)</i>		<i>Amphi Denigès</i>
10h30 - 10h45 » Pause-café		<i>Atrium</i>
10h45 - 12h15 » Sessions en parallèle		
<u>SY1.</u> Les dynamiques de contrôle et de soutien à l'autonomie au sein des relations parents-adolescents		<i>Amphi Denigès</i>
<u>SY2.</u> Genre et éducation de l'école au lycée : études auprès des enfants et des enseignant.e.s		<i>Salle 35, Entresol</i>
<u>ST1.</u> Interactions sociales et construction identitaire chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte		<i>Salle 41, 3^e étage</i>
<u>ST2.</u> Fonctions exécutives, attention, autorégulation et apprentissages scolaires		<i>Salle 44, 3^e étage</i>
12h15 - 13h45 » Pause déjeuner		<i>Atrium</i>
13h00 - 13h45 <u>Session Posters 1</u>		<i>Cour d'honneur</i>
13h45 - 14h45 <u>Table ronde plénière</u> « Quelle trajectoire développementale pour le RIPSYDEVE ? »		<i>Amphi Denigès</i>
14h50 - 16h20 » Sessions en parallèle		
<u>SY3.</u> Être sœur ou frère de sujet porteur de handicap ou de maladie psychique, des étapes de vie		<i>Amphi Denigès</i>
<u>SY4.</u> La motivation académique durant l'adolescence et la période jeunes adultes : de ses déterminants psychologiques et éducatifs à sa place dans la construction identitaire et le devenir adulte		<i>Salle 35, Entresol</i>
<u>TR1.</u> Ce que le jeu fait aux enfants et aux familles		<i>Salle 41, 3^e étage</i>
<u>ST3.</u> Développement atypique et apprentissages scolaires (1)		<i>Salle 44, 3^e étage</i>
16h20 - 16h45 » Pause-café		<i>Atrium</i>
16h45 - 18h15 » Sessions en parallèle		
<u>SY5.</u> Développement de la régulation émotionnelle à l'adolescence en France et en Colombie		<i>Amphi Denigès</i>
<u>TR2.</u> Le psychologue / le chercheur et la parole de l'enfant : quelle éthique de la participation de l'enfant dans les processus d'évaluation ?		<i>Salle 35, Entresol</i>
<u>ST4.</u> Numérique et apprentissages scolaires		<i>Salle 41, 3^e étage</i>
<u>ST5.</u> Points de vue des enfants, des adolescents, des jeunes adultes en émergence sur leurs contextes de développement		<i>Salle 44, 3^e étage</i>
19h30 » <u>Dîner de gala</u>		<i>Restaurant Le Café du Port, 1-2 Quai Deschamps, Bordeaux</i>

Note. Symposiums (SY) / Sessions Thématiques (ST) / Tables Rondes (TR)

Vue synthétique du programme

Vendredi 24 mai 2019

Événement	Lieu
08h30 - 09h00 Accueil des participants	Bureau d'inscription <i>Atrium</i>
09h00 - 10h00 Conférence invitée La culture incarnée : interactions précoces, négociation et transmission <i>Pr. Maya Gratier (LECD - EA 3456, Université Paris Nanterre, France)</i>	<i>Amphi Denigès</i>
10h00 - 10h20 Retour d'expérience La loi Jardé et la recherche en psychopathologie développementale <i>Sandrine Le Sourn-Bissaoui (LP3C - EA 1285, Université Rennes 2, France)</i>	<i>Amphi Denigès</i>
10h30 - 12h00 » Sessions en parallèle	
SY6. Pratiques renouvelées de socialisation chez les enfants et les adolescents. Dialogues, débats, co-construction du sens et expériences démocratiques	<i>Amphi Denigès</i>
TR3. Quels parcours de soins pour des adolescents en rupture ?	<i>Salle 35, Entresol</i>
ST6. Accueil du jeune enfant et de l'enfant en institutions	<i>Salle 41, 3^e étage</i>
ST7. Développement atypique et apprentissages scolaires (2)	<i>Salle 44, 3^e étage</i>
12h00 - 13h45 » Pause déjeuner	<i>Atrium</i>
13h00 - 13h45 Session Posters 2	<i>Cour d'honneur</i>
13h45 - 14h45 Conférence invitée Des outils culturels aux repères temporels chez l'enfant d'âge scolaire : vers une approche socio-historique du développement de la construction du temps <i>Pr. Valérie Tartas (CLLE-LTC UMR 5263, Université Toulouse, France)</i>	<i>Amphi Denigès</i>
14h45 - 15h00 » Pause-café	<i>Hall Leyteire</i>
15h00 - 16h30 » Sessions en parallèle	
SY7. Éducation des élèves à haut potentiel au Québec : attitudes et perceptions des enseignants, perceptions des élèves et de leurs parents	<i>Amphi Denigès</i>
ST8. Culture, développement et identité	<i>Salle 35, Entresol</i>
ST9. Emotions, jeu et apprentissages	<i>Salle 41, 3^e étage</i>
ST10. Relations familiales, parentalité, coparentalité	<i>Salle 44, 3^e étage</i>
16h30 - 17h00 Allocutions de clôture	<i>Amphi Denigès</i>

Note. Symposiums (SY) / Sessions Thématiques (ST) / Tables Rondes (TR)

Comité d'organisation

La 12^{ème} édition du colloque international RIPSYDEVE est organisée par le programme « Développement de l'enfance à l'entrée dans l'âge adulte en milieux écologiques » du [Laboratoire de Psychologie \(EA 4139\)](http://www.laboratoire-psy.u-bordeaux.fr) de l'Université de Bordeaux.



Site web du laboratoire : labpsy.u-bordeaux.fr

Membres du comité d'organisation

Martine **Alcorta** (MCU)
Nahema **Bettayeb** (docteure membre associée)
Camille **Brisset** (MCU)
Alexia **Carrizales** (docteure membre associée)
Basilie **Chevrier** (doctorante)
Florianne **Campala** (doctorante)
Stéphanie **Constans** (MCU membre associée)
Matthieu **Danias-Uraga** (doctorant)
Yoann **Fombouchet** (doctorant)
Olivier **Grondin** (MCU)
Alexandra **Joubert-Biargues** (doctorante)
Lyda **Lannegrand-Willems** (PU)
Joanna **Lucenet** (MCU)
Samuel **McKay** (doctorant)
Cyrille **Perchec** (MCU)
Corinne **Ponce** (MCU)
Véronique **Rouyer** (PU)
Solenne **Roux** (ingénieure d'études)
Elisabeth **de Salengre** (assistante administrative)
Yannick **Vincent** (doctorant)

Avec le soutien de



Faculté
Psychologie

université
de **BORDEAUX**

Comité scientifique

Fabien **Bacro** (Université de Nantes)
Camille **Brisset** (Université de Bordeaux)
Philippe **Brun** (Université de Rouen)
Stéphanie **Constans** (Université de Rennes 1)
Marie **Danet** (Université de Lille)
Claire Enea **Drapeau** (Université d'Aix-Marseille)
Michael **Fartoukh** (Université de Nice)
Christine **Gaux** (Université d'Angers)
Bruno **Fondeville** (Université de Toulouse)
Philippe **Guimard** (Université de Nantes)
Maja **Gratier** (Université Paris Nanterre)
Blandine **Hubert** (Université de Lorraine)
Marie **Huet** (Université de Toulouse)
Cécile **Kindelberger** (Université de Nantes)
Lyda **Lannegrand** (Université de Bordeaux)
Nadine **Le Floc'h** (Université de Tours)

Lise **Lemoine** (Université de Rennes 2)
Joanna **Lucenet** (Université de Bordeaux)
Pascal **Mallet** (Université Paris Nanterre)
Raphaële **Miljkovitch** (Université Paris 8)
Paola **Molina** (Université de Turin)
Cyrille **Perchec** (Université de Bordeaux)
Corinne **Ponce** (Université de Bordeaux)
Véronique **Rouyer** (Université de Bordeaux)
Colette **Sabatier** (Université de Bordeaux)
Claire **Safont-Mottay** (Université de Toulouse)
Carole **Tardif** (Université d'Aix-Marseille)
Youssef **Tazouti** (Université de Lorraine)
André **Tricot** (Université de Toulouse)
Olivier **Vecho** (Université Paris Nanterre)
Emmanuelle **Vignoli** (Paris CNAM)



Mercredi 22 mai

18h30 - Conférence-débat grand public

Amphi Denigès

Un événement organisé par
le Laboratoire de Psychologie de
l'université de Bordeaux dans le cadre du
12^{ème} colloque international du RIPSYDEVE
Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education



Conférence-débat à destination des familles et des professionnels

Les relations familiales durant l'enfance et l'adolescence : quel(s) mode(s) d'emploi ?

22 mai 2019
18h30

Université de Bordeaux
Campus Victoire
Amphi Denigès

Etre parent comporte de nombreux défis auxquels il n'est pas toujours facile de répondre. Comment s'y retrouver parmi les différentes recettes, conseils, ou méthodes éducatives qui foisonnent aujourd'hui, sur Internet ou ailleurs ?

A l'appui de travaux de recherche, des enseignants-chercheurs en psychologie vous proposent d'échanger et de réfléchir ensemble sur la pluralité des façons d'être parent aujourd'hui.



Entrée gratuite, sur inscription : ripsydeve2019.sciencesconf.org



Faculté
Psychologie

université
de **BORDEAUX**

08h00-09h00 – Accueil des participants

Bureau d'inscription et petit-déjeuner : Atrium

09h00-09h30 – Allocutions d'ouverture

Amphi Denigès

Virginie Postal-Le Dorse

Directrice du Collège Sciences de l'Homme, Université de Bordeaux

François Ric

Directeur du Laboratoire de Psychologie EA 4139, Université de Bordeaux

Véronique Rouyer

Responsable du programme de recherche : « Développement de l'enfance à l'entrée dans l'âge adulte en milieux écologiques », Laboratoire de Psychologie EA 4139, Université de Bordeaux

09h30-10h30 – Conférence invitée

Amphi Denigès

« I want to break free » : Quelques considérations sur les enjeux d'autonomie dans les relations parents-adolescents

Grégoire Zimmermann

Université de Lausanne, FAMily and DevelOpment research center (FADO), Suisse

Dans les sociétés occidentales, l'adolescence est considérée comme une période développementale de transition et de changements, marquée par d'importants réaménagements familiaux. Nous assistons en général à un mouvement d'émancipation de la part des adolescent·e·s qui prennent de plus en plus de distance vis-à-vis de la sphère familiale, au profit des relations avec leurs pairs. Ce mouvement d'émancipation peut s'accompagner d'une augmentation des conflits entre parents et adolescent·e·s, le plus souvent jugés mineurs par ces dernières et ces derniers, alors qu'ils constituent une source de stress pour les figures parentales. Face à ces changements relationnels et aux nouvelles revendications d'indépendance et d'autonomie, il arrive fréquemment que les parents se questionnent sur leurs pratiques parentales. Pour répondre à leurs interrogations, les parents ont à disposition sur le marché une très grande diversité d'ouvrages vulgarisés écrits par des praticiens et des cliniciens qui proposent des conseils éducatifs souvent alimentés par leur pratique quotidienne et illustrés par des études de cas mises au service de leur démonstration.

Dans cette brève présentation, nous proposons d'examiner certains travaux issus de la littérature scientifique contemporaine sur les relations parents-adolescents qui peuvent apporter des réponses à certains questionnements parentaux. Dans un premier temps, nous centrerons nos réflexions sur le concept d'autonomie et la conquête de l'autonomie conçue comme une tâche développementale centrale de l'adolescence. Ensuite, nous essayerons de montrer en quoi des travaux récents sur l'autonomie à l'adolescence nous permettent de dépasser des débats fréquents sur les questions des règles, des interdictions et des limites dans l'éducation des adolescent·e·s.

10h30-10h45 – Pause-café

Atrium

10h45-12h15 – Sessions en parallèle

Symposium

SY1. Amphi Denigès

Les dynamiques de contrôle et de soutien à l'autonomie au sein des relations parents-adolescents

Stijn Van Petegem, Sophie Baudat

Université de Lausanne, FAMily and DevelOpment research center (FADO), Suisse

Durant l'adolescence, les jeunes chercheraient à revendiquer leur indépendance vis-à-vis de leurs parents, en passant de plus en plus de temps hors de la sphère familiale et en renégociant les frontières autour de leur vie privée. Néanmoins, de nombreuses études ont montré qu'à travers leur fonction éducative, les parents continuent à jouer un rôle significatif vis-à-vis du développement psychosocial des adolescents (p.ex., Claes & Lacourse, 2001). Ainsi, le développement des adolescents serait plus optimal lorsque les parents adoptent un style éducatif caractérisé par de la réceptivité (c.-à-d., se montrer chaleureux et être sensible aux besoins émotionnels), du soutien à l'autonomie (c.-à-d., encourager l'adolescent à se comporter en accord avec ses valeurs et ses objectifs personnels) et du contrôle comportemental (c.-à-d., convenir des règles et fixer des limites). À l'inverse, le développement serait mis en péril lorsque le style adopté est caractérisé par du contrôle psychologique (c.-à-d., forcer l'enfant à se sentir, penser et se comporter selon les désirs de ses parents) et de la surprotection (c.-à-d., exercer une protection excessive lorsque l'on tient compte du niveau développemental de l'adolescent).

Cette vision unilatérale suggère implicitement que les parents « façonnent » le développement de leur enfant à travers leur style éducatif (Perchee & Claes, 2012). Néanmoins, de récents travaux ont montré que les adolescents jouent également un rôle actif dans le processus de socialisation. Dans ce symposium, nous nous intéressons aux dynamiques entre parents et adolescents, en considérant ce dernier comme un agent actif dans la relation à ses parents, qui façonne aussi son propre développement.

Dans la première contribution, Van Petegem et al. s'intéressent aux liens entre les interdictions parentales et les réactions des adolescents vis-à-vis de ces interdictions (c.-à-d., légitimité perçue, de comportement de défiance, et d'intériorisation). Plus précisément, ces auteurs ont examiné si les réactions des adolescents dépendaient non seulement du contenu de l'interdiction (interdictions morales vs. interdictions liées aux amitiés), mais aussi du style de communication utilisé (soutenant l'autonomie vs. contrôlant psychologiquement).

Dans la deuxième contribution, Baudat et al. s'intéressent aux différences entre les adolescents dans leur manière de réguler les informations communiquées à leurs parents à propos de leur vie extrafamiliale (c.-à-d., dévoilement, secrets, mensonges). En réalisant une analyse en classes latentes, ces auteurs ont, dans un premier temps, identifié des profils d'adolescents en fonction des stratégies utilisées pour gérer les informations. Dans un deuxième temps, ils ont examiné les liens entre ces profils, leur consommation d'alcool et les styles parentaux perçus (c.-à-d., soutien à l'autonomie, contrôle comportemental, réceptivité).

Finalement, Mendez et al. s'intéressent au fonctionnement des adolescents en dehors du contexte familial. Ces auteurs ont examiné les réactions d'adolescents dans une situation d'exclusion par les pairs. En utilisant une analyse de cluster, ils ont identifié différents groupes d'adolescents qui diffèrent dans leur manière de réagir face à l'exclusion. Dans un deuxième temps, ils ont examiné les différences entre ces groupes en termes de bien-être (c.-à-d., estime de soi, anxiété, symptômes dépressifs, solitude) et en termes de pratiques parentales perçues (c.-à-d., surprotection, soutien à l'autonomie, réceptivité).

Communication 1

L'acceptation et le rejet des interdictions parentales : L'importance du domaine social et du style de communication

Stijn Van Petegem¹, Maarten Vansteenkiste², Bart Soenens², Grégoire Zimmermann¹, Jean-Philippe Antonietti¹, Sophie Baudat¹, Elien Audenaert²

1. Université de Lausanne, FAMily and DevelOpment research center (FADO), Suisse

2. Université de Gand, Belgique

Dans leur rôle éducatif, les parents cherchent à transmettre aux enfants ce qu'il leur est permis ou interdit de faire. En s'appuyant à la fois sur la Théorie des Domaines Sociaux (Smetana, 2018) et la Théorie de l'Auto-Détermination (Ryan & Deci, 2017), cette étude vise à examiner si l'efficacité des interdictions parentales dépend (1) du contenu de l'interdiction (c.-à-d., le domaine social concerné), en comparant les interdictions dans le domaine moral (p.ex., le mensonge, le vol) et les interdictions dans le domaine des amitiés, et (2) de la manière dont l'interdiction est formulée, en comparant un style de communication soutenant l'autonomie (p.ex., expliquer l'interdiction, valider les sentiments) et un style contrôlant (p.ex., menacer, faire du chantage affectif).

Dans un échantillon composé d'adolescents (N = 196 ; âge moyen = 13.9 ans) et de leurs mères (N = 185 ; âge moyen = 44 ans), nous avons d'abord comparé entre les deux domaines les différences de niveaux des interdictions maternelles et la manière de les communiquer ainsi que les réactions des adolescents (c.-à-d., la légitimité perçue, l'intériorisation et l'opposition). Tant les adolescents que leurs mères rapportaient une plus grande implication dans le domaine moral que dans le domaine des amitiés. En outre, les adolescents percevaient comme plus légitimes et étaient moins opposés aux interdictions morales. Dans un deuxième temps, nous avons examiné si les associations entre le degré d'interdiction et le style de communication, d'une part, et les réactions des adolescents, d'autre part, étaient modérées par le domaine social concerné. Les associations entre le degré d'interdiction et les réactions des adolescents étaient soit non statistiquement significatives, soit modérées par le domaine concerné. De plus, les résultats indiquent qu'un style qui soutient l'autonomie était généralement lié à des réactions plus adaptées qu'un style contrôlant, quel que soit le domaine concerné par l'interdiction.

Communication 2

Les jardins secrets à l'adolescence : Liens avec le style parental et la consommation d'alcool

Sophie Baudat¹, Gregory Mantzouranis², Stijn Van Petegem¹, Grégoire Zimmermann¹

1. Université de Lausanne, FAmily and DevelOpment research center (FADO), Suisse

2. Unité de Recherche, Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (SUPEA), Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV), Lausanne, Suisse

En passant de plus en plus de temps hors de la supervision de leurs parents, les adolescents deviennent les principales sources d'informations à propos de leur vie extrafamiliale (école, amitiés, activités). Souhaitant accroître leur indépendance et s'émanciper de leur environnement familial, ils vont sélectionner les informations communiquées à leurs parents en faisant appel à plusieurs stratégies leur permettant de préserver leur sphère privée (p. ex., divulgation, secrets, mensonges). Notre étude a pour objectifs d'identifier des profils d'adolescents définis en fonction de ces stratégies, puis d'évaluer les liens entre ces profils, le style parental perçu et la consommation d'alcool des adolescents.

Des adolescents suisses en dernière année de scolarité obligatoire (N = 351 ; 45.3% filles; moyenne d'âge = 15 ans) ont complété des questionnaires auto rapportés portant sur le style parental perçu chez chacune de leurs deux figures parentales (c.-à-d., réceptivité, soutien à l'autonomie, contrôle comportemental), sur leurs stratégies de gestion de l'information (c.-à-d. libre divulgation, secrets, mensonges) et sur leur consommation d'alcool.

Les analyses en classes latentes ont permis d'identifier un modèle optimal distinguant trois profils: le premier profil (« Réservés ») représente les adolescents qui utilisent occasionnellement chacune des stratégies de divulgation et de dissimulation (secrets et mensonges); le deuxième profil (« Loquaces ») se caractérise par une tendance à divulguer fréquemment des informations et à en dissimuler rarement ; le troisième profil (« Cachotiers ») représente les adolescents qui gardent souvent des secrets, mentent occasionnellement et divulguent rarement des informations. Les adolescents du profil « Loquaces » rapportent une consommation d'alcool moins problématique et perçoivent leurs parents comme plus investis dans leur rôle éducatif (en termes de réceptivité, de soutien à l'autonomie et de contrôle comportemental) que ceux des deux autres profils. Quant aux adolescents du profil « Cachotiers », ils rapportent une consommation plus problématique et perçoivent leurs parents comme moins réceptifs et moins soutenant à l'autonomie que ceux des deux autres profils.

Communication 3

Stratégies de coping : ajustement psychosocial en situation d'exclusion sociale et perception du rôle parental

Noémie Mendez¹, Stijn Van Petegem¹, Grégoire Zimmermann¹, Melanie J Zimmer-Gembeck²

1. Université de Lausanne, FAmily and DevelOpment research center (FADO), Suisse

2. Griffith University, Australie

Chaque adolescent.e.s a déjà fait l'expérience de l'exclusion sociale ; cela peut être un facteur de stress important. Selon Zimmer-Gembeck (2016), la plupart des adolescent.e.s ont une réponse adaptée à ces situations (coping « défi » : p.ex. recherche de soutien), mais chez d'autres, elles peuvent engendrer une inadaptation émotionnelle (coping « menace » : p.ex. isolement). Le premier objectif de cette recherche est de vérifier si nous pouvons distinguer des profils de coping dans un échantillon d'adolescents confrontés à une situation d'exclusion sociale. Le deuxième objectif est d'examiner si ces profils diffèrent en termes de bien-être et de perception du rôle parental.

L'échantillon est composé de 338 adolescent.e.s (Mage= 14.9). Ils ont d'abord été évalué sur leurs réactions face à l'exclusion sociale en étant confronté à 3 vignettes d'exclusion sociale par les pairs (Zimmer-Gembeck & Nesdale, 2013). Ils ont ensuite rempli un questionnaire évaluant leurs stratégies de coping dans ces situations. Nous avons également évalué l'ajustement psychosocial (p.ex. anxiété, estime de soi) et la perception du rôle parental (p.ex. surprotection, soutien à l'autonomie) des participant.e.s.

L'analyse en clusters a mis en évidence quatre profils de coping : un premier groupe caractérisé par des niveaux élevés de coping menace, un deuxième caractérisé par un mélange de stratégies menace et défi, un troisième par des niveaux élevés de stratégies de coping défi et enfin un dernier caractérisé par un faible niveau de coping menace associé à un niveau élevé de coping défi « passif ». Des différences significatives entre les groupes ont été observées en termes d'ajustement psychosocial : le premier groupe ayant les indicateurs les plus élevés et les troisième et quatrième groupe les indicateurs les plus faibles. Les différences intergroupes sont minimales concernant la perception du rôle parental.

Genre et éducation de l'école au lycée : études auprès des enfants et des enseignant.e.s

Véronique Rouyer¹, Christine Morin-Messabel²

1. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

2. Université Lumière Lyon 2, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS)– EA 4163

En dépit de plus de trente années de politiques éducatives spécifiques, la question de l'égalité filles-garçons dans le système scolaire reste particulièrement saillante et l'écart entre les intentions affichées dans les différentes circulaires et conventions interministérielles et les résultats sur les terrains reste conséquent (Leroy et al., 2013). Parallèlement à ces actions politiques engagées pour plus d'égalité filles-garçons dans le système éducatif, de nombreuses recherches se sont développées en sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, etc.) pour documenter le rôle central de l'école dans les processus de socialisation de genre des élèves et de construction des trajectoires scolaires différenciées (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1998 ; Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014 ; Zaidman, 1996). Dans ces questions de changement, de lutte contre, de déconstruction des stéréotypes et de développement des pratiques et des attitudes plus égalitaires (élèves, enseignant-e-s) en contexte scolaire (Bousquet, Vouillot, Collet & Fourtic, 2017), les travaux menés en psychologie documentent de façon spécifique les processus psychosociaux permettant d'appréhender de façon plus complexe les stéréotypes de sexe, les processus de socialisation de genre et de construction identitaire durant l'enfance.

Dans cette perspective, l'objectif de ce symposium est de présenter plusieurs études réalisées auprès d'enfants et d'enseignants afin d'examiner plusieurs aspects des processus de socialisation de genre et de construction des trajectoires scolaires des filles et des garçons au sein du système scolaire.

Les deux premières études ont été réalisées auprès d'enfants scolaires en Grande section d'école maternelle : l'étude de Dentella et Morin-Messabel a pour objectif d'analyser les liens entre les choix d'activités en matière de coloriage des filles et des garçons selon le contexte éducatif ; l'étude de Mieyaa, Rouyer et Robert-Mazaye examine les expériences scolaires des filles et des garçons en analysant les variabilités intergroupe de sexe et intra-groupe de sexe des discours produits par les enfants sur leurs représentations de l'école.

Les deux autres communications concernent les représentations et les pratiques des enseignants relatives à la problématique de l'égalité fille-garçon. L'étude de Morin-Messabel porte sur l'influence du contexte informationnel (informations contre-stéréotypiques et stéréotypiques) sur les performances des filles et des garçons dans le domaine scientifique, et analyse le discours des enseignant.es face à l'information contre-stéréotypique. Enfin, Devif, Morin-Messabel et Kalampalikis proposent une réflexion sur la formation à l'égalité entre les sexes telle qu'elle est dispensée auprès des futur.e.s professeur.e.s des écoles, en soulignant l'intérêt de comprendre les discours et gestes professionnels qui émergent pendant les années de Master MEEF 1er degré, en lien avec les notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype liés au sexe.

Communication 1

Contexte éducatif, composition mixte/non mixte de binôme d'enfants sur des choix d'activités : coloriage graphique ou géométrique ?

Céline Dentella, Christine Morin-Messabel

Université Lumière Lyon 2, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS)– EA 4163

Les questions de recherches dans le domaine du genre et de l'éducation (Morin-Messabel, 2013) sont nombreuses : un récent rapport de l'UNESCO (2017) souligne les inégalités entre les sexes dans l'éducation notamment dans le domaine des STEM (domaines scientifiques, mathématiques et techniques) qui perpétuent les inégalités existantes en matière de statut et de revenu. Ces asymétries dans les stratégies d'orientation filles/garçons (Vouillot, 2007, 2010) dans le domaine scientifique et technique ont été investiguées en mobilisant la notion de stéréotype comme processus psychosocial explicatif (Morin-Messabel

& Salle, 2013). Dans cette perspective et, afin « d'opérationnaliser la mixité », l'objectif de cette recherche est de comprendre et d'identifier les mécanismes psychosociaux susceptibles de rendre compte d'inégalités de sexe, et ce dès le plus jeune âge. Ainsi, dans la continuité des travaux de Martin & Fabes (2001), nous avons étudié les préférences genrées chez quarante-six enfants âgés de 5 ans afin d'explorer l'influence du type de dyade (mixte versus non mixte) et du sexe d'appartenance (féminin versus masculin) sur le choix des enfants pour un type de coloriage (genré versus neutre versus scolaire). En complément, nous avons étudié la stabilité des choix (mesures répétées) et les coloriages de type scolaire (graphisme versus géométrie) permettant de voir dès le plus jeune âge si des différences genrées s'organisent autour de ces deux thèmes. Nos résultats indiquent une différence significative entre le choix des filles et des garçons : les filles ont choisi deux fois plus de coloriages de type graphique que les garçons, qui eux choisissent principalement les coloriages de type figure géométrique. De ce fait, les filles s'orientent principalement vers le choix du graphisme, particulièrement en dyade non mixte, soit en interaction avec des pairs de l'endogroupe. Les garçons choisissent significativement plus de coloriages « figures géométriques » quel que soit le contexte dyadique. Il est très intéressant d'observer de tels résultats chez des enfants d'âge préscolaire d'autant que des choix si précoces sur des

supports « figures géométriques » et « graphisme » sont questionnées ultérieurement dans le rapport généré aux disciplines scolaires.

Communication 2

L'expérience scolaire sous le prisme du genre : le point de vue d'élèves scolarisés en grande section de maternelle

Yoan Mieyaa¹, Véronique Rouyer², Christelle Robert-Mazaye³

1. Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire de Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail (LPS-DT)

2. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

3. Université de Québec en Outaouais, Equipe Diversité scolaire et éducation citoyenne (DISEC), Canada

En référence aux travaux de Rochex (1995, 2004) sur la question de l'expérience scolaire et aux nombreux travaux en sciences humaines et sociales analysant les liens étroits existant entre les parcours scolaires des élèves et leur appartenance aux différents groupes de sexe, cette communication a pour objectif de présenter les résultats d'une étude qualitative menée auprès de 61 enfants scolarisés en grande section d'école maternelle. Nous proposons, dans le cadre d'une démarche compréhensive, d'analyser à partir du discours des jeunes élèves âgés de 6 ans leurs représentations de l'école (en termes d'objectifs, d'activités et de relations sociales).

Les analyses thématiques permettent de dégager une typologie en trois classes de discours (« conformiste », « agonistique » et « épistémique ») qui s'articulent de façon nette aux appartenances aux groupes de sexe, ce qui témoigne de la précocité d'une construction d'un rapport à l'école et au savoir différencié. Toutefois, au-delà de la variabilité intergroupe, il semble nécessaire de dépasser cette approche différentielle pour mieux saisir ce qui se joue au sein même des groupes de sexe. En effet, si les filles développent deux types de discours (« conformiste » pour 3/4 d'entre elles et « épistémique » pour le quart restant), les garçons se répartissent sur les trois registres de discours (« conformiste » pour 40% d'entre eux, « agonistique » pour un quart et « épistémique » pour un tiers). Ainsi, l'analyse des variabilités intragroupe de sexe permet d'appréhender les processus psychologiques sous-jacents et ainsi contribuer à une meilleure compréhension des ressorts à l'œuvre dès l'école maternelle dans la construction de parcours scolaires différenciés. Expliquer le développement de ces différences au regard de l'activité psychologique mise en œuvre par les enfants permet ainsi de re-penser l'égalité entre les sexes au sein du système scolaire ainsi que les enjeux développementaux associés.

Communication 3

Informations contre-stéréotypiques et stéréotypiques sur les performances filles-garçons dans le domaine scientifique : qu'en disent les enseignant.es ?

Christine Morin-Messabel

Université Lumière Lyon 2, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS) – EA 4163

Cette recherche se situe dans le cadre des travaux concernant la mixité scolaire et le rapport socio-sexué associé aux disciplines scolaires, notamment les disciplines scientifiques et techniques (ou STEM, soit sciences technologies, ingénierie et mathématiques), plus spécifiquement ceux relatifs aux stéréotypes de sexe et contre-stéréotypes. La présente étude a pour objectif de comparer des situations où l'on active des informations stéréotypiques versus contre-stéréotypiques sur les performances de filles et de garçons en sciences et les variations du discours des enseignant.es en fonction du contexte informationnel. La situation stéréotypique, active le lien de performances entre sciences et sexe masculin, la situation contre-stéréotypique, elle, active un lien de performances entre sciences et sexe féminin. A titre exploratoire, nous étudions le contenu du discours des enseignant.es face notamment à cette information contre- stéréotypique. Ces résultats seront mis en perspective avec une étude faite auprès d'étudiant.es sur les mêmes contextes informationnels. Les résultats sont discutés au regard de l'utilisation de contre- stéréotypes sur les questions d'égalité filles-garçons en contexte scolaire.

Communication 4

Professeur.e.s des écoles et égalité filles-garçons : de la nécessité de penser des applications pédagogiques en formation

Julie Devif, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis

Université Lumière Lyon 2, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS) – EA 4163

Cette communication proposera une réflexion autour de la formation à l'égalité entre les sexes qui est dispensée auprès des futur.e.s professeur.e.s des écoles. L'enjeu sera de montrer la pertinence d'investir la formation en se plaçant du côté des formateurs.rices et des formé.e.s afin de comprendre les discours et gestes professionnels qui émergent pendant les années de Master MEEF 1er degré, notamment autour des notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype liés au sexe.

Cette communication sera également l'occasion de présenter l'intérêt d'adopter une démarche de triangulation méthodologique (Flick, 2009), inscrite dans l'approche compréhensive. En effet, investiguer cet espace au travers d'une combinaison de méthodes et de publics offre une compréhension plus fine et globale de l'objet. Un versant plus empirique sera exposé afin de rendre compte de la nécessité de penser les applications pédagogiques en formation

sur ces questions (Petrovic, 2013). Pour ce faire, nous croiserons les éléments discursifs des futur.e.s PE aux observations menées lors des séances de formation à l'égalité entre les sexes. Ceci nous permettra, in fine, de penser et proposer des actions de formation concrètes, qui considèrent l'expérience des personnes concernées et qui s'adaptent à leur réalité professionnelle.

Interactions sociales et construction identitaire chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte

Communication 1

Concept de soi et soutien social perçu des enfants en milieu scolaire

Nahema Bettayeb, Colette Sabatier

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Le concept de soi occupe une place fondamentale en psychologie du développement et suscite un intérêt toujours croissant chez les scientifiques et professionnels de l'éducation. Cet engouement trouve sa source dans de nombreux travaux scientifiques qui mettent en évidence l'implication du concept de soi dans le bien être, la santé mentale et l'adaptation tout au long de la vie. La compréhension des processus sous-jacents à l'élaboration du concept de soi durant l'enfance se révèle primordiale. L'enfant élabore son concept de soi à travers ses interactions dans plusieurs milieux de socialisation, ceux qu'ils fréquentent le plus régulièrement sont la famille et l'école. L'expérience de l'enfant au sein de ses milieux de vie l'amène à créer des liens avec différents partenaires: les adultes (relations verticales) et les pairs (relations horizontales). Pour autant, l'enfant est actif, il filtre les informations provenant de ses partenaires et s'approprie de façon personnelle son milieu social. La façon dont l'enfant perçoit le soutien social de ses partenaires tiendrait une place importante dans le développement de son concept de soi (Bressoux & Pansu, 2004; Harter, 1999; Nurra & Pansu, 2009).

L'objectif de cette recherche est d'apporter une meilleure compréhension de la façon dont les enfants élaborent une conception d'eux-mêmes à travers le soutien social qu'ils estiment recevoir de la part des adultes et des pairs issus des milieux qu'ils fréquentent. Cette étude examine le lien entre le concept de soi des enfants d'âge scolaire et la façon dont ils perçoivent le soutien social en provenance de quatre partenaires significatifs : les parents, l'enseignant, les camarades et l'ami proche. 1073 enfants scolarisés dans 43 écoles primaires (51,35% de filles; du CE1 au CM2) ont participé au recueil de données. Le concept de soi et le soutien social sont évalués par les questionnaires, traduits et validés, d'autoévaluation de Harter dans leur version révisée (Bettayeb, 2017; Harter, 2012). Les corrélations indiquent que les quatre partenaires exercent un effet sur toutes les dimensions du concept de soi. Les régressions multiples affinent cette information. Elles indiquent que le soutien social perçu en provenance des camarades a un effet sur toutes les dimensions du concept de soi (école, social, physique, apparence, conduite et valeur propre), tandis que les résultats sont plus nuancés pour le soutien social perçu par les enfants en provenance de leur enseignant (pas d'effet sur la dimension école) et des parents (pas d'effet sur la dimension physique). Pour le soutien social perçu en provenance de l'ami proche, les résultats montrent uniquement un effet sur la dimension social du concept de soi. Cette étude prend en compte les différentes sources de soutien social perçu et les dimensions du concept de soi, elle permet d'enrichir les recherches classiques et questionne le rôle des partenaires significatifs dans le soutien social des enfants. Les résultats confirment l'importance de considérer les camarades comme une source de soutien social perçu particulièrement impliquée dans l'élaboration du concept de soi des enfants. Ainsi, de nouvelles pistes d'intervention dans le champ de la psychoéducation peuvent être envisagées en milieu scolaire.

Communication 2

Enjeux socio-éducatifs à l'ère du numérique : identification de profils identitaires et d'usages numériques d'adolescents et de jeunes adultes

Matthieu Danias-Uraga, Lyda Lannegrand-Willems

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Les configurations socio-technologiques de nos sociétés modernes conduisent les corps médical et éducatif à de nombreuses réflexions quant aux usages numériques. Les périodes adolescente et d'émergence de l'adulte (Arnett, 2000) ont pour enjeu l'essai de rôles, de valeurs et d'identités dans différents contextes ainsi que leur intégration dans une identité personnelle cohérente. Certains chercheurs considèrent les médias communicationnels comme des contextes complexes constitutifs d'opportunités et d'expériences (Valkenburg, Sumter, & Peter, 2011) où les adolescents peuvent réaliser de multiples tâches développementales comme explorer différentes facettes de soi (Borca, Bina, Keller, Gilbert, & Begotti, 2015) et intégrer les normes d'une culture par la communication avec les pairs (Lusk, 2010).

Dans une approche dynamique et écologique et en nous inscrivant dans une perspective développementale et psychosociale de la construction identitaire (Erikson, 1972 ; Marcia et al., 1993 ; Luyckx et al., 2006, 2008), notre objectif consiste à étudier les usages numériques en lien avec la construction identitaire selon l'hypothèse que les usages numériques sont liés à l'identité des individus (Michikyan, Dennis & Subrahmanyam, 2015). Nous proposons de présenter des résultats empiriques issus de recherches que nous avons menées auprès d'adolescents et de jeunes adultes (15-30 ans).

Nos données ont été recueillies par le biais d'auto-questionnaires. Pour évaluer l'identité des individus, nous avons utilisé le questionnaire « DIDS » (Zimmermann et al., 2015) qui évalue six processus identitaires (l'exploration de surface, l'exploration en profondeur, l'exploration ruminative, l'engagement, l'identification aux engagements et la reconsidération des engagements). Concernant l'usage des réseaux sociaux, nous avons évalué les dimensions suivantes : l'intégration des réseaux sociaux dans les routines sociales et le lien émotionnel associé à l'utilisation, évaluées par le questionnaire « SMUIS » (Jenkins-Guarnieri, Wright & Johnson, 2013); le degré d'utilisation active et d'utilisation passive des réseaux sociaux évaluées par le questionnaire « APU » (Shaw et al., 2015; Verduyn et al., 2015) ; les formes de présentations de soi en ligne (soi-réel, soi idéal, faux-soi) évaluées par le « SPFBQ » (Michikyan, Dennis, & Subrahmanyam, 2015) ; et enfin les domaines de vie investis en ligne (récréatif, vocationnel, idéologique, relations interpersonnelles) évalués par le biais d'un questionnaire constitué au sein de notre équipe de recherche.

Les résultats des études vont dans le sens de différences d'usages numériques en lien avec le statut identitaire des individus. Suite à des classifications hiérarchiques ascendantes, des analyses en tri-croisé ont révélé que les adolescents en moratoire identitaire de reconsidération des engagements sont significativement surreprésentés dans le profil des utilisateurs numériques actifs (forte intégration des réseaux sociaux et présentation en ligne de différents soi simultanément) tandis que les individus en diffusion identitaire insouciantes sont significativement sous-représentés dans le profil des utilisateurs actifs.

Suite à l'étude des liens entre profils plus ou moins adaptatifs de la construction identitaire en lien avec des usages numériques spécifiques, les implications de nos recherches sont de contribuer à l'élaboration de connaissances en vue de développer des programmes éducatifs préventifs et appliqués pertinents et ajustés à l'individu.

Communication 3

Explorer chaque jour à travers les réseaux sociaux : une aide ou un obstacle à la construction identitaire des jeunes adultes ?

Yannick Vincent, Lyda Lannegrand-Willems

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Durant la période du devenir adulte, la quête identitaire est caractérisée par une exploration plus intense dans les domaines des relations amoureuses et des études, qui font l'objet des principaux questionnements des individus (Arnett, 2015) ; les possibilités accrues de partages et d'entrées en relations offertes par les réseaux sociaux (Michikyan & Subrahmanyam, 2012) permettent aux adultes émergents de poursuivre cette quête et d'explorer chaque jour au travers des contextes sociaux numériques afin de répondre à des besoins identitaires spécifiques. En considérant la formation de l'identité selon (1) les changements à long-terme du niveau macro (i.e., le développement de l'identité) et (2) l'expression de l'identité dans les contextes quotidiens du niveau micro (i.e., le fonctionnement de l'identité), nous cherchons à capturer la dynamique de la relation entre l'utilisation des réseaux sociaux (Wang et al., 2012) et la formation de l'identité (Crocetti et al., 2008).

Cette étude a pour objectif de comprendre comment diverses utilisations des réseaux sociaux permettent aux jeunes adultes de composer avec des questionnements identitaires quotidiens relatifs à leurs études. Dans le but de comprendre les potentiels apports des réseaux sociaux sur le développement de l'identité (macro), nous aspirons à capturer les comportements d'utilisation de ces réseaux lorsque les besoins identitaires d'un individu sont menacés et exprimés chaque jour par les processus du fonctionnement de l'identité (micro), puis de rendre compte des gratifications de ces utilisations sur les besoins identitaires.

Actuellement en cours de réalisation, cette étude suit un protocole intensif se déroulant sur huit jours. Des étudiants âgés de 18 à 29 ans (N=50) participeront à des entretiens semi-structurés (à T1 et T8) voués à questionner les niveaux des besoins identitaires – avec la mesure des besoins identitaires (Becker et al., 2012) - et la manière dont ils conçoivent et éprouvent ces besoins – à l'appui de leurs déclarations libres. Une fois par jour durant les six temps de mesure intermédiaires, les participants devront rendre compte des niveaux des processus du fonctionnement de l'identité - avec la version francophone de la Repeated Exploration and Commitment Scale in the domain of Education (Van der Gaag et al., 2016) - ainsi que de leur utilisation des réseaux sociaux des dernières 24h – avec l'Inventaire de l'Utilisation Quotidienne des Réseaux Sociaux (Vincent, 2017).

La présentation des résultats de cette étude sera constituée : (1) de la mise en lumière de l'ajustement de notre modèle dynamique liant besoins identitaires, processus de fonctionnement de l'identité et utilisation des réseaux sociaux ; (2) de la présentation des patterns d'utilisation des réseaux sociaux amenant à une diminution des besoins identitaires de façon spécifique ; et (3) de l'illustration de ces résultats par des verbatim de discours recueillis en entretien.

Rendre compte de la façon dont les différentes utilisations des réseaux sociaux permettent, chaque jour, de traiter de façon ajustée les menaces aux besoins identitaires permettrait de comprendre dans quelle mesure les réseaux

sociaux peuvent faciliter ou nuire à la formation de l'identité dans les différents domaines saillants aux yeux des adultes émergents.

Communication 4

Les trajectoires de développement des comportements prosociaux et de l'empathie : la participation à des activités extrascolaires fait-elle une différence ?

Alexia Carrizales^{1,2}, Lyda Lannegrand-Willems²

1. Aix-Marseille Université, PsyCLÉ EA 3273

2. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

L'objectif de cette étude longitudinale (3 temps) était d'étudier l'hétérogénéité des profils des trajectoires de développement des comportements prosociaux et de l'empathie chez les adolescents au cours du temps en prenant en compte le groupe d'appartenance (groupe d'activités extrascolaires et groupe sans activités extrascolaires) et d'explorer si les trajectoires de développement de deux dimensions de la participation aux activités extrascolaires (diversité et intensité de participation) étaient liées aux trajectoires de développement des comportements prosociaux et de l'empathie.

Les participants étaient 610 adolescents (53,2 % de femmes, Mage = 13,57 ; SD = 1,94) qui ont rempli annuellement des questionnaires sur les comportements prosociaux, l'empathie et leur participation à des activités extrascolaires. Les modèles mixtes des trajectoires de développement (GMM) suggèrent que les adolescents étaient mieux représentés par trois groupes de trajectoires développementales pour les comportements prosociaux et deux groupes pour l'empathie. Concernant les trajectoires des comportements prosociaux dans le groupe d'activités extrascolaires, nos résultats suggèrent qu'il n'y a pas de trajectoire de développement décroissante comparée au groupe de non-activité. Le même profil de trajectoire a été observé pour le développement de l'empathie. Contrairement à nos attentes, les trajectoires de développement de la diversité et de l'intensité de participation à des activités extrascolaires n'étaient pas liées ni aux groupes de trajectoires des comportements prosociaux ni de l'empathie.

Ces résultats soulignent l'importance de tenir compte de l'hétérogénéité entre les trajectoires des groupes de développement, les comportements prosociaux des adolescents et l'empathie, ceux-ci étant plus efficacement capturés par des trajectoires de groupes différents. Nos résultats soulignent l'importance de s'éloigner des analyses centrées sur les variables (i.e. analyses autour de la moyenne) et d'examiner d'autres prédicteurs en dehors du sexe et de l'âge pour mieux comprendre quels autres facteurs pourraient influencer les comportements prosociaux et le développement de l'empathie au fil du temps pendant l'adolescence.

Session thématique

ST2. Salle 44, 3^e étage

Fonctions exécutives, attention, autorégulation et apprentissages scolaires

Communication 1

Autorégulation et performances scolaires : étude longitudinale en contexte tunisien

Sarah Bouderbela¹, Philippe Guimard¹, Slaheddine Ben Fadhel²

1. Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

2. Université de Tunis, Tunisie

L'autorégulation cognitive est définie comme l'intégration et la manifestation comportementale des processus exécutifs : attention, mémoire de travail, contrôle inhibiteur et flexibilité (Carlson, 2003 ; Jones, Rothbart, & Posner, 2003 ; McClelland et al. 2014). Kopp (1982) l'a définie également comme « *La capacité à se conformer aux demandes, à initier et à cesser des activités conformément aux exigences de la situation, de moduler l'intensité, la fréquence, la durée de la communication verbale et l'acte moteur dans la vie sociale* » (Kopp, 1982, p.199). A l'échelle internationale, plusieurs études récentes démontrent que la capacité des enfants de fin de la maternelle à s'autoréguler prédit significativement leur réussite académique une ou deux années plus tard. Réalisée dans le contexte tunisien, la présente recherche a deux objectifs : 1) valider deux outils de mesure directe et indirecte de l'autorégulation (Head-Toes-Knees-Shoulders et Children Behavior Rating Scale) ; 2) examiner la contribution des habiletés d'autorégulation à l'explication des performances en reconnaissance de mots et en mathématiques chez des enfants scolarisés en début d'école élémentaire. L'étude a été réalisée auprès de deux échantillons : un échantillon de validation comprenant 275 enfants âgés d'en moyenne de 87.32 mois scolarisés en première et en deuxième année de base (CP et CE1) et un échantillon longitudinal de 134 enfants âgés d'en moyenne de 76.85 mois suivis du début à la fin de la première année de base (CP). Afin d'évaluer la validité convergente de HTKS et CBRS, deux tâches de contrôle exécutif : le subtest Cogner-Frapper de la NEPSY (Korkman, Kirk & Kemp, 2003) et le subtest mémoire des chiffres du WISC-V (Wechsler, 2017), ont été administrées. Enfin, les compétences précoces en lecture et en mathématiques ont été évaluées au moyen du test Identification des Mots Ecrits (IME) de Khomsi (1998) adapté en langue arabe (Snoussi, 2009) et les subtests comptage, transcodage et codage de la batterie TEDI-MATH (Van Nieuwenhoven, Noël & Grégoire, 2001).

Les résultats montrent d'une part que HTKS est une épreuve sensible et valide, ce qui n'est pas le cas de l'échelle CBRS. D'autre part, on constate une évolution significative des compétences d'autorégulation entre le milieu et la fin de la première année de base. Toutefois, les capacités d'autorégulation des filles et des garçons tunisiens ne diffèrent pas significativement. Enfin, des analyses en pistes causales révèlent différents patterns de relations entre l'autorégulation, les mathématiques et la reconnaissance de mots. Ainsi, après contrôle du niveau d'étude des mères et des pères et du sexe, on observe que HTKS prédit directement les compétences en mathématiques en T1 comme en T2. Toutefois, la relation entre l'autorégulation et l'identification des mots est différente puisqu'en T1 l'autorégulation prédit indirectement l'identification des mots. Les mathématiques médiatisant cette relation. Cette relation prédictive devient directe en T2. Ces résultats sont discutés au regard de la recherche internationale.

Ces résultats suggèrent que développer l'autorégulation chez les jeunes enfants en contexte scolaire tunisien pourrait être bénéfique pour leurs apprentissages et leurs premières habiletés académiques.

Communication 2

Contrôle cognitif et pratique musicale en contexte scolaire dans le cadre du dispositif « Orchestre à l'école » : étude longitudinale chez des enfants d'âge scolaire

Joanna Lucenet, Léa Pérez, Blandine Poties, Corinne Ponce

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Le contrôle cognitif, qui renvoie à un ensemble de fonctions cognitives permettant de réguler nos pensées et comportements orientés vers des buts (e.g., inhibition, flexibilité, mémoire de travail), joue un rôle central dans les apprentissages et constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire, de la santé et du bien-être jusqu'à l'âge adulte (Moffitt et al., 2011). De ce fait, un vif intérêt est porté aux programmes et activités permettant d'optimiser l'efficacité du contrôle. Dans ce cadre, des études portant sur l'effet de programmes informatisés, appliqués hors classe individuellement ou en petit groupe, et qui ne visent à entraîner qu'une fonction spécifique, rapportent des résultats contradictoires (Titz & Karbach, 2014). En revanche, des bénéfices plus marqués et transférables à d'autres fonctions que celles entraînées ont été mis en évidence pour des activités plus écologiques, proposées en contexte scolaire, à l'ensemble de la classe (Diamond, 2012). Parmi ces activités, les effets de la pratique musicale restent encore peu explorés, alors qu'elle inclut des éléments clés identifiés comme pouvant contribuer aux gains de contrôle (e.g., pratique répétée et fréquente, sentiment d'appartenance à un groupe, motivation), et que des liens entre contrôle et pratique musicale individuelle ont été mis en évidence dans la littérature. La présente étude porte sur les effets de la pratique musicale en orchestre pendant le temps scolaire sur le contrôle cognitif à l'âge scolaire. Plus précisément, elle vise à déterminer si les bénéfices observés 1) concernent des fonctions spécifiques du contrôle, 2) dépendent de l'efficacité de ces fonctions avant la pratique de l'activité et 3) sont modulés par la pratique musicale individuelle à la maison. L'étude longitudinale, en cours, est menée auprès de 63 enfants suivis du début du CE2 à la fin du CM1, avec un groupe expérimental de 31 enfants bénéficiant dès le CE2 du dispositif Orchestre à l'École (OAE), et un groupe contrôle de 32 enfants scolarisés dans des écoles ne proposant pas ce dispositif. Des tâches informatisées de flexibilité et d'inhibition sont administrées individuellement lors de trois temps de mesure (T1 : premier trimestre de CE2 en septembre, avant le début de la pratique musicale OAE; T2 : troisième trimestre de CE2 en mars; T3 : troisième trimestre de CM1 en mars). Pour explorer les aspects qualitatifs et quantitatifs de la pratique musicale à la maison, des entretiens semi-structurés sont réalisés avec les parents du groupe expérimental grâce à une grille constituée de plusieurs axes (déroulement des répétitions, intérêt parental porté au dispositif et supervision des exercices, activités culturelles et musicales familiales) et un journal de bord est rempli quotidiennement par l'enfant pendant une semaine (fréquence, durée et nature des exercices musicaux effectués à la maison). Dans le cadre de cette communication, nous proposons de présenter les résultats issus des trois phases de recueil des données. Ces résultats seront discutés au regard de la littérature internationale, et de leur implication dans la mise en place d'interventions visant à optimiser le fonctionnement cognitif des apprenants, et à compenser les déficits cognitifs associés à certains troubles du développement.

Communication 3

Evolution des performances et fluctuations attentionnelles au cours de l'année scolaire chez des élèves de 6-7 ans en fonction des difficultés d'apprentissage

Corinne Ponce, Martine Alcorta, Joanna Lucenet

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

De nombreux travaux de chronopsychologie scolaire rapportent que le niveau attentionnel de l'enfant en contexte scolaire fait l'objet de variations périodiques au cours de la journée (Clarisse, Le Floc'h & Testu, 2010 ; Reinberg, 2003 ; Saada, Gana & Untas, 2010 ; Testu, 2000). Ces études mettent en évidence un profil dit classique à l'entrée à l'école élémentaire, caractérisé par des performances attentionnelles qui progressent au cours de la matinée, diminuent en début d'après-midi et ré-augmentent au cours de l'après-midi. Entre la fin de l'école maternelle et la première année de l'école élémentaire, les performances attentionnelles augmentent fortement en plus d'adopter un profil classique ; ce résultat a notamment été mis en évidence par le suivi durant deux ans d'une cohorte d'enfants de 5 à 7 ans (Ponce et Alcorta, 2011). Dans la continuité de ces travaux, la présente étude visait d'une part, à identifier, chez les élèves de CP,

le moment de l'année où les performances attentionnelles des élèves évoluent tant sur le plan qualitatif (type de profil journalier) que sur le plan quantitatif. Afin de caractériser de potentielles différences inter-individuelles, le niveau de difficulté académique était mesuré. Nous faisons l'hypothèse que les élèves avec des difficultés académiques auront un niveau plus bas de performances attentionnelles que les élèves qui n'ont pas de difficulté, ainsi que des profils différents de fluctuations journalières. Nous faisons aussi l'hypothèse qu'à la fin de l'année, ces différents groupes d'élèves ont des performances et des fluctuations identiques malgré une évolution différente au cours de l'année.

Deux cent dix élèves de cours préparatoire (107 garçons et 102 filles) ont été évalués à l'aide d'une tâche de barrage de signes, administrée à quatre horaires différents de la journée du jeudi (deux horaires un jeudi et deux autres le jeudi suivant) et à trois moments de l'année (novembre, janvier et mars). Les écoles sont implantées dans la région urbaine de Bordeaux avec un aménagement hebdomadaire à 4 jours. Parmi ces élèves, 117 sont sans difficulté d'apprentissage, 61 avec quelques difficultés et 31 avec beaucoup de difficultés.

L'analyse des résultats a révélé une augmentation progressive des performances attentionnelles au cours de l'année scolaire. Les fluctuations journalières formaient un profil classique dès le premier temps de mesure. Toutefois, des différences sont apparues en fonction de la difficulté d'apprentissage : les élèves sans difficulté présentaient des performances plus élevées que les autres élèves aux trois temps de l'année, ainsi que des fluctuations journalières à profil classique dès le premier temps de mesure contrairement aux autres élèves. La prise en compte des rythmes psychologiques de l'enfant dans les aménagements des temps scolaires est encore actuellement au cœur des débats scientifiques et politiques.

Communication 4

Influence de la flexibilité et du milieu sur les changements de but d'apprentissage : une étude longitudinale

Marion Leclercq¹, Jérôme Clerc²

1. Université de Lille, Laboratoire PSITEC EA 4072

2. Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (LPNC)- UMR5105

Les processus d'apprentissage peuvent être étudiés dans deux cadres théoriques distincts et complémentaires : celui des apprentissages autorégulés (AAR) et celui des fonctions exécutives (FE), deux domaines qui jouent un rôle important dans la réussite scolaire (Blair & Diamond, 2008). Les AAR se traduisent chez l'individu par un fonctionnement autonome, volontaire et stratégique (Cosnefroy, 2011). Dans ce cadre théorique, l'apprenant commence par se fixer un but et planifier la manière de l'atteindre (Winne, 2018), ce qui suppose qu'il exerce un contrôle sur ses cognitions, contrôle assuré par les FE. Les FE regroupent l'ensemble des processus permettant à un individu de réguler de façon intentionnelle sa pensée et ses actions afin d'atteindre des buts (Miyake et al., 2000). Parmi elles, la flexibilité, définie comme la capacité d'adapter nos pensées et nos comportements en réponse aux changements de notre environnement (Blakey, Visser & Carroll, 2016), pourrait jouer un rôle dans la capacité d'un enfant à modifier son but d'apprentissage suite à un changement des conditions de réalisation de la tâche. Enfin, l'influence des facteurs sociodémographiques et culturels dans les apprentissages est également à prendre en considération, car ils peuvent moduler le développement des FE (Diamond, 2013).

Au cours d'une même année scolaire, des enfants ont réalisé deux puzzles, à 4 ans puis à 4 ans ½, afin de tester l'implication des capacités individuelles de flexibilité dans les modifications de but d'apprentissage suivant un changement dans l'environnement : trois conditions de changement ont été utilisées (absence de changement, changement prévisible, changement imprévisible). Le changement de but a été mesuré grâce à un outil spécifiquement créé : les Planches Nounours de Choix de But (PNCB©). La flexibilité a été mesurée par le Dimensional Change Card Sort (DCCS ; Zelazo, 2015). Nous nous sommes également intéressés au milieu dans lequel les enfants évoluent, selon qu'ils sont scolarisés en Milieu Ordinaire (MO), ou en Réseau d'Education Prioritaire (REP) où les populations sont davantage en difficulté. Nous supposons que les enfants les plus flexibles s'adapteront le mieux aux modifications de l'environnement, en changeant efficacement de but et en particulier face à un changement imprévisible. Les enfants les moins flexibles auraient plus de difficultés à changer de but, et seraient davantage représentés en REP qu'en MO.

Le lien entre flexibilité et changement de but a été testé par des analyses de régression. Les capacités individuelles de flexibilité prédisent le changement de but d'apprentissage à 4 ans ½, en condition de changement imprévisible ($p < .05$). Par ailleurs, la flexibilité prédit également le temps de réalisation du puzzle, à 4 ans quelle que soit la condition de changement ($p < .05$), et à 4 ans ½ en condition de changement prévisible ($p < .001$). Enfin, les enfants de REP obtiennent des scores de flexibilité plus faibles quel que soit l'âge ($p = .057$), sans que cela n'impacte leurs performances au puzzle comparativement aux enfants de MO. Ces résultats seront discutés sous l'angle du développement de la flexibilité et des apprentissages autorégulés, et des liens qui unissent ces domaines.

(Titre et 1^{er} auteur indiqués)

Les résumés des communications affichées de cette session sont disponibles page 53.

Liens entre efficacité cognitive et performances de wayfinding des adolescents avec déficience intellectuelle : une étude en environnement virtuel

Hursula Mengue-Topio

Perception de la popularité et l'impopularité à l'adolescence : Le surpoids constitue-t-il un obstacle dans l'atteinte d'un statut social acceptable à l'adolescence ?

Sarah Altounian, Océane Couillaud, Thomas Arciszewski, Claire Holvoet, Anaïs Osmont

Métacognition, théories implicites de l'intelligence et réussite scolaire des élèves de 9 à 11 ans

Céline Lanoë, Sarah Dallongeville, Violaine Mignot, Amélie Lubin

Croyances et pratiques des enseignants de l'école maternelle concernant la pédagogie Montessori

Alison Demangeon, Youssef Tazouti, Stéphanie Claudel-Valentin

L'influence positive et négative des pairs sur les attitudes et la prise de risque des adolescents

Léa Lou Golliet, Chloé Scapin, Anaïs Osmont

Peut-on exercer et évaluer, en contexte scolaire, la capacité de décentration spatiale auprès d'élèves âgés de 5 à 10 ans ?

Natacha Duroisin, Hursula Mengue-Topio

Bien-être perçu des enfants bilingues

Camille Humeau

Scolarisation au sein des Unités d'Enseignement en Maternelle Autisme : quels enfants, pour quel accueil au sein de l'école ordinaire ?

Romain Coutelle, Catherine Chabaux, Sophie-Charlotte Debionne, Zina Fallah, Nicole Forget, Céline Hary, Jean-David Meugé, Michelle Oberlin, Frédérique Rauscher, Rachel Ricard, Céline Clément

Etude préliminaire du développement psychomoteur, cognitif et socio-émotionnel d'enfants porteurs du Syndrome de Rubinstein-Taybi

Emmanuelle Taupiac, Jean-Louis Adrien, Didier Lacombe, Grégory Michel, Eric Thiébaud

Etude de l'effet du ralentissement de films sur l'exploration visuelle, la connectivité cérébrale fonctionnelle et la compréhension d'adultes avec autisme : une étude comportementale, en oculométrie et en électroencéphalographie

Marie Simoni, Fabrice Cauchard, Bruno Gepner, Carole Tardif

Additions approximatives et Biais cognitifs chez l'enfant

Pom Charras, Nadia Sessa, Lylia Galai

Les effets d'une pratique artistique régulière sur l'enfant à Haut potentiel Intellectuel (HPI) et l'enfant tout-venant

Christine Sanchez Gaspard, Nathalie Blanc

Empathie et dépression chez les préadolescents : le rôle de modération du soutien maternel et paternel

Emanuela Calandri, Federica Graziano, Tatiana Begotti, Silvia Testa, Elena Cattelino

Qui comprend les émotions exprimées par le nourrisson ?

Alice Camus, Elodie Guglieri, Céline Scola, Marianne Jover

« Quelle trajectoire développementale pour le RIPSYDEVE ? »

Sur la base du travail préparatoire et de la concertation réalisés en amont du colloque, l'objectif de cette table ronde plénière est d'aborder les enjeux et les perspectives de mise en œuvre de la structuration du RIPSYDEVE.

Intervenant.e.s :

- Stéphanie Bellocchi (Epsilon Research Unit - EA 4556, Laboratoire, Université Paul Valéry Montpellier 3)
- Véronique Rouyer (Laboratoire de Psychologie - EA 4139, Université de Bordeaux),
- Benoît Schneider (Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences (2LPN), Université de Lorraine, co-président de la FFPP)
- Youssef Tazouti (Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences (2LPN), Université de Lorraine)

14h50-16h20 - Sessions en parallèle

Symposium

SY3. Amphi Denigès

Être sœur ou frère de sujet porteur de handicap ou de maladie psychique, des étapes de vie

Stéphanie Claudel-Valentin, Benoît Schneider

Université de Lorraine, 2LPN EA 7498

Les relations entretenues au sein de la fratrie sont souvent décisives pour la formation d'un être humain. Pour autant elles représentent un domaine plutôt récent de l'étude de la psychologie de la famille, celle-ci s'étant longtemps focalisée sur les relations entre parents et enfants. Peu à peu, on s'est interrogé sur les caractéristiques du lien fraternel en considérant l'influence du groupe fraternel sur chacun de ses membres, le lien fraternel comme matrice du lien social, ou encore le lien fraternel comme expérience singulière dans la grande diversité des configurations découlant du nombre, de l'âge, du sexe des membres de la fratrie et de leur inscription dans le désir parental.

Mais la prise en compte progressive de l'importance de cette relation apparaît d'autant plus nécessaire que l'on considère les situations spécifiques et problématiques auxquelles peuvent être confrontés les membres de la fratrie, ce qui est en particulier le cas lorsque les familles accueillent en leur sein un enfant porteur de handicap ou de maladie psychique. Si une série de travaux ont été conduits, ils ont le plus souvent porté sur des enfants jeunes, mais la psychologie du développement, considérant une approche « vie entière », est invitée à s'intéresser à des étapes développementales plus avancées au croisement d'enjeux psychologiques et sociaux.

En effet l'accompagnement d'adultes en situation de handicap se prépare dès l'enfance et dans ce cadre les sœurs et frères des sujets porteurs de handicap ou de maladie, après avoir partagé une enfance structurée dans un contexte spécifique contribuant à leur construction identitaire, sont invités à (re)définir leurs rôles et fonctions au sein de la famille et à anticiper l'avenir lorsqu'en particulier les parents verront leurs propres capacités d'accompagnement décliner.

Ce symposium propose d'aborder et d'illustrer ces questions à partir des apports de plusieurs travaux de recherche : Comment accompagner la parole et le processus de subjectivation du handicap chez les frères et sœurs au cours de l'enfance et de l'adolescence dans le contexte spécifique des troubles du spectre de l'autisme ? Comment des adultes sœurs et frères de sujets avec trisomie 21 se représentent-ils l'évolution de leur lien avec ce dernier au fil des étapes de vie ? Comment recueillir le point de vue de la personne avec handicap elle-même sur son handicap et sur ses relations familiales et sociales ? Comment évaluer l'impact de l'annonce d'une schizophrénie sur les relations entre frères et sœurs non malades au sein d'une même famille ?

Communication 1

Groupes parole de fratries de personnes avec TSA : impact sur le vécu psychologique des participants et la qualité des relations intra-familiales

Stéphanie Claudel-Valentin

Université de Lorraine, 2LPN EA 7498

La création de groupes de parole à destination des fratries est récente, elle découle initialement de la mise en œuvre de groupes de parole à l'attention des parents confrontés au handicap (Dayan, 2006). L'objectif est d'offrir un espace spécifique aux frères et sœurs pour les aider à se construire, en favorisant les échanges entre enfants hors du jugement de l'adulte mais sous sa protection. Aujourd'hui, cependant, les équipes manquent de repères techniques et théoriques pour les guider dans la création et la conduite de tels projets.

La présente étude vise spécifiquement l'accompagnement des frères et sœurs de personnes avec troubles du spectre de l'autisme (TSA), contexte reconnu comme générateur d'un stress parental majeur comparativement à d'autres types de handicaps (Lee, Harrington, Louie, Newschaffer, 2008). Il s'agit d'évaluer l'impact de la participation au groupe sur le développement psychologique de la fratrie et l'évolution de la dynamique familiale. Le dispositif comporte deux groupes d'âges : enfants de 6 à 11 ans, adolescents de 12 à 18 ans, comprenant des effectifs de 5 à 10 participants. Les séances sont mises en œuvre mensuellement par une psychologue d'orientation systémique et deux assistants de recherche. Un entretien préalable est réalisé avant l'intégration dans le groupe, et un entretien de suivi est proposé à l'issue de chaque année de façon à observer les effets du dispositif. Le protocole comprend un entretien clinique auprès des parents des enfants mineurs et un entretien armé auprès de l'enfant/adolescent concerné à partir de deux outils projectifs (test des contes et Family Aperception Test) et d'un outil standardisé (MDI-C).

À cette étape de la recherche, l'analyse portera sur les enjeux développementaux spécifiques aux groupes d'âge à partir des données recueillies à l'entrée dans le dispositif et de l'observation des processus groupaux au fil de la première année de mise en œuvre.

Communication 2

La fratrie d'adultes avec déficience intellectuelle : grandir et vieillir auprès de son frère ou sa sœur avec trisomie 21

Lise Lemoine¹, Benoît Schneider²

1. Université Rennes 2, LP3C EA 1285

2. Université de Lorraine, 2LPN EA 7498

Les relations fraternelles au sein d'une famille dont un des enfants avec trisomie 21 (T21) est devenu adulte ont été peu étudiées. Or, la responsabilité de l'accompagnement de l'adulte avec T21 peut nécessiter un relais du fait que les parents vont progressivement avancer en âge. Cette question prend d'autant plus d'importance que l'espérance de vie des personnes avec T21 s'accroît.

Une première investigation sur ce thème, issue des travaux de thèse de L. Lemoine, a donné lieu à publication (Lemoine et Schneider, 2014). Elle s'appuyait sur le point de vue de 43 frères et sœurs d'adultes avec T21 en prenant en compte leur contexte de vie (insertion professionnelle en milieu ordinaire, en Établissement et Service d'Aide par le Travail, accueil en Foyer d'Accueil Spécialisé et retour en famille). Une nouvelle étude se propose ici de prendre en compte des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d'adultes ayant une sœur ou un frère avec T21 à propos de la représentation de leurs relations fraternelles au cours du développement : ils sont invités à évaluer et préciser les caractéristiques de leurs relations au sein de la famille telles qu'ils se les représentent durant leur enfance, leur adolescence, à l'heure actuelle, et anticipées pour l'avenir. Sont également évaluées les représentations de la qualité des relations avec les parents, avec les autres frères et sœurs, et l'impact sur les choix personnels et professionnels. Une étude exploratoire auprès de 15 frères et sœurs a permis d'obtenir des premiers éléments de réponse (notamment sur l'avenir et mettant en exergue, malgré de bonnes relations, des appréhensions autour du vieillissement précoce de leur frère ou sœur avec T21 ; de l'involution en termes d'autonomie ; du vieillissement et du décès des parents). Ces premiers résultats nous ont également permis d'élaborer un questionnaire diffusé en ligne, dont le recueil de données est en cours.

Communication 3

Le point de vue des adultes en situation de handicap sur leurs liens fraternels

Clémence Dayan

Université Paris Nanterre, CLInique PSYchanalyse et Développement EA 4430

En 2014, Poujol a mené l'une des premières études explorant le point de vue d'adultes porteurs de T21 concernant leurs liens fraternels ; ce thème de recherche est encore très peu investigué : sur la thématique des répercussions du handicap sur la famille, les chercheurs ont d'abord étudié le point de vue des parents, puis celui des frères et sœurs. Les travaux portant sur le vécu subjectif des personnes en situation de handicap sont très récents, et ceux qui se focalisent sur la relation fraternelle en particulier, sont rares. Les résultats des travaux de Poujol montrent notamment que les aspects positifs de la relation fraternelle (complicité, bonheur, amour, fierté) prédominent dans les récits, et que le processus d'identification aux fondements du lien fraternel implique un travail psychique autour de la normalité.

À partir de la présentation de ces résultats, ainsi que des témoignages écrits d'adultes en situation de handicap, mais aussi des travaux disponibles depuis une trentaine d'années sur le vécu des frères et sœurs dans l'enfance, à l'adolescence et à l'âge adulte, nous proposerons des hypothèses sur ce qui peut entraver ou favoriser la fonction de ressource du lien fraternel, et son évolution tout au long de la vie. D'autres études seraient nécessaires pour approfondir ces thématiques, qui s'inscriraient dans le mouvement actuel de recherche consistant à recueillir le point de vue de la personne handicapée elle-même sur son handicap et sur ses relations familiales et sociales. Cela pose des problèmes méthodologiques, auxquels il convient aujourd'hui de réfléchir : il apparaît en effet nécessaire d'adapter les outils habituels du chercheur (entretiens, tests projectifs, questionnaires...) aux difficultés que présentent les personnes avec handicap, notamment en termes de compréhension et d'expression.

Communication 4

Impact de l'annonce d'une schizophrénie d'un germain sur les relations intrafamiliales des frères et sœurs non-malades

Léa Plessis, Hélène Wilquin, Evelyne Bouteyre

Aix-Marseille Université, LPCPP EA 3278

Malgré une distanciation des relations fraternelles à l'âge adulte, celles-ci influencent le développement et le bien-être général tout au long de la vie des individus. Lorsque survient un handicap psychique tel qu'une schizophrénie (SZ) dans la fratrie, les frères et sœurs s'adaptent à « ce nouveau/cette nouvelle » frère/sœur. Avoir connu leur proche sans trouble psychique génère un clivage entre avant et après l'annonce de la maladie.

Des thématiques ciblant le vécu relationnel de neuf frères et sœurs de personnes souffrant de SZ avec les membres de leur famille nucléaire ont été étudiées.

Les premières analyses du discours ont permis de diviser les verbatims selon que les participants s'exprimaient sur leur vécu relationnel « avant » ou « après » l'annonce de la maladie.

Les thématiques suivantes ont émergé des analyses :

Trois thématiques se dégagent des verbatims « avant » : (1) la recherche de signes prédisposants, (2) la relation avec le frère/la sœur souffrant(e) durant l'enfance et (3) l'unité familiale.

Quatre thématiques émanent des verbatims « après » : (1) l'action malgré l'impuissance, (2) l'environnement extra-familial, (3) les rôles dans la famille et (4) le devoir fraternel.

Les souvenirs relationnels des frères et sœurs non-malades avant l'annonce de la maladie sont orientés vers une quête de sens de la maladie dans l'histoire familiale. Une fois le diagnostic posé, les participants priorisent l'action malgré un sentiment d'impuissance. Ces résultats suggèrent qu'il ne s'agit pas tant d'un clivage entre l'avant et l'après la maladie mais plus d'un besoin de donner du sens au présent.

Symposium

SY4. Salle 35, Entresol

La motivation académique durant l'adolescence et la période jeunes adultes : de ses déterminants psychologiques et éducatifs à sa place dans la construction identitaire et le devenir adulte

Cécile Kindelberger

Université de Nantes, Equipe Bepsylab « Bien-être & Processus de subjectivation »

Au cours du développement, s'investir dans une activité et en identifier les raisons devient de plus en plus crucial pour gagner en autonomie et devenir adulte (Vansteenkiste & Ryan, 2012). Le domaine académique est particulièrement concerné, notamment durant l'adolescence et la première partie de l'âge adulte, par ses interrelations avec la question des projets d'avenir et du devenir professionnel en particulier. Ces enjeux personnels, liés aux transformations identitaires, sont entremêlés à des enjeux sociétaux de formation et de citoyenneté, ce qui rend la problématique capitale à étudier pour les chercheurs, les psychologues, mais aussi l'ensemble des acteurs du monde éducatif encadrant les jeunes (Côté, 2002).

Ce symposium rassemble quatre communications dont l'objectif est d'éclairer les changements dans la motivation académique des adolescents et des jeunes adultes, ainsi que d'examiner la place qu'elle occupe dans les transformations psychologiques typiques de cette période de vie, notamment le besoin d'autonomisation et la construction identitaire. L'évolution dans la motivation est au cœur de la première communication qui cherche à identifier le poids des caractéristiques du parcours éducatif passé, présent, et à venir, dans le niveau et les changements de la motivation scolaire au cours des trois années du lycée. Réinterrogeant aussi cette évolution avec un empan plus large allant du collège à l'université, la seconde communication vise plus particulièrement à identifier l'impact des pensées ruminatives sur la motivation ainsi que le bien-être. A l'inverse, la motivation académique peut être maintenue voire renforcée par l'assouvissement des besoins psychologiques et notamment celui d'autonomie, notamment dans la transition lycée-université. Cette hypothèse est explorée par la troisième communication à l'aide d'approches dimensionnelle et typologique, chez de jeunes adultes. Enfin, auprès d'une population similaire, la dernière communication examine les relations entretenues par la motivation académique avec le développement identitaire, en vérifiant les éventuelles différences provenant du niveau d'études et de la filière.

Dans une démarche écologique, ces quatre communications viennent éclairer le développement de la motivation et de ses concomitants, avec un devis transversal pour deux d'entre elles et longitudinal pour les deux autres. Particulièrement centrées sur la fin de l'adolescence et le début de la vie adulte, elles brossent un portrait des profonds remaniements afférant à cette période de vie, pointant certains facteurs de risques pouvant compromettre les trajectoires développementales. Elles permettront d'éclairer chercheurs comme professionnels sur les facteurs à prendre en compte pour accompagner les adolescents et les jeunes adultes dans la construction de leur(s) projet(s) d'avenir, et pour les soutenir, en respectant leurs besoins d'autonomie, d'accomplissement et d'appartenance.

Communication 1

Evolution de la motivation au cours du lycée : effets du sexe, de la filière, du redoublement et des caractéristiques du projet professionnel

Cécile Kindelberger

Université de Nantes, Equipe Bepsylab « Bien-être & Processus de subjectivation »

La motivation scolaire est un facteur important dans la réussite académique et la poursuite des études. Or, sa baisse continue durant le primaire et le collège a été bien documentée auprès d'enfants et d'adolescents de différents pays (Gottfried et al., 2001). Son évolution au cours du lycée a été jusqu'ici moins étudiée, et les résultats parfois divergents, indiquant une baisse continue, un ralentissement de cette baisse, ou un rebond (Gillet et al., 2012 ; Kyndt et al., 2015 ; Lieury et al., 2014). Afin de compléter ces connaissances, la présente étude visait à examiner l'évolution de la motivation autodéterminée au cours des trois années du lycée et à étudier l'effet de certains facteurs du parcours scolaire sur celle-ci. 703 lycéens, âgés de 14 à 20 ans lors de leur entrée en seconde, ont répondu à questionnaire de motivation autodéterminée (EME ; Blanchard et al., 1997) présentée à chaque début et fin d'année scolaire. Ils ont également renseigné un ensemble de questions évaluant leur parcours antérieur (redoublement), actuel (filières) et à venir (i.e. projet scolaire donnant lieu entre autres, à l'évaluation de leur niveau d'ambition et de la précision de leur projet). Les résultats mettent en évidence une baisse significative de la motivation autodéterminée et des effets différenciés des caractéristiques du parcours scolaire sur le niveau initial et/ou sur son évolution.

Communication 2

Effets des pensées ruminatives sur la motivation dans les études et le bien-être des élèves, du collège à l'université.

Christine Cannard¹, Marianne Mathon², Mona Fonfrede²

1. Université de Grenoble-Alpes, Laboratoire de Psychologie et Neurocognition, CNRS

2. Université de Grenoble-Alpes

Etre motivé dans ses études, c'est pour tout individu s'engager dans une activité que l'on a choisie et l'accomplir avec plaisir et persévérance jusqu'à atteindre un but. Or, les études secondaires et post-bac correspondent à une forte période de formation et consolidation identitaire de l'adolescence à l'âge adulte, durant laquelle le jeune doit faire des choix. Ce peut être un moment de doute, d'hésitation importante, se caractérisant par des pensées ruminatives avec pour conséquence une attitude dysfonctionnelle face aux événements négatifs, entraînant à son tour perte de motivation et troubles anxio-dépressifs.

L'objectif de l'étude est de mieux comprendre les relations entre les processus motivationnels des élèves, les processus identitaires et les modes cognitifs de pensée en lien avec les troubles anxio-dépressifs, afin de soulever les facteurs prédisant au mieux la perte de motivation scolaire qui est à son tour un facteur prédictif de décrochage scolaire. Les effets du genre, du niveau scolaire et de la filière d'enseignement sont également évalués. Plus de 2000 participants, du collège à l'université, ont été questionnés sur leurs profils identitaires (DIDS, Zimmermann et al., 2015), motivationnels (EME, Vallerand et al., 1989), leurs modes cognitifs de pensée (Certs, Douilliez et al., 2014) et les troubles anxio-dépressifs (RCADS, Bouvard et Denis, 2012). Les résultats confirment les effets délétères des pensées ruminatives non adaptatives à la fois sur la motivation dans les études et le bien être des élèves.

Communication 3

Relation entre motivation et besoins psychologiques de base chez les étudiants primo-entrants : Approche centrée sur les variables et sur les personnes

Basilie Chevrier, Lyda Lannegrand-Willems

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

L'entrée à l'université représente une période de transition durant laquelle les adultes en émergence vont devoir s'adapter à un nouveau contexte de vie. D'après la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000), la motivation et les besoins psychologiques de base prennent part à cette adaptation (Lombas & Esteban, 2018). La relation entre ces deux composantes au cours du temps n'a pas encore été établie dans le contexte spécifique de transition de l'entrée à l'université.

L'objectif de cette étude est de déterminer la nature de la relation entre motivation et besoins psychologiques de base lors de la première année universitaire. Pour cela, nous emploierons deux approches différentes et complémentaires : centrée sur les variables et centrée sur les personnes (e.g., Bergman & Andersson, 2010).

Notre population d'étude est composée d'étudiants primo-entrants. Cette recherche s'inscrit dans un travail longitudinal et se compose de deux temps de mesure. Le premier temps de mesure a eu lieu lors de la rentrée universitaire (N = 1142) et le second temps aura lieu en milieu d'année universitaire. La motivation est mesurée via l'Échelle de Motivation dans les Études (Vallerand et al., 1989) et les besoins psychologiques via le Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (Chen et al., 2015).

Premièrement, afin de rendre compte de l'existence de relations bidirectionnelles entre les variables de motivation et des besoins psychologiques de base, nous réaliserons un cross-lagged panel model. Nous nous attendons à observer des relations significatives au cours du temps. Secondement, selon une approche centrée sur les personnes,

nous réaliserons des clusters longitudinaux de motivation puis des besoins psychologiques de base. Ces profils seront ensuite croisés et un test du khi-2 sera réalisé. Nous nous attendons à obtenir des configurations distinctes. Les implications scientifiques et éducatives seront discutées.

Communication 4

Construction identitaire, motivation académique et devenir adulte des jeunes de 18 à 25 ans inscrits à l'université

Nathalie Oubrayrie-Roussel, Claire Safont-Mottay, Kimberley Brioux, Hélène Ricaud

Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Laboratoire LPS-DT EA 1697

Au regard du contexte socio-économique et politique actuel, l'étude présentée vise à appréhender la diversité des trajectoires identitaires et des parcours éducationnels des jeunes adultes de 18 à 25 ans rendant compte de leur intégration psychosociale, tant au niveau académique que professionnel. Ces derniers doivent poursuivre l'exploration identitaire amorcée à l'adolescence (Schwartz, Côté, & Arnett, 2005 ; Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2012) expérimenter les choix et les possibles qui s'offrent à eux, nécessitant une mobilisation de leurs ressources personnelles et sociales (Luyckx, Klimstra, Schwartz, & Duriez, 2013). Dans le cadre d'une approche transversale et extensive, 502 jeunes adultes français de 18 à 25 ans inscrits dans différents niveaux d'études et filières à l'université ont été invités à répondre à trois échelles : la première vise à appréhender les indicateurs d'entrée dans la vie adulte (Arnett, 2000 ; 2007 ; Bidart, 2005 ; 2006), la seconde vise à mesurer les processus identitaires (DIDS) (Zimmermann et al. 2013) et enfin la troisième vise à mesurer la motivation envers les études (E-MEU) (Vallerand et al. 1989). L'étude des liens ainsi posés permettent d'évaluer plus précisément l'importance des facteurs contribuant le plus à une différenciation développementale des trajectoires identitaires et des parcours éducationnels en vue de considérer l'accompagnement et le soutien à apporter aux jeunes adultes dans les choix d'orientation et les engagements d'avenir qu'ils ont à réaliser.

Table ronde

TR1. Salle 41, 3e étage

Ce que le jeu fait aux enfants et aux familles

Corinne Ponce¹, Véronique Rouyer¹, Stéphanie Rubi², Annabelle Dusart-Magnat

1. Université de Bordeaux, Laboratoire de psychologie EA 4139

2. Université de Bordeaux 3, LACES EA 4140

Depuis les travaux de Wallon, Vygotsky, Piaget, les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant sont connues depuis longtemps en psychologie et le jeu est aujourd'hui présent dans une pluralité de milieux de vie de l'enfant (famille, lieux d'accueil de la petite enfance, école, ludothèques, centres de loisirs, institutions médico-psycho-éducatives, etc.), avec souvent des objectifs et des modalités différents. Un phénomène de société grandissant exige aujourd'hui que les psychologues s'y penchent à nouveau. En effet, les activités et interactions de la vie courante semblent être de plus en plus soumises à des processus de ludicisation. Dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire portant sur « Ce que le jeu fait aux familles » dans différents contextes (famille, ludothèque), nous interrogeons les fonctions du jeu dans les relations entre parents et enfants, et entre enfants, à partir de l'observation des interactions ludiques et d'entretiens réalisés auprès des enfants, des parents et des professionnels de ludothèques. L'objectif de cette table ronde est d'examiner le jeu, avec ses contenus divers, ses rôles dans les relations familiales au sein de plusieurs contextes comme le domicile familial, la ludothèque et la crèche. Nous appuyant sur des observations et des entretiens, on cherchera à regarder comment le jeu se déroule, avec qui, selon quelles règles et quel cadre. Comment le cadre ludique fait varier le jeu et les relations entre les personnes ? Comment le jeu se déploie au cœur des socialisations genrées ? Quel rôle les parents accordent-ils aux jeux dans le développement de leurs enfants ? Pourquoi les parents jouent-ils avec leur(s) enfant(s) ? Les professionnels de crèche et de ludothèque apporteront leurs témoignages sur la mise en jeu, les collections choisies, le fonds de jeu et l'incidence de ces choix sur le jeu, en fonction des âges des enfants.

Session thématique

ST3. Salle 44, 3e étage

Développement atypique et apprentissages scolaires (1)

Communication 1

Acquisition de la lecture et perspective développementale : cas du syndrome de Williams

Anne-Sophie Pezzino, Nathalie Marec Breton, Agnès Lacroix

Université Rennes 2, LP3C EA 1285

Savoir lire permet de s'informer et de communiquer nos pensées, nos désirs, nos émotions, notre perception du monde que ce soit en privé ou en public. L'accès à la lecture nécessite la coordination de nombreux processus et mécanismes distincts (Vellutino et al., 2004). Or les études conduites dans ce champ sont encore rares auprès de jeunes en situation de handicap intellectuel. Aussi leur accompagnement est une question cruciale qui concerne divers secteurs socio-économiques comme la santé, l'éducation, le travail ou encore l'accessibilité. Accéder à la lecture peut ouvrir de nouvelles perspectives en prolongeant la scolarisation, en ouvrant les portes de diverses formations et, par conséquent, contribuer à l'amélioration de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en situation de handicap (loi du 11 février 2005).

Suivant ce constat, nos travaux explorent le développement des habiletés impliquées dans l'acquisition de la lecture chez des enfants porteurs d'une maladie génétique rare admettant un handicap intellectuel : le syndrome de Williams (SW) (Scherer & Osborne, 2007). Sur le plan cognitif, les personnes SW présentent un profil neuropsychologique dissociatif unique qui se caractérise par une dissociation cognitive entre la préservation relative (développement qui reste atypique) de certaines habiletés telles que le langage oral (Martens et al., 2008), la mémoire phonologique (Lacroix et al., 2009) et le traitement des visages (Karmiloff-Smith et al., 2004) – et, l'altération d'autres – comme la conscience phonologique (Garayzábal & Cuetos, 2008), le traitement visuospatial (Braddick & Atkinson, 2011), les processus visuo-attentionnels et exécutifs (Costanzo et al., 2013 ; Menghini et al., 2010), la mémoire de travail et la mémoire à long terme (Menghini et al., 2010 ; Rhodes et al., 2010). De plus, il existe des déficits d'acquisition de la lecture pouvant être expliqués par des altérations phonologiques (Laing et al., 2001 ; Menghini et al., 2004) et/ou visuo-spatiales (Dessalegn et al., 2013 ; Fayasse & Thibaut, 2003). Afin d'orienter la réalisation d'outils de remédiation plus ajustés, l'étude que nous présenterons cherchera à apporter des éléments de compréhension à l'hétérogénéité observée dans l'installation de la lecture chez les personnes porteuses du syndrome.

Cette étude longitudinale s'étend sur 3 ans auprès de 4 enfants francophones porteurs du SW, âgés de 5 à 6 ans, appariés à deux groupes contrôles (8 enfants chacun), respectivement, de même âge chronologique et de même niveau de vocabulaire. Des tests standardisés évaluant le niveau lexical, la connaissance du code (lettre et son), les habiletés phonologiques, la mémoire auditivo-verbale et le raisonnement visuo-spatial ont été proposés. Les résultats indiquent que des altérations mnésiques et de raisonnement visuo-spatial, mais pas phonologiques, peuvent être impliquées dans l'installation fragile des premières connaissances sur l'écrit (connaissance du code). Notre discussion s'orientera vers une optique de remédiation.

Communication 2

Bien-être et sentiment d'intégration chez des élèves à haut potentiel intellectuel

Jacques-Henri Guignard

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes EA 2661

La scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel (EHPI) donne lieu à des recommandations nationales sur de bonnes pratiques (voir par exemple le bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009), mais aussi à des propos alarmistes auprès du grand public sur le bien-être scolaire de ces élèves (Siaud-Facchin, 2014). Or, des travaux internationaux (Bergold et al., 2015 ; Santili, 2017) ne soutiennent pas ces derniers. Peu de travaux empiriques français existent sur cette question. Pour pallier ce manque, nous avons mené une large étude auprès de 535 élèves en 6ème et 2nde dans un établissement privé nantais (432 élèves tout-venant et 73 EHPI) qui ont rempli l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie (Fenouillet et al., 2014) et l'échelle de sentiment d'intégration de Poussin et al. (2001). Nos résultats vont dans le sens des études précédemment citées. Cependant, les ANOVAs font apparaître des scores plus faibles des EHPI sur la dimension « Pairs » et sur le score global de l'échelle de sentiment d'intégration. En outre, une ANCOVA fait ressortir que la contribution de la dimension « Pairs » du sentiment d'intégration sur la dimension « école » de la satisfaction de vie est plus importante pour le groupe d'EHPI. Ce dernier résultat suggère donc que, comparativement à un groupe contrôle, l'intégration dans un groupe de pairs a un impact plus important sur le bien-être scolaire des EHPI. Nous discuterons des implications pratiques de ces résultats.

Communication 3

Haut potentiel intellectuel et troubles du langage écrit

Sophie Guetat, Lucile Chanquoy, Marie-Noële Magnié-Mauro

Université de Nice, Bases, Corpus, Langage UMR 7320

Ce travail porte sur le développement du langage écrit selon les particularités fonctionnelles des enfants (avec ou sans Haut Potentiel Intellectuel (HPI) et avec ou sans troubles du langage écrit). Certaines particularités anatomo-fonctionnelles que présentent les enfants HPI peuvent potentiellement expliquer les symptômes associés à la dyslexie/dysorthographe, souvent rencontrée dans cette population. En effet, ces enfants présentent un style cognitif spécifique, qui serait dû à un surinvestissement de l'hémisphère droit, pouvant parfois être massif (Alexander, O'Boyle, Benbow, 1996 ; Magnié, Caro, Faure, 2003). Les hémisphères cérébraux ont une contribution qualitativement différente dans les traitements cognitifs et notamment dans le traitement du langage oral et écrit (ex, Chiarello, 1988a ; 1988b ; Dickson et Federmeier, 2014). Selon le modèle de la mémoire sémantique proposé par Gross-Fifer et Deacon (2004), dans l'HD, l'amorçage se fait essentiellement par l'intermédiaire de caractéristiques partagées. Au contraire,

dans l'HG, l'amorçage se fait essentiellement par l'intermédiaire de liaisons associatives. Le projet de recherche en cours (dont les premiers résultats sont attendus au printemps) a pour but de tester l'hypothèse selon laquelle la sensibilité de l'hémisphère gauche aux cooccurrences sémantiques s'étendrait aux cooccurrences orthographiques et qu'un surinvestissement de l'hémisphère droit massif - qui empêcherait l'amorçage par cooccurrences orthographiques (normalement sous-tendu par l'HG) - serait à l'origine des symptômes associés à la dyslexie (type surface) dans cette population. Cette hypothèse est congruente avec de nombreuses données électrophysiologiques et comportementales. En effet, les enfants semblent encoder très précocement des régularités, telles que le type de graphie fréquemment employée selon la position au sein du mot ou les régularités relatives à la distribution des différents graphèmes correspondant au même phonème selon l'environnement consonantique immédiat ; ces régularités étant de type probabiliste. Les enfants mémoriseraient donc inconsciemment les occurrences de fragments de mots qui présentent ces régularités (ex, Chetail, 2017 ; Pacton, Fayol et Perruchet, 1999 ; Treiman, 1993). De plus, plusieurs études ont rapporté un lien entre la sensibilité aux régularités orthographiques et le niveau en lecture/écriture (ex, Cunningham, Perry et Stanovich, 2001). La Visual Word Form Area (VWFA), située dans la jonction occipito-temporale gauche, semble sensible à ces régularités (ex, Maurer, Zevin et McCandliss, 2008 ; Zhao et al., 2014) et cette sensibilité apparaît atteinte en cas de dyslexie/dysorthographe (ex, Araújo, Faisca, Bramão, Reis et Petersson, 2015). Pour éprouver cette hypothèse, 6 groupes d'enfants (4 groupes âgés de 8 à 11 ans, avec ou sans haut potentiel intellectuel et avec ou sans dyslexie/dysorthographe et deux groupes d'enfants plus jeunes, appariés à l'âge de lecture des deux groupes d'enfants dyslexiques) ont réalisé deux études. Lors de la première, les enfants devaient sélectionner le pseudomot d'une paire ressemblant le plus à un mot. Trois types de pseudomots, dont la régularité orthographique a été manipulée, composaient les paires. L'étude électrophysiologique a mesuré les réponses N170 à trois types de pseudomots (dont la probabilité d'enchaînement de chaque triplé de lettre a été manipulée), à des chaînes de consonnes et à des chaînes de symboles, lors d'une tâche de lecture passive (appariement de couleurs).

Communication 4

Soutien l'autonomie / autorégulation intellectuelle des élèves avec une déficience intellectuelle légère (DIL) en situation d'apprentissage et d'examen : quels points de vigilance pour l'institution scolaire ?

Agnès Desbiens

Université de Lille, Laboratoire PSITEC EA 4072

La préoccupation du soutien à l'autonomisation des élèves connaît un « retour en force dans le champ institutionnel » scolaire (notion mise en valeur dans le socle commun de compétences dans les programmes scolaires récents) mais aussi en formation d'adultes (Raab, 2016). Les modèles sous-jacents aux travaux afférents ont à voir avec le développement de l'autorégulation (Nader-Grosbois, 2007, Cosnefroy, 2011) et conservent leurs racines Vygotskiennes (passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel), cherchant à identifier des conditions favorables du médiateur (enseignant, psychologue) mais aussi de l'institution afin que, grâce à une hétérorégulation efficace, les élèves développent leur autorégulation. Cela est vrai aussi dans le champ du handicap où des outils spécifiques (GEVA-Sco, 2015) et les définitions récentes des troubles des élèves (DSMV, 2013) incorporent les notions de degré de soutien et de degré de maîtrise dans les habiletés évaluées. Dans ce cadre, les points d'autonomie à prendre en compte dans ces outils sont-ils suffisants pour garantir une autonomisation des habiletés poursuivies lorsque les sujets avec handicap mental doivent s'autoréguler, c'est-à-dire en situation d'apprentissage et d'examen ? Dans notre étude, 43 enseignants spécialisés ont observé leurs élèves (636 élèves avec DIL de 6 à 18 ans scolarisés pour moitié en milieu ordinaire et pour l'autre moitié en milieu spécialisé) grâce à une grille que nous avons élaborée mesurant l'autonomie de déplacement, intellectuelle et relationnelle (inspirée de Blache 2010 et de Nader-Grosbois 2007) en situation d'apprentissage et d'examen. Ils ont ensuite renseigné un questionnaire relatif à l'étendue de l'hétérorégulation effectivement mise en œuvre et à l'étendue de l'autorégulation de leurs élèves dans ces deux situations. Les résultats montrent que l'hétérorégulation n'est jamais complète en situation d'apprentissage, notamment surtout autour des besoins suivants : identifier le but à long terme de la tâche, convoquer en mémoire les connaissances utiles à la tâche, s'autoévaluer. Ces points ne font pas encore l'objet d'une identification systématique dans les GEVA-Sco alors que les difficultés des élèves avec DIL à s'autoréguler sur ces éléments sont très impactantes en évaluation diplômante ou non diplômante : plus d'un élève sur deux ne montre pas ses capacités réelles en examen du fait de ses difficultés à s'autoréguler sur ces critères. Notre outil d'identification de ces besoins est l'une des pistes pour améliorer leur prise en compte.

16h20-16h45 – Pause-café

Atrium

Développement de la régulation émotionnelle à l'adolescence en France et en Colombie

Colette Sabatier¹, Lyda Lannegrund-Willems¹, Jorge Palacio²

1. Université de Bordeaux, Laboratoire de psychologie EA 4139

2. Universidad del Norte, Colombie

La régulation émotionnelle et son évolution avec l'âge est un élément-clé de l'ajustement psychologique et social à l'adolescence. Elle est un pan du triptyque des compétences émotionnelles : reconnaissance, expression et régulation des émotions. La régulation émotionnelle comprend une dimension externe (par l'environnement, notamment les parents) et interne (l'auto-régulation). Son étude a généré plusieurs recherches en psychopathologie clinique ainsi qu'en psychologie du développement tout au cours de la petite enfance et de l'enfance. Force est de constater qu'elle a fait l'objet de très peu d'investigations dans le cadre du développement normal à l'adolescence. Une des transformations de l'adolescence est celle du passage de la régulation externe (typique de la petite enfance) à l'auto-régulation. Notre groupe de recherche explore cette question de l'auto-régulation émotionnelle à l'adolescence, ses formes, ses sources et son impact, dans une perspective développementale, différentielle et culturelle.

Devant l'absence d'instruments de mesure en psychologie développementale appropriés aux compétences cognitives, métacognitives et émotionnelle des adolescents, nous avons construit une mesure qui tient compte du contexte des émotions, de leur intensité, et des émotions elles-mêmes en distinguant les trois émotions négatives les plus significatives, la colère, la tristesse et la peur et en repérant trois stratégies pour y faire face qui s'accordent avec les capacités de maîtrise des adolescents, la régulation adaptative, l'inhibition (surrégulation) et la dysrégulation (sous-régulation). Les trois premières présentations de symposium s'appuient sur cet outil.

Les deux premières présentations examinent les variations selon le genre, l'âge et le contexte socio-économique et éducatifs des parents, l'une en France (Sabatier et al., Université de Bordeaux) avec un échantillon couvrant toute la période de l'adolescence de 11 à 19 ans, 2 l'autre en Colombie avec des adolescents de 11 à 15 ans (Restrepo et al. Universidad del Norte). La troisième présentation est une comparaison Colombie-France (Moran et al., Universidad del Norte). Elle examine le rôle des parents dans l'auto-régulation émotionnelle dans deux contextes culturels distincts et pose la question du poids de la culture dans l'influence du lien parent-adolescent sur l'auto-régulation émotionnelle à l'adolescence. La quatrième présentation (Fombouchet et al. Université de Bordeaux) va au-delà de ces trois recherches et s'interroge sur l'organisation des répertoires de l'auto-régulation émotionnelle à l'adolescence en fonction de différents contextes.

Cet ensemble coordonné de recherches apporte un éclairage significatif et nuancé sur le développement de l'auto-régulation émotionnelle au cours de l'adolescence. Il soulève la question de sa configuration, des facteurs familiaux, culturels et contextuels qui l'influencent. Il souligne l'importance de repérer les différents procédés pour faire face aux émotions. Mais surtout, il montre que les adolescents réagissent de façon différenciée aux différentes émotions négatives. Un point crucial à prendre en compte pour les interventions en milieu scolaire et dans tous les lieux d'interactions entre pairs.

Communication 1

Les variations de la régulation émotionnelle selon le genre, l'âge et l'intensité émotionnelle

Colette Sabatier, Cyrille Perchec, Lyda Lannegrund-Willems, Camille Brisset

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Dans cette étude nous examinons les variations selon le genre et l'âge de la régulation émotionnelle au cours de l'adolescence. Constatant l'inappropriation des outils de mesure de la régulation émotionnelle au regard des compétences des adolescents, nous avons mis au point un instrument qui prend en compte les réactions aux divers émotions négatives (colère, tristesse et peur) et les contextualise dans le cadre des interactions entre pairs. Un ensemble de 1,527 adolescents français de la 6^{ième} à la Terminale a participé à l'étude : 736 jeunes adolescents (51% filles de 11-13 ans), 493 adolescents d'âge moyen (49% filles de 14-16 ans), et 298 adolescents tardifs (55% filles de 16-19 ans).

Les résultats montrent une claire différence de genre. Les filles perçoivent plus intensément les trois émotions (colère, tristesse et peur). Les émotions de tristesse et de peur suscitent chez elles plus de dysrégulation. Tandis que les garçons inhibent et régulent de façon adaptative plus les trois émotions.

Les variations avec l'âge sont nuancées, elles dépendent à la fois des émotions et des stratégies de régulation. Globalement, les jeunes adolescents se distinguent des adolescents d'âge moyen et tardif. Comparés aux adolescents d'âge moyen et tardif, ils vivent plus intensément la peur, inhibent plus les émotions de colère et de tristesse mais régulent de façon adaptative plus faiblement la tristesse. En ce qui concerne la dysrégulation, les effets liés à l'âge sont sensibles au type d'émot Pour la tristesse, on observe un effet linéaire, les jeunes adolescents dysrégulent plus que les

adolescents d'âge moyen, eux-mêmes dysrégulant plus que les adolescents d'âge tardif, pour la peur, on observe un simple contraste entre les jeunes adolescents et les adolescents tardifs, les adolescents d'âge moyen se situant entre les deux groupes d'âge. Quant à la colère, aucun effet lié à l'âge n'est observé.

Communication 2

L'influence du contexte sur la régulation émotionnelle de la colère, la tristesse et la peur des adolescents colombiens

Dayana Restrepo¹, Colette Sabatier², Mayilín Moreno¹, Jorge Palacio¹, Olga Hoyos¹

1. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombie, Département de Psychologie, Colombie

2. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Cette étude examine auprès de 308 adolescents colombiens âgés de 11 à 15 ans les variations de l'auto-régulation de trois émotions, la colère, la tristesse et la peur selon le genre, l'âge et le statut socioéconomique et éducatif des parents. L'auto-régulation émotionnelle a été étudiée selon procédés, la régulation adaptative, l'inhibition et la dysrégulation. Les trois facteurs, genre, âge et contexte parental exercent une influence. Les garçons font preuve de plus d'inhibition de la tristesse que les filles. La régulation adaptative de la peur varie de façon non-linéaire avec l'âge, les adolescents de 13 et 15 ans comparés aux autres âges (11, 12 et 14 ans) régulent moins leur peur. Pourtant, ce sont les conditions socioéconomiques et éducatives des parents qui sont les plus influentes dans le contexte colombien. Les adolescents qui appartiennent aux milieux socioéconomiques les plus faibles inhibent le plus leurs émotions (quelles qu'elles soient) et manifestent le plus de dysrégulation de la tristesse et de la peur. Les adolescents des milieux socioéconomiques élevés régulent moins leur colère et leur tristesse. Le niveau d'éducation de chacun des parents exerce également un rôle décisif sur la régulation émotionnelle de la colère et de la tristesse, les adolescents dont le père est moins éduqué manifestent plus de dysrégulation de la colère et de la tristesse, tandis que les adolescents dont la mère est moins éduquée inhibent plus leur colère et leur tristesse. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte le rôle de la famille, en distinguant chacun des parents, et le contexte culturel dans l'étude psychologique du développement normal de la régulation émotionnelle chez les adolescents et ainsi apprécier son rôle critique pour l'ajustement et le bien-être psychologique en fonction des contextes spécifiques.

Communication 3

La régulation émotionnelle et les styles parentaux, une étude comparative Colombie-France

Elianne Moran¹, Jorge Palacio¹, Mayilín Moreno¹, Dayana Restrepo¹, Camille Brisset²

1. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombie, Département de Psychologie, Colombie

2. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

L'étude sur la régulation émotionnelle chez les adolescents a fait l'objet de recherches récentes sur la psychologie du développement. Il existe un consensus sur le fait que les individus acquièrent la capacité de réguler leurs émotions par le biais des processus de socialisation familiale. La question de l'influence de la culture sur les processus de régulation émotionnelle et de socialisation familiale reste cependant ouverte. Ce débat nous a amenés à nous demander s'il existe des différences dans l'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle chez les adolescents français et colombiens et si des différences dans les relations parents-enfants des adolescents colombiens et français sont observées. Dans cette optique, deux études ont été menées auprès d'un échantillon (662) d'adolescents de 11 à 16 ans en milieu scolaire, (308) colombiens et (354) français. L'étude 1 a comparé l'utilisation de trois stratégies de régulation émotionnelle (régulation adaptative, inhibition et dysrégulation) pour chaque émotion (colère, tristesse, et peur) à travers les cultures. Les résultats ont montré des différences significatives dans l'utilisation des stratégies pour la colère et la tristesse, les adolescents colombiens ont obtenu des scores plus élevés dans l'utilisation de toutes les stratégies pour la gestion de la colère, également pour l'adaptation et l'inhibition de la tristesse. Les adolescents français, à l'opposé, ont des scores plus élevés pour les stratégies de dysrégulation. L'étude 2 a comparé la perception des adolescents par rapport à quatre dimensions parentales (attachement, contrôle comportemental, contrôle psychologique et conflits). Des différences significatives ont été observées entre les échantillons pour toutes les dimensions, les adolescents colombiens obtenant des scores plus élevés pour chacune d'elles. Ces résultats seront discutés à la lumière du débat sur l'influence culturelle et les modèles parentaux sur le développement émotionnel de l'individu.

Communication 4

La régulation émotionnelle à l'adolescence : des répertoires de stratégies utilisés et expérimentés dans différents contextes émotionnels ?

Yoann Fombouchet, Joanna Lucenet, Lyda Lannegrand-Willems

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Les psychologues de l'adolescence s'accordent sur le fait que la régulation émotionnelle continue de se développer au cours de cette période ; pourtant les travaux scientifiques sur cette compétence ont été principalement menés chez les enfants et les adultes. Ces études souffrent de limites puisqu'elles ne prennent pas en compte le rôle de l'émotion ressentie, ni celui du contexte qui pourraient influencer les stratégies que vont utiliser les individus. De

plus, étudier les stratégies de régulation émotionnelle indépendamment les unes des autres ne permettrait pas de rendre compte de l'utilisation qu'en font les individus, et particulièrement les adolescents qui les expérimentent dans des contextes émotionnels variés.

Suite à une revue des principaux modèles et outils de mesures de la régulation émotionnelle, nous proposons de soutenir une approche visant à identifier le(s) répertoire(s) de stratégies de régulation émotionnelle qu'utilisent les adolescents dans différents contextes émotionnels.

Cette approche sera illustrée et mise à l'épreuve grâce aux résultats de deux études empiriques. Dans la première, nous avons adapté un questionnaire (NERI, Zimmermann & Iwanski, 2014) permettant de mesurer les stratégies employées dans des situations induisant des émotions négatives spécifiques (i.e., tristesse, peur, colère) auprès de 147 adolescents âgés de 11 à 14 ans. La seconde étude utilise un questionnaire en cours d'expérimentation auprès d'un public d'adolescents plus large.

Les résultats mettent en évidence que les répertoires et les stratégies qui les composent semblent spécifiques aux émotions ressenties par les adolescents. Les apports de notre approche seront discutés tant au niveau des perspectives de recherche sur l'évolution des stratégies de régulation émotionnelle au cours de l'adolescence, que de ses applications (e.g., mise en place de programmes de prévention adaptés à la vie quotidienne des adolescents).

Table ronde

TR2. Salle 35, Entresol

Le psychologue / le chercheur et la parole de l'enfant : quelle éthique de la participation de l'enfant dans les processus d'évaluation ?

Véronique Rouyer, Olivier Grondin

Université de Bordeaux, Laboratoire de psychologie EA 4139

Les pratiques des psychologues et des chercheurs en psychologie sont encadrés par deux textes de référence : le code de déontologie des psychologues (version 2012) et le code de conduite des chercheurs qui émane du Département Recherche de la Société Française de Psychologie (Caverni, 1998). Cependant, les seuls articles mentionnant explicitement les enfants (au sens de mineurs) concernent principalement la question du consentement, ce dernier se transformant en recherche d'assentiment de l'enfant pour participer au dispositif que lui propose le psychologue et/ou le chercheur. Ce constat pose plusieurs questions au regard de l'évolution du statut de l'enfant dans la société en lien avec l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'enfant (CIDE) (1989). Ce texte juridique donne lieu en sciences humaines et sociales à un large débat sur les enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques liés à la participation de l'enfant dans la recherche, et au-delà dans différentes instances locales, régionales, nationales ou européennes (Bartos, 2016 ; Harcourt & Sargeant, 2011 ; Horgan, Forde, Parkes, Martin, Mages & O'Connell, 2015 ; Lansdown, 2001 ; Percy-Smith, 2016 ; Percy-Smith & Thomas, 2010 ; Shaw, Brady & Davey, 2011). Depuis l'élaboration de l'échelle de participation de Hart (1992), il est possible de distinguer différents niveaux de participation de l'enfant à la vie de la Cité (de la manipulation de l'enfant par l'adulte à la prise de décision partagée par l'enfant et l'adulte). Ces écrits invitent à ré-interroger les pratiques du chercheur et du psychologue du développement et de l'éducation quant aux modalités et aux finalités de la participation de l'enfant dans les dispositifs de recherche ou d'accompagnement et de prise en charge. L'accent sera également mis sur les contraintes liées à la mise en place d'un cadre de rencontre qui favorise la possibilité pour l'enfant d'exprimer un choix, voire même des attentes vis à vis de sa participation. L'objectif de cette table ronde réunissant chercheurs et psychologues de différents champs d'exercice est de discuter des enjeux éthiques liés au statut de l'enfant considéré comme un objet, un sujet et/ou une personne.

Intervenants :

- Patricia Gachedoit, psychologue de l'Education Nationale, Bordeaux
- Olivier Grondin, Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux
- Jean-Michel Couvidat, psychologue de la Maison des ados, Bordeaux
- Véronique Rouyer, Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux

Numérique et apprentissages scolaires

Communication 1

De la co-conception à l'utilisation en classe d'une application éducative à l'usage d'enfants d'âge préscolaire

Lara Hoareau, Aude Thomas, Jarlegan Annette, Christophe Luxembourger, Blandine Hubert, Jérôme Dinot, Youssef Tazouti

Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN)

Dans le cadre spécifique des tablettes, si la littérature scientifique s'accorde majoritairement à dire que les outils numériques peuvent avoir un rôle positif sur les apprentissages émergents des enfants (e.g. Papadakis et al., 2018), certains auteurs sont plus réservés quant aux impacts effectifs de ces outils sur les apprentissages (Amadiou & Tricot, 2013).

Ces dernières années, l'Education nationale a cherché à développer l'utilisation du numérique dans une approche pédagogocentree. Les outils numériques se veulent ainsi réfléchis dans l'optique de favoriser l'enseignement et les apprentissages tout en prenant en compte les contraintes de la classe.

Notre étude s'inscrit dans le cadre du projet LINUMEN (Littératie et NUMératie Emergentes par le Numérique) dont le but est de créer une application éducative sur tablette proposant des activités pour développer les compétences en littératie et numératie émergentes. Celle-ci devra être adaptée aux enfants ainsi qu'aux contraintes de la salle de classe en maternelle. Pour cela, nous avons réuni une équipe de co-conception composée d'enseignants-chercheurs, de doctorants, d'acteurs éducatifs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants etc...) et d'ingénieurs en informatique. Cette triple collaboration entre chercheurs, praticiens et concepteurs est primordiale dans la création d'une application et permet sa meilleure implémentation dans le milieu scolaire (Kucircova, 2016).

Ainsi, les objectifs de cette présentation seront d'exposer dans un premier temps le processus de co-conception itérative qui a permis l'élaboration de l'application puis, dans un second temps, la phase de test de l'acceptabilité, de l'utilisabilité et de l'utilité de notre dispositif en conditions réelles.

Les échanges entre les membres de l'équipe de co-conception et l'examen de quelques applications existantes ainsi que de la littérature scientifique (modèles de développement, d'évaluation ou d'implémentation en milieu scolaire d'applications numériques éducatives) nous ont permis de déterminer des lignes directrices pour le développement de l'application :

- Une adaptation aux programmes de l'école maternelle.
- Une progressivité sur cinq périodes du début de la Moyenne Section (MS) à la fin de la Grande Section (GS).
- Une ergonomie adaptée aux enfants favorisant leur autonomie.
- Un aspect ludique à travers des activités variées ainsi que la présence d'une mascotte encourageant et aidant l'élève.
- Des qualités pédagogiques prônant le rôle actif de l'élève, l'explicitation de ses apprentissages, la présence de feedbacks et d'étayage, etc... (e.g. Hirsh-Pasek et al., 2015 ; Mayer, 2014).

L'application « AppLinou » propose ainsi une vingtaine d'activités en littératie (conscience phonologique, vocabulaire, compréhension ...) et en numératie (dénombrement, composition/décomposition ...).

Notre dispositif finalisé est testé actuellement selon une méthodologie expérimentale et longitudinale auprès d'environ 450 élèves de MS scolarisés dans 40 classes contrastées sur le plan socio-économique. Les enseignants de ces classes sont invités à respecter un protocole expérimental précis en terme de durée et de contenu des séances. Des mesures (par questionnaires et grilles d'observation) de l'acceptabilité du dispositif par les enseignants et les élèves seront effectuées. Des analyses seront menées en fonction des caractéristiques des classes et des élèves afin de déterminer les facteurs influant sur l'acceptabilité de notre dispositif.

Communication 2

Tester les compétences en littératie et numératie émergentes des enfants d'âge préscolaire à l'aide d'une application sur tablette tactile.

Aude Thomas¹, Lara Hoareau¹, Christophe Luxembourger¹, Annette Jarlégan², Blandine Hubert¹, Youssef Tazouti¹

1. Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN)

2. Université de Lorraine, LISEC EA 2310

Dès leur plus jeune âge, les enfants développent des compétences en littératie et numératie émergentes (LNE). Ces compétences se révèlent être nécessaires aux apprentissages ultérieurs en lecture, écriture et calcul et sont des prédicteurs de leur réussite scolaire future (e.g. Aunio & Niemivirta, 2010 ; LeFevre et al., 2010).

La littératie et la numératie émergentes se définissent comme un ensemble de compétences et connaissances qui apparaissent avant le développement des activités formelles de lecture, d'écriture et de calcul. Au sein de la littérature,

plusieurs études identifient quatre composantes principales de la littératie émergentes : la connaissance des lettres, le vocabulaire, la compréhension et la conscience phonologique (e.g. Bara, Gentaz & Colé, 2008 ; Purpura & Napoli, 2015). Concernant la numératie émergente, plusieurs modèles théoriques (eg. Deheane, 1992 ; Deheane & Cohen, 2000 ; Krajewski, 2008 ; Purpura et Napoli, 2015) identifient des composantes, telles que la connaissance des chiffres/nombres, l'estimation/comparaison, le dénombrement, les problèmes à histoire, etc.

Etant donné que peu d'outils en langue française permettent de tester simultanément ces compétences de LNE, un outil non-numérisé a été élaboré et testé sur un échantillon de 167 élèves de maternelle. Puis, cette version du test a été numérisée sous forme d'une application sur tablette. Certaines contraintes relatives à la numérisation de l'outil nous ont obligé à repenser l'organisation de plusieurs subtests. Ainsi, l'application est adaptée ergonomiquement pour des enfants d'âge préscolaire et présente de nombreuses plus-values concernant l'automatisation et la standardisation des consignes, des critères d'arrêt et du recueil des données.

Cette présentation se fixe deux objectifs principaux : a) expliciter le développement et la mise en place d'une application sur tablette pour tester les compétences en littératie et numératie émergentes des élèves de moyenne section et de grande section de maternelle ; b) présenter les résultats d'une première phase de recueil des données (octobre 2018 à janvier 2019) à l'aide de cet outil auprès d'élèves de moyenne section (MS).

Dans un premier temps, les différentes étapes de la co-conception itérative de la version numérisée de cet outil seront présentées. Dans un second temps, des données sur la prise en main et l'utilisabilité de l'application de test, par les enquêteurs et les élèves, seront exposées. Dans un dernier temps, les résultats de l'utilisation de la version numérisée du test sur un échantillon d'environ 750 enfants en MS scolarisés dans 32 écoles maternelle seront présentés. Les premières analyses font apparaître peu de différences des qualités psychométriques (e.g. cohérence interne des épreuves) entre les deux versions (numérique et non-numérique) de l'outil d'évaluation.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective longitudinale de la MS à la fin de la GS. A terme, cet outil permettra d'obtenir un profil général des compétences des élèves en LNE. Il aidera ainsi les enseignants à mieux identifier les points forts et les points faibles des élèves et de proposer des activités pédagogiques adaptées à leurs besoins.

Communication 3

Transfert numérique : le rôle de l'inhibition

Wilfried Mombo, Jérôme Clerc

Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (LPNC), CNRS : UMR5105

Le transfert numérique peut être défini comme le fait d'interagir avec un écran pour apprendre une connaissance dans une tâche numérique et la réutiliser dans une nouvelle tâche, numérique ou tangible. Pour transférer un apprentissage dans une nouvelle tâche, l'enfant doit être capable d'adapter l'apprentissage en résistant aux interférences causées par les dis-similarités avec la tâche antérieure (Schwartz, Chase, & Bransford, 2012). Dans le cadre du transfert numérique, la difficulté à résister à ces interférences est accrue par la dis-similarité des interfaces graphiques (différences d'éléments de décor entre les interfaces) (Aladé, Lauricelle, Beaudoin-Ryan, & Wartella, 2016). Par ailleurs, il est courant d'observer une chute de performance chez l'enfant dans une tâche de transfert non-numérique (Clerc, Remy, & Leclercq, 2017 ; Detable & Vinter, 2004 ; Pacton, Fayol, & Cleeremans, 2001), certains auteurs suggérant comme causes probables une surcharge cognitive due à l'adaptation à la nouvelle tâche et/ou une faiblesse du fonctionnement exécutif (Clerc, Miller, & Cosnefroy, 2014). On peut faire l'hypothèse qu'un entraînement qui faciliterait l'adaptation à la tâche de transfert, ainsi qu'une capacité individuelle d'inhibition élevée permettant de résister aux interférences, pourraient prémunir un enfant de la chute de performance dans une situation de transfert numérique.

Cette étude vise à évaluer l'efficacité d'un entraînement à la tour de Hanoï version numérique, ainsi que le rôle de l'inhibition, dans le transfert numérique chez l'enfant. Les participants (N = 119, âge moyen = 6ans 9mois, SD = .52) sont passés par quatre phases : pré-test (Hanoï trois carrés), entraînement, post-test (identique au pré-test) et transfert (Hanoï trois disques). Quatre conditions d'entraînement étaient utilisées : hautement spécifique, moyennement spécifique, non-spécifique, sans entraînement (groupe contrôle). Un test d'inhibition cognitive a également été administré, la version étendue du Head, Toes, Knees, Shoulders (HTKS-E, McClelland et al., 2014).

Au post-test, le temps de résolution est significativement plus court qu'au pré-test ($p < .001$), et significativement plus court dans la condition d'entraînement hautement spécifique que dans les trois autres conditions ($p = .001$). Il ré-augmente en phase de transfert pour les quatre conditions : entraînement hautement spécifique ($p = .001$), entraînement moyennement spécifique ($p = .009$), entraînement non-spécifique ($p = .001$), sans entraînement ($p = .001$). Enfin, le score d'inhibition est prédictif du score en tâche de transfert, les enfants obtenant un score élevé au HTKS-E étant par ailleurs les meilleurs en tâche de transfert ($R^2 = .105$, $p = .001$, $\beta = -.337$).

Le passage de la tour de Hanoï à trois carrés à la tour de Hanoï à trois disques gênerait les enfants à cause des dissimilarités de surface (Klahr & Chen, 2011), créant une chute de performances à la tâche de transfert numérique et cela, même lorsque les enfants reçoivent un entraînement hautement spécifique. Cette chute de performances pourrait être évitée par des capacités d'inhibition élevée facilitant la résistance aux interférences, permettant l'adaptation à la tâche de transfert numérique.

Points de vue des enfants, des adolescents, des jeunes adultes en émergence sur leurs contextes de développement

Communication 1

Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : la parole est aux collégiens !

Myriam De Léonardis, Amélie Courtinat-Camps, Emilie Chevallier-Rodrigues, Florence Savournin, Emmanuelle Brossais

Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire de Psychologie de la Socialisation : Développement et Travail (LPS-DT)

Plus de 15 ans après la loi du 11 février 2005, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en France ne cesse d'augmenter. Pour le collège, ce nombre a doublé entre 2006 et 2010. A la rentrée 2017, on comptait 140 318 élèves scolarisés dans le second degré dont 41878 bénéficiant d'une scolarisation, via un dispositif Ulis (Rapport MEN, 2018).

Si les situations d'inclusion sont largement décrites et analysées à partir d'indicateurs quantitatifs tels que le nombre de dispositifs, d'élèves concernés ou le type de handicap (DEPP, 2015), peu de travaux ont été menés dans le cadre d'un paradigme qualitatif, permettant de saisir la manière dont les personnes pensent, parlent et agissent et ce, dans un contexte ou une situation particulière.

Notre question de recherche vise à appréhender comment les adolescents signifient leur expérience de l'école inclusive dans l'espace institutionnel du collège ?

Nous promovons une approche collaborative et participative sur le mode d'une recherche "avec" plutôt que d'une recherche "sur". Ce parti pris permet de porter un regard nouveau sur l'inclusion des collégiens en situation de handicap et d'identifier les conditions, facilitant ou non leur inclusion. Dans ce cadre, l'inclusion des élèves en situation de handicap ne se réduit pas à leur simple intégration dans le milieu scolaire ordinaire ; elle doit réellement permettre la socialisation et l'épanouissement personnel, tout en garantissant l'accès aux savoirs.

Notre étude a porté sur 12 collégiens, tout-venant ou scolarisés via un dispositif Ulis, tous.tes volontaires. Nous avons utilisé la méthodologie Photovoice (Wang et Burris, 1997) qui propose de mettre en scène les expériences de vie et les points de vue par le biais de photographies commentées. Dans un premier temps, les élèves ont pris des photographies au sein du collège, à l'aide de tablettes numériques, à partir des questions suivantes : Qu'est-ce que pour toi l'inclusion au collège ? Qu'est-ce que ça représente d'être dans une classe et d'aller dans le dispositif Ulis pour apprendre ? Dans un second temps, ils ont été invités à décrire leurs photographies et à expliciter pourquoi ils les ont prises et ce qu'elles symbolisent ?

Les résultats (en cours d'analyse) permettent de comprendre l'expérience de l'inclusion élaborée par les collégiens comme essentiellement orientée par la question de la différence et ce, à travers des éléments qui la révèlent ou qui la gomment. Ainsi, les photographies mettent en scène :

- des objets (les casiers des élèves, dont les élèves de l'Ulis ne disposent pas contrairement aux autres ...),
- des espaces (le gymnase, parce que dans les cours d'EPS les élèves indiquent être « tous ensemble »),
- des personnes (la logeuse ou la coordinatrice de l'Ulis qui en tant que personnes ressources font figure d'autrui significatifs).

Nous soulignons l'intérêt de mener une recherche participative pour appréhender le sens de l'expérience de l'inclusion chez des collégiens - en situation de handicap et tout-venant - en intégrant l'image photographique dans le processus de recueil de données. L'utilisation de ce médium commentée permet de soutenir l'expression des collégiens.

Communication 2

La réalité des adultes émergents en contexte de vulnérabilité : que nous révèle leur récit de vie ?

Catherine Lavoie-Cloutier^{1, 2}, Marie-Claude Richard^{1, 2, 3, 4, 5}, Julie Marcotte^{2, 6}, Marie-Christine Fortin⁷

1. Université Laval Québec, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR)

2. Centre administratif du CIUSSS de la Capitale-Nationale, Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)

3. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale

4. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche Jeunes en transition et pratiques psychoéducatives (JETEPP)

5. Université Laval Québec, Chaire de partenariat en prévention de la maltraitance

6. Université du Québec à Trois-Rivières, Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation psychosociale et scolaire (GRIAPS)

7. Université du Québec à Trois-Rivières, Recherche et intervention en substances psychoactives - Québec (RISQ)

Pour le jeune en transition à la vie adulte (TVA) évoluant dans la société industrialisée actuelle, la place que prennent ses parents au sein de son développement est généralement admise comme influente. Notamment, la santé psychologique des parents, la qualité des relations intrafamiliales et le statut socioéconomique de la famille sont des

facteurs qui influencent la capacité du parent à soutenir son enfant durant sa préparation à la vie adulte. Conséquemment, des différences existent entre la qualité et la quantité de soutien parental reçu par les jeunes durant cette période, différences risquant de contribuer à la perpétuation des inégalités entre les individus. Par ailleurs, comparativement à l'ampleur des connaissances à propos de la TVA chez les jeunes de la population générale, celles à propos des jeunes vulnérables restent moins développées. L'étendue des connaissances sur la TVA, plus vastes chez des jeunes de la population générale, s'explique en partie par la popularité du concept de l'adulte émergent (AE). Proposé par Arnett (2000), l'AE est décrit comme un nouveau stade développemental se situant entre l'adolescence et l'âge adulte. En moyenne, la durée de la TVA est aujourd'hui plus longue qu'auparavant ; le jeune AE en profiterait alors pour explorer davantage son identité, soit la tâche développementale principale du stade selon Arnett (2000). La proposition théorique de l'AE est défendue dans de nombreuses études, mais certains auteurs remettent en question son caractère représentatif des jeunes vulnérables, ceux-ci n'ayant pas accès à des milieux aussi riches en ressources permettant de différer l'entrée à l'âge adulte.

Cette présentation orale a pour sujet un mémoire doctoral en psychologie dont les objectifs se déploient en deux volets. D'abord, explorer les thèmes centraux à la réalité des jeunes vulnérables et, ensuite, tracer des liens d'un point de vue critique entre les thèmes identifiés et la proposition théorique de l'AE. Grâce à l'utilisation d'une version modifiée de l'entrevue Récit de vie de McAdams (2008), ce projet donne la parole aux jeunes vulnérables afin de décrire leur réalité à partir de leurs points de vue. Les analyses actuellement en cours comprennent une approche narrative à la fois inductive et déductive des données. En identifiant des thèmes centraux à la TVA de jeunes vulnérables et en vérifiant dans quelle mesure l'AE est représentatif de leur réalité, cette étude permet de soulever des pistes susceptibles de mieux soutenir la TVA des jeunes vulnérables au cours de cette période développementale, période particulièrement exigeante.

La présentation orale offrira d'abord une revue exhaustive de la littérature pertinente sur le sujet, suivie par un survol plus en profondeur de la méthode, des analyses réalisées et des retombées scientifiques et cliniques du mémoire.

Communication 3

Le bien-être des enfants en France. Premiers résultats de la Children's Worlds Survey 2018

Pierre-Emmanuel Encinar¹, Agnès Florin², Nicolas Guirimand³, Philippe Guimard¹

1. Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

2. Université de Nantes, Faculté de psychologie, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN-EA2666)

3. Université de Rouen Normandie, Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF)

L'objectif de cette communication est de présenter les premiers résultats pour la France de la Children's Worlds Survey 2018 (<http://www.isciweb.org/>), une enquête internationale sur le bien-être subjectif des enfants de 10 ans. Elle réalise actuellement sa troisième vague dans plus de 40 pays sur quatre continents et la France y participe pour la première fois. Elle interroge les enfants sur les perceptions et évaluations de leur vie (bien-être subjectif cognitif, affectif et eudémonique) et leurs activités quotidiennes. Cette enquête a deux avantages majeurs par rapport aux autres enquêtes internationales comme HBSC, PISA et TIMSS (Bradshaw et Reese, 2017) : tout d'abord, elle se concentre sur le bien-être subjectif de l'enfant en proposant un plus large éventail de questions. Ensuite, elle implique des pays plus divers sur quatre continents, des pays à faible niveau de revenu (eg. Ethiopie, Colombie) et des pays riches (eg. Norvège, USA, Angleterre). Nous analysons, sur une sélection d'items, les dimensions de leur bien-être que les enfants évaluent positivement ou négativement, les liens entre les dimensions et les différences entre garçons et filles.

L'échantillon se compose de 2203 élèves de CM2 : 1074 filles et 1107 garçons (22 non-réponses). Leur âge moyen est de 11 ans et 2 mois (ET = 0.3), issus des villes de Nantes, Paris et Rouen et de leurs environs. 15 % sont scolarisés dans une école rurale. Parmi les écoles situées en zone urbaine : 26 % sont publiques, 28 % sont en REP et 29 % sont dans le secteur privé.

Les enfants sont généralement satisfaits des domaines de leur vie : leur vie en général, avec leur famille, leurs amis et de leurs biens-matériels. Ils sont moins satisfaits de l'école, de leur lieu de vie (quartier) et de la vie en France. Ils subissent peu de harcèlement. Les filles sont plus satisfaites que les garçons à l'école et avec leurs amis. Les garçons subissent plus le harcèlement que les filles. Le bien-être général est fortement lié au bien-être dans la famille et à l'école. Le bien-être à l'école est le domaine le plus lié à la vie en France, au lieu de vie, aux amis et le plus lié négativement au harcèlement. Le bien-être matériel a les corrélations les plus faibles avec tous les autres domaines, comme au niveau international dans la 2ème vague de la CWS (Lee & Yoo, 2017). Enfin, nous discuterons des limites et perspectives de ces résultats.

Communication 4

Les attentes à l'égard des relations parents - adolescents chez les collégiens français

Ayoko Akouavi, Dogbe Foli, Claire Safont-Mottay, Myriam De Leonardis

Université Toulouse - Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT, EA1697)

Les interactions parents-adolescents participent considérablement au développement des adolescents. Deux dimensions essentielles fondent les relations parents-adolescents : l'attachement correspondant à la qualité des liens

de proximité entre parents et adolescents, puis le contrôle se rapportant aux pratiques parentales pour fixer les règles de conduites, les limites et sanctionner les écarts de comportements (Claes, 2004). Ces relations sont co-construites par les parents et les adolescents. Puisque l'adolescence est l'âge où le sujet devient capable de se positionner selon ses désirs personnels sur les différentes sphères de sa vie (Malrieu, 1980), les relations parents-adolescents peuvent faire l'objet de réflexions et de souhaits formulées par les adolescents. Cependant, peu d'études s'intéressent aux attentes des adolescents relatives aux relations avec leurs parents (Crépin, 2010). Cette communication visera d'abord à identifier les attentes que les adolescents élaborent à propos des relations avec leurs parents. Ensuite, ces attentes seront interrogées au regard de la dyade mères-adolescents et de la dyade pères-adolescents. Enfin, nous étudierons les associations entre le sexe, l'âge, la structure familiale, les perceptions des pratiques éducatives parentales et les attentes des adolescents. L'étude a interrogé 113 adolescents français (âge moyen = 14,25, écart-type = 0,91) scolarisés en 4ème et 3ème, dont 59 filles et 54 garçons. Les données ont été collectées dans le cadre d'une recherche plus large concernant l'influence des pratiques éducatives parentales sur la construction identitaire à l'adolescence. L'instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent-IMPEPA (Claes, & al., 2010) a permis d'examiner les pratiques éducatives parentales à partir des perceptions des adolescents. En complément à l'IMPEPA, deux questions ouvertes (a- quels sont tes souhaits concernant la relation avec ta mère ? et b- quels sont tes souhaits concernant la relation avec ton père ?) ont été posées aux sujets. Cette communication analyse les données textuelles obtenues à partir de ces deux questions ouvertes. Les réponses écrites ont été retranscrites intégralement sous Word et constituent un corpus de 21 pages. L'analyse de contenu (via une grille élaborée par nos soins) révèle des positionnements communs concernant les perceptions et les attentes vis-à-vis des relations mères-adolescents et pères-adolescents. Les réponses s'inscrivent soit dans un *registre du réel* englobant les évocations au vécu réel de la relation en termes de satisfaction ou de conflits, soit un *registre du souhaitable* regroupant toutes les références, en termes de souhaits touchant l'affection, le contrôle des parents, etc. Enfin, le *registre sensibilité* englobe les réticences de l'adolescent à aborder la relation avec le parent. Par ailleurs, des différences apparaissent dans les évocations des attentes à l'égard de l'investissement des mères et des pères. Les dyades mères-adolescents : les réponses s'inscrivent majoritairement dans le registre du réel (65,71%), ensuite celui du souhaitable (41,90%), puis vient le registre de sensibilité (3,81%). Quant aux dyades pères-adolescents, les réponses se rapportent majoritairement au registre du souhaitable (48,05%) suivi du registre du réel (47,11%) et enfin le registre de la sensibilité (10,58%). Nous présenterons également une mise en parallèle entre les scores à l'IMPEPA et les attentes des adolescents.

19h30 - Dîner de Gala

Restaurant Le Café du Port, 1-2 Quai Deschamps, Bordeaux

La culture incarnée : Interactions précoces, négociation et transmission

Maya Gratier

Université Paris Nanterre, Laboratoire Ethologie, Cognition, Développement - EA 3456

Cette communication a pour objectif de mettre en évidence l'intrication complexe entre les styles interactifs, les pratiques de soin et les représentations culturelles au cours de la petite enfance. J'argumenterai, à l'aulne de quelques pionniers comme Jerome Bruner, Colwyn Trevarthen ou Barbara Rogoff, que la culture n'est pas seulement transmise mais aussi fabriquée et façonnée au cours des interactions sociales quotidiennes entre adultes et bébés. Dès la naissance, le bébé est doté d'une motivation sociale qui l'oriente vers les autres et s'associe à un ensemble de comportements reflétant ses états internes, estompant en même temps la distinction entre vécu intérieur et comportement observable. La coordination interpersonnelle de ces comportements communicatifs multimodaux fait émerger des styles interactifs, variables selon les contextes culturels, emprunts des idéologies de transmission qui les orientent. La capacité de coordonner dans le temps ses comportements, expressions et états affectifs avec autrui permet au bébé d'être très tôt un participant de sa culture. Dans les premiers mois, les protoconversations sont déjà régulées selon des principes culturellement spécifiés, autour de 6 mois les bébés connaissent et anticipent les routines de jeux et de chants narratifs qui signent leur affiliation à une communauté de semblables, à la fin de la première année, les bébés identifient les objets et les pratiques valorisés par les membres de leur communauté culturelle et, quelques mois plus tard, commencent à participer à des activités culturelles coopératives.

Je présenterai des recherches portant sur ces 4 grandes étapes du développement précoce, permettant de cerner la manière dont le bébé se situe de plus en plus comme participant actif d'une communauté culturelle. J'aborderai la problématique du multiculturalisme du point de vue du développement individuel. Comment le « dépaysement » affecte-t-il les représentations et les pratiques de parentage ? Quels indices socio-culturels permettent au bébé de se situer dans ses relations sociales et de définir ses appartenances ? De quelles manières devrions-nous être attentifs aux trajectoires développementales d'enfants multiculturels et à leurs parents ?

A partir d'un ensemble de travaux de recherche sur le développement des interactions entre adultes et bébés, je proposerai que le développement humain soit conçu comme un processus de changement fondé sur la participation à des activités culturelles qui, en retour, contribuent à forger les communautés d'appartenance elles-mêmes. Les personnes et les cultures se créent donc mutuellement.

La loi Jardé et la recherche en psychopathologie développementale

Sandrine Le Sourn-Bissaoui

Université Rennes 2, Laboratoire de Psychologie, Cognition, comportement et Communication (LP3C EA 1285)

Sandrine Le Sourn-Bissaoui est vice-présidente du Comité de Protection des Personnes Ouest V et participe aux travaux du CPP depuis 6 ans. En concertation avec le comité d'organisation de l'édition 2019 du RIPSYDEVE, elle propose un petit temps d'échange autour de la loi Jardé et la recherche en psychopathologie développementale. Il s'agira notamment de proposer un retour d'expérience sur le montage de dossiers pour les catégories 2 et 3 de la loi Jardé qui concernent certaines de nos recherches en psychopathologie développementale.

Pratiques renouvelées de socialisation chez les enfants et adolescents. Dialogues, débats, co-construction du sens et expériences démocratiques

Ania Beaumatin, Frédéric Fourchard, Marie Huet-Gueye, Hervé Larroze-Marracq, Yoan Mieyaa

Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire de Psychologie de la Socialisation : Développement et Travail (LPS-DT)

Comment les enfants et adolescents construisent-ils leur pensée sur le monde ? Comment élaborent-ils les systèmes de référence et les savoirs qui permettent de donner du sens à leurs expériences de socialisation et de s'engager dans le lien social ? Dans une perspective socio-historique et culturelle (Vygotski, 1985 ; Meyerson, 1987 ; Bruner, 2002) et en référence au modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, A., Dupuy, R. & Prêteur, Y., 2013), nous mettons l'accent sur le rôle des médiations institutionnelles, interpersonnelles et symboliques dans les processus d'appropriation par le sujet des outils culturels.

Ce symposium s'inscrit plus largement dans les travaux du réseau Repcité (Réseau d'Etudes Pluridisciplinaires Citoyenneté & Education), réseau pluridisciplinaire se donnant pour objectif l'étude des mécanismes psychologiques et sociaux à l'œuvre dans la construction de la citoyenneté chez l'enfant et l'adolescent en lien avec de multiples cadres socio-éducatifs (école, famille, loisirs). Au sein de ce réseau nous proposons une approche qui ne se réduit pas à la question de l'éducation à la citoyenneté, mais englobe plus largement le rapport à la citoyenneté que construisent progressivement les enfants à travers leurs diverses expériences de vie. L'étude pluridisciplinaire des innovations sociales, culturelles et éducatives dans le champ de la citoyenneté exige le recours à une méthodologie nouvelle qui soit à même de saisir les changements sociaux, en tenant compte simultanément de variables objectives et subjectives relatives à ces contextes, tout en analysant le point de vue de l'enfant et de l'adolescent.

Dans le cadre de ce symposium nous proposons, à partir de quatre communications, de nous focaliser sur des pratiques sociales sinon nouvelles, du moins en transformation et en développement, centrées sur les échanges et les dialogues entre jeunes, où s'articulent l'élaboration et l'expression de pensées individuelles et les dynamiques collectives. Les communications de Stoltz & Panissal et de Frappart & Tartas abordent les rôles et fonctions des débats philosophiques dans l'institution scolaire. Celle de Constans & Rouyer sort du champ scolaire pour interroger le rôle du dispositif du conseil municipal des enfants dans la construction du rapport à la citoyenneté. Enfin la communication de Jeanroy-Granier, Larroze-Marracq & Beaumatin ouvre sur la sphère des « nouveaux » médias de communication en questionnant en quoi l'usage des réseaux sociaux modifie notre rapport aux autres, aux groupes et aux institutions.

Ces dialogues et débats s'inscrivent dans une variété de cadres et/ou de dispositifs (éducatifs, institutionnels, symboliques), de médiations et d'outils qui génèrent une diversité de formes d'interactions sociales (productions orales ou écrites, échanges en direct ou à distance), d'interlocuteurs (un groupe déjà constitué ou à géométrie variable) et d'objectifs (individuels ou collectifs). Mais tous constituent des espaces où sont questionnés, confrontés, critiqués, des savoirs, normes et valeurs, qui seront, par le biais des usages du langage et du maniement des discours, réélaborés au plan individuel comme au plan collectif. Il s'agit donc de montrer en quoi ces pratiques contribuent à la construction de la pensée et à la formation, chez les enfants et les adolescents, de l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté.

Communication 1

Débattre en classe sur des dilemmes moraux : un outil pour le développement de la pensée critique

Sara Stoltz, Nathalie Panissal

Université Fédérale de Toulouse – ENSFEA, UMR EFTS

Le monde actuel est problématique et pluriel (Fabre, 2011). Loin des repères et récits établis au cours de la modernité, l'humain doit désormais faire face à l'incertitude et mobiliser des capacités réflexives, critiques et dialogiques pour comprendre ce monde. Dans ce contexte, l'école a pour mission d'éduquer les nouveaux venus aux défis contemporains. Elle est, selon Simard (2017), une institution particulière, sociale et politique puisque l'enjeu est bien d'éduquer le citoyen à la vie en commun et à la perpétuation des fondements du monde. L'école éprouve de nombreuses difficultés à répondre à l'exigence du vivre ensemble et de l'altérité face à la diversité individuelle des usagers. Le respect d'autrui est un élément majeur des programmes d'Enseignement Moral et Civique à l'école élémentaire et le développement de la pensée critique est au cœur de la mission assignée au système éducatif français.

La pensée critique est un concept très discuté dans la littérature, tant au niveau de sa définition que de ses stratégies d'enseignement. Pour Daniel (2005) la pensée critique est un processus dynamique qui recrute quatre modes de pensée : logique, créatif, responsable (éthique) et métacognitif. Nos travaux se focalisent sur le mode de pensée éthique définie comme la capacité de penser et de dialoguer sur ce qu'il est possible de faire dans un monde incertain et d'amener les élèves à réfléchir à des critères pour penser le bien commun (Sharp, 2004). Nous souhaitons comprendre comment, et quels sont les éléments de la discussion qui permettent aux élèves de construire et mobiliser leur pensée éthique lors d'un débat sur un dilemme moral.

L'analyse des corpus de débats selon la méthode développée par Tozzi (1997) et Daniel (2005) révèle que les échanges des élèves s'organisent sous forme d'un schéma cyclique d'enquête, déterminé par le type d'argumentation mobilisé. L'altérité y joue un rôle essentiel, tant au niveau du fond de la discussion que de sa forme.

Communication 2

Exploration de deux discussions à visée philosophique quant à la notion de respect du monde vivant versus de respect du monde matériel en CM1-CM2

Sören Frappart, Valérie Tartas

Université Toulouse Jean Jaurès, CLLE-LTC UMR 5263

Dans cette présentation, nous adoptons une approche comparative quant à deux ateliers de discussion à visée philosophique menés sur le thème du respect (Lipman, 1995, Tozzi, 2007). Ici, notre objectif est double. Tout d'abord, il vise à explorer l'espace et la profondeur de la discussion selon la méthodologie proposée par Quignard, Baker, Lund, Séjourné (2003). Il vise ensuite à explorer si la dynamique interactive et la décentration de la pensée sont, de fait, impactées par le sous-thème via lequel la notion de respect est abordée : le respect du monde vivant versus le respect du monde matériel.

Notre corpus se compose de la retranscription des échanges issus de deux classes de CM1- CM2 (N=42) d'un même établissement scolaire de Toulouse. Une analyse thématique est réalisée pour chaque classe grâce aux outils proposés par Quignard, et al. (2003). Elle est complétée par des études de cas visant, à travers une analyse dialogique, à illustrer la forme prise par l'interaction et notamment les processus de décentration de la pensée lorsqu'ils opèrent sur des êtres vivants versus des artefacts.

La discussion portera sur la façon dont les enfants se saisissent des discussions à visée philosophique pour exprimer leurs points de vue et tenter à partir de ceux-ci d'approfondir leur compréhension du phénomène en jeu.

Communication 3

Les conseils municipaux des enfants : analyse des professions de foi des candidats et du choix des thématiques des projets des enfants élu.e.s

Stéphanie Constans¹, Jessica Brandler-Weinreb², Véronique Rouyer³

1. Centre de Recherche en Education de Nantes EA 2661, Laboratoire de Psychologie (LabPsy) EA 4139

2. Université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim ; Université Paris 3, Centre de Recherches et de Documentation des Amériques

3. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Le conseil municipal des enfants ou des jeunes (CMEJ) est l'une des plus anciennes structures à visée participative en France (Koebel, 1997 ; Rossini, 2001). Ce dispositif s'inscrit dans une double démarche politique et pédagogique (Koebel, 2013). Cependant, selon les logiques et dynamiques locales, il existe une diversité des formes de mise en œuvre, d'organisation et de fonctionnement à différents niveaux (tranche d'âge des enfants, modalités d'élection, durée du mandat et aménagements de celui-ci, modalités de fonctionnement, etc.) (Rossini & Vulbeau, 1992). Des travaux soulignent une forme de mimétisme des CMEJ avec celui des conseils municipaux des adultes, une certaine mise en scène des enfants siégeant au CMEJ (Blatrix, 1998), ou questionnent la représentativité des enfants élu.e.s, en termes d'âge, de classe sociale, etc. (Koebel, 2000 ; Wyness, 2009). Pour notre part, nous interrogeons le rôle du dispositif du conseil municipal des enfants (CME) dans la construction du rapport à la citoyenneté des enfants, en examinant plus particulièrement la diversité des conceptions de la citoyenneté des enfants, de leur participation et in fine des rapports adultes / enfants à travers le dispositif qui reste très contrôlé par l'environnement adulte (Nir & Perry-Hazan, 2016). Pour illustrer ces aspects, l'objectif de cette communication est d'analyser les thématiques des professions de foi des 62 enfants membres du CME de B., lorsqu'ils se présentent aux élections dans leurs écoles respectives, et les logiques collectives et institutionnelles à l'œuvre dans le choix final des projets sur lesquels travaillent les enfants une fois élus. Le corpus de données sur laquelle s'appuie cette analyse est constitué des professions de foi des enfants candidats, des observations des commissions thématiques et des entretiens réalisés auprès de 14 enfants élus en octobre 2017. Les résultats de ces analyses amèneront à discuter du degré de participation des enfants dans cette instance.

Communication 4

L'ère du numérique, de nouveaux usages pour re-penser la socialisation en psychologie

Corinne Jeanroy-Granier, Hervé Larroze-Marracq, Ania Beaumatin

Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail

L'usage des réseaux sociaux modifie notre rapport aux autres, aux groupes et aux institutions, notre relation aux apprentissages et au savoir. Nous assistons à une redéfinition des frontières entre espace public et espace privé et une transformation des discours médiatiques et numériques sur les questions liées à l'évolution des mœurs, des valeurs et des normes (Mehl, 2008).

Au regard du modèle d'une approche historique et culturelle (Bruner, 2002, Meyerson, 1987, Vygotski, 1985), de la dialectique de l'interstructuration des sujets et des institutions, des changements sociaux et individuels selon le

modèle de Malrieu (Larroze-Marracq, Huet- Gueye & Oubrayrie-Roussel, 2013), nous proposons une réflexion à propos des effets du numérique sur la personnalisation du sujet. En quoi ces nouveaux supports constituent de nouveaux milieux dont les contenus contribuent à renouveler les expériences sociales (Wallon, 1959), et quelles sont les conséquences de ces activités sur la construction de la personne ?

Vygotski parle d'une genèse sociale de la pensée par l'appropriation d'outils et la médiation sémiotique. Quel est le rôle de ces nouveaux outils dans la construction de la pensée et notamment les expériences démocratiques et la pensée citoyenne ? Nous faisons l'hypothèse que l'usage des réseaux sociaux, par les interactions multiples qu'ils suscitent, mais aussi d'autres outils et pratiques associées, constituent des vecteurs d'apprentissages qui contribuent à la genèse des fonctions psychiques. L'appropriation collective et la construction subjective de ces outils orientent l'apprentissage du vivre ensemble à partir duquel se construit le rapport à la citoyenneté. Il y a donc des enjeux cruciaux pour le développement de la personne, liés aux contenus, aux formes et aux fonctions de ces médias, à l'apprentissage actif et critique de leurs usages. Plus largement ce sont les dynamiques de co-construction du sens et d'interprétation subjective de ces expériences qui sont ici questionnées mais également illustrées à travers des propos d'adolescents.

Table ronde

TR3. Salle 35, Entresol

Quels parcours de soins pour des adolescents en rupture ?

Olivier Grondin, Lyda Lannegrand-Willems

Université de Bordeaux, Laboratoire de psychologie EA 4139

L'adolescence est une période tout autant repérée pour ses particularités développementales que comme une période de vulnérabilité aux troubles psychiques. Ces deux aspects sont intimement liés mais il est souvent difficile dans la pratique de repérer ces intrications entre les particularités de la trajectoire développementale et les différents tableaux cliniques présentés par l'adolescent. A ce titre, l'interaction étroite entre les différents acteurs de terrain et les chercheurs en psychologie de l'adolescent nous semble être une des conditions à une approche dynamique de la prise en charge et de la formalisation des protocoles de recherche sur les problématiques de l'adolescence.

La table ronde que nous proposons aura pour objectif d'illustrer ce travail d'interaction entre praticiens de terrains et chercheurs à partir de situations issues de la prise en charge d'adolescents en hôpital de jour et dans un Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel. Deux soignants de chacun de ces services présenteront l'évolution d'un.e adolescent.e dans chacun des deux services de la phase d'admission au terme de sa prise en charge. Ces parcours de soins ainsi que les questionnements qu'ils soulèvent sur le plan clinique, institutionnel et psychopathologique... seront présentés à deux voix par des soignants qui occupent des fonctions différentes respectivement à l'hôpital de jour et au CATTP.

A partir de la présentation à deux voix de ces parcours de soins, les échanges auront notamment pour objectif de décrire les trajectoires développementales des adolescents, les spécificités cliniques de leur fonctionnement et in fine de souligner la grande complexité de proposer un parcours de soins à des adolescents dans une phase de leur développement discontinu et instable dans des moments de transition développementales assez critiques.

A partir de la formalisation de ces parcours de soins, du repérage des trajectoires développementales et des spécificités cliniques du fonctionnement des adolescents pris en charge, nous proposerons de réfléchir aux possibilités d'interaction, et à la mise en lien du travail des professionnels de terrain et de celui des chercheurs intéressés par les processus multiples en jeu à l'adolescence. Nous présenterons également les pistes et projets de recherche qui découlent de ces interactions entre cliniciens et chercheurs ainsi que leurs retombées attendues.

Session thématique

ST6. Salle 41, 3e étage

Accueil du jeune enfant et de l'enfant en institutions

Communication 1

Etre accueilli par un référent en crèche collective : quels enjeux pour le développement du jeune enfant ?

Margot Violon

Université Paris Descartes, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS - EA 4057)

Lors de cette communication, nous souhaiterions présenter une recherche doctorale récemment achevée portant sur la référence en crèche collective. Cette pratique, consistant à désigner une professionnelle privilégiée pour assurer les soins de chaque enfant accueilli, suscite actuellement des débats intenses sur le terrain quant à son intérêt pour le bien-être et le développement de l'enfant. Néanmoins, rares sont les recherches ayant étudiée son application sur le terrain et ses implications (Violon & Wendland, 2014). Nous proposerons tout d'abord de présenter l'histoire de la

référence dans les crèches collectives en nous appuyant notamment sur l'expérience de la pouponnière de « Loczy » à Budapest (David & Appell, 1973), les travaux de la théorie de l'attachement (René Spitz, John Bowlby) et, les réflexions françaises d'après-guerre menées sur l'impact des conditions d'accueil collectif sur le développement du jeune enfant (Dugravier & Guedeney, 2006). Ensuite, nous présenterons nos résultats issus de la passation de questionnaires et tests portant sur le développement du jeune enfant, d'une part, et évaluant la sécurité des liens d'attachement enfant-professionnelles, d'autre part. Quelques résultats issus d'entretiens menés avec les parents et professionnelles de crèches aideront à dessiner les enjeux relationnels entre l'enfant, son référent et les autres professionnels de la structure. En dernier lieu, nous discuterons les implications cliniques et applications pratiques des conclusions de cette étude.

Communication 2

Qualité de vie et représentations d'attachement d'enfants accueillis en foyer dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance

Emmanuelle Toussaint¹, Fabien Bacro¹, Agnès Florin¹, Benoît Schneider²

1. Université de Nantes, Laboratoire CREN (EA 2661)

2. Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la Dynamique des Comportements (2LPN)

Objectif : Bien que l'amélioration du bien-être des enfants ait fait l'objet d'une attention accrue ces dernières années dans le domaine de la protection de l'enfance, il existe actuellement peu de données disponibles en français. Il est vrai que l'absence de définition claire du bien-être, ainsi que l'absence d'indicateurs, ne permet guère aux différents acteurs intervenant dans ce champ de s'approprier ce concept. Dans le secteur de la santé en revanche, l'amélioration du bien-être des patients a donné lieu à de nombreux travaux relatifs à la mesure de la qualité de vie. Ainsi, même si les résultats varient en fonction de l'âge des enfants et de la méthodologie utilisée, la littérature scientifique relative à la qualité de vie des enfants protégés montre qu'ils ont généralement une faible qualité de vie (Montserrat et Casas, 2006; Carbone, et al., 2007; Damnjanovic, et al., 2011; Sastre et Ferrière, 2000; Bacro et al., 2015; Toussaint, et al., 2017). En outre, la théorie de l'attachement a mis en évidence que les enfants placés couraient un risque plus élevé de développer un attachement désorganisé (Cicchetti et coll., 2006; Bovenschen et coll., 2016). Or, de nombreux auteurs ont mis en évidence des liens entre l'attachement et la satisfaction de vie. Les études réalisées montrent que la sécurité de l'attachement est associée à une plus grande satisfaction de vie (La Guardia, et al., 2000 ; Deniz et İşik, 2010 ; Gnilka, et al., 2013; Hinnen, 2008). Ainsi, cette étude s'intéresse aux relations entre qualité de vie et qualité des représentations d'attachement chez des enfants accueillis dans une institution relevant de la protection de l'enfance.

Méthode : Cette étude est réalisée auprès de 40 enfants âgés de 4 à 10 ans accueillis dans une institution de protection de l'enfance. L'âge moyen est de 6 ans et 9 mois. Leur qualité de vie a été appréhendée à l'aide de deux outils d'évaluation dont un renseigné par les enfants eux-mêmes (Manificat et Dazord, 1997) et l'autre par leurs éducateurs référents (Ravens-Sieberer et Bullinger, 1998). Les représentations d'attachement ont été évaluées avec la tâche des histoires à compléter (the Attachment Story Completion Task), créé par Bretherton, et al. (1990), et le système de codage mis au point par l'équipe de Lausanne (Miljkovitch, et al., 2003). Des analyses de corrélation bivariées ont été utilisées pour tester les liens entre la qualité des représentations d'attachement (sécurité Q-score, désorganisation Q-score) et les différentes dimensions de la qualité de vie perçues par les enfants eux-mêmes et évaluées par les éducateurs. Résultats : Les résultats font apparaître des liens entre les représentations d'attachement et la qualité de vie globale évaluée par les enfants eux-mêmes ou par les professionnels. Conclusions : Les implications pour la pratique seront discutées en insistant sur les conditions nécessaires pour soutenir l'adaptation de l'enfant à son nouveau lieu de vie dans l'objectif de rechercher son mieux-être.

Communication 3

Une expérience d'observation en crèche : le sommeil aussi est important !

Paola Molina¹, Alessia Macagno¹, Manuela Depretis², Samantha De Zanet², Monica Marotta², Barbara Sassano²

1. Università di Torino, Dipartimento di psicologia, Italie

2. Or.S.A. cooperativa sociale, Torino, Italie

Dans les services éducatifs pour l'enfance, la thématique de la bientraitance et du bien-être des enfants et des adultes est depuis longtemps adressées. L'attention est cependant surtout ciblée sur les aspects de la vie quotidienne comme l'alimentation et l'hygiène, tandis que le sommeil est parfois peu abordé. Les dernières années, on a reconnu l'importance du sommeil pas seulement pour le bien-être de l'individu, mais aussi comme outil d'élaboration de l'expérience et donc comme important pour le développement cognitif (Rochevade, 2018). En plus, à la crèche, le sommeil collectif est aussi un important moment de socialisation entre les enfants. Et surtout pour les tout-petits un important aspect de relation avec les parents. Le moment du sommeil a donc été l'objet d'un travail d'observation avec les responsables de sept crèches de la ville de Turin, faisant partie des services de la mairie mais gérées par une coopérative. Objectifs spécifiques du travail étaient : pour les responsables, connaître la vie de la crèche plus en détail, observant dans le concret de la journée ; pour les éducatrices, proposer une piste de travail par rapport au moment de la sieste. Entre février et mars 2018, les coordinatrices des services ont effectué 22 observations dans 4 crèches, et 10

observations ont été effectuées en parallèle par une observatrice externe. Entre décembre 2018 et janvier 2019 on a effectué encore 14 observations dans les autres 3 crèches, observations toujours effectuées par les coordinatrices. La durée des observations était différente, en relation aux temps de chaque activité dans la crèche ciblée. On a observé la sieste de l'après-midi mais aussi les transitions avant et après la sieste, en utilisant des fiches sur le modèle d'observation proposé par Anne-Marie Fontaine (Fontaine, trad.it. 2017).

On a obtenu des données soit quantitatives (le temps de chaque moment impliqué, et les différences de temps consacré à l'un ou à l'autre des moments – jeu après le repas, salle de bain, sommeil, réveil, goûter, etc.), soit qualitatives, concernant les façons d'endormissement, les règles de réveil, etc.). En plus, on a discuté les différences d'organisation entre les crèches, concernant la structure des locaux mais aussi les choix des différents groupes de travail.

Les résultats ont permis de constater que choix différents d'organisation sont également fonctionnelles lorsqu'elles sont le produit d'une réflexion de l'équipe éducative sur l'organisation (par exemple, le fait d'avoir ou pas un moment de jeux entre le déjeuner et la sieste) et que les éducatrices se sentent à l'aise par rapport à ces choix. Mais aussi de relever des aspects, concernant surtout la flexibilité des règles concernant l'endormissement et le réveil et l'aménagement des locaux pour le sommeil, qui seront l'objet d'expérimentations dans les prochains mois.

Communication 4

Validation du Be-scol 5-7 : outil d'auto-évaluation du bien-être perçu des élèves âgés de 5 à 7 ans

Judicaëlle Jacquin

Université de Nantes, Laboratoire CREN

L'école doit participer à la construction des individus en leur permettant de satisfaire des besoins fondamentaux tels que l'autonomie, l'indépendance et les relations aux autres, comme décrits par Deci & Ryan (2002) dans leur théorie sur l'auto-détermination. Le bien-être perçu à l'école c'est-à-dire « l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit à l'école » Huebner, Ash, & Laughlin (2001) contribue de manière importante au développement de l'enfant (Huebner & Gilman, 2002) et constitue une dimension importante de sa qualité de vie (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017 ; Huebner, 1994). L'ensemble des recherches sur le bien-être montrent que la satisfaction à l'égard de l'école diminue tout au long de la vie des écoliers puis des collégiens, que les filles sont globalement plus satisfaites de l'école que les garçons et que certaines transitions (comme le passage de l'école élémentaire au collège) affectent le bien-être perçu des élèves (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard, & Ngo, 2014). L'ensemble de ces recherches ont majoritairement porté sur des enfants âgés de 8 ans. Le bien-être perçu à l'école des très jeunes enfants a été peu ou pas étudié et il n'existe pas à notre connaissance d'échelle de mesure multi dimensionnelle adaptée aux jeunes enfants. La recherche que nous menons actuellement a pour objectif d'étudier comment les jeunes enfants de 5 à 7 ans tout venant et en difficulté d'apprentissage appréhendent leur bien-être à l'école notamment lors du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire. Cette étude nécessite de construire et valider une échelle de mesure du bien-être perçu des élèves. L'objectif de cette communication est d'apporter quelques arguments de validation de BE-scol (5/7), une échelle multidimensionnelle que nous avons conçue pour mesurer le bien-être perçu des élèves de CP et de GS.

Construite à partir de la littérature scientifique internationale, l'échelle BE-scol (5/7) intègre 4 principales dimensions du bien-être : 1) la satisfaction des enfants à l'égard des activités scolaires, 2) la satisfaction des enfants à l'égard de l'évaluation de leur travail, 3) la satisfaction de la relation qu'entretiennent les enfants avec son enseignant, 4) la satisfaction des relations qu'entretiennent les enfants avec leurs pairs (Guimard et al., 2015). Elle comporte 20 items (pe : « *Le matin, j'ai envie de rester à la maison* » ou « *J'ai beaucoup de copains à l'école* »). L'étude de validation est réalisée auprès d'un échantillon de 100 élèves (randomisés à partir d'un échantillon de 250 enfants) scolarisés en moyenne et grande section d'écoles de l'agglomération nantaise. Afin d'évaluer la validité convergente du Be-scol (5/7), une échelle globale de satisfaction scolaire en 5 items (MSLSS ; Huebner, 2001 traduite par Guimard et al. en 2015) est administrée. Le niveau intellectuel des enfants est contrôlé au moyen du subtest Matrice de la WPPSI-4. Cette communication mettra l'accent sur plusieurs résultats des analyses actuellement en cours : structure factorielle confirmatoire du questionnaire, étude de la validité divergente, analyses différentielles selon le sexe et les situations de handicap.

Session thématique

ST7. Salle 44, 3e étage

Développement atypique et apprentissages scolaires (2)

Communication 1

Conséquences du ralentissement de la présentation d'un dessin animé : une étude en oculométrie auprès d'enfants avec Trouble du Spectre de l'Autisme

Maëla Trémaud¹, Anaïs Godde¹, Yuska Aguiar², Thomas Arciszewski¹, Bruno Gepner³, Carole Tardif¹

1. Aix-Marseille Université – AMU, EA 3273

A partir des travaux sur les particularités sensorielles des personnes avec un TSA (Tardif, 2010) et de la mise en évidence de l'existence de désordres au niveau de la perception et de l'intégration temporelle des flux multisensoriels (Gepner, 2001, 2005, 2006, 2008), le modèle des DTTS (désordres du traitement temporo-spatial, Gepner, 2014) pointe la difficulté pour certaines personnes avec TSA de traiter les stimuli (notamment sonores et visuels) rapides et/ou complexes, ce qui entraîne, en cascade, des anomalies au niveau de la communication verbale et non verbale, et des interactions sociales puisqu'il faut alors traiter en temps réel les nombreux signaux échangés entre les partenaires. De nombreux témoignages de personnes avec TSA (Grandin, 1994 ; Tammett, 2006 ; Williams, 1992) vont dans le sens de cette théorie indiquant que « le monde va trop vite » (Gepner & Tardif, 2009), c'est-à-dire que les informations véhiculées sont multiples et complexes, donc difficiles à percevoir et/ou à intégrer en temps réel, pour être traitées efficacement et que l'échange soit synchrone et ajusté socialement.

Face à ce constat, un travail de développement d'un logiciel (Logiral™ = logiciel de ralentissement) permettant de ralentir des séquences filmées sans déformation ni du son ni de l'image a été réalisé afin de permettre aux personnes avec TSA de bénéficier de plus de temps pour traiter les informations. La conception de Logiral™ pour ordinateur (Tardif & Gepner, 2012) ou tablette (Tardif & Gepner, 2014) s'inscrit dans le contexte actuel préconisant le développement et l'utilisation d'outils numériques auprès du public avec TSA, et cet intérêt grandissant pour les technologies numériques (Durkin, 2010) est relevé dans les recommandations de bonnes pratiques cliniques (National autism center, 2009). Ainsi, utiliser le ralentissement de séquences filmées présentées à un public avec TSA a permis de mettre en évidence des bénéfices au niveau de l'imitation induite, de l'imitation volontaire et de la reconnaissance des expressions faciales (Tardif, Lainé, Rodriguez & Gepner, 2007 ; Lainé et al., 2011), de la cognition verbale (Tardif et al., 2017), du maintien de l'attention (Charrier, 2014), de la baisse des comportements inadaptés (Meiss et al., 2015), et aussi une amélioration de l'exploration visuelle d'un visage mesurée en oculométrie (Charrier, Tardif, & Gepner, 2016 ; Godde, 2017).

La présente étude vise à mesurer, d'une part, les effets d'une présentation ralentie du dessin animé Vice-Versa sur l'exploration visuelle de 49 enfants avec TSA (âge réel moyen 10 ans) à partir de l'enregistrement du suivi du regard (en eye-tracking), et, d'autre part, leur compréhension des scènes à partir de questions/réponses. Nous nous attendons à ce que la présentation ralentie du dessin animé favorise une meilleure exploration visuelle des scènes, et ainsi une meilleure compréhension des scènes sociales. Les résultats de cette étude seront présentés et discutés au regard de la littérature.

Communication 2

Impact des perturbations sensorielles sur le fonctionnement adaptatif et les comportements problématiques des enfants présentant un TSA : Cohorte ELENA

Florine Dellapiazza^{1,2,3}, Christelle Vernhet^{1,2,3}, Nathalie Blanc^{4,5}, Cécile Michelon³, Amaria Baghdadi^{3,6,7}

1. Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale – INSERM, Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP)

2. Université Paul-Valéry - Montpellier 3 EA 4556, Université Paul-Valéry - Site de Saint-Charles, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON)

3. Centre de Ressources Autisme- Languedoc-Roussillon, CHU Montpellier, Centre de Ressources Autisme Languedoc-Roussillon CHRU de Montpellier - SMPEA Peyre Plantade

4. Université Paul Valéry - Montpellier III EA 4556, Université Montpellier I, Université Jean Monnet - Saint-Etienne, Université Paul-Valéry - Site de Saint-Charles, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON)

5. Université Paul-Valéry - Montpellier 3 (UM3), Laboratoire Epsylon, EA 4556

6. Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP), Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Université Paris-Sud - Paris 11, Assistance publique - Hôpitaux de Paris (AP-HP), Hôpital Paul Brousse, Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale U 1018

7. Université de Médecine de Montpellier, Université Montpellier I

Contexte : Le traitement de l'information sensorielle permet de traiter et d'organiser les stimulations sensorielles issues de l'environnement afin de produire une réponse comportementale adaptée. Chez les enfants avec un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), une prévalence élevée des perturbations sensorielles, des difficultés adaptatives et la présence de comportements problématiques sont constatées. La littérature met en évidence des liens mais l'impact entre perturbations sensorielles, capacités adaptatives et la présence de comportements problématiques n'est pas démontré.

Objectifs : 1) Examiner la prévalence et la nature des perturbations sensorielles chez les enfants avec un TSA ; 2) Déterminer leur impact sur le fonctionnement adaptatif et la présence de comportements problématiques.

Méthode : L'échantillon est composé de 197 enfants de 3 à 11 ans issue d'une plus large cohorte composée d'enfants ayant un TSA : la cohorte ELENA*.

Le traitement de l'information sensorielle est évalué par quatre quadrants du Profil Sensoriel en fonction des seuils « typique » ou « atypique » (Dunn, 1999). Le fonctionnement adaptatif est évalué par la Vineland II et se décompose en 3 domaines : communication, socialisation et autonomie (Sparrow et al., 2005). Les troubles du

comportement sont relevés par l'ABC et se décomposent en 4 domaines : irritabilité, retrait social, stéréotypies et hyperactivité (Aman et al., 1985).

Résultats : 1) Prévalence : 78.1% des enfants présentent des scores atypiques pour le profil *évitement des sensations*, 68.2% pour *recherche de sensations*, 64.5% pour *hypersensibilité sensorielle* et 53.3% pour *faible enregistrement*. Comparativement à la norme des enfants typiques, les enfants TSA présentent donc des scores atypiques dans l'ensemble des 4 quadrants.

2) Des comparaisons de moyenne concernant les scores à la Vineland et à l'ABC ont été effectuées entre les groupes « typiques » et « atypiques » au Profil Sensoriel.

Concernant les scores à la Vineland, le groupe « atypique » en *recherche de sensations* présente des scores significativement plus faibles concernant les trois domaines. Au travers d'une analyse en covariance prenant en compte l'effet de l'âge et du QI et visant à mesurer l'effet des quadrants, il n'y a pas d'effet significatif de ce quadrant sur les scores adaptatifs. En revanche, lorsque le score au QI augmente les scores adaptatifs augmentent également.

Concernant les scores à l'ABC, les groupes « atypiques » présentent des scores significativement plus élevés en irritabilité, en léthargie et en stéréotypies. Les groupes « atypiques » en *recherche de sensations* et en *hypersensibilité sensorielle* présentent des scores en hyperactivité significativement plus élevés. Au travers d'une analyse en covariance prenant en compte l'effet de l'âge et du QI et visant à mesurer l'effet des quadrants, le modèle explique 16 % de la variance du score en irritabilité, 24% pour la léthargie, 39% pour les stéréotypies, et 35% pour l'hyperactivité.

Perspectives : Le repérage des perturbations sensorielles chez les enfants avec un TSA est essentiel afin d'adapter l'environnement scolaire et familial à leurs particularités voir de prévenir les comportements problèmes.

Communication 3

Evolution des comportements d'attention conjointe chez des enfants TSA scolarisés en UEM

Federica Cilia, Barbara Le Driant, Luc Vandromme

Université de Picardie Jules Verne, Centre de recherche en psychologie - Cognition Psychisme et Organisations (CRP-CPO EA 7273)

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neuro-développemental qui se caractérise, entre autres, par un défaut de communication et d'interactions sociales (APA, 2013). Généralement, dans l'autisme, il existe un déficit ou du moins des particularités structurales lors de l'attention conjointe (Yoder et al. 2009). Ces particularités peuvent concerner l'initiation et la réponse de l'attention conjointe (e.g. Falck-Ytter et al. 2012; Hurwitz and Watson 2016; Leekam et al. 2000), dans lesquels plusieurs indices sont fondamentaux. Parmi ceux-ci, des particularités sont relevées dans l'utilisation des regards référentiels et la compréhension du suivi du regard (Warreyn et al., 2007 ; Wimpory et al., 2000), dans l'utilisation de gestes déictiques et de vocalisations (Guidetti et al., 2004 ; Winder, Wozniak, Parladé, & Iverson, 2013), ainsi que dans la compréhension des gestes déictiques (Benjamin et al., 2014; Wimpory et al., 2000) et des verbalisations adressées (Chawarska et al., 2012). L'impact des indices déictiques utilisés et les différences de réponse à l'attention conjointe dépendent de l'âge et du niveau d'autisme de l'enfant (Rozga et al., 2011 ; Sigman & Ruskin., 1999), mais également de la présence ou de l'absence du référent dans le champ visuel de l'enfant (Leekam, Lopez & Moore, 2000 ; Schietecatte, Roeyers & Warreyn, 2011). Afin d'analyser finement les comportements d'attention conjointe survenus lors de la passation de l'ECSP (Guidetti & Tourette., 2009), nous avons utilisé un logiciel d'analyse de vidéos ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009) sur lequel nous avons créé une grille de codage en ce qui concerne la réponse, le maintien et l'initiation de l'attention conjointe. Afin d'étudier l'impact du temps de prise en charge et du développement de l'enfant sur les capacités d'attention conjointe, nous avons mené un travail de micro-analyse de l'attention conjointe lors des sessions poster de l'ECSP. Cette étude porte sur 13 enfants scolarisés en Unité d'Enseignement en Maternelle (UEM) dont 7 dans une UEM où la prise en charge se base sur les principes de l'ABA (Applied Behavior Analysis, Lovaas, 1987) et 6 dans une UEM où la prise en charge se base sur les principes de l'ESDM (Early Start Denver Model, Rogers & Dawson, 2013). Au niveau des résultats, avec le temps de prise en charge, les enfants répondent, initient et maintiennent plus l'attention conjointe, surtout lorsque l'objet de l'attention conjointe est présent dans leur champ visuel. En ce qui concerne l'impact de la prise en charge, après 1 an d'observation, les enfants du groupe ESDM s'engagent plus longtemps dans un épisode d'attention conjointe que les enfants du groupe ABA, mais cela est retrouvé uniquement lorsque le poster est présent dans leur champ visuel. Les enfants du groupe ABA pointent plus pour se référer aux posters présents ou absents de leur champ visuel, que les enfants du groupe ESDM. Cette étude met donc en lumière l'intérêt de ces deux types de prise en charge dans le développement des compétences d'attention conjointe des enfants TSA suivis en UEM.

Communication 4

Déficits exécutifs chez des enfants atteints d'un Trouble Développemental des Coordinations/Dyspraxie

Jérôme Clerc¹, Hursula Mengue-Topio²

*1. Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (LPNC)
Centre National de la Recherche Scientifique UMR 5105*

2. Université de Lille, Psychologie des interactions, temps, émotion et cognition (PSITEC)

Le TDC/dyspraxie est un trouble des coordinations motrices qui touche 5 à 7% des enfants. Ce trouble neurodéveloppemental a des répercussions dans de nombreux domaines scolaires (graphisme, mathématiques,

géographie, travaux manuels, activités sportives...) et non-scolaires (retards d'acquisition de la marche, jeux d'encastrement, dessins, habillage, prise des repas...). Il se traduit par de fréquentes maladroites, chutes, collisions. Outre des atteintes à la conceptualisation symbolique et à la compréhension des scènes visuelles, les déficits cognitifs semblent également concerner les fonctions exécutives (FE). Les FE sont des fonctions de contrôle assurant à l'enfant neurotypique, dans le cas des praxies, un haut niveau de planification gestuelle et d'adaptation à l'environnement. Nous avons testé l'hypothèse d'un déficit exécutif chez des enfants atteints de TDC/dyspraxie vs neurotypiques, dans les fonctions d'inhibition, de flexibilité cognitive, et indirectement en mémoire de travail.

Trente-huit enfants, dont dix-neuf atteints de TDC/dyspraxie ont participé à l'étude (âge moyen = 8 ans 9 mois, 32 garçons). L'inhibition motrice était évaluée à l'aide du test Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), qui comprend trois phases et nécessite que l'enfant produise une réponse motrice contraire à la consigne perçue auditivement. En phase 1, l'enfant doit toucher sa tête quand il reçoit la consigne orale de toucher ses pieds et inversement ; en phase 2, la même procédure s'applique pour épaules et genoux ; en phase 3, les quatre cibles sont mélangées (tête/genoux, épaules/pieds), ce qui implique à la fois l'inhibition et la mémoire de travail. L'inhibition cognitive était mesurée par le test Jour/Nuit, qui comporte deux parties : l'enfant doit d'abord associer une image à un mot (condition contrôle), puis il doit inhiber la réponse dominante et produire une réponse verbale contraire à la représentation imagée (condition d'inhibition). La flexibilité cognitive était testée par le Color Trails for Children (CTC). L'enfant doit relier des chiffres dans l'ordre croissant, d'abord sur une planche contrôle comportant des chiffres écrits tous sur fond jaune ; puis sur une planche test comportant des chiffres écrits soit sur fond jaune soit sur fond violet, en alternant ces deux catégories.

Concernant l'inhibition motrice, les enfants atteints de TDC/dyspraxie réussissent significativement moins bien les phases 1 ($p < .05$), 2 ($p < .00$), et 3 ($p < .00$). Concernant l'inhibition cognitive, les effets principaux (condition et groupe) ainsi que l'interaction sont significatifs. En condition d'inhibition, les enfants atteints de TDC/dyspraxie obtiennent un temps de résolution significativement plus long que leurs pairs neurotypiques ($p < .00$). Les enfants atteints de TDC/dyspraxie obtiennent par ailleurs un nombre d'erreurs en condition d'inhibition significativement moins élevé que leurs pairs neurotypiques ($p < .00$), ceci traduisant un surcroît attentionnel qui pourrait expliquer le temps de résolution plus élevé en condition d'inhibition chez les enfants dyspraxiques. Concernant la flexibilité cognitive, les effets principaux et l'interaction sont significatifs. En condition d'alternance les enfants atteints de TDC/dyspraxie obtiennent un temps de traçage significativement plus long que leurs pairs neurotypiques ($p < .00$).

Les résultats seront discutés au regard de la différenciation progressive des FE chez des enfants typiques vs souffrant de TDC/dyspraxie, ainsi qu'en termes de profils individuels.

12h15-13h45 - Pause déjeuner

Atrium

13h00-13h45 - Session posters 2

Cour d'honneur

(Titre et 1^{er} auteur indiqués)

Les résumés des communications affichées de cette session sont disponibles page 61.

Quelle est l'influence de la nativisation culturelle d'une histoire sur la capacité des enfants âgés de 9 à 10 ans à inférer l'émotion du protagoniste ?

Guy Quenette, Sara Creissen, Nathalie Blanc

Adolescent populaire ou impopulaire : quelle influence sur l'évaluation de ses comportements sociaux par les pairs ?

Claire Holvoet, Anaïs Osmont, Thomas Arciszewski, Sarah Altounian, Océane Couillaud

Déficit d'accès au sens du nombre chez les enfants dyscalculiques : Rôle du contrôle cognitif

Manar Hadri, Célia Cortun, Amélie Pommès, Nelly Ducloy, Céline Lanoë, Florence Delteil, Yann Mikaeloff, Amélie Lubi

Influence du jeu vidéo Minecraft® sur les habiletés visuo-constructives d'une population d'enfants dyspraxiques et tout-venants

Natacha Duroisin, Nelly Perichon

Etude comparative des attitudes des enseignants français et irlandais à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) scolarisé en classe ordinaire

Caitriona Pennycook, Sandrine Le Sourn-Bissaoui

Jugements d'acceptabilité de la sexualité des adolescents porteurs d'un Trouble du Spectre de l'Autisme
Nathalie Teisseyre, Marie Laborde

Le théâtre, une piste pédagogique prometteuse pour apprendre à comprendre dès l'école maternelle
Lisa Sanchez, Sara Creissen, Nathalie Blanc

Comparaison intersyndromique de l'évolution de l'écriture : étude de la trajectoire développementale de l'écriture manuscrite d'enfants et d'adultes porteurs d'une trisomie 21 et d'un trouble du spectre de l'autisme
Raphaele Tsao, Anais Godde, Eloise Moy, Carole Tardif

Comment donner aux enfants l'envie de faire des mathématiques ? Quand le pronom « tu » change la pratique scolaire
Lorene Causse, Nathalie Blanc, Arielle Syssau

L'impact des capacités visuo-spatiales / magnocellulaires sur les capacités de lecture : une étude de l'effet du niveau d'apprentissage chez des enfants français du primaire
Virginie Leclercq, Stéphanie Bellocchi

Etude des différences du développement cognitif et socio-émotionnel entre des garçons et des filles ayant un trouble du spectre de l'autisme avec handicap intellectuel léger ou moyen
Marie-Anna Paulais, Eric Théibaut, Romuald Blanc, Maria Pilar Gattegno, Kelley Kaye, Yves Contejean, Fethia Aiad, Nadia Sam, Lina Belal, Laid Fekih, Camilla Mazetto, Maria Clara Nassif, Maria Thereza De Souza, Nathalie Nader-Grosbois, Isabel Seynhaeve, Myriam De La Iglesia Gutierrez, Jose-Sixto Olivar Parra, Carmen Dionne, Myriam Rousseau, Konstantina Stefanidou, Catherine Barthélémy, Frédérique Bonnet-Brilhault, Jean-Louis Adrien

Dynamique identitaire et élaboration de projets d'orientation : étude exploratoire du rôle des autres significatifs comme sources de soutien pour des collégiens de troisième
Nathalie Oubrayrie-Roussel, Kimberley Brioux

Apports des modèles de réponse à l'item en psychologie du développement : analyse des données françaises de la Children's Worlds Survey 2018
Pierre-Emmanuel Encinar, Philippe Guimard

13h45-14h45 – Conférence invitée

Amphi Denigès

Des outils culturels aux repères temporels chez l'enfant d'âge scolaire : vers une approche socio-historique du développement de la construction du temps

Valérie Tartas

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie - UMR 5263

Comment les enfants construisent-ils des repères temporels et quels rôles jouent les outils relatifs au temps dans cette construction ? La plupart des travaux en psychologie examine les notions temporelles indépendamment des outils culturels qui les rendent possibles. La communication propose, d'une part, d'examiner les fondements d'une perspective socio-historique de la construction des repères temporels comprenant l'étude des usages des outils culturels (Tartas, 2009), et, d'autre part, d'illustrer par des exemples de recherches comment les repères temporels sont élaborés (notamment via les usages des systèmes de notation tels que calendrier, frise des jours, etc.). (Mendes et al. 2015 ; Tillman et al, 2017 ; 2015). L'étude du temps dans une approche socio-historique du développement permet de pouvoir ouvrir la discussion sur certains dualismes bien présents en psychologie du développement (sujet-objet ; monde social-monde physique, ...) qui sont souvent contraires à une psychologie située du développement

14h45-15h00 – Pause-café

Atrium

Éducation des élèves à haut potentiel au Québec : attitudes et perceptions des enseignants, perceptions des élèves et de leurs parents

Line Massé¹, Claire Baudry¹, Jeanne Lagacé-Leblanc¹, Amélie Courtinat-Camps², Valérie Capdevielle-Mougnibas², Caroline Couture¹, Claudia Verret³, Marie-France Nadeau⁴, Jean-Yves Bégin¹, Isabelle Martineau-Crête¹ & Véronique Primeau¹

1. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Québec

2. Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (EA 1687 LPS DT)

3. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique, Québec

4. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Québec

Au Québec, bien qu'il soit spécifié dans les documents du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur que l'enseignement doit être différencié pour chaque élève en tenant compte de ses acquis, de ses styles cognitifs et de ses intérêts de chacun, les élèves à haut potentiel ne figurent pas parmi les clientèles scolaires reconnues comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Contrairement aux autres provinces canadiennes, le sujet de ces élèves s'avère pratiquement absent des documents ministériels, ils sont mentionnés dans un seul document récent sur la politique de la réussite éducative. D'ailleurs, du côté des établissements scolaires francophones publics, une seule organisation propose un cadre de référence pour la prise en charge de ces élèves (Commission scolaire Marguerite- Bourgeoys, 2011b). D'autre part, on note un manque flagrant de formation des différents acteurs scolaires à ce sujet. Le sujet de l'éducation des élèves à haut-potentiel est à peine effleuré dans les programmes de formation en éducation, en psychologie ou en psychoéducation. Cette situation entraîne, au sein du réseau scolaire québécois, un manque de connaissance du personnel scolaire quant aux besoins éducatifs particuliers de cette clientèle ainsi que des pratiques recommandées pour mieux répondre à leurs besoins. Or il est reconnu que la formation influence positivement les attitudes des enseignants concernant les besoins particuliers de certains élèves et que les enseignants qui ont des attitudes positives sont plus enclins à différencier leur enseignement pour mieux répondre aux besoins de ces élèves.

Afin de mieux orienter les politiques scolaires québécoises ainsi que les programmes de formation adressés aux acteurs scolaires, il importe d'avoir un meilleur portrait de la situation de l'éducation des élèves à haut potentiel au Québec et de cerner les variables qui influencent cette situation. Les résultats présentés sont tirés d'un projet plus vaste subventionné par le programme Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture du Québec. Ce projet vise à : 1) dresser le portrait des attitudes et des pratiques des enseignants québécois à l'égard des élèves à haut potentiel; 2) vérifier le lien entre les attitudes, les pratiques déclarées et certaines variables individuelles des enseignants, dont la formation, le niveau de scolarité, le sexe, le statut d'emploi, les contacts avec des personnes à haut potentiel à l'école ou dans leur entourage et leurs perceptions par rapport à leur propre potentiel; 3) cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent l'inclusion scolaire de ces élèves en classe ordinaire selon les élèves, les enseignants, les parents et les directions d'école.

Ce symposium comporte quatre présentations. La première porte sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation des élèves à haut potentiel. La deuxième présentation concerne les conditions qui favorisent ou nuisent à l'inclusion de ces élèves. La troisième présentation s'intéresse aux représentations du haut potentiel chez les élèves. La quatrième présentation porte sur le point de vue d'enseignants concernant les caractéristiques de l'élève à haut potentiel.

Communication 1

Attitudes des enseignants québécois envers l'éducation des élèves à haut potentiel

Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret³, Marie-France Nadeau³, Caroline Couture¹, Jean-Yves Bégin¹, Jeanne Lagacé-Leblanc¹

1. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Québec

2. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique, Québec

3. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Québec

Les études sur les attitudes des enseignants à l'égard de ces élèves dans le monde anglophone rapportent des résultats mitigés, certaines révélant des attitudes positives ou neutres et d'autres des attitudes négatives (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Divers facteurs semblent influencer l'attitude des enseignants, notamment l'expérience d'enseignement, les contacts avec des individus à haut potentiel (Jung, 2014) et la formation reçue (McCoach et Siegle, 2007; Plunkett et Knobord, 2011). Au Québec, il n'y a pratiquement aucune formation disponible

dans les universités sur l'éducation des élèves à haut potentiel. En conséquence, les enseignants sont réputés avoir très peu de connaissances sur les caractéristiques et les besoins des élèves surdoués. Cette communication examine l'influence de l'expérience personnelle (formation, contact avec des personnes douées, etc.) et des variables sociodémographiques des enseignants québécois sur les attitudes à l'égard de l'éducation des élèves à haut potentiel. L'échantillon se compose de 1799 enseignants recrutés par courriel et invités à remplir des questionnaires en ligne. Les questionnaires comprenaient un questionnaire sociodémographique, l'adaptation française du Teachers' Attitude toward the Gifted and the Gifted Education (Gagné et Nadeau, 1991; McCoach et Siegel, 2007), du Contact with Gifted Persons (Jung, 2014), du Self-Perceptions of Giftedness (McCoach et Siegel, 2007) et du Teacher Self Efficacy (Rambo et McCoach, 2012). Plus de 90 % des enseignants n'ont reçu aucune formation sur le sujet durant leur formation initiale (M = 1,80 heures, ÉT = 8,18). Les attitudes sont plus négatives envers certains aspects de l'éducation de ces élèves. Les analyses de variance révèlent des différences significatives selon certaines variables personnelles (genre, années d'expérience, formation reçue) et contextuelles (nombre d'élèves à haut potentiel intégrés, ordre d'enseignement, nombre de fois impliqué dans un plan d'intervention pour ces élèves). Aucune différence n'est observée selon le niveau socio-économique de l'école d'appartenance des enseignants.

Communication 2

Conditions qui favorisent ou nuisent à l'inclusion scolaire des élèves à haut potentiel au Québec

Claire Baudry¹, Line Massé¹, Claudia Verret², Caroline Couture¹, Marie-France Nadeau³, Jean-Yves Bégin¹, Véronique Primeau¹, Isabelle Martineau-Crête¹ & Jeanne Lagacé-Leblanc¹

1. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Québec

2. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique, Québec

3. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Québec

La création d'une école inclusive passe par la participation de tous ses membres, incluant les directions d'école, les enseignants, les éducateurs mais aussi les élèves. En 2005, Carrington et Holm ont d'ailleurs démontré comment la prise en compte de leur perspective respective pouvait contribuer à réduire les obstacles liés à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers dont les élèves doués. L'étude proposée vise à identifier les obstacles et les leviers de l'inclusion des élèves à haut potentiel en classe ordinaire. Identifier ces conditions a pour but de favoriser le développement de leur plein potentiel et d'optimiser leur adaptation socioaffective. Cette étude qualitative regroupe 96 entrevues réalisées auprès des répondants concernés de milieux scolaires de la grande région de Montréal (Québec, Canada). L'échantillon se compose de 24 élèves doués âgés de 6 à 11 ans présentant un QI supérieur ou égal à 120 (Wechsler, 2003), de leurs parents (n = 24), de leurs enseignants (n = 24) et de la direction de l'école fréquentée (n = 24). L'analyse qualitative des discours permet de dégager plusieurs convergences et divergences. L'ensemble des répondants s'entend pour dire que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant de même que la reconnaissance et l'acceptation du haut potentiel par ce dernier semblent être les conditions les plus importantes pour le rendement de l'élève et son bien-être. Ils mettent de l'avant plusieurs pratiques qui favorisent la motivation des élèves, dont le respect du rythme d'apprentissage et la présentation de contenus plus avancés. Les élèves et les parents soulignent certaines pratiques des enseignants pouvant nuire à l'inclusion des élèves, dont les contenus répétitifs ou les activités proposées trop faciles. Les enseignants font ressortir plus d'éléments nuisibles en lien avec l'élève, notamment les attitudes négatives envers l'école, la démotivation scolaire ainsi que les difficultés de régulation émotionnelle des élèves.

Communication 3

Représentations de la douance chez les élèves doués dans une commission scolaire québécoise

Amélie Courtinat-Camps¹, Jeanne Lagacé-Leblanc², Valérie Capdevielle-Mougnibas¹, Line Massé², Claire Baudry², Claudia Verret³, Marie-France Nadeau⁴, Caroline Couture², Jean-Yves Bégin²

1. Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (EA 1687 LPS DT)

2. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Québec

3. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique, Québec

4. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Québec

Les recherches qui s'intéressent aux représentations sociales du haut potentiel privilégient un point de vue adultocentré (Miller, 2006). En effet, très peu d'études ont été réalisées sur la manière dont les élèves à haut potentiel se représentent leurs habiletés et leur statut particulier. Ces jeunes se voient attribuer un statut qui tend le plus souvent à orienter le développement de leur identité vers l'intériorisation ou le rejet des normes et valeurs qui leur sont socialement assignées (Courtinat-Camps, Massé et de Léonardis, 2012). Selon une approche qualitative, cette étude vise à explorer les représentations sociales du haut potentiel chez les élèves doués d'une commission scolaire québécoise. L'échantillon se compose de 24 élèves doués (54,1 % de garçons) âgés de 6 à 11 ans (M = 8,88, ÉT = 1,65), recrutés dans 14 écoles primaires. Le critère d'identification des élèves doués actuellement utilisé au Québec est un score de QI supérieur ou égal à 120 (Wechsler, 2003).

À l'issue de l'analyse lexicale réalisée avec le logiciel Alceste, trois classes d'énoncés spécifiques se dégagent. Le discours des élèves, quant à leur statut de doué, se différencie très nettement en fonction de leur QI, du type de classe et selon l'indice du niveau socio-économique de l'école qu'il fréquente. L'analyse thématique réalisée permet d'affiner les résultats lexicométriques obtenus en mettant en évidence le rapport qu'entretiennent les élèves doués face à leur situation

Communication 4

Point de vue d'enseignants concernant les caractéristiques de l'élève à haut potentiel

Jeanne Lagacé-Leblanc¹, Amélie Courtinat-Camps², Valérie Capdevielle-Mougnibas², Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret³, Marie-France Nadeau⁴, Caroline Couture¹, Jean-Yves Bégin¹

1. Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Québec

3. Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (EA 1687 LPS DT)

3. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique, Québec

4. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Québec

Au Québec, bien qu'il soit spécifié que l'enseignement doit être différencié en tenant compte des acquis, des styles cognitifs et des intérêts des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2006), les élèves à haut potentiel ne figurent pas parmi les clientèles reconnues comme ayant des besoins éducatifs particuliers (MÉQ, 1999). Or, les enfants qui sont identifiés comme étant à haut potentiel sont souvent socialement et émotionnellement sensibles (Peterson, 2006; Reis et Renzulli, 2004) et peuvent avoir des besoins particuliers. Les enseignants ont souvent une idée préconçue de ce que signifie être un élève à haut potentiel et de la façon dont ces élèves devraient agir et se comporter. Cette perception influence par conséquent la manière dont les adultes et les enfants interagissent. Cette étude s'intéresse donc aux perceptions qu'ont les enseignants quant aux élèves doués de leur classe. Plus précisément, sur la description qu'ils font de l'élève et sur les caractéristiques du haut potentiel observé chez ce dernier. L'échantillon est composé de 22 enseignantes (uniquement des femmes) qui enseignent au niveau primaire, auprès de 22 élèves à haut potentiel d'une commission scolaire québécoise. À l'issue de l'analyse lexicale réalisée avec le logiciel Alceste, trois classes d'énoncés spécifiques se dégagent du discours des enseignants. Des différences dans leur discours existent selon le nombre de fois où ils ont été impliqués dans un plan d'intervention, le nombre d'années d'expérience et le niveau scolaire enseigné. Par ailleurs, les résultats de l'analyse lexicale montrent un consensus dans le discours des enseignants quant à la perception qu'ils se font de l'élève à haut potentiel (QI \geq 130).

Session thématique

ST8. Salle 35, Entresol

Culture, Développement et Identité

Communication 1

Changement et développement de l'identité comme mécanisme explicatif potentiel des bénéfices liés à l'échange d'étudiant

Samuel Mckay^{1,2}, Lyda Lannegrand-Willems¹, Jason Skues², Lisa Wise²

1. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

2. Australia, Swinburne University of Technology (Hawthorn campus)

Introduction : Les échanges étudiants ont montré qu'ils avaient de nombreux avantages, notamment en améliorant la carrière professionnelle, le bien-être et le fonctionnement sur le long terme. Toutefois, les recherches dans ce domaine n'ont pas exploré les expériences ou les processus spécifiques sous-jacents à ces changements. Les théories psychologiques de l'identité peuvent pourtant fournir des modèles de compréhension du développement psychosocial chez les personnes, en particulier chez les jeunes adultes. Sachant que les expériences des échanges étudiants sont très similaires à celles qui favorisent le développement de l'identité, il est probable que le développement de l'identité puisse expliquer les bénéfices liés aux échanges étudiants.

Cette étude a pour but de déterminer si le développement de l'identité au cours des échanges étudiants peut expliquer les résultats positifs de l'expérience sur le long terme. Plus précisément, nous cherchons à savoir si l'échange produit un développement de l'identité et si ce changement peut expliquer le fonctionnement positif sur le long terme des échanges étudiants. Il est proposé que les théories Neo-Eriksonniennes de l'identité, complémentaires entre elles (e.g., statut, ressources et approches narrative de l'identité), offrent un point de départ conceptuellement solide pour tester les mécanismes potentiels de changement. Trois grandes questions sous-tendent cette recherche :

1. L'intégration dans un même modèle de compréhension du statut identitaire, des ressources et des modèles narratifs de l'identité peut-elle fournir un cadre explicatif pour les résultats psychologiques, comportementaux et professionnels des échanges étudiants ?

2. De quelle façon les échanges étudiants influencent-ils le développement identitaire des adultes en émergence ?

3. Quelle est la relation entre le développement identitaire et l'acculturation pendant les échanges étudiants ?

Méthode : La recherche actuelle vise à tester le modèle proposé auprès d'étudiants en échange français et australiens. Deux cents participants rempliront une série de questionnaires à quatre moments pendant leur échange. Le questionnaire comprend des mesures de l'identité selon les trois approches considérées, de l'acculturation, du bien-être, de la clarté de la carrière, du lieu de contrôle, de l'estime de soi, du sens de la vie, de l'intelligence culturelle et de la résistance.

Notre communication présentera le modèle théorique de compréhension des bénéfices des échanges étudiants que nous proposons, son intérêt d'un point de vue développemental, et quelques cas illustratifs issus de nos premières données recueillies.

Discussion et implications : Les résultats peuvent servir à mieux comprendre les processus de changement pendant les échanges, à améliorer les programmes d'échanges futurs et à approfondir notre compréhension du développement identitaire dans le contexte de l'acculturation des adultes en émergence.

Communication 2

Dynamiques développementales et migration : quelles places et quelles fonctions de la musique ?

Julia Da Silva Correia, Ania Beaumatin, Marie Huet-Gueye

Université de Toulouse, Laboratoire de Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (EA1697)

En psychologie, de nombreuses recherches cliniques et interculturelles ont porté leur attention sur les effets de l'expérience de la migration sur l'équilibre psychique des sujets (Camilleri, 1999 ; Baubet et Moro, 2009 ; Teyssier et Denoux, 2013). Ici, nous proposons d'étudier l'expérience de la migration d'un point de vue psycho développemental et socio-constructiviste.

Notre démarche poursuit l'objectif de proposer une « lecture en positif » de l'expérience migratoire. S'il est tout à fait important d'étudier la migration sous l'angle des ruptures qu'elle induit (Lutz, 2010), du traumatisme qu'elle peut constituer (Garnier et Idris, 2015) et de sa portée aliénante, il apparaît tout aussi nécessaire d'en explorer la dimension constructive : potentiellement, l'expérience migratoire revêt une portée personnalisante, dès lors qu'elle amène les sujets à s'émanciper, à s'approprier de nouveaux outils culturels, à inventer une nouvelle façon de s'inscrire dans le lien social, etc.

Les théories interactionnistes du développement (Wallon, 1963), la psychologie historique (Meyerson, 1948) et la psychologie sociale de développement (Malrieu, 2003) en particulier nous amènent à penser les œuvres comme des « outils » déterminants dans le développement des personnes. Elles offrent aux individus un moyen de construire leur singularité, mais aussi de s'inscrire dans le lien social, de le questionner. Les œuvres peuvent être pensées comme des ressources symboliques (Zittoun, 2012) soutenant simultanément les processus d'acculturation et de personnalisation. Dans le cadre d'une expérience migratoire, nous pouvons penser que l'investissement de certaines œuvres par les sujets contribue à les aider à maintenir ou à (re)trouver un équilibre psychologique et social potentiellement mis à mal.

La musique, en tant qu'œuvre vectrice de lien social, apparaît comme une « forme culturelle immatérielle, souple, éthérée s'accommodant des nouveaux cadres et mêmes d'expériences « décadrés », nomades » (Epstein, 2017, 147). Elle fait lien entre les hommes aussi bien aux plans endogène (dans un groupe culturel) qu'exogène (entre différents groupes culturels). Ainsi, elle est tout aussi propice à la reconnaissance et à l'identification, qu'à la transmission et au métissage culturels.

Mais quelles fonctions les œuvres et expériences musicales occupent-elles précisément dans le développement des personnes ayant une expérience de la migration ? De quelles manières et à quels niveaux opèrent-elles ? Dans quelles conditions ?

Pour éclairer ces questions, nous avons privilégié une approche compréhensive, qualitative et inductive centrée sur les données provenant du terrain. Nous avons rencontré 60 personnes (H=30 ; F=30) âgées de 20 à 70 ans (M=35 ; ET=11) originaires de 35 pays différents et ayant immigré en France depuis 1 mois à 48 ans. Elles ont toutes répondu oralement à un questionnaire ouvert investiguant : leur rapport à la musique, leur expérience de la migration et les fonctions psychologiques de la musique durant leur parcours migratoire. Les passations ont duré en moyenne 1h30 et se sont étalées sur 9 mois.

L'analyse transversale des résultats est en cours avec les logiciels SPSS et Nvivo. Elle poursuit l'objectif de croiser les données quantitatives et qualitatives recueillies pour accéder au sens que les sujets donnent à leurs expériences. Dans le cadre d'une intervention nous présenterons ces résultats.

Communication 3

Le processus d'interculturalité au cœur des trajectoires développementales à tous les âges de la vie

Rachid Oulahal, Patrick Denoux

Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), EA4591

Notre communication se propose de présenter les résultats d'une recherche en psychologie interculturelle effectuée dans le cadre d'un doctorat investiguant les interactions entre le processus d'interculturalisation (Denoux, 1994) et les processus cognitifs et développementaux.

A travers la présentation de deux cas cliniques, nous analyserons les relations qui nous semblent pouvoir émerger entre le modèle de développement de l'identité selon la perspective d'Erikson (1972) et celui des stratégies identitaires de Camilleri (1990) pour le sujet en situation de contact de cultures. Nous pensons en effet qu'à chaque stade du développement proposé dans le modèle d'Erikson, la crise que le sujet vit entre deux modalités opposées (ex : générativité versus stagnation) peut être réélaborée par le sujet au regard du conflit identitaire que le contact de cultures engendre. Plusieurs modèles ont été proposés afin de décrire le remaniement identitaire que peut engendrer le contact de cultures. Nous pouvons citer les stratégies d'acculturation de Berry (1997), les stratégies identitaires de Camilleri (1990) et le processus d'interculturalisation de Clanet (1993).

En particulier, les stratégies identitaires définies par Camilleri (1990) permettent au sujet de faire face au conflit et à la contradiction générés par le contact de cultures. Au sein de ce modèle, les stratégies identitaires permettant au sujet de rétablir une unité de sens vont être mises en œuvre dans une perspective de facilitation de la gestion de l'hétérogénéité, du maintien du sentiment d'unité, de similitude et de continuité de soi. Ce type de stratégie a pour vocation d'éviter le conflit issu du contact de cultures, soit par une fonction dite ontologique, qui donne possibilité au sujet de maintenir un sentiment d'unité et de continuité de soi, ou une fonction dite pragmatique qui permet au sujet de négocier avec les contradictions culturelles de son environnement. La cohérence identitaire issue de cet équilibre doit permettre au sujet de s'adapter aux changements en garantissant son unité.

Dans ce jeu des influences réciproques, nous pensons que le contact de cultures peut venir déstabiliser ou au contraire étayer le développement identitaire tout autant que le processus de développement identitaire peut venir réduire ou accentuer le conflit perçu par la situation de contact de cultures.

Nous proposons enfin une mise en perspective de nos vignettes cliniques au regard des statuts identitaires et des processus d'exploration et d'engagement qui les caractérisent (Marcia, 1993 ; Luyckx et al, 2008 ; Zimmermann et al, 2015) nous permettant ainsi de proposer un modèle d'interaction entre le processus d'interculturalisation et les trajectoires développementales des sujets en situation interculturelle.

Session thématique

ST9. Salle 41, 3e étage

Émotions, jeu et apprentissage

Communication 1

Les effets de la pédagogie Montessori sur le développement et les apprentissages d'enfants d'âges préscolaire et scolaire : ébauche d'une méta-analyse

Alison Demangeon, Youssef Tazouti, Stéphanie Claudel-Valentin

Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN)

Ancienne de plus d'un siècle, la pédagogie Montessori (PM) connaît, depuis quelques années, un regain d'intérêt et rencontre un succès certain auprès du grand public. De nombreux chercheurs se sont intéressés aux effets de la PM sur le développement et les apprentissages des enfants, mais il reste néanmoins difficile d'en cerner les effets réels. Certaines études montrent des effets favorables (*e.g.* Ansari & Winsler, 2014; Lillard & Else-Quest, 2006) et d'autres plutôt défavorables (*e.g.* Cox & Rowlands, 2000; Lopata, Wallace, & Finn, 2005). Ces résultats contrastés seraient en partie liés au manque de rigueur dans la méthodologie utilisée par les chercheurs (Lillard, 2012). En effet, certaines variables sont difficilement contrôlables et peuvent entraîner des variations importantes dans les résultats obtenus d'une étude à l'autre (*e.g.* fidélité du matériel utilisé, effet maître, randomisation de l'échantillon, *etc.*). Si quelques auteurs ont réalisé des revues de littérature dans le but de présenter une synthèse des effets de la PM sur le développement et les apprentissages des enfants (*e.g.* Chatten-McNichols, 1981; Denervaud & Gentaz, 2015), il semblerait qu'à l'heure actuelle aucune méta-analyse n'ait encore été menée sur la question. Cette dernière pourrait cependant présenter un intérêt scientifique majeur. Ainsi, notre étude se fixe pour objectif de réaliser une ébauche de méta-analyse.

Tout d'abord, nous avons établi une recherche la plus exhaustive possible des articles, thèses et rapports de recherche portant sur les effets de la PM auprès d'une population d'enfants d'âges préscolaire et scolaire. Plusieurs bases de données ont été interrogées (*e.g.* PsycINFO, PsycARTICLES, ScienceDirect, Web of Science *etc.*) à l'aide de différents mots clefs tels que « Pédagogie Montessori », « Développement », « Apprentissage », *etc.* Plus de 70 articles datant de 1966 à 2018 ont ainsi été répertoriés. Différents critères nous ont permis d'en sélectionner un certain nombre. Les critères d'inclusion retenus sont les suivants : l'article doit être issu d'une revue classée par *Scimago journal & country rank*, il doit présenter des données quantitatives et l'étude menée doit être comparative.

Parmi les 70 articles répertoriés, une trentaine répond aux critères sus-cités et peut potentiellement servir de support à la réalisation de notre méta-analyse. Cependant, des difficultés méthodologiques restent à surmonter, en

particulier les difficultés liées à la diversité des aspects du développement et des apprentissages étudiés, ainsi que le degré d'implémentation de la PM dans les classes.

Communication 2

Quel rôle jouent les émotions et la motivation dans les apprentissages à l'école primaire ?

Martine Alcorta

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Sur le plan théorique, cette recherche s'appuie sur les modèles de l'évaluation cognitive des dynamiques émotionnelles, « Appraisal Theories of Emotion » (Roseman, 1984 ; Scherer, 1984 ; Smith & Ellsworth, 1985) selon lesquels l'émotion est un processus émergent de l'interaction individu-environnement. Cette approche postule, en effet, qu'un traitement cognitif de type évaluatif est à l'origine de la genèse des émotions. Le processus émotionnel comporterait différentes phases de traitement qui déboucheraient sur une tendance à l'action, celle-ci permettant de faire face à la situation (Frijda, 1986). A cette approche, nous avons ajouté le modèle de Pekrun (2005) qui postule que c'est l'ensemble d'une combinatoire motivationnelle (degré de contrôle, valeur perçue de la tâche et buts poursuivis) qui permet d'expliquer les émotions d'accomplissement (liées à la tâche) qui agissent ensuite sur les performances réalisées.

En transférant ce modèle au contexte scolaire, nous postulons que la disponibilité à apprendre et l'engagement dans les tâches scolaires de résolution de problèmes, sont influencés par les déterminants représentationnels de la motivation, qui agissent sur le ressenti émotionnel des élèves, qui détermine à son tour les performances des élèves lors des évaluations effectuées par l'enseignant. Nous avons cependant travaillé à partir de modèles de Pekrun « augmentés ». Nous avons dans un premier temps, ajouté aux émotions d'accomplissement (liées à la tâche de résolution de problème) deux autres types d'émotions, les émotions liées aux relations sociales avec les pairs et les émotions liées à des problématiques personnelles ou familiales. Nous avons ensuite, dans un deuxième modèle « augmenté », ajouté des données sociométriques, permettant de mesurer la popularité de chaque élève dans le groupe classe. Il s'agit d'évaluer les interférences positives ou négatives, de dimensions émotionnelles non liées à la tâche sur les performances d'une part et les effets potentiels des relations sociales avec les pairs sur ces performances d'autre part.

Sur le plan méthodologique, cette recherche s'est inscrite dans le suivi d'une classe de CM1/CM2 tout au long de l'année scolaire. Lors des situations d'apprentissage et d'évaluation (Maths et Français), les émotions des élèves sont recueillies. D'autre part, différents questionnaires mesurant la motivation des élèves et des tests sociométriques permettent de recueillir à trois périodes de l'année, des données sur les déterminants motivationnels, (valeur de la tâche, sentiment de compétences, buts d'apprentissage) et la place des élèves dans le groupe classe (popularité versus rejet)

Les premiers résultats obtenus à ce jour permettent de confirmer en partie la validité du modèle Pekrun avec toutefois une certaine variabilité selon la situation, apprentissage ou évaluation, Français ou Maths. Les modèles « augmentés » ont également trouvé leur pertinence car des émotions non liées à la tâche peuvent interférer négativement sur les performances. Le degré de popularité de l'élève dans le groupe classe ajoute également une influence supplémentaire sur le ressenti émotionnel et les performances de l'élève. Toutefois la place sociale occupée par l'élève agit d'autant plus que le réalisme perceptif de l'élève, c'est-à-dire son évaluation personnelle de cette place, est élevée.

Communication 3

Mots rigolos ou comportement des personnages : Qu'est-ce qui fait rire les enfants âgés de 8 à 10 ans dans une histoire ?

Sara Creissen, Nathalie Vendeville

Université Paul Valéry - Montpellier III, Laboratoire Epsilon (EPSYLON)- EA 4556

Les capacités d'appréciation et de compréhension de l'humour chez l'enfant ont été le plus souvent étudiées à partir de dessins humoristiques (Blanc, Creissen & Brigaud, 2018 ; Thommen & Suchet, 1999) ou de blagues (Lefort, 1992). Dans ces études, le matériel humoristique était sélectionné pour son appartenance à des catégories d'humour bien précises différant de par leur niveau de difficulté : un niveau simple repose sur une lecture immédiate de l'humour (e.g., comique de situation) tandis qu'un niveau plus complexe nécessite certaines connaissances sur le monde et l'élaboration d'un raisonnement logique pour apprécier et comprendre l'humour (Bariaud, 1983 ; Creissen & Blanc, 2018). L'objectif de la présente étude est d'examiner l'appréciation qu'ont les enfants d'école élémentaire de l'humour présent dans des histoires de littérature jeunesse. L'intérêt est également d'aboutir à des catégories d'humour à partir des réponses produites par les enfants.

Les histoires auditives sélectionnées pour cette étude sont issues du livre audio « *Histoires pressées* » de Bernard Friot. Un pré-test réalisé avec treize adultes a permis de sélectionner six histoires sur les vingt-neuf histoires proposées. Précisément, les adultes devaient apprécier le degré d'humour de ces histoires à l'aide d'une échelle de Likert en trois points (i.e., 0-pas drôle, 1-drôle, 2-très drôle). Nous avons sélectionné les quatre histoires appréciées comme les plus drôles (i.e., $M = 1.31$; $M = 0.92$; $M = 1.00$; $M = 1.31$) et les deux histoires appréciées comme les moins

drôles (i.e., $M = 0.08$; $M = 0.15$). Cent-quatorze enfants âgés de 8 à 10 ans ont dû écouter attentivement les six histoires sélectionnées et, pour chacune d'entre elles, (1) apprécier le degré d'humour à l'aide de l'échelle de Likert susmentionnée ; puis (2) justifier leur appréciation en produisant une seule phrase. Sur la base des réponses produites par les enfants, nous avons constitué sept catégories comme par exemple celle se référant à des mots précis (e.g., « Parce que sa mère l'appelait navet ! »), ou celle portant sur les comportements des personnages (e.g., « Parce que le fils de Madame Michat a laissé un chou sur sa chaise pour pouvoir quitter l'école et regarder la télévision. »).

Premièrement, l'ANOVA réalisée sur l'appréciation du degré d'humour des histoires montre que les enfants de 8 ans ont jugé les histoires comme plus drôles que les autres enfants, suivis par ceux de 9 et de 10 ans. Deuxièmement, l'analyse de contenu portant uniquement sur les justifications des enfants qui avaient apprécié les histoires drôles ou très drôles, indique que les mots précis ont été utilisés principalement par tous les enfants pour justifier le caractère drôle de l'histoire. L'utilisation des autres catégories varient en fonction de l'âge des participants.

Ces résultats seront discutés au regard de l'importance des incongruités mineures dans les récits pour les jeunes enfants (Lefort, 1992) et du développement du langage dans l'appréciation de l'humour (Humbbeck & Berger, 2010). Enfin, les catégories mises en avant dans notre étude pourront être une aide précieuse pour les enseignants travaillant à partir d'histoires.

Communication 4

Le jeu dans le développement de l'enfant et de l'adolescent dans le contexte des loisirs organisés : éducation permanente ou apprentissage informel ?

Stéphanie Constans^{1,2}, Véronique Rouyer², Corinne Ponce²

1. Université Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)- EA 2661

2. Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Le jeu, qui occupe une place importante dans la vie des enfants dans différents contextes éducatifs (Brogère, 2005), mobilise de nombreux travaux et analyses sous une pluralité d'approches théoriques échappant à l'appropriation exclusive par une discipline. En psychologie du développement, les auteurs ont principalement conceptualisé le rôle du jeu dans le cadre du développement de l'enfant (Winnykamen, 2009). La plupart des approches (à l'instar de celle de Piaget) ont défini le jeu selon des catégories de comportements qui suivent la progression du développement de l'enfant. D'autres approches ont davantage insisté sur la disposition fonctionnelle à partir de laquelle les activités ludiques se développent (Lillard, 2015). Wallon (1941/1968) précise que le jeu recouvre toute l'activité de l'enfant « tant qu'elle reste spontanée et ne reçoit pas ses objets des disciplines éducatives » (Wallon, op. cit., p. 57).

Cette communication a pour but d'interroger la place et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant et de l'adolescent dans le contexte des loisirs organisés dans le cadre de structures d'animation.

L'animation enfance et jeunesse, qui représente une forme d'éducation particulière s'inspirant de l'éducation nouvelle, s'est construite sur une double distinction avec l'école concernant les contenus d'apprentissages et les méthodes pédagogiques, l'animation privilégiant des méthodes participatives engageant l'individu et lui permettant d'acquérir des contenus par la pratique, dans un rapport faisant sens pour lui (Roucous, 2007). Toutefois, il semblerait que cette distinction n'est pas aussi marquée et explicite (Houssaye, 1998), tant par la programmation que par la gestion temporelle et l'organisation spatiale des activités. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de replacer les enfants et les adolescent-e-s au centre des structures de loisirs, en leur laissant le pouvoir de décision, indissociable de l'idée de loisir (Houssaye, 1995). En effet, « une activité ludique et plus largement de loisir ne trouve et ne conserve toute sa forme que dans la mesure où le sujet décide de son activité. Il n'y a de jeu ou de loisir que tant que l'acteur le construit et le pense comme tel » (Roucous, 2007, p. 64).

Nos travaux sur les représentations et pratiques des loisirs des animateurs-trices, des enfants et des adolescent-e-s (Constans et Gardair, 2018 ; Gardair et Constans, 2011), recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs auprès de 80 animateurs-trices, 31 enfants (âgé-e-s de 5 à 10 ans) et 19 adolescent-e-s (âgé-e-s de 11 à 18 ans), mettent en évidence la complexité de la place accordée au jeu dans l'animation enfance et jeunesse. Quand le jeu n'est pas à la marge des activités de loisirs, il semble être domestiqué, utilisé comme support d'apprentissages. En tant que pur divertissement, il ne paraît pas trouver une place légitime au sein des loisirs organisés des enfants, qui semblent être soumis à un processus d'éducation permanente. Seul-e-s les adolescents semblent autorisés à avoir des pratiques de loisir fondées sur la seule détente. Ce constat est sans doute à mettre en lien avec la conception de l'enfant et de son statut dans l'éducation (enfant du présent *versus* adulte en devenir, apprentissage informel *versus* éducation permanente).

Relations familiales, parentalité, coparentalité

Communication 1

Développement de l'expérience coparentale et construction des identités parentales durant la transition à la parentalité

Alexandra Biargues, Véronique Rouyer

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

Alors que le concept de coparentalité renvoie essentiellement en France au principe juridique de l'exercice commun de l'autorité parentale à l'issue de la séparation conjugale, la littérature internationale en psychologie documente le fonctionnement coparental après la naissance de l'enfant, en examinant les pratiques coparentales en lien avec le développement de l'enfant (McHale & Lindhal, 2011 ; Rouyer, 2008 ; Teubert et Pinquart, 2010). Nous situant dans une perspective systémique et développementale (Belsky, 1984 ; Bronfenbrenner, 1979, 1986), notre recherche, qui se situe à l'articulation de la recherche et de la pratique, poursuit un double objectif : d'une part, étudier le développement de la relation coparentale en lien avec la construction des identités parentales des pères et des mères durant la transition à la parentalité ; d'autre part, d'interroger les représentations et les pratiques des professionnels de la périnatalité au regard de la relation coparentale. Deux hypothèses sous-tendent notre recherche. La première est que durant cette transition identitaire et relationnelle, des facteurs proximaux et distaux entrent en jeu dans le développement des différentes dimensions de la relation coparentale (relation à la famille d'origine, relation conjugale, culture et attentes sociétales) et que le rôle respectif de ces facteurs peut évoluer en fonction de la temporalité pré et postnatale. La deuxième est que les représentations et les pratiques des professionnels de la périnatalité sont plus centrées sur la relation parent-enfant que sur la relation coparentale. Dans une méthodologie qualitative centrée sur le vécu des personnes, notre recueil de données sera réalisé principalement par entretiens semi-directifs, dans une approche longitudinale (à partir du quatrième mois de grossesse aux trois mois d'âge de l'enfant). Dans le cadre de cette communication, nous présenterons plus particulièrement notre problématique de recherche et notre dispositif de recueil des données (en cours de réalisation) auprès des futures parents et professionnels, ainsi que les enjeux aux plans scientifiques et des pratiques professionnelles de terrain liées à l'accompagnement de la parentalité en France. Nos résultats permettront notamment d'identifier les dimensions de la coparentalité qui se développent dans ce contexte de transition à la parentalité. Concernant les représentations et les pratiques des professionnels de la périnatalité, notre recherche devrait conduire à dégager des pistes d'applications pour l'accompagnement à la coparentalité durant la transition à la parentalité.

Communication 2

Qualité de vie des mères et des pères d'enfants ayant un Trouble du Spectre Autistique : Cohorte ELENA

Christelle Vernhet^{1,2,3}, Florine Dellapiazza^{1,2,3}, Nathalie Blanc², Cécile Michelin³, Amaria Baghdadi^{3,4,5}

1. Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP)

Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale - INSERM

2. Université Paul Valéry - Montpellier III, Laboratoire Epsilon (EPSYLON) - EA 4556

3. Centre de Ressources Autisme Languedoc-Roussillon CHRU de Montpellier

4. Université Paris 11, Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP)

5. Université de médecine de Montpellier

Le Trouble du Spectre Autistique (TSA) est un trouble du neurodéveloppement caractérisé par sa durabilité et son impact sur la vie quotidienne de l'enfant. Comme dans les maladies chroniques, les aidants familiaux, et plus particulièrement les parents, constituent le premier soutien des enfants (Khanna et al., 2011). Ces parents rapportent une détresse psychologique plus importante que les parents d'enfants ayant un développement typique (Estes et al., 2009) et une moins bonne Qualité de Vie (QdV) (Almansour et al., 2013).

Il est établi que plusieurs facteurs peuvent avoir une incidence sur la QdV des parents d'enfants avec TSA. Certains auteurs se sont attachés à évaluer l'impact des caractéristiques cliniques des enfants telles que l'âge (Kuhltau et al., 2014), la sévérité du trouble (Lyons et al., 2009), la présence de troubles du comportement (McStay, 2014) ou la présence de troubles en comorbidité (Eapen & Guan, 2016). D'autres études ont révélé l'influence de caractéristiques socio-parentales telles que leur statut professionnel (Bourke-Taylor et al., 2012) ou la charge financière liée au trouble de leur enfant (Prado, 2012).

La plupart des études sur le sujet se concentre sur la QdV maternelle. Certaines comparent la QdV des pères à celles des mères mais il n'y a pas de consensus dans la littérature sur cette question. Alors que certaines études suggèrent que l'impact est plus important chez les mères (Jones et al., 2013; Yamada et al., 2007), d'autres ne mettent en évidence aucune différence (Dardas & Ahmad, 2014; Davis & Carter, 2008).

Le premier objectif de notre étude est de comparer la QdV des pères à celle des mères dans une large population. Nous supposons que la QdV des mères sera plus impactée que la QdV des pères. Le second objectif est d'examiner les caractéristiques de l'enfant (âge, genre, sévérité du trouble, niveaux cognitifs et socio-adaptatif, troubles du

comportement, comorbidités psychiatriques, prises en charge) et les caractéristiques des parents (âge, statut professionnel, membre d'association, niveau de formation sur le trouble et frais à leur charge) qui influencent la QdV des parents.

Les données analysées sont issues d'une cohorte pédiatrique, ouverte et multicentrique, d'enfants de 2 à 16 ans ayant un TSA (cohorte ELENA). Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à 260 parents (130 pères et 130 mères) ayant répondu au questionnaire Parental - Developmental Disorder - Quality of Life (Par-DD-Qol) utilisé pour évaluer l'impact du TSA sur la QdV des parents (Baghdadli et al., 2014).

Les données concernant les caractéristiques cliniques des enfants sont recueillies à partir d'observations cliniques directes (Autism Diagnostic Observation Schedule 2 (Lord et al., 2012) et tests psychométriques), d'entretiens parentaux (Vineland II (Sparrow et al., 2005)) et d'auto-questionnaires parentaux (Aberrant Behavior Checklist (Aman et al., 1985) et Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla, 2001). Les caractéristiques parentales sont recueillies à partir d'un auto-questionnaire (Questionnaire socio-démographique).

Cette étude permettra d'identifier l'impact du TSA des enfants sur leur environnement familial et de mieux cibler les interventions menées auprès des parents pour les soutenir face aux difficultés qu'ils rencontrent.

Communication 3

Quelle(s) dynamique(s) coparentale(s) en recomposition familiale ? Étude des expériences coparentales des parents et des beaux-parents

Manon Monribot, Véronique Rouyer

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie EA 4139

La séparation conjugale constitue une période de transition complexe qui amène des remaniements pluriels de la dynamique familiale et des personnes, adultes comme enfants (Afonso, 2007 ; Ahrons & Rodgers, 1987 ; Rouyer, Huet-Gueye & Baude, 2013). Après leur séparation, l'un des deux parents ou les deux parents peuvent développer une nouvelle relation conjugale de laquelle peut découler une recomposition familiale. Si la relation coparentale entre les ex-conjoints est de plus en plus documentée dans les travaux de recherche dans le contexte de la séparation conjugale en lien notamment avec le développement des enfants (Drapeau et al., 2008 ; Rouyer et al., 2013), plus rares sont les études examinant la problématique de la coparentalité dans le cadre de la recomposition familiale du point de vue des expériences des adultes, parents et beaux-parents.

Cette étude explore la dynamique coparentale en recomposition familiale dans une approche psychosociale et développementale, en posant l'hypothèse que le processus de recomposition familiale vient réinterroger la dynamique coparentale entre les deux parents qui se sont séparés. Par conséquent, en fonction de la trajectoire familiale dans la séparation conjugale et la recomposition familiale, du rôle et de la place de chacun qui en découlent, différentes configurations coparentales pourront être observées.

Trois couples (constitués chacun d'un parent et d'un beau-parent) de familles recomposées simples ont participé au recueil des données par le biais d'entretiens semi-directifs et individuels qui abordaient le fonctionnement en tant que coparents avant et après la séparation conjugale ; la trajectoire de la recomposition familiale, l'organisation et le fonctionnement de la coparentalité en recomposition familiale sur les dimensions de soutien et de conflit, d'engagement et d'accord éducatif.

L'analyse de contenu réalisée montre la diversité de la dynamique coparentale en recomposition familiale, et par conséquent la nécessité d'identifier qui sont les coparents. En effet, le nombre d'adultes (parents et beau(x)-parent(s)) présents auprès du ou des enfants ne signifie qu'ils soient automatiquement des coparents. De plus, l'engagement des beaux-parents a évolué au fil de la relation avec le parent, notamment lors de la cohabitation. Par ailleurs, deux familles recomposées fonctionnent selon une logique substitutive ; la troisième selon une logique de pérennité. Cependant chez les trois familles, les alliances coparentales des parents et beaux-parents se caractérisent par du soutien, de l'engagement dans les responsabilités et l'organisation dans la vie quotidienne, et une volonté importante de communiquer et de trouver des stratégies de résolution de problèmes. Ces résultats montrent qu'il est essentiel de ne pas isoler la trajectoire coparentale en recomposition familiale, d'une part des contextes de séparation et de recomposition, et d'autres parts des trajectoires individuelles des membres qui composent la famille.

Communication 4

Trajectoires de santé mentale dans la transition vers la parentalité

Hava Guez, Raphaële Miljkovitch, George Tarabulsy

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Laboratoire Paragraphe – EA 349

Le champ de la santé mentale dans la transition à la parentalité revêt un enjeu sociétal. En effet, Les troubles dépressifs puerpéraux toucheraient près de 100.000 femmes en France chaque année (INSEE) De fait, la transition à la parentalité est considérée comme l'une des transitions les plus importantes dans la vie de l'être humain. La venue au monde d'un enfant nécessite des ajustements comportementaux, émotionnels et cognitifs. Bien que la majorité des mères s'adaptent à cette transition majeure de leur vie. Il existe des différences individuelles. Dans certains cas, il semblerait que la transition à la parentalité puisse conduire à des changements dans la santé mentale des nouveaux parents : apparition et persistance de symptômes dépressifs et anxieux.

Les travaux précédents ne tracent pas de trajectoires de santé mentale donnant une vision fragmentée de la transition à la parentalité. Pourtant, les trajectoires sont une stratégie d'analyse permettant de voir les différences de symptômes à travers le temps et d'isoler les parents qui expérimentent des niveaux élevés seulement à un moment donné.

Cette recherche a donc pour objectifs de tracer les trajectoires de santé mentale (dépression, anxiété) dans la transition à la parentalité d'un groupe de jeunes mères canadiennes, à risque sur le plan social en considérant la contribution de l'attachement adulte et du soutien social.

Ainsi, nous avons pour objectifs : (i) de mettre en évidence les trajectoires de santé mentale (dépression, anxiété) durant la transition vers la parentalité, (ii) d'étudier les risques sociaux pouvant être associés à ces trajectoires de santé mentale, (iii) et de déterminer comment le soutien social et l'attachement prédisent ces trajectoires de santé mentale dans la transition vers la parentalité.

Pour ce faire, une centaine de jeunes mères canadiennes, avec une surreprésentation de mères à risque sur le plan social, ont rempli des questionnaires d'évaluation de risques sociaux, de stress parental (PSI, Abidin, 1995), de soutien social (SSQ, Sarason, 1987), des sous-échelles de dépression, d'anxiété et d'hostilité (SCL-90, Derogatis, 1994) dans la période prénatale et postnatale, et ont passé l'Adult Attachment Interview (AAI, George, Kaplan, & Main, 1985) lors du 7ème mois de grossesse.

L'analyse des trajectoires de santé mentale ont révélé trois trajectoires distinctes. 7.3% des femmes ont les symptômes dépressifs les plus élevés au 7ème mois prénatal, leurs symptômes persistent dans le postnatale. 45.2% des femmes ont des symptômes dépressifs modérés au 7ème mois prénatal, leurs trajectoires déclinent dans le post partum. Enfin, 47.5% des participantes ont des symptômes dépressifs faibles qui diminuent également dans le post partum. Les mêmes tendances ont été mises en évidence pour les trajectoires d'anxiété. Plus les symptômes dépressifs et anxieux sont élevés dans le prénatale plus ils augmentent dans le postpartum. A l'inverse, pour les deux groupes moins anxieux à T1, une baisse de l'anxiété est observée en postnatal. En outre, un niveau de revenu faible, la survenue d'événements de vie stressants, une insatisfaction conjugale, un manque de soutien social et un attachement adulte insécure sont reliés à ces trajectoires de santé mentale.

16h30-17h00 - Allocutions de clôture

Amphi Denigès

Session Poster 1 – jeudi 23 mai – 13h00/13h45

Liens entre efficacité cognitive et performances de wayfinding des adolescents avec déficience intellectuelle : une étude en environnement virtuel

Hursula Mengue-Topio

Université de Lille, Laboratoire Psychologie des interactions, temps, émotion et cognition (PSITEC)

La mobilité quotidienne est essentielle, mais représente un défi pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI). Suite à l'apprentissage d'un environnement, ces personnes mémorisent des points de repère. Elles apprennent des itinéraires en réalisant plus d'erreurs et d'essais qu'un groupe contrôle. En revanche, elles obtiennent des performances inférieures pour ce qui est de l'inférence de raccourcis, c'est-à-dire des chemins courts n'ayant pas fait explicitement l'objet d'un apprentissage auparavant (Courbois, Farran, Lemahieu, Blades, Mengue-Topio, Sockeel, 2013 ; Mengue-Topio, Courbois, Sockeel, 2015 ; Golledge, Parnicky et Richardson, 1983). L'objectif de la présente étude consiste à examiner les liens existants entre l'efficacité cognitive générale et les performances de wayfinding (apprentissage d'itinéraires, inférence de raccourcis,) chez les personnes avec DI.

L'étude compte 98 participants répartis en deux groupes : Un groupe expérimental (n=52 ; 32 garçons et 20 filles) constitué d'adolescents âgés de 12 à 18 ans (âge moyen = 176,83 mois ; s= 23,20 mois) présentant une déficience intellectuelle légère à modérée et appariés par âge chronologique avec des adolescents tout-venant (n=46 ; 18 garçons et 28 filles) âgés de 12 à 18 ans également (âge moyen=183,24 mois ; s=20,73 mois), scolarisés en collège et lycée. Dans le cadre de cette étude, la batterie d'évaluation non verbale des capacités cognitives ou WNV de Wechsler et Naglieri (2009) a été administré aux participants. Cette échelle compte 4 subtests : « Matrices », « Code », « mémoire spatiale » et « arrangement d'images ». Nous avons aussi utilisé une tâche d'apprentissage spatial correspondant à l'exploration d'un Environnement virtuel (EV). Nous avons évalué le nombre d'essais (VD1), le nombre d'erreurs (VD2) pour l'apprentissage des itinéraires et le nombre de raccourcis générés (VD3) pour l'apprentissage de la configuration de cet environnement (Siegel et White, 1975).

Les résultats indiquent un nombre moyen d'erreurs significativement plus important dans le groupe DI comparativement au groupe contrôle (p<.001) ; ainsi qu'un nombre d'essais plus élevé dans le groupe DI comparativement au groupe contrôle (p<.001). L'analyse du nombre de raccourcis inférés indique également une différence significative entre les deux groupes. En effet, le groupe des DI infère un nombre de raccourcis total qui est significativement inférieur (Test U Mann-Whitney, p<.001). Dans chacun des groupes, on note des liens contrastés entre les différents subtests de la WNV et les trois VD évaluées dans l'étude (r>0,45 ; à p<0,001).

Les liens existants entre les processus sollicités par les tâches de navigation est ceux évalués à partir de la WNV sont discutés.

Perception de la popularité et l'impopularité à l'adolescence : Le surpoids constitue-t-il un obstacle dans l'atteinte d'un statut social acceptable à l'adolescence ?

Sarah Altounian¹, Océane Couillaud¹, Thomas Arciszewski¹, Claire Holvoet², Anaïs Osmont¹

1. Aix Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ, EA3273)

2. Université de Rouen Normandie, Centre de Recherches sur les Fonctionnements et Dysfonctionnements Psychologiques (CRFDP, EA7475)

Les relations entre pairs jouent un rôle important dans les comportements des adolescents. Leur acceptation et leur reconnaissance par les autres constituent une source majeure de préoccupation. De nombreuses études ont montré que les adolescents suivent davantage les choix ou les conseils de leurs pairs populaires que ceux de leurs pairs impopulaires. La popularité peut être définie comme le souhait d'être aimé, reconnu et soutenu par de nombreuses personnes similaires en âge et statut, et repose sur diverses caractéristiques individuelles telles que les compétences sociales, les loisirs, la personnalité ou encore l'apparence. Cette étude a pour objectif de préciser les caractéristiques d'apparence des pairs perçus comme populaires ou non populaires à l'adolescence, en examinant le poids relatif de diverses caractéristiques physique et vestimentaires telles que l'habillement, la morphologie ou le port de lunettes. L'objectif est à la fois de déterminer les critères de la popularité et de constituer un matériel adéquat pour en explorer les effets.

Un total de 66 adolescents âgés de 13 à 19 ans ont évalué la popularité de 36 personnages adolescents sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (très impopulaire) à 7 (très populaire). Les 36 personnages ont été conçus pour manipuler le sexe de la cible (homme, femme), sa tenue vestimentaire (tendance, neutre, démodée), sa morphologie (surpoids léger, mince, musclé / avec des formes) et ses lunettes (avec, sans).

Les résultats confirment que la tenue vestimentaire et les lunettes influencent la perception de la popularité. Les personnages masculins et féminins avec des vêtements neutres sont perçus moins populaires que ceux portant des vêtements à la mode mais plus populaires que ceux portant des vêtements démodés. Le port de lunettes est associé à une évaluation de popularité moins élevée que le non port de lunette indépendamment des vêtements. La

morphologie semble être pourtant le facteur le plus significatif. Les personnages musclés (hommes) ou avec des formes (femmes) sont perçus comme plus populaires que les personnages minces. Le surpoids est fortement associé à l'impopularité. Il neutralise l'effet des autres facteurs chez les personnages masculins et féminins : les personnages en surpoids sont perçus comme fortement impopulaires quels que soient leur tenue vestimentaire et le port lunettes.

Cette recherche permet de caractériser la perception de la popularité et de l'impopularité chez les adolescents sur la base de leur apparence. Elle souligne tout particulièrement l'importance des caractéristiques physiques dans la détermination de la popularité perçue au cours de cette période. Ces résultats montrent que le surpoids joue dans ces jugements un rôle prépondérant par rapport aux autres caractéristiques d'apparence. Ils suggèrent, conformément à la littérature, la nécessité de considérer le surpoids comme un facteur de risque d'exclusion pendant l'adolescence. Enfin, cette recherche pose les bases méthodologiques d'un matériel iconographique original permettant de manipuler simplement la popularité perçue et ouvrant la possibilité d'en saisir ses implications sociales.

Métacognition, théories implicites de l'intelligence et réussite scolaire des élèves de 9 à 11 ans

Céline Lanoë, Sarah Dallongeville, Violaine Mignot, Amélie Lubin

Université de Caen Basse-Normandie, ESPE Caen Normandie, Laboratoire de Psychologie de Caen Normandie (LPCN)

La métacognition est l'un des cinq axes choisis par le Conseil Scientifique de l'Education Nationale. Il semble crucial d'offrir à tous les élèves des méthodes et outils pour apprendre afin de les accompagner pour « Apprendre à apprendre ». Elle apparaît comme l'un des indicateurs les plus pertinents pour favoriser l'efficacité des apprentissages et nous semble, de ce fait, un levier à mobiliser en classe avec tous les élèves afin de prévenir les inégalités scolaires. La métacognition recouvre l'ensemble des processus, des pratiques, croyances et connaissances qui permettent à chaque individu de contrôler et d'évaluer ses propres activités cognitives, c'est-à-dire de les réguler. Les connaissances métacognitives se définissent par les connaissances déclaratives qu'une personne a d'elle-même en tant qu'apprenant. Elles se distinguent des compétences métacognitives qui se réfèrent aux composantes procédurales permettant la régulation d'activités de résolution de problèmes et d'apprentissage avec comme mécanismes sous-jacents le monitoring et le contrôle. Nous nous intéresserons, plus particulièrement, à une connaissance métacognitive que chacun d'entre nous construit sur son intelligence : les Théories Implicites De l'Intelligence (TIDI). Deux TIDI ont été identifiées chez les élèves. La première, dite statique, concerne les élèves qui pensent que leurs habiletés intellectuelles sont fixes donc non modifiables, tandis que la seconde, malléable, fait référence aux élèves qui considèrent qu'elles peuvent être développées et modifiées en permanence grâce aux efforts cognitifs. Les TIDI ont un effet important sur leur façon d'appréhender les apprentissages scolaires. Les élèves avec une TIDI malléable présentent souvent de meilleures performances que les élèves avec une TIDI statique. Les recherches actuelles montrent, d'une part que de faibles compétences métacognitives sont des indicateurs de réussite scolaire, et d'autre part que les TIDI ont une influence dans la façon d'appréhender les apprentissages scolaires. Mais, à notre connaissance, aucune étude ne porte sur les liens entre les TIDI et la métacognition chez les enfants de 9 à 11 ans avec ou sans difficultés scolaires. C'est l'objectif de notre étude. Nous avons interrogé 150 élèves de 9 à 11 ans scolarisés en CM1-CM2 en Normandie dont les parents et les enfants ont donné leur consentement pour participer à cette étude. Ils ont répondu à des questionnaires sur les TIDI (Da Fonseca et al., 2007), la métacognition (Metacognitive Assessment Inventory Junior permettant d'évaluer les deux versants de la métacognition : connaissances et compétences (Sperling et al., 2002), et des challenges chronométrés en littérature (Vitesse en lecture de Khomsi et al. 2005) et en numératie (Fluence de calculs de Woodcock Johnson III, Tests of Achievement, Woodcock et al., 2001). Les enseignants ont répondu à un questionnaire de 28 items évaluant les compétences scolaires de chacun de leurs élèves. Nous supposons que les élèves les plus en difficultés scolaires développent plus fréquemment des TIDI fixistes et des connaissances et compétences métacognitives plus faibles par rapport aux élèves les moins en difficultés scolaires. Cette étude vise à mettre en lumière des indicateurs précoces de vulnérabilités des élèves dans le but de mettre en place des prises en charges adaptées en milieu scolaire

Croyances et pratiques des enseignants de l'école maternelle concernant la pédagogie Montessori

Alison Demangeon, Youssef Tazouti, Stéphanie Claudel-Valentin

Université de Lorraine, Laboratoire lorrain de psychologie et neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN)

Ancienne de plus d'un siècle, la pédagogie Montessori (PM) connaît, depuis quelques années, un regain d'intérêt et rencontre un succès certain auprès du grand public. Les ouvrages, le matériel pédagogique, les applications numériques, les jeux et les écoles privées d'inspiration Montessorienne se multiplient et soulignent des principes comme le respect des rythmes de l'enfant, la liberté de l'enfant dans le choix des activités d'apprentissage, etc. Plusieurs études soulignent que la PM présente de nombreux intérêts scientifiques et sociaux (Lillard et al., 2017). Elle permettrait de mieux prendre en compte l'hétérogénéité du public et les élèves à besoins éducatifs particuliers, et ainsi de lutter contre les inégalités d'origine socio-économique. Par ailleurs, Denervaud et Gentaz (2015), dans une revue de travaux, ont mis en avant les effets bénéfiques que pourrait avoir la PM sur différents aspects du développement psychologique des enfants. En France, si les enseignants semblent être de plus en plus nombreux à mettre en œuvre la PM dans leur classe (Huard, 2018), il reste difficile d'identifier leurs croyances, les raisons qui les poussent à l'utiliser et la manière dont la PM est mise en œuvre en classe. Ainsi, notre étude se fixe comme objectif de mesurer les croyances et les pratiques des enseignants concernant la PM.

Un questionnaire a été diffusé, en versions numérique et papier, dans différentes écoles maternelles de la région Grand-Est situées en REP/REP+ et hors REP et auprès d'étudiants de master MEEF. Au total, 161 enseignants et 47 futurs enseignants (N = 208) ont répondu. Le questionnaire comprend quatre dimensions : 1° les croyances à l'égard de la PM ; 2° le niveau d'adhésion aux grands principes de la PM ; 3° les obstacles à la mise en place de la PM dans la classe et 4° l'utilisation de la PM en classe.

Des analyses factorielles sur les différentes parties du questionnaire font apparaître plusieurs dimensions des croyances et des pratiques des enseignants concernant la PM. Des analyses multivariées font apparaître quelques différences des croyances et des pratiques en fonction du milieu d'exercice des enseignants (REP vs hors REP). En revanche, peu de différences sont observées entre les enseignants et les futurs enseignants pour l'ensemble des dimensions.

Notre étude se poursuivra par la mise en lien des croyances avec les connaissances et les pratiques des enseignants en classe concernant la PM.

L'influence positive et négative des pairs sur les attitudes et la prise de risque des adolescents

Léa Lou Golliet, Chloé Scapin, Anaïs Osmont

Aix Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ, EA3273)

De nombreuses études soulignent l'augmentation des conduites à risque pendant l'adolescence, tant dans le domaine de la conduite automobile que de la consommation excessive d'alcool et de drogues, la sexualité à risque ou encore la réalisation de cascades dangereuses, aujourd'hui de plus en plus véhiculées par le biais des réseaux sociaux. Face à ce constat, les modèles neuro-développementaux actuels accordent une place centrale au contexte socio-émotionnel, notamment à l'influence des pairs comme facteur favorisant la prise de risque (Steinberg, 2008). D'autre part, les travaux de psychologie sociale soulignent le rôle des attitudes face au risque en montrant le lien entre les attitudes implicites et explicites de l'individu concernant l'alcool et les substances illicites et son engagement dans des conduites de consommation (Thush & Wiers, 2007 ; Herschl et al. 2012). Ainsi, l'objectif de cette étude est d'évaluer l'influence d'un contexte socio-émotionnel spécifique (e.g. normes sociales véhiculées par les pairs) sur les attitudes des adolescents et leur propension à s'engager dans des conduites à risque. Au-delà de l'influence négative des pairs, nous nous intéressons ici à l'influence positive d'une norme sociale en défaveur du risque.

Soixante adolescents âgés de 14 à 16 ans sont inclus dans cette étude. Lors d'une première session (ligne de base), les participants complètent un test d'association implicite (IAT) visant à évaluer la force et la valence de leurs attitudes implicites vis-à-vis du risque, une tâche de prise de risque (la BART) et un questionnaire évaluant la fréquence de leurs conduites à risque quotidiennes. Après un délai de 15 jours, les participants sont reçus pour une deuxième session pendant laquelle ils sont répartis aléatoirement dans trois conditions d'influence sociale (pro-risque, anti-risque, neutre) véhiculées à partir de commentaires de pairs fictifs sur une vidéo regroupant des conduites à risques issues du film *Projet X*. Les attitudes et conduites à risque sont à nouveau mesurées grâce à l'IAT, la BART, le questionnaire de conduites quotidiennes et une échelle de sensibilité à l'influence des pairs.

Les résultats préliminaires suggèrent que seule la confrontation à une norme anti-risque module les attitudes des adolescents : les attitudes au départ favorables envers le risque diminuent après l'intervention des pairs. Par ailleurs, la prise de risque à la BART diminue après l'exposition à une norme anti-risque et augmente suite à l'exposition à des messages favorables au risque. Enfin, nos données suggèrent que plus les adolescents sont sensibles à l'influence des pairs, plus ils prennent de risque à la BART.

Nos résultats préliminaires semblent confirmer l'importance de l'influence des pairs à l'adolescence. Si ces résultats sont confirmés, notre étude soulignera la nécessité de mettre en place des actions de prévention par le biais de l'intervention de pairs porteurs de messages en faveur de la prudence, alors susceptibles de diminuer les attitudes positives envers le risque et l'engagement dans les conduites à risque.

Peut-on exercer et évaluer, en contexte scolaire, la capacité de décentration spatiale auprès d'élèves âgés de 5 à 10 ans ?

Natacha Duroisin¹, Hursula Mengue-Topio²

1. Université de Mons, Belgique

2. Université de Lille, Laboratoire Psychologie des interactions, temps, émotion et cognition (PSITEC)

La «décentration spatiale» est définie, au sens large, comme la capacité à se représenter le point de vue d'autrui (Borjon, 2016). De récents résultats de recherches (Surtees et al., 2013 ; Van der Heyden et al., 2017) montrent que la capacité de décentration simple est acquise avant 4 ans et que l'émergence d'un niveau plus complexe est remarqué vers 8-9 ans. Par cette étude, les chercheurs s'intéressent à l'acquisition de cette habileté, par le jeu, auprès de jeunes enfants et cherchent à cibler les différentes perspectives ("interne" ou externe") et dimensions (gauche-droite/avant-arrière/biais) qui posent le plus de difficultés aux enfants de maternelle et primaire.

Au départ de l'analyse des curricula prescrit, implanté et maîtrisé, il est mis en évidence que la décentration, fortement impliquée dans plusieurs disciplines scolaires, est peu identifiée par les concepteurs des programmes, difficilement mise en œuvre par les enseignants et, de fait, peu maîtrisée par les élèves à l'occasion d'évaluations (qu'elles soient externes ou non ou réalisées en laboratoire) tant en primaire qu'en secondaire (Duroisin & Demeuse,

2016). Alors que les tâches habituellement proposées pour évaluer la décentration sont le dessin du point de vue d'autrui ou encore le placement d'un observateur dans une scène, la tâche d'expérimentation utilisée dans cette étude, menée en contexte scolaire, se présente comme un jeu. Il s'agit de l'adaptation du jeu Animo-Déclic®. Les joueurs sont installés face à face et l'expérimentateur joue le rôle de maître du jeu qui dévoile à chaque tour une carte sur laquelle sont représentés deux personnages (l'un à l'avant-plan et l'autre à l'arrière-plan). L'objectif est de retrouver le personnage qui a pris la photo. Plusieurs possibilités de réponses sont prévues. Trois d'entre elles concernent les perspectives. Une carte peut représenter une prise de vue depuis un point de vue «externe» (perspective externe, c'est-à-dire, à l'extérieur du plateau), un point de vue «interne» (perspective interne, c'est-à-dire, à l'intérieur même du plateau) ou une prise de vue dite «impossible» (aucun point de vue possible). Trois autres possibilités concernent les dimensions de la décentration. Une carte peut représenter une prise de vue selon l'axe «avant-arrière», «gauche-droite» ou selon l'axe «biais» (en diagonale). Pour cette étude, trois hypothèses sont posées : 1) Le nombre moyen d'erreurs se réduit significativement avec l'âge; 2) Le nombre moyen d'erreurs est plus faible dans la condition expérimentale «avant-arrière» en comparaison au nombre moyen d'erreurs observé dans les autres conditions ; 3) Le nombre d'erreurs moyen est plus faible pour les «perspectives externes» que pour les «perspectives internes». Les données ont été recueillies auprès de 95 enfants âgés de 5 ans à 9 ans. Afin de s'assurer de la constitution de l'échantillon, des épreuves psychométriques (Nemi 2, WNV...) ont été réalisées. Les résultats montrent, d'une part, qu'il existe des différences de performances globales significatives entre 5 ans et 6 ans après quoi, les performances de décentration se stabilisent et, d'autre part, dépendamment du groupe d'âge, on note un nombre moyen d'erreurs différent en fonction des dimensions de la décentration et du point de vue adopté.

Bien-être perçu des enfants bilingues

Camille Humeau

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA2661)

La moitié de la population mondiale est bilingue ou plurilingue (Grosjean, 2010) et la France n'échappe pas à la règle avec une diversité linguistique et culturelle considérable (Hélot & Erfurt, 2016). Toutefois, de nombreux parents et professionnels de l'éducation considèrent encore aujourd'hui que l'apprentissage de plusieurs langues risque de mettre l'enfant en difficulté du fait de la surcharge cognitive et des confusions qu'entraînerait la manipulation de plusieurs codes (Abdelilah-Bauer, 2015). Or, depuis les années 1960, les recherches internationales sur le développement bilingue montrent que la pratique de plusieurs langues a des effets bénéfiques sur le développement cognitif et langagier de l'enfant (Bijeljac-Babic, 2017). Cependant, peu de travaux étudient l'impact du bilinguisme sur les aspects conatifs des apprentissages tels que le bien-être subjectif des enfants (De Houwer, 2015 ; 2017). Le volume III de l'enquête PISA 2015 (OCDE, 2018) sur le bien-être des élèves signale que les jeunes issus de l'immigration sont moins satisfaits de leur vie par rapport aux élèves « autochtones », sans toutefois renseigner directement sur les liens avec le bilinguisme. S'intéresser à cette question vise à mieux comprendre comment à l'école ou en famille, les interactions de l'enfant avec les acteurs de l'environnement contribuent au développement de son potentiel cognitif, social et affectif (Maccagnan et al., 2018).

Cette communication affichée a pour objectif de présenter les premiers résultats d'une étude qui porte sur le lien entre le bien-être subjectif et le développement bilingue ainsi que sur les facteurs qui médiatisent et modèrent ce lien. Cent cinquante élèves de CM2, appariés sur différents facteurs (âge, sexe, milieu socioéconomique, etc.), ont été interrogés à l'aide de divers questionnaires sur le bien-être perçu (Guimard et al., 2015) et la pratique des langues (Nocus & Humeau, 2018). L'ensemble de ces élèves ont été répartis en deux groupes (bilingue/non bilingue), les enfants bilingues étant en contact avec une ou plusieurs autres langues que le français (arabe, russe, kikongo, sango, etc.) dans leur environnement familial. Cette étude est répliquée simultanément à Malte et à Rome, dans le cadre d'un partenariat avec l'Université de Malte et l'Université de la Sapienza de Rome, ce qui nous donne l'opportunité de réaliser une étude comparative internationale. Cette dernière s'inscrit dans les enjeux essentiels de l'éducation et la formation de demain qui est de reconnaître le potentiel des élèves bilingues et de favoriser leur bien-être.

Scolarisation au sein des Unités d'Enseignement en Maternelle Autisme : quels enfants, pour quel accueil au sein de l'école ordinaire ?

Romain Coutelle¹, Catherine Chabaux², Sophie-Charlotte Debionne³, Zina Fallah⁴, Nicole Forget³, Céline Hary⁵, Jean-David Meugé⁶, Michelle Oberlin², Frédérique Rauscher³, Rachel Ricard⁷, Céline Clément^{8,4}

1. Hôpitaux Universitaires de Strasbourg (HUS)

2. Centre Ressources Autisme Pôle Bas-Rhin (CRA)

3. ASH Bas-Rhin, Education Nationale

4. Université de Strasbourg, ESPE de l'Académie de Strasbourg

5. Université de Strasbourg, Ecole d'orthophonie

6. AAPEI Strasbourg

7. ADAPEI Papillons Blancs d'Alsace

8. Université de Strasbourg et Eurométropole, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC, EA 2310)

La prévalence importante du trouble du spectre de l'autisme (TSA), estimée à 1 naissance sur 80, induit des changements importants des politiques publiques. Ainsi, le dispositif des Unités d'enseignement en maternelle

autisme (UEMA) a vu le jour en 2014. Proposition nouvelle de scolarisation, il s'adresse à de jeunes enfants atteints de TSA (7 enfants âgés de 3 ou 4 ans à l'entrée dans le dispositif), non scolarisables en classe ordinaire même avec un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap individuel (INSHEA, 2018). Les UEMA sont des dispositifs médico-socio implantés au sein d'écoles ordinaires. Dispositifs atypiques leurs conditions de fonctionnement sont prévues par le code de l'action sociale et des familles, et par le code de l'éducation, et sont précisées par un cahier des charges national spécifique aux UEM pour enfants avec TSA (INSHEA, 2018).

Cependant aucune recommandation précise n'a été faite quant aux outils et modalités d'évaluation de ce dispositif qui se décline différemment pour chaque UEMA. Ainsi, on ne repère qu'une seule enquête visant à leur évaluation ; celle-ci porte sur l'activité, le rôle et le positionnement des enseignants au sein des UEMA (Collectif, 2017).

Les objectifs principaux de la recherche sont d'évaluer 1) l'efficacité des 3 UEMA implantées en Alsace, sur le développement de l'enfant et l'évolution des caractéristiques autistiques, ainsi que sur la qualité de vie de la famille, 2) l'impact du dispositif UEMA au sein de l'école en termes d'efficacité sur le public, et d'essaimage d'accompagnement d'enfants avec TSA à l'école.

Notre objectif secondaire est de préciser le devenir des élèves en fonction de leurs profils et de ceux de leurs familles lors de l'entrée dans le dispositif, ceci en vue de faciliter les prises de décisions quant à l'inclusion des élèves au sein du dispositif UEMA à partir de données probantes issues de la recherche.

Nous présenterons la méthodologie mixte de recherche : choix des outils d'évaluation choisis en fonction du cahier des charges des UEMA (WIPSI, ADOS, Vinenland, Profil sensoriel de Dunn, Aberrant Behavior Checklist, Echelles de qualité de vie pédiatrique, GEVASCO, etc.) et modalités de réalisation des entretiens auprès des directions d'école.

Les résultats porteront sur les données recueillies auprès d'une première cohorte : - variété des profils d'élèves choisis pour intégrer le dispositif et lien avec les modalités de l'inclusion dans les classes ordinaires de l'établissement dans lequel est arrimé l'UEMA. - perception par les directeurs d'école maternelle du dispositif au sein de leur établissement.

Ces résultats nous permettront d'esquisser le portrait des enfants accueillis selon les UEMA, les modalités de l'inclusion et les représentations que peuvent avoir les directeurs d'établissements quant à ce dispositif original liant le secteur médico-social, l'éducation nationale et la pédopsychiatrie. Cette étude originale à notre connaissance, devrait amener des éléments à discuter dans le cadre d'une perspective nationale d'évaluation du dispositif et de son extension aux écoles élémentaires à la rentrée scolaire 2019

Etude préliminaire du développement psychomoteur, cognitif et socio-émotionnel d'enfants porteurs du Syndrome de Rubinstein-Taybi

Emmanuelle Taupiac¹, Jean-Louis Adrien, Didier Lacombe, Grégory Michel, Eric Thiébaud²

1. Université de Bordeaux, Centre de Référence pour les Anomalies du Développement et Syndromes malformatifs (CHU de Bordeaux Pellegrin [Bordeaux] Service de Génétique Médicale)

2. Ecole Normale Supérieure de Lyon, Université Claude Bernard, Centre de Recherche Astrophysique de Lyon (INSU, CNRS : UMR5574)

Le syndrome de Rubinstein et Taybi (SRT) est un syndrome génétique rare se caractérisant par une déficience intellectuelle, un retard de croissance et des anomalies somatiques (Lacombe, 1994). Les évaluations psychologiques de personnes atteintes du SRT ont montré l'existence d'un handicap intellectuel (QI moyen de 51 ; de 30 à 79), d'un langage expressif réduit, de difficultés d'attention, de planification des actes moteurs et d'exécution de tâches oculomotrices, des comportements stéréotypés (Galéra et al 2009, Cazalets et al 2017) et des comportements adaptés de communication et d'interaction sociale (Waite et al 2015).

L'objectif est d'évaluer objectivement pour la première fois le développement psychomoteur, cognitif et socio-émotionnel d'un sous-groupe d'enfants porteurs du SRT dont le handicap intellectuel est sévère, pour identifier un phénotype développemental qui serait caractérisé par une hétérogénéité du développement psychomoteur, cognitif et socio-émotionnel.

Les 26 participants avec SRT (15 G-11 F ; âge moyen = 4 ans 9 mois) et dont les niveaux de développement sont inférieurs à 2 ans sont recrutés au sein du service de génétique médicale du CHU de Bordeaux.

Les évaluations sont réalisées à l'aide de deux échelles : Echelle de développement psychomoteur de la première enfance de Brunet-Lézine (BL-R, Josse, 2001), et Batterie d'Evaluation Cognitive et socio-émotionnelle (BECS, Adrien, 2007) dans le cadre des consultations de génétique médicale au CHU de Bordeaux.

Analyse des données : Test des différences réalisé à l'aide de one-way within subjects (or repeated measures) ANOVA and Student T test sur les quotients de développement du BL-R, les scores de niveaux de développement de chaque domaine et les indices d'hétérogénéité de la BECS

L'évaluation à l'aide du BL-R a permis d'identifier un retard global et sévère du développement psychomoteur (QDG moyen = 34) et un profil hétérogène : le retard est légèrement moins important dans les domaines du développement postural (QDP = 34) et de la coordination oculo-manuelle (QDC = 35) que dans les autres domaines du langage et de la sociabilité (respectivement QDL et QDS = 31). L'analyse comparative des niveaux moyens du développement cognitif et du développement socio-émotionnel évalués à l'aide de la BECS ne montre pas de différence significative : les fonctions cognitives et socio-émotionnelles des SRT se développent de façon synchrone. En revanche, l'analyse des différents indices d'hétérogénéité du développement des enfants SRT montre que les indices des secteurs cognitifs et socio-émotionnels sont significativement différents, l'hétérogénéité étant plus marquée dans le secteur

socio-émotionnel. L'analyse met en évidence que 6 domaines ont des niveaux significativement plus élevés : Régulation du comportement, Interaction Sociale, Attention Conjointe, Relation Affective et Expression Emotionnelle et Image de Soi que 3 domaines ont des niveaux significativement plus bas : Langage Expressif et Imitation Vocale et Jeu symbolique

Cette étude qui montre le retard important et hétérogène du développement psychomoteur, cognitif et socio-émotionnel d'un sous-groupe d'enfants ayant un SRT incite à ce que l'intervention psycho-éducative porte de façon précoce et approfondie sur le développement du langage, de l'imitation vocale et du jeu symbolique.

Etude de l'effet du ralentissement de films sur l'exploration visuelle, la connectivité cérébrale fonctionnelle et la compréhension d'adultes avec autisme : une étude comportementale, en oculométrie et en électroencéphalographie

Marie Simoni¹, Fabrice Cauchard, Bruno Gepner², Carole Tardif¹

1. Aix-Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Emotion (PsyCLE, EA3273)

2. Aix Marseille Université, Centre National de la Recherche Scientifique (UMR7051), Institut de neurophysiopathologie (INP)

Les particularités de traitement des informations sensorielles des personnes avec autisme, décrites dès les premiers travaux de Kanner (1943), constituent désormais une caractéristique inhérente au trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le DSM-5 (APA, 2013). Ces troubles du traitement des informations sensorielles se manifestent dès le début de la vie et perdurent à l'âge adulte (Germani et al., 2014 ; Leekam, Nieto, Libby, Wing, & Gould, 2007). Plusieurs auteurs s'y sont intéressés afin de tenter de comprendre comment ces troubles pouvaient altérer les interactions sociales et la dynamique des échanges (Foss-Feig et al., 2012 ; Tardif & Gepner, 2009). Certaines de ces études ont abouti au modèle des Désordres du Traitement Temporo-Spatial (DTTS) des flux multisensoriels (Gepner et al., 2010 ; Gepner, 2014 ; Tardif & Gepner, 2009) selon lequel les anomalies de traitement en temps réel des informations sensorielles dynamiques sont à l'origine des manifestations cliniques de l'autisme. Ce traitement temporel serait d'autant plus difficile que les informations à traiter sont complexes et rapides. En effet, les résultats des études utilisant le ralentissement de la présentation de films montrent une amélioration des performances dans des tâches d'imitation (Lainé et al., 2011), de reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles et non émotionnelles (Tardif et al., 2007), mais aussi une amélioration des patterns d'exploration visuelle (Charrier et al., 2017). En outre, l'existence d'anomalies de traitement du mouvement biologique et non-biologique (Blake et al., 2003 ; Robertson et al., 2012), la relative préservation des capacités de traitement des informations statiques (Blake et al., 2003) et la présence d'anomalies d'intégration des stimuli audiovisuels (Stevenson et al., 2014) chez les personnes avec TSA semblent également en faveur du modèle des DTTS, ce qui conduit les auteurs à poser l'hypothèse selon laquelle ces difficultés de traitement pourraient être la conséquence de l'existence de patterns de connectivité cérébrale atypiques. A l'heure actuelle, bien que les études menées en EEG/MEG soient en faveur de l'existence de patterns de connectivité fonctionnelle atypiques et mettent en évidence de manière robuste des anomalies de la cohérence EEG mesurée chez des enfants et des adultes avec TSA (O'Reilly et al., 2017; Murias, Webb, Greenon, & Dawson, 2007 ; Carson et al., 2014), aucune étude n'a testé l'influence du ralentissement de la présentation des informations dynamiques sur les patterns de connectivité fonctionnelle cérébrales des personnes avec TSA. Ainsi, la présente étude vise d'une part à vérifier la reproductibilité des conclusions des études antérieures portant sur l'impact du ralentissement en testant l'influence du ralentissement de la présentation d'un film sur les patterns d'exploration visuelle observés en eye-tracking et sur la compréhension verbale d'adultes avec autisme, et d'autre part à caractériser la nature des patterns de connectivité fonctionnelle d'adultes avec autisme et à explorer l'effet du ralentissement de la présentation d'informations bimodales audio-visuelles sur ces derniers. Les résultats de cette étude seront présentés et discutés.

Additions approximatives et biais cognitifs chez l'enfant

Pom Charras, Nadia Sessa, Lylia Galai

Université Paul Valéry - Montpellier III, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

Dès le plus jeune âge, l'être humain présente une capacité surprenante d'estimation approximative des grandeurs numériques. Ainsi, il est très précocement en mesure de comparer des quantités pour déterminer la plus grande, mais aussi de manipuler ces quantités. Le jeune enfant peut estimer de manière approximative la somme de deux quantités en les additionnant, ou faire la différence en soustrayant une quantité à une autre (McCrink & Wynn, 2004, 2009). Le sens du nombre s'aiguisé avec l'âge, de sorte que l'adulte présente des capacités d'estimation plus fines que les enfants. Bien que plus précis, les adultes restent sensibles à des biais cognitifs robustes dans la manipulation des quantités. A plusieurs reprises, il a été démontré que la somme d'additions tend à être surestimée alors que la différence d'une soustraction tend à être sous-estimée (Operational Momentum ; Knops et al., 2009 ; Shaki et al., 2014). De même, lors de la manipulation de quantités, le principe de commutativité selon lequel $a+b=b+a$ n'est pas respecté dans les additions approximatives. En effet, chez l'adulte, si a est inférieur à b , alors la somme « c » sera surestimée par rapport à la somme de $b+a$ (Shaki et al., 2015). L'objectif de notre étude était de tester si la violation du principe de commutativité observé chez l'adulte est également présente chez les enfants âgés de 6 à 7 ans. Cinquante enfants, inscrits en CP ou CE1, ont participé à une expérience sur ordinateur pendant laquelle ils devaient juger si la somme de

deux nuages de points était plutôt petite ou grande. A chaque essai, des nuages de points successivement flashés à l'écran pouvaient contenir un nombre de points identiques ou différents. Dans ce cas-là, le premier nuage comprenait soit moins de points que le deuxième (ordre croissant, a+b), soit plus de points (ordre décroissant, b+a). Nos résultats montrent que les enfants, à l'instar des adultes, sont largement influencés par le « poids » des nuages de points. Dans la condition d'ordre croissant, les sommes d'additions sont significativement surestimées. De plus, ce biais n'est pas modulé par le niveau scolaire en mathématiques. Ces résultats sont discutés dans le cadre du modèle AHAB (Arithmetic heuristics and biases model) proposé par Shaki et collaborateurs en 2018.

Les effets d'une pratique artistique régulière sur l'enfant à Haut potentiel Intellectuel (HPI) et l'enfant tout-venant

Christine Sanchez Gaspard, Nathalie Blanc

Université Paul Valéry - Montpellier III, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

Quels sont les effets de la pratique artistique sur le développement des enfants en général et des enfants à Haut Potentiel Intellectuel (HPI) en particulier ? Car nous pensons que ces derniers, dont le potentiel ne trouve paradoxalement pas toujours le moyen de se développer et de s'exprimer dans notre système scolaire (Siaud-Facchin, 2012), sont une porte d'entrée de choix vers l'intellection de toutes les différences et particularités, pour une école plus inclusive. Cette pratique peut-elle les aider à développer une créativité encore peu valorisée en milieu académique, mais paradoxalement nécessaire pour réussir ultérieurement dans la vie active (Lubart, 2015)? Cette même pratique artistique peut-elle encore les aider à s'épanouir et réussir en milieu scolaire, à la fois en s'engageant davantage dans le travail académique et en s'ajustant socialement à ceux qui gravitent autour d'eux ? Voici quelques unes des questions que nous nous posons ici, dans un état de l'art qui sert de point d'ancrage et de départ à une étude longitudinale menée sur l'académie de Montpellier. Parce que l'enseignement artistique sollicite la créativité de l'enfant, son « intelligence sensible » (Lang, Tasca, 2001), en conjuguant méthodologie rigoureuse et liberté d'imaginer, nous pensons qu'il peut d'une part positiver l'image que l'enfant se fait de l'école, et d'autre part faciliter son entrée dans l'apprentissage. La pratique artistique pourrait en effet permettre aux plus réticents - dont font notamment partie les enfants HPI dits EIP (Delaubier, 2002)- de renouer ainsi avec l'apprentissage tout court, et ce, par un transfert inconscient de compétences. Nous verrons que cet effet ricochet est potentiellement plus perceptible chez les individus HPI (Baum, Renzulli, & Hébert, 1995) qui sont des enfants curieux, intenses et hyper-réactifs.

Empathie et dépression chez les préadolescents : le rôle de modération du soutien maternel et paternel

Emanuela Calandri¹, Federica Graziano¹, Tatiana Begotti¹, Silvia Testa¹, Elena Cattellino²

1. Université de Torino, Département de Psychologie, Italie

2. Université de la Vallée d'Aoste, Département de Sciences Humaines et Sociales

Au long de la préadolescence, la compétence émotionnelle augmente ainsi que la vulnérabilité aux symptômes dépressifs. Si la littérature souligne que l'empathie promeut les relations sociales et le bien-être tout au long de la vie, plus rares sont les études centrées sur le rôle de risque de dépression représenté par des niveaux élevés d'empathie, surtout au début de l'adolescence. De plus, même si on sait que les pratiques parentales à l'adolescence peuvent influencer soit l'empathie soit la dépression, peu de recherches ont analysé si les relations avec les parents peuvent avoir un effet de modération entre l'empathie et la dépression. Les objectifs de cette présentation sont les suivants : 1) analyser les relations entre l'empathie (dans ses dimensions cognitive et affective) et la dépression de jeunes préadolescents ; 2) vérifier l'existence d'un effet de modération joué par le soutien maternel et paternel par rapport au lien entre empathie et dépression chez les garçons et les filles.

L'échantillon se compose de 386 étudiants italiens âgés de 12 à 14 ans (48% filles; âge moyen: 13 ans). Les jeunes ont rempli un questionnaire anonyme portant sur les mesures d'empathie cognitive et affective (HIFDS, Feshbach et al., 1991 ; Bonino et al., 1998), sur le soutien perçu de la part des mères et des pères (Kerr, Stattin et Burk, 2010) et sur la dépression (CESD-10, Andresen et al., 1994 ; Pierfederici et al., 1982). Les résultats des analyses de régression (portant sur les effets principaux et sur les effets d'interaction) montrent que les niveaux moyens d'empathie et élevés de soutien maternel sont liés à des bas niveaux de dépression chez les filles, tandis qu'un haut degré de soutien paternel est lié à un bas niveau de dépression soit chez les filles soit chez les garçons. Le soutien de la part des mères et celui des pères modèrent le lien entre empathie et dépression. Plus précisément, le soutien maternel modère la relation non-linéaire entre l'empathie affective et la dépression, et cette relation est modérée aussi par le genre des préadolescents : les garçons avec un bas niveau d'empathie affective ont un plus bas niveau de dépression quand ils ont un soutien maternel élevé. Le soutien paternel modère le lien linéaire entre l'empathie cognitive et la dépression : les garçons et les filles avec une empathie cognitive élevée ont des niveaux plus élevés de dépression quand le soutien paternel est bas. Ces résultats suggèrent que des niveaux élevés d'empathie peuvent représenter un risque pour la dépression à la préadolescence, et que les mères et les pères jouent un effet de modération différent en relation aux dimensions affective ou cognitive de l'empathie, et en relation au genre des préadolescents.

Qui comprend les émotions exprimées par le nourrisson ?

Alice Camus, Elodie Guglieri, Céline Scola, Marianne Jover

Aix-Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Emotion (PsyCLE, EA3273)

S'il est largement admis que les adultes parviennent à identifier la valence et l'intensité de l'émotion que les nourrissons expriment à travers leurs vocalisations (Lindová, Špinka et Nováková, 2015) et leurs expressions faciales (Parsons, Young, Jegindoe Elmholdt, Stein et Kringelbach, 2017), il n'en est pas de même pour leurs gestes. Pourtant, dès le plus jeune âge, les mouvements des nourrissons semblent véhiculer leurs émotions. Selon Wallon (1956) et Thelen (1981), les mouvements et postures du nourrisson sont pris en compte par les adultes pour identifier leur état émotionnel. La seule recherche ayant spécifiquement étudié l'identification des émotions de l'enfant à partir de ses mouvements ne soutient toutefois pas cette hypothèse (Irwin, 2003). Dans cette recherche, des adultes parents et non-parents devaient évaluer le niveau de détresse d'enfants en pleurs à partir soit du son de leurs pleurs, soit de leurs mimiques, ou encore de leurs mouvements uniquement. Leurs résultats montrent que les mouvements ne permettent pas de discriminer le niveau de détresse et que les parents évaluent la détresse de façon moins intense que les non-parents. Plusieurs études portant sur l'identification des émotions du nourrisson montrent une influence du sexe et du statut parental des participants, avec une discrimination plus fine ou différente de l'émotion véhiculée par ces signaux chez les femmes (Proverbio, Matarazzo, Brignone, Del Zotto et Zani, 2007) et les parents (Lindová, Špinka et Nováková, 2015). La présente étude a deux objectifs. Le premier est de tester l'identification de la valence des émotions chez des adultes en élargissant les stimuli proposés à des émotions positives. Notre objectif est de déterminer le poids respectif des mimiques, des vocalisations et des gestes dans l'identification de l'état émotionnel, positif ou négatif, véhiculé par le nourrisson. Le second objectif est de tester et comparer les effets de l'expertise (parent/non-parent) et du sexe (homme/femme) sur l'identification des émotions véhiculées par les mouvements du nourrisson.

Les participants sont des adultes avec enfants de moins de 2 ans ou sans enfants. Quatre groupes sont composés : 40 femmes sans enfants, 40 mères, 40 hommes sans enfants et 40 pères.

La procédure consiste à présenter aux participants des séquences vidéo de nourrissons âgés de 4 mois exprimant une émotion soit positive soit négative. Les vidéos sont présentées de façon aléatoire dans quatre conditions indépendantes : ECO (tous les signaux présents), MOV (mouvements uniquement, le visage du nourrisson est flou et le son est coupé), VOC (aucune image, uniquement le son est présent), FAC (mimiques faciales uniquement, seul le visage est visible). Pour chacune, le participant doit indiquer la valence de l'émotion (positive ou négative), son intensité (échelle de 0 à 10) et le niveau de certitude des réponses produites (échelle de 0 à 10).

Session Poster 2 – vendredi 23 mai – 13h00/13h45

Quelle est l'influence de la nativisation culturelle d'une histoire sur la capacité des enfants âgés de 9 à 10 ans à inférer l'émotion du protagoniste ?

Guy Quenette, Sara Creissen, Nathalie Blanc

Université Paul Valéry - Montpellier III, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

Afin d'interpréter correctement la situation décrite dans une histoire, les enfants ont souvent recours à la production d'inférences sur l'état émotionnel du protagoniste. Les études antérieures menées sur ces compétences de haut niveau de compréhension soulignent l'intérêt de considérer également les connaissances culturelles du lecteur en rapport avec le contexte de l'histoire (Brantmeier, 2003 ; Erten & Razi, 2009). En effet, le lecteur aurait plus de difficultés à se représenter une scène décrite dans un contexte culturel non-familier alors qu'un contexte culturel familier serait plus favorable à une meilleure représentation. À la lumière de ces observations, notre étude vise à explorer l'impact de la nativisation culturelle sur la capacité d'enfants mauriciens à inférer les émotions des personnages du récit à partir d'histoires issues de la littérature jeunesse française (dans leur version originale ou modifiée). Nous faisons l'hypothèse que le marquage culturel d'un texte peut favoriser sa compréhension. Toutefois, notre positionnement vis-à-vis de la nativisation culturelle diffère des précédentes études qui privilégient l'idée selon laquelle les bénéfices retirés en compréhension de récits reposent sur l'accessibilité plus aisée des connaissances antérieures (Alptekin, 2002, 2006 ; Jalifar & Assi, 2008 ; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). Pour notre part, nous privilégions l'idée que la nativisation culturelle permet de réduire la distance perçue entre le lecteur et les personnages, ce qui a pour effet de favoriser l'identification de leurs ressentis émotionnels. Pour tester cette hypothèse, nous avons examiné la capacité de 186 enfants âgés de 9 et 10 ans à inférer les émotions des personnages à l'issue d'une tâche de lecture participative d'histoires. Nous avons comparé deux groupes : un groupe d'enfants soumis à la lecture de la version originale des histoires (littérature jeunesse française) et un groupe d'enfants soumis à la lecture de la version nativisée de ces histoires (les prénoms des personnages et des éléments du contexte ont été adaptés à la culture mauricienne). Les inférences émotionnelles produites par les enfants étaient évaluées soit à partir d'une tâche de complétion (rédiger dans l'espace prévu à cet effet l'émotion du personnage), soit à partir d'une tâche de choix multiples (encercler parmi la liste des émotions proposées celle qui leur paraissait être celle du protagoniste). Les résultats indiquent que les enfants qui avaient lu les histoires modifiées parvenaient plus facilement à identifier les émotions du protagoniste comparé à ceux qui avaient lu l'histoire originale. De plus, cet effet positif de la nativisation culturelle était d'autant plus saillant lorsque les enfants devaient inférer des émotions sociales comme l'embarras ou la fierté. Ces observations soulignent l'importance de considérer le phénomène de nativisation culturelle en situation de compréhension de récits. Dans la continuité de cette étude, il serait pertinent d'évaluer ces effets de nativisation culturelle avec des enfants français.

Adolescent populaire ou impopulaire : quelle influence sur l'évaluation de ses comportements sociaux par les pairs ?

Claire Holvoet¹, Anaïs Osmont², Thomas Arciszewski², Sarah Altounian, Océane Couillaud

1. Université de Rouen Normandie, Centre de Recherches sur les Fonctionnements et Dysfonctionnements Psychologiques (CRFDP)

2. Aix-Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Emotion (PsyCLE, EA3273)

Les adolescents possèdent un sens moral leur permettant de faire la distinction entre un comportement prosocial et un comportement antisocial (Kohlberg, 1969). Pourtant, certains adolescents adoptent de nombreuses conduites antisociales telles des agressions verbales, physiques, ou des vols (Slattery & Meyers, 2014). Face à cette apparente contradiction, les raisons et motivations qui les incitent à adopter ces comportements antisociaux, et même à les valoriser, en dépit de la conscience de leur valence négative (Fontaine, 2003), devient un enjeu à la fois scientifique et pédagogique. Récemment, Pouwels, Lansu et Cillessen (2017) suggèrent que les adolescents condamnent plus modérément les comportements de pairs familiers (pairs connus, identifiés et participant au réseau de l'individu concerné) impliqués dans une situation de harcèlement par rapport aux mêmes comportements réalisés par des pairs hypothétiques. Ainsi, les jugements des adolescents portant sur les conduites adoptées par leurs pairs semblent sensibles aux caractéristiques de l'auteur du comportement, en particulier au statut de la cible. La popularité constitue précisément une préoccupation importante à l'adolescence (Buhrmester & Furman, 1986) et favorise par ailleurs le conformisme envers les pairs (Teunissen et al., 2012). Le niveau de popularité des adolescents auteurs de comportements pro- et antisociaux pourrait alors représenter un des facteurs décisifs dans l'évaluation des comportements sociaux. La présente étude porte sur l'effet de la popularité perçue sur les évaluations sociales des adolescents.

Cent-vingt adolescents ont été recrutés pour cette étude. Deux types de scénarios présentés sous formes de courtes bandes dessinées ont été proposés : un adolescent témoin de la perte d'équilibre d'un autre adolescent qui risque alors de tomber sur la route et un adolescent consultant une publication sur Facebook dans laquelle un camarade de classe fait l'objet de harcèlement de la part de ses camarades. Pour chaque scénario, trois facteurs ont

été manipulés : le type de comportement produit par l'adolescent (i.e. prosocial, neutre ou antisocial), le statut du porteur du comportement (i.e. populaires, neutres ou impopulaires) et le contexte social dans lequel est produit le comportement (seul ou en groupe). A la suite de la lecture de ces bandes dessinées, les participants évaluent le comportement produit par l'adolescent et leur degré d'affiliation envers cet adolescent.

Nous faisons l'hypothèse que les évaluations des personnages antisociaux ainsi que du comportement seront moins négatives pour un adolescent populaire que les comportements d'un adolescent impopulaire. De même, le degré d'affiliation envers le porteur d'un comportement antisocial devrait être supérieur dans le cas d'un adolescent populaire par rapport à un adolescent impopulaire. A l'inverse, le comportement prosocial d'un adolescent impopulaire devrait être évalué moins positivement que celui d'un adolescent populaire.

Ces données permettront d'identifier plus clairement quelques-uns des déterminants de l'évaluation sociale chez les adolescents. Ces résultats pourraient mettre en évidence l'importance de la popularité des auteurs de comportements sociaux sur la mise en place des comportements de soutien, de non intervention ou de défense des victimes chez les adolescents témoins d'actes antisociaux tels que le harcèlement

Déficit d'accès au sens du nombre chez les enfants dyscalculiques : Rôle du contrôle cognitif

Manar Hadri¹, Célia Cortun¹, Amélie Pomes¹, Nelly Ducloy², Céline Lanoë³, Florence Delteil^{2,4}, Yann Mikaeloff^{2,4}, Amélie Lubi^{3,5}

1. Université Paris V - Paris Descartes, Institut de psychologie

2. Unité de rééducation neurologique pédiatrique [Bicêtre], Hôpital Bicêtre, Département de Pédiatrie

3. Université de Caen Basse-Normandie, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie (PPCN)

4. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Université Paris-Sud, Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP)

5. Université Paris 5, Paris Descartes (UP5), PRES Sorbonne Paris Cité, Université Paris V - Paris Descartes

La dyscalculie développementale (DD) est un trouble neurodéveloppemental entraînant un retard sévère d'acquisition des mathématiques. Bien qu'il existe un certain nombre d'études sur la nature des processus cognitifs perturbés dans la DD, il existe à l'heure actuelle aucun consensus sur l'origine de ce trouble. Certains auteurs ont développé l'hypothèse d'un déficit du sens du nombre selon laquelle la DD proviendrait d'un déficit spécifique de la signification même des quantités, ce qui entraînerait des difficultés à comparer, reconnaître et estimer des quantités numériques non symboliques (ex : ensembles de points). Cependant, d'autres études ont montré que les enfants DD sont tout aussi performants que des enfants tout-venants lorsqu'il s'agit de comparer des quantités non symboliques mais ont des performances plus faibles lorsqu'on leur demande de comparer des quantités symboliques (ex : des chiffres arabes). Ces études ont alors suggéré l'hypothèse d'un déficit d'accès au sens du nombre c'est-à-dire une difficulté à accéder aux représentations numériques mentales à partir des représentations numériques symboliques. Les enfants DD auraient des difficultés à faire le lien entre le symbole et la quantité qu'il représente. Dans cette perspective, il semble intéressant de se demander ce qui empêche les enfants DD d'établir un lien entre ces différentes représentations. Dans le cadre du développement typique, certaines études suggèrent que le contrôle cognitif (CC) joue un rôle majeur dans l'établissement du lien entre les représentations non symboliques et symboliques. En effet, pour faire le lien entre les représentations non symboliques, dans lesquelles des variables numériques et continues (comme la taille, la densité) peuvent interférer, et les représentations symboliques, l'enfant va devoir contrôler cognitivement les variables qui corréleraient habituellement avec la numérosité. Or, le contrôle cognitif est déficitaire dans le cadre de la DD (Szucs et al. 2013, Cortex). A partir de ces éléments, on peut se demander si la difficulté des enfants DD à accéder aux représentations numériques à partir de symboles ne serait pas liée à un déficit du CC. Pour tester cette hypothèse, nous avons proposé à 38 enfants DD de 8-10 ans de réaliser une tâche de comparaison non symbolique (comparaison de points) évaluant leur sens du nombre et une tâche de comparaison symbolique (comparaison de chiffres) évaluant l'accès au sens du nombre (Numeracy Screener, Nosworthy et al., 2013, PLoS ONE). Nous avons également mesuré le CC en utilisant une tâche d'inhibition et de flexibilité (NEPSY-II), une tâche de MDT verbale (mémoire des chiffres, WISC-IV) et une tâche de MDT visuo-spatiale (bloc de Corsi). Nos résultats mettent en évidence un lien entre les capacités de CC et la capacité à accéder au sens du nombre. Plus spécifiquement, les capacités de MDT visuo-spatiale semblent plus impliquées dans la capacité à mettre en lien les symboles à leur signification sémantique que les autres fonctions de CC. Cette étude suggère que le déficit d'accès au sens du nombre dans la DD pourrait s'expliquer par un défaut du CC notamment au niveau de la MDT visuo-spatiale. Ces résultats ouvrent des perspectives intéressantes concernant la prise en charge des enfants DD.

Influence du jeu vidéo Minecraft® sur les habiletés visuo-constructives d'une population d'enfants dyspraxiques et tout-venants

Natacha Duroisin, Nelly Perichon

Université de Mons, Belgique

Les habiletés visuo-constructives sont fortement sollicitées lors de tâches scolaires (i.e. en mathématiques, sciences, géographie) et dans la vie quotidienne (i.e. compréhension d'un plan de montage). Ces habiletés sont souvent déficitaires chez les enfants présentant une dyspraxie visuo-spatiale/visuo-constructive (Aubin et al., 2018). La dyspraxie visuo-constructive se manifeste principalement par des difficultés à réaliser des constructions en 3D et à dessiner. La dyspraxie visuo-spatiale, considérée comme un sous-type de dyspraxie constructive (Chaix et Albaret,

2013), se révèle par des symptômes similaires à ceux de la dyspraxie visuo-constructive auxquels s'ajoutent des difficultés dans l'automatisation du « geste oculaire » (Magnat et al., 2015; Mazeau et al., 2016). Ces individus peuvent alors rencontrer des difficultés au niveau de la perception de l'espace (Hemptinne et Mignot, 2017) mais également dans l'exploration visuelle d'un espace (Dalens et al., 2008). En cas de déficit, les habiletés visuo-constructives peuvent être entraînées et rééduquées à l'aide d'environnements distincts : des environnements matériels ou des environnements virtuels. Par environnements matériels, on peut citer les jeux de blocs de construction (Casey et al., 2008). Plus récemment, Martin-Dorta et al. (2013) et Nguyen (2016) ont mis en évidence que des environnements virtuels tels que les jeux vidéo «Virtual-Blocs» et «Minecraft» pouvaient être utilisés pour entraîner les habiletés spatiales d'une manière similaire aux jeux de blocs de construction. Ces jeux vidéo, dits serious games, sont également de plus en plus utilisés en contexte scolaire (Djaouti, 2016).

Cette étude pose l'hypothèse globale que des exercices de construction réalisés dans l'environnement Minecraft® peuvent avoir un impact sur les habiletés visuo-constructives de sujets tout-venants et dyspraxiques. Deux questions de recherche sont posées : 1) Les exercices de construction permettent-ils d'améliorer les performances des sujets aux subtests de la Nepsy?; 2) Y a-t-il un lien entre l'âge des sujets et le pourcentage de réussite aux exercices de construction dans Minecraft? L'échantillon de convenance est constitué d'un groupe de sujets tout-venants (N = 15) âgé de 7 à 16 ans et 11 mois et d'un groupe de sujets dyspraxiques (N = 15) du même âge répondant aux critères diagnostics de la dyspraxie selon le DSM-5. Le traitement expérimental, composé de 3 séances de 40 minutes réparties sur un mois, consistait en la réalisation d'une série de sept exercices de construction dans le jeu Minecraft. Chaque plan en 2D, décrits étapes par étapes et permettant d'aboutir à la réalisation d'un édifice particulier en 3D dans le jeu, était mis à la disposition des sujets. Les habiletés visuo-constructives de l'ensemble des sujets ont été évaluées, avant et après les séances d'exercices, à travers les subtests «Flèches» et «Cubes» de la Nepsy II. Un questionnaire de familiarité et d'habitudes de jeu vidéo était aussi proposé. Les résultats obtenus montrent : 1) que les sujets dyspraxiques ont amélioré significativement leurs habiletés visuo-constructives à la suite du traitement expérimental (pas d'amélioration chez les sujets tout-venants) ; 2) qu'il existe un lien entre l'âge des sujets et leur réussite aux exercices (corrélation également observée entre les années d'expérience des sujets dans le jeu et la réussite aux exercices de construction).

Etude comparative des attitudes des enseignants français et irlandais à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) scolarisé en classe ordinaire

Caitriona Pennycook, Sandrine Le Sourn-Bissaoui

Université Rennes 2, Laboratoire de Psychologie, Cognition, comportement et Communication (LP3C, EA1285)

Notre étude comparative (France/Irlande) vise à examiner les attitudes des professeurs irlandais et français vis-à-vis de l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) scolarisé en classe ordinaire. L'éducation des enfants ayant un TSA est en partie dépendante des lois et des droits de leurs pays respectifs. La conférence de Salamanque sur l'éducation inclusive (UNESCO, 1994) réaffirme que l'école doit s'efforcer de répondre aux Besoins Educatifs Particuliers (BEP) de chaque élève, notamment ceux ayant un handicap. De nos jours, plusieurs pays européens, tel que la France (Dumolin, 2016) et l'Irlande (Ní Bhroin, 2017), proposent le développement de l'éducation inclusive. En France, l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées est inscrite dans la loi du 11 février 2005. Suivant l'introduction de cette loi, la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire dans l'établissement le plus proche du domicile est devenu un droit (Boujut & Cappe, 2016). Cependant, en 2007, les carences en matière d'éducation et de scolarisation des personnes autistes en France ont été dénoncées par le Comité Consultatif National d'Éthique (CNNE ; Poirier & Cappe, 2016). En Irlande, les droits des personnes handicapées sont affirmés dans plusieurs lois. Ainsi, l'état est obligé de fournir aux personnes handicapées des services de soutien et une éducation de haute qualité adaptée à leurs besoins et capacités (« Education Act », 1998). Le droit de tous les enfants de l'état à un minimum d'éducation est inscrit dans le « Education Welfare Act » de 2000 et l'interdiction de la discrimination en matière d'accès à l'éducation inscrite dans « The Equal Status Acts » de 2000 et 2004. De plus, cette loi stipule que les écoles sont tenues de fournir des aménagements raisonnables pour répondre aux besoins d'une personne handicapée. Enfin, le « Provisions of the Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN) Act » de 2004, inclut le droit à bénéficier d'une éducation inclusive et renforce la place centrale de la participation des parents ainsi que le développement et la diffusion de bonnes pratiques. Cette recherche exploratoire, réalisée dans le cadre d'un mémoire de master 1 en psychologie du développement, avait pour objectif d'adapter en langue française pour une population d'élèves avec un TSA le « Teachers'Attitudes Toward Inclusion Scale » (TAIS, Monsen et al., 2015). Un échantillon de 84 professeurs des écoles françaises et irlandaises ont rempli une version du TAIS. Les résultats présentés portent sur la version finale du questionnaire adapté et validé. Les résultats mettent en évidence des différences d'attitudes en fonction du pays d'exercice (France vs. Irlande) et selon le niveau de formation sur le TSA ainsi que l'expérience auprès d'enfants avec un TSA. Les résultats seront discutés au regard de la stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 et des enjeux de la sensibilisation et de la formation sur le TSA au sein de l'école.

Jugements d'acceptabilité de la sexualité des adolescents porteurs d'un Trouble du Spectre de l'Autisme

Nathalie Teisseyre, Marie Laborde

Institut Catholique de Toulouse, Culture, Ethique, Religion et Société (UR-CERES)

La prise en charge de l'autisme est une question de santé publique, comme le montrent les divers plans « autisme ». Si l'inclusion sociale est un droit (loi du 11/02/2005), elle est quelquefois complexe et les représentations des sujets porteurs de troubles du spectre de l'autisme (TSA), peuvent être péjoratives. Notamment, à l'adolescence, période complexe où le sujet doit faire face à de nombreux changements importants, dont la sexualité. La présente étude est une application de la Théorie Fonctionnelle de la Cognition (NH Anderson, 1981, 1996), qui a montré son intérêt, notamment dans le champ de l'éthique (Mullet et al., 2012) ; l'objectif étant de comprendre quels facteurs sont impliqués dans les jugements d'acceptabilité de notre société sur des comportements sexuels que peuvent avoir des adolescents atteints de TSA. Ainsi, le niveau d'acceptabilité des comportements sexuels a été évalué, en fonction de l'âge de l'adolescent porteur de TSA, de sa symptomatologie, de son comportement sexuel, mais aussi en fonction du niveau de formation à la sexualité des intervenants le prenant en charge. L'échantillon est composé de 90 participants repartis en trois groupes : des professionnels spécialisés dans la prise en charge de sujets autistes (n=24), des soignants non spécialisés dans la prise en charge des personnes autistes (23) et enfin des personnes issues du public (n=43). Ils ont exprimé leurs jugements d'acceptabilité sur la sexualité des adolescents ayant un TSA à travers 48 scénarii. Les résultats montrent que seul le facteur « comportement sexuel » influence de manière conséquente les participants sur leurs jugements d'acceptabilité ; de plus, les caractéristiques bio-psycho-sociales des participants n'ont pas d'influence directe dans les jugements d'acceptabilité des comportements sexuels. Néanmoins l'analyse en cluster pondère ces résultats. Cette étude a permis de mettre en évidence les besoins de formation à la sexualité pour des professionnels de la prise en charge des sujets souffrant de TSA, et plus globalement, les besoins d'information et de sensibilisation du public aux TSA.

Le théâtre, une piste pédagogique prometteuse pour apprendre à comprendre dès l'école maternelle

Lisa Sanchez, Sara Creissen, Nathalie Blanc

Université Paul Valéry - Montpellier III, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

Les résultats des dernières études nationales et internationales sur l'habileté de compréhension de textes en situation de lecture (i.e., CEDRE, 2015 ; PISA, 2015 ; PIRLS, 2016), tant chez les élèves d'école élémentaire que chez les élèves en fin de scolarité obligatoire, convergent vers le constat d'une difficulté des élèves français à comprendre finement un texte. En réponse, le ministère de l'Éducation Nationale a renforcé les enseignements portant sur la compréhension dans les derniers programmes officiels de 2015 et ce dès l'école maternelle, avant même que les élèves ne sachent lire. Le travail proposé a pour premier objectif de faire la synthèse des différents types d'interventions dispensées en classe (à visée expérimentale) pour favoriser la compréhension chez les élèves avant ou après l'entrée dans l'écrit. De plus, nous avons pour second objectif d'évoquer plus spécifiquement une piste d'intervention prometteuse pour favoriser le développement précoce de l'habileté de compréhension, à savoir le théâtre. Pour ces deux objectifs, les élèves d'école maternelle bénéficieront d'une attention particulière, avec l'ambition de dresser un état des lieux de ce qui peut être engagé chez l'enfant d'âge préscolaire comme cela est préconisé depuis 2008.

Le premier apport de notre étude consistera en la présentation de différentes tâches, procédures et stratégies d'enseignement permettant de répondre aux besoins des élèves en matière de compréhension. Dès la maternelle, la compréhension est sollicitée et travaillée à partir de textes de littérature jeunesse grâce aux reprises narratives dialoguées ou encore en faisant appel à la lecture avec prosodie marquée (Boiron, 2006). En primaire, la compréhension peut être travaillée sous forme de questionnaires, d'explicitations, de recherches d'éléments dans les textes... (Bianco, 2016).

Le deuxième apport, relatif au théâtre, permettra de mettre en lumière les applications de cet art dans le cadre scolaire pour atteindre des objectifs éducatifs. Du côté de l'enseignant, la théâtralisation serait une stratégie efficace qui serait utilisée pour mobiliser ses élèves (Guégan, 2008). Du côté des élèves, la mise en place d'ateliers de théâtre et de projets de spectacles leur permettrait d'appréhender l'espace, de travailler sur des textes fondateurs, de développer la créativité, d'apprendre à affirmer et faciliter la découverte de valeurs de sociabilité et de respect de l'autre (Eduscol, 2018). Selon Deldime (2002) et Lemêtre (2007), le théâtre favoriserait également l'explicitation et la compréhension de certaines émotions par les élèves, grâce à une identification facilitée aux personnages de fiction.

Si dans le contexte scolaire les nombreux effets bénéfiques du théâtre ne sont plus à prouver, force est de constater qu'il reste encore à explorer les liens que cette pratique pourrait entretenir avec certains apprentissages scolaires comme l'habileté de compréhension et ce dès l'école maternelle. Ainsi, la pratique théâtrale est envisagée comme un outil pédagogique pour favoriser le développement de la compréhension et offre une piste de recherche originale. Un point d'attention particulier portera sur le suivi de la dimension émotionnelle des histoires qui a pour atout de favoriser un ancrage de la compréhension sur la dimension causale avec laquelle elle partage des connexions étroites (Creissen & Blanc, 2017).

Comparaison intersyndromique de l'évolution de l'écriture : étude de la trajectoire développementale de l'écriture manuscrite d'enfants et d'adultes porteurs d'une trisomie 21 et d'un trouble du spectre de l'autisme

Raphaele Tsao, Anais Godde, Eloise Moy, Carole Tardif

Aix-Marseille Université Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLE, EA3273)

L'écriture manuscrite est un champ de recherche peu investiguée par la communauté scientifique. Pourtant, compte tenu des politiques éducatives en faveur de l'inclusion scolaire (Organisation Mondiale de La Santé, 2012), les travaux sur l'acquisition de l'écriture chez des enfants au développement atypique peuvent présenter un fort enjeu sociétal. L'objectif est ici d'étudier l'acquisition de la qualité des tracés et de la vitesse de production chez l'enfant et l'adulte porteurs d'une trisomie 21 (T21) et d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Malgré la diversité des phénotypes propres à chacune de ces deux populations, celles-ci présentent des difficultés au niveau de la qualité des tracés (Godde et al., 2018 ; Tsao et al., 2011 ; Varruza et al., 2015) et du contrôle du geste graphomoteur (Johnson et al., 2015 ; Rosenblum et al., 2015 ; Tsao et al., 2017). L'échantillon est de 125 participants âgés de 8 à 30 ans. Le groupe avec T21 est composé de 36 enfants et adultes. Le groupe avec TSA est constitué de 28 enfants et adultes. Le groupe typique de même âge chronologique est composé de 61 enfants et adultes tout-venants. L'écriture manuscrite de l'ensemble des participants a été évaluée à partir du test BHK (Charles et al., 2003). L'analyse des résultats montre que, bien que les niveaux de performance en écriture diffèrent, les trajectoires développementales de la qualité des tracés sont similaires dans les trois groupes. Les performances du groupe avec T21 sont inférieures à celles du groupe avec TSA au cours de l'enfance et l'adolescence ; tandis qu'à l'âge adulte les trajectoires se rejoignent. Les performances du groupe typique sont supérieures à celles des deux autres groupes, et ce tout au long du développement. Concernant la vitesse, on relève des trajectoires de développement différentes entre les populations. Alors que les trajectoires développementales de la vitesse d'écriture des participants avec TSA et typique évoluent de l'enfance à l'âge adulte, la trajectoire développementale des personnes avec T21 est nulle. La vitesse de production reste donc constante de l'enfance à l'âge adulte chez ce groupe. Il est ainsi intéressant de noter que malgré des habiletés altérées dans le domaine de l'écriture au sein de la population avec T21 (Tsao et al., 2011; Tsao et al., 2012; Tsao et al., 2017; Verruza et al., 2015) ou avec TSA (Fuentes et al., 2009; Fuentes et al., 2010; Hellinckx et al., 2013; Godde et al., 2017; Myles et al., 2003; Rosenblum et al., 2015), les performances (forme des lettres et organisation spatiale des tracés) évoluent de façon continue au cours du temps, témoignant de capacités d'apprentissage jusqu'à l'âge adulte, même si la vitesse de production n'évolue pas chez le groupe avec T21. L'approche basée sur les trajectoires développementales (D'Souza & Karmiloff-Smith, 2017) offre ainsi une mesure plus différenciée pour distinguer les différents types de retard ou caractériser les différences de performances, ce qui n'est pas possible quand seules des comparaisons de moyennes de groupes sont réalisées.

Comment donner aux enfants l'envie de faire des mathématiques ? Quand le pronom « tu » change la pratique scolaire

Lorene Causse, Nathalie Blanc, Arielle Syssau

Université Paul Valéry - Montpellier III, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

Plusieurs études cherchent à identifier les facteurs qui influencent les performances scolaires des élèves. Nous savons aujourd'hui que ces facteurs sont divers et agissent sur les résultats à l'école, comme par exemple les émotions, la manière de formuler les consignes, ou le sentiment d'efficacité (Bandura, 1997 ; Cuisinier & Pons, 2011). Cependant, peu d'études se sont questionnées sur ce qui pourrait influencer la motivation des élèves. Si les performances aux tâches scolaires sont souvent le cœur de cible, peu d'études ont exploré ce qui fait que les élèves ont envie ou non de réaliser ces tâches. Pourtant, l'envie semble être l'une des bases de la motivation de l'élève, pour réussir sa scolarité. De plus, la motivation d'un élève module ses capacités. Pour explorer le poids de cette motivation, nous avons choisi de faire varier certains éléments intrinsèques à la tâche scolaire, privilégiant tantôt une présentation personnalisée de la tâche, tantôt une présentation impersonnelle. D'après les études antérieures (voir Dutke, Gefe & Lespold, 2016), lorsqu'une tâche est présentée sous une forme personnalisée, les individus seraient davantage motivés et obtiendraient de meilleurs résultats.

Nous avons ainsi fait varier le pronom utilisé dans des exercices de mathématiques (addition et soustraction) pour examiner dans quelle mesure la personnalisation de ces exercices pourrait augmenter la motivation des élèves à les réaliser. Nous avons pour cela créé des exercices déclinés en deux versions, l'une personnel (e.g., tu as 5 gommes) l'autre impersonnel (e.g., Léa a 5 gommes). Chaque enfant réalisait une seule version. Les 22 élèves de CE1 qui ont participé à cette étude (11 filles et 11 garçons) pouvaient réaliser autant d'exercices qu'ils le souhaitaient (mini = 1, maxi = 28) en respectant l'ordre des exercices. A la fin de chaque exercice, ils devaient indiquer s'ils souhaitaient continuer. Nous avons mesuré leur motivation à faire des exercices, le nombre effectivement réalisés et les performances correspondantes.

Les résultats révèlent que les élèves signalaient une envie plus marquée pour réaliser des exercices d'addition que de soustraction, les réussissaient mieux et en faisaient davantage. Les enfants avaient aussi significativement plus envie de faire des exercices libellés sous forme personnelle qu'impersonnelle. Ils avaient également tendance à faire plus d'exercices sous forme personnelle, et à mieux les réussir. Seule une condition parmi les huit considérées pour une des trois variables dépendantes montre un effet significatif du sexe. Les filles réussissaient moins bien les soustractions.

En conclusion, cette étude met en évidence que le pronom utilisé dans l'exercice constitue une stratégie prometteuse permettant d'augmenter l'envie des élèves de réaliser des exercices des mathématiques qu'il s'agisse d'addition ou de soustraction.

L'impact des capacités visuo-spatiales / magnocellulaires sur les capacités de lecture : une étude de l'effet du niveau d'apprentissage chez des enfants français du primaire

Virginie Leclercq, Stéphanie Bellocchi

Université Paul-Valéry - Montpellier, Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé (EPSYLON, EA4556)

La lecture est une activité cognitive complexe qui nécessite le traitement d'informations par la modalité visuelle. Ainsi, pour lire, les enfants doivent développer de bonnes compétences visuelles, et notamment des compétences visuo-attentionnelles et visuo-spatiales (e.g., Bellocchi et al., 2013 ; Leclercq & Siéoff, 2016 ; Facoetti, 2012).

Des recherches menées auprès de personnes dyslexiques ont également mis en avant l'importance des compétences visuo-spatiales conduisant à la théorie magnocellulaire de la dyslexie (Livingstone et al., 1991), selon laquelle les difficultés d'apprentissage de la lecture pourraient être liées à un déficit de la voie visuelle magnocellulaire.

Si de nombreuses études ont été menées sur le lien entre le fonctionnement de la voie magnocellulaire et les déficits rencontrés chez les dyslexiques, peu d'études ont exploré l'impact du fonctionnement magnocellulaire au cours de l'apprentissage normal de la lecture (Kevan & Pammer, 2009 ; Talcott et al., 2000). De plus, une étude récente de Giovagnoli et collaborateurs (2016) semble indiquer que les déficits visuo-spatiaux rencontrés par les enfants dyslexiques ne seraient pas identiques en fonction de l'âge et du niveau d'apprentissage de la lecture des enfants. Ainsi, l'objectif de notre recherche est d'étudier chez des enfants normo-lecteurs le rôle des capacités visuelles impliquées dans l'apprentissage du langage écrit en fonction du niveau d'apprentissage de la lecture. Plus particulièrement, il s'agit de préciser l'impact du fonctionnement de la voie magnocellulaire dorsale sur les capacités de lecture d'enfants normo-lecteurs français de CP (6 ans) et de CM2 (10 ans).

Nous avons proposé à 52 élèves de CP et 52 élèves de CM2 une tâche permettant de mesurer le fonctionnement de la voie magnocellulaire dorsale (CDM task, Gori et al. 2015), différentes tâches de lecture (lecture de texte - test de l'Alouette - R, Lefavrais, 2005 ; lecture de mots et pseudomots - ODEDYS 2, Jacquier-Roux et al., 2005) et deux tâches de décision orthographiques (Commissaire et al., 2011 ; soumis). Des analyses de corrélation par niveau de classe indiquent une corrélation positive entre la mesure du fonctionnement de la voie magnocellulaire et l'ensemble des tâches de lecture et d'orthographe chez les enfants de CP, mais pas pour les CM2. Une comparaison entre les deux niveaux de classe indique que le lien entre la mesure de la voie magnocellulaire et les différentes tâches de langage écrit diffère significativement entre les deux classes.

Ainsi, les résultats de notre étude indiquent que l'impact du fonctionnement de la voie magnocellulaire sur la lecture dépend du niveau d'apprentissage de la lecture des élèves. Si un impact important est retrouvé en première année d'apprentissage de la lecture, celui-ci n'est plus retrouvé en 5ème année d'apprentissage.

Etude des différences du développement cognitif et socio-émotionnel entre des garçons et des filles ayant un trouble du spectre de l'autisme avec handicap intellectuel léger ou moyen

Marie-Anna Paulais^{1,2}, Eric Théibaut³, Romuald Blanc^{4,5}, Maria Pilar Gattegno², Kelley Kaye⁶, Yves Contejean⁶, Fethia Aiad⁷, Nadia Sam⁷, Lina Belal⁸, Laid Fekih⁸, Camilla Mazetto^{9,10,11}, Maria Clara Nassif^{9,10}, Maria Thereza De Souza¹¹, Nathalie Nader-Grosbois¹², Isabel Seynhaeve¹², Myriam De La Iglesia Gutierrez¹³, Jose-Sixto Olivar Parra¹³, Carmen Dionne¹⁴, Myriam Rousseau¹⁴, Konstantina Stefanidou¹⁵, Catherine Barthélémy¹⁶, Frédérique Bonnet-Brilhault¹⁶, Jean-Louis Adrien¹

1. Université Paris Descartes - Sorbonne Paris Cité, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé, Institut de Psychologie (EA 4057)

2. Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES

3. Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Psychologie et de Neurosciences des Dynamiques des Comportements (2LPN)

4. Université Paris Descartes-Sorbonne Paris Cité, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (EA 4057)

5. Université de Tours, Faculté de Médecine INSERM (UMR 930)

6. Université Paris Descartes-Sorbonne Paris Cité, CREDAT, Centre Hospitalier Sainte-Anne

7. Université Blida 2 Faculté des sciences sociales, département de psychologie, Algérie

8. Université Abou Bekr Belkaid, Laboratoire Techniques et applications en psychothérapie, Algérie

9. CARI Psicologia e Educação, Brésil

10. Centro Pró-Autista, Brésil

11. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Brésil

12. Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Belgique

13. Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología, Espagne

14. Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation, Canada

15. Université Paris Descartes - Paris 5, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS - EA 4057), Institut de Psychologie

16. Université de Tours, Faculté de Médecine, INSERM UMR 930

Le sexe ratio G/F du Trouble du Spectre de l'autisme (TSA) est de 4/1, mais quand les filles TSA présentent un handicap intellectuel (HI), il est de 2/1. Pour les personnes avec TSA sans HI (QI > 70-80), il est de 9/1. Les filles sont donc surreprésentées chez les enfants avec TSA-HI et sous-représentées chez ceux sans HI. Ce dernier élément est expliqué par le défaut de diagnostic des filles de bon niveau intellectuel dont le phénotype comportemental pourrait être différent de celui décrit par Kanner (1943). En effet, certains travaux montrent que s'il n'y a pas de différences

G/F au niveau de la symptomatologie autistique – bien qu'une recherche ait montré que les filles présenteraient moins de comportements restreints et stéréotypés- il en existe seulement au niveau de l'autonomie dans la vie quotidienne et de la communication sociale. De plus, ces différences apparaîtraient au cours du développement, au moment de l'apparition du langage et de la communication (donc aux alentours de 18-24 mois), la communication étant alors meilleure chez les filles avec TSA. Il y aurait ainsi un effet protecteur féminin (« female protective effect »). Ces constats nous amènent à postuler que même les filles TSA les plus handicapées intellectuellement et de faible niveau de développement pourraient présenter des différences de profil du développement cognitif et socio-émotionnel, notamment dans les domaines de la communication sociale.

Cette étude a pour objectif d'identifier un profil de développement cognitif et socio-émotionnel chez les filles avec TSA et HI, qui serait différent de celui des garçons avec TSA et HI et caractérisé par de meilleurs niveaux des capacités sociales.

Participants : Echantillon international de 35 garçons et de 35 Filles TSA, d'âges moyens de 4 ans 8 mois, strictement appariés par âge réel, degré de sévérité de l'autisme et niveaux moyens de développement global, cognitif et socio-émotionnel.

Evaluation du développement à l'aide de la Batterie d'Evaluation Cognitive et socio-émotionnelle (BECS, Adrien, 2007) déterminant des niveaux de développement (ND de 1 à 4) de 16 domaines, des niveaux moyens globaux (NDG) cognitifs (NDC) et socio-émotionnels (NDS) et des indices d'hétérogénéité globale (IHG), cognitive (IHC) et socio-émotionnelle (IHS).

Les analyses statistiques (Test non paramétrique et analyse de variance sur les variables de mesure) ne montrent aucune différence significative entre les garçons et les filles, quel que soit leur âge, dans les caractéristiques des profils et de l'hétérogénéité du développement cognitif et socio-émotionnel.

Bien que les filles avec TSA sans HI soient réputées pour avoir de meilleures capacités de communication sociale que les garçons, l'étude montre que cette différence n'existe pas chez celles avec HI et dont le niveau de développement cognitif et socio-émotionnel est inférieur à 2 ans. Ces résultats confirment que la symptomatologie du TSA présente et diagnostiquée chez les filles de très faible niveau de développement ne se distingue pas de celle des garçons et qu'ainsi ces filles ont très peu de risque de ne pas être diagnostiquées.

Dynamique identitaire et élaboration de projets d'orientation : étude exploratoire du rôle des autrui significatifs comme sources de soutien pour des collégiens de troisième

Nathalie Oubrayrie-Roussel, Kimberley Brioux

Université Toulouse - Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT, EA1697)

À l'adolescence, la construction d'une identité personnelle et sociale s'accompagne d'une des tâches les plus cruciales à réaliser : l'élaboration de projets d'orientation. Cette élaboration, sous-tendue par une pluralité d'influences, tant individuelles que contextuelles, n'est pas des plus simples (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Il est ainsi important de questionner la dynamique des mécanismes sous-jacents à cette élaboration, à savoir le soutien social perçu et les processus identitaires d'exploration et d'engagement. L'objectif de cette étude exploratoire est d'identifier le type de sources de soutien perçues comme les plus significatives pour accompagner les jeunes dans l'élaboration de leurs projets. Plus précisément, le rôle de ces sources dans la dynamique exploration-engagement sera considéré au regard des milieux dans lesquels elles s'inscrivent. Vingt-deux entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de collégiens de Troisième (G=15 ; F=7 ; M=14.4 ; ET=0.52). Les résultats de la Classification Hiérarchique Descendante et de l'Analyse Factorielle des Composantes effectuées via Alceste ont permis de modéliser le corpus en quatre classes d'énoncés identifiant des sources formelles (institution) et informelles (parents-amis-tuteur de stage) de soutien : Choix socio-affectifs via les sources d'identification ; Sources significatives de soutien ; Orientation structurée via les informations transmises par la Collège ; Projet d'avenir. Alors que les trois premières classes apparaissent inter reliées, faisant écho aux représentations passées et présentes des jeunes, la dernière renvoie préférentiellement aux perspectives envisagées. L'interprétation de chaque classe amène également à apprécier le rôle unique de ces sources dans la dynamique exploration-engagement, primordiale dans l'élaboration de projets. Ces éléments démontrent que les jeunes ne les construisent pas indépendamment de multiples influences qui concourent à renforcer ou à diminuer leur sentiment d'être auteur et acteur de leur orientation. Cela transparaît dans leur discours lorsqu'ils parlent de la façon dont leurs parents les «poussent» à s'impliquer dans leurs projets d'avenir. Au contact des différents autrui à partir desquels ils se socialisent, ils sont en mesure d'explorer divers domaines d'activités à partir desquels ils pourront définir ceux vers lesquels ils souhaiteraient s'orienter à plus long terme. Cette exploration se retrouve également favorisée par «l'expérience du stage» qu'ils décrivent comme moyen d'apprécier et de développer leurs compétences, leurs attentes, et comme lieu où ils confrontent leurs normes et idéaux. Aussi, si pour certains le fait de se positionner par rapport à son avenir s'avère complexe, pour d'autres cet impératif semble ne pas leur «poser de problèmes» au sens où ils sont déjà inscrits dans un processus actif d'exploration. Ces différences interindividuelles apparaissent liées à la question du devenir, sous-tendue par la quête d'identité. Ceci transparaît clairement dans le discours des jeunes qui rapportent n'être «pas forcément prêt à décider» parce qu'ils ont «encore beaucoup de choses à voir» et que leurs «intérêts peuvent se modifier au cours du temps». Ces éléments permettent d'appuyer la conception de l'orientation comme processus s'instituant tout au long de la vie, inscrite dans la continuité du développement du sujet, de son histoire et des réalités propres aux contextes dans lesquels il évolue (Canzittu & Demeuze, 2017).

Apports des modèles de réponse à l'item en psychologie du développement : analyse des données françaises de la Children's Worlds Survey 2018

Pierre-Emmanuel Encinar, Philippe Guimard

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA2661)

L'objectif de cette communication est de comparer, les résultats d'une analyse factorielle avec les résultats d'un modèle de réponse à l'item (MRI).

Les MRI sont peu utilisés en psychologie (Borsboom, 2006) notamment en France (Caroff, 2004). Le MRI peut nous permettre de connaître précisément le lien entre l'item et la variable latente (Hambleton et Jones, 1993) et distinguer ce qui relève du test et du bien-être global des enfants, ce que ne permet pas l'approche classique, grâce à la projection simultanée des items et des enfants sur un même continuum (Rocher, 2015). De plus, les MRI sont particulièrement utiles dans la construction d'une échelle car la sélection des items peut se faire beaucoup plus sûrement que dans l'approche classique du score vrai grâce à la fonction d'information de l'item (Dickes, Tournois, Flieller, & Kop, 1994). Ensuite, les modèles non-paramétriques peuvent nous permettre d'explorer le lien entre item et variable latente avec encore plus de précision (Ramsay, 1997).

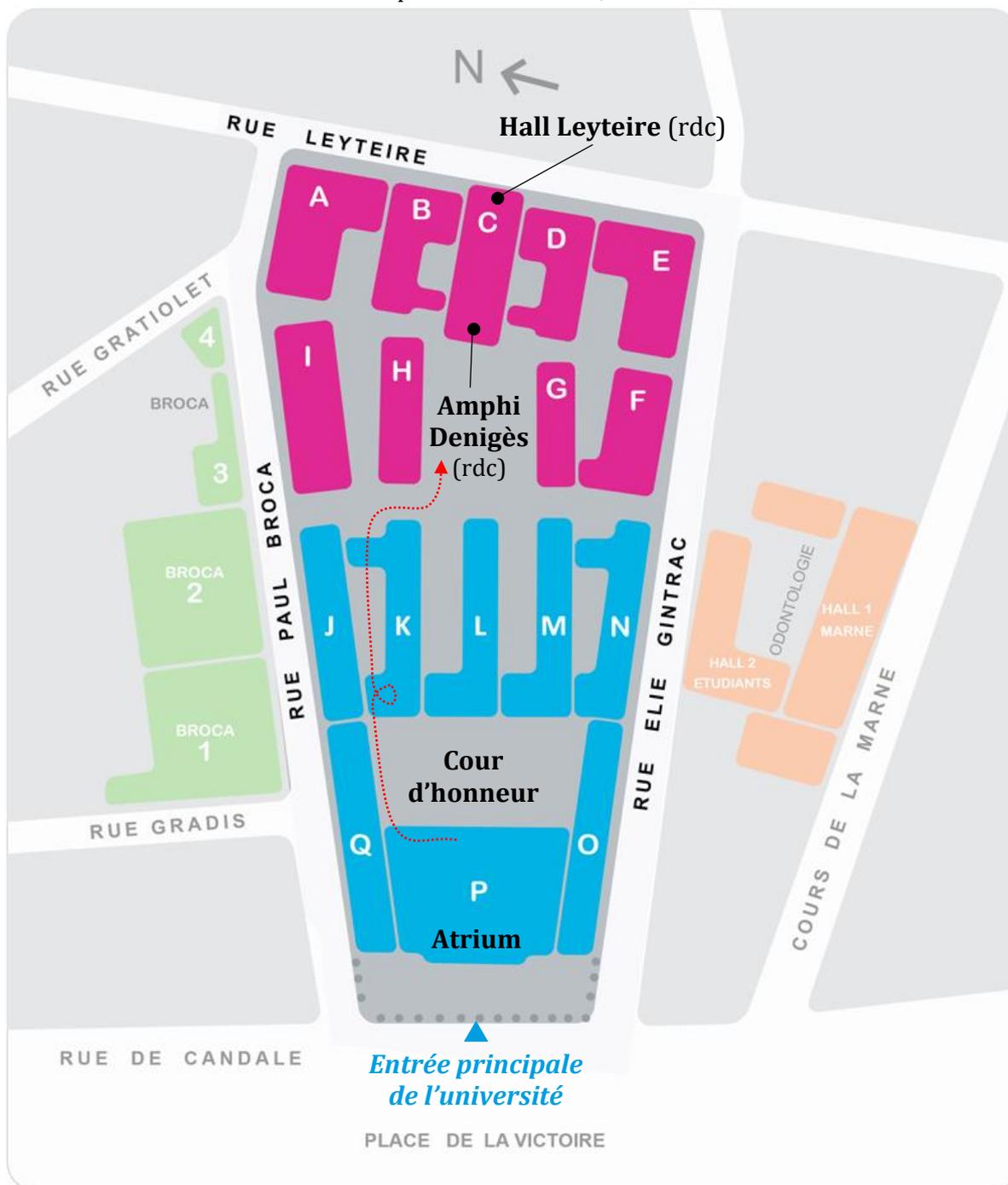
Au niveau théorique, le MRI peut nous permettre d'avancer dans la résolution des deux limites identifiées dans la littérature sur le bien-être de l'enfant : comprendre comment les facteurs du bien-être s'influencent (Eccles et Gootman, 2002) et quelles sont les causes des différences de bien-être au niveau international (Bradshaw, 2015)

Nous comparons, un modèle factoriel à un modèle de réponse à l'item. Pour le modèle de réponse à l'item, nous analyserons l'ajustement global du modèle, les courbes caractéristiques d'item et le fonctionnement différentiel d'items selon le genre et le statut de l'école (publique, REP et privé). Nous discuterons des avantages et des inconvénients d'un modèle de réponse à l'item pour le bien-être de l'enfant et la psychologie du développement.

Plan du site

Campus Bordeaux Victoire

Adresse : 3 ter place de la Victoire, 33000 Bordeaux



Salles utilisées lors des sessions en parallèle

Salle 35 (Entresol bât. B)

Salle 41 (3^e étage bât. C)

Salle 44 (3^e étage bât. B)

Salle en accès libre mise à disposition des participants

Salle 32 (rdc bât. B)

12^{ème} colloque international du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education

23-24 mai 2019

Université de Bordeaux



Faculté
Psychologie

université
de **BORDEAUX**