

JOURNEES  
INTERNATIONALES



2016



## Résumé des communications



### Comité scientifique

Caroline AUFRAY, Maud BESANÇON, Julie COLLANGE, Bruno DAUVIER, Isabelle FORT, Pierre-Yves GILLES, Claude HOUSSEMAND, Jacques JUHEL, Jean-Luc KOP, Thierry LECERF, Even LOARER, Todd LUBART, Annie MAGNAN, Théophile OHLMANN, Marie OLIVIER, Thierry PLAIE, Anik de RIBAUPIERRE, Christelle ROBERT, Jean-Luc ROULIN, Géraldine ROUXEL, Eric THIEBAUT, Alain VOM HOFÉ

### Contacts



[jdif2016@sciencesconf.org](mailto:jdif2016@sciencesconf.org)

<http://jdif2016.sciencesconf.org>

# XXI<sup>es</sup> Journées Internationales de Psychologie Différentielle

CHAMBERY - du 22 au 24 juin 2016

**Lieu :** Jacob-Bellecombette, Entrée A, Rue Jean-Baptiste Richard 73000 Jacob-Bellecombette



UNIVERSITÉ  
SAVOIE  
MONT BLANC



Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition



## - SOMMAIRE -

<b>CONFERENCES INVITEES .....</b>	<b>5</b>
Théophile Ohlmann. <a href="#">Du hasard à la sérendipité : l'évolution du Vivant</a> .....	5
Pascal Bressoux. <a href="#">Modélisation des effets intra-individuels, interindividuels et contextuels en milieu scolaire</a> .....	6
Dominic Pérennou. <a href="#">Déterminants de la récupération post AVC : une fenêtre sur la psychologie différentielle</a> .....	7
Jacques Juhel. <a href="#">Fonction et causalité dans la modélisation structurale en psychologie différentielle : quelle complémentarité ?</a> .....	8
<b>SESSION 1 : COGNITION &amp; METHODE.....</b>	<b>9</b>
Jérôme Clerc, Marion Lederq, Moïse Déro. <a href="#">Déficiences d'utilisation dues au transfert : le rôle différentiel des capacités de flexibilité chez l'enfant</a> .....	9
Corentin Gonthier. <a href="#">La mémoire de travail n'existe pas : une conception multi-déterministe de la cognition de haut niveau</a> .....	12
Stéphane Vautier, Barbara Köpke. <a href="#">La fabrication de la variabilité objective en psychologie : l'exemple de la tâche « N-back »</a> .....	15
<b>SESSION 2 : DEVELOPPEMENT &amp; ÉDUCATION .....</b>	<b>18</b>
Jean Audusseau, Jacques Juhel. <a href="#">Variations intra- et interindividuelles chez l'enfant à l'épreuve piagétienne de quantification des probabilités</a> .....	18
Mélissa Arneton, Amélie Courtinat-Camps, Minna Puustinen, Laurence Joselin. <a href="#">Variabilités intra- et inter-individuelles à l'épreuve du handicap : l'exemple de l'Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE)</a> .....	21
Sabrina Loquette, Philippe Brun, Katia Rovira. <a href="#">La régulation émotionnelle : validation d'un questionnaire destiné aux parents d'enfants d'âge scolaire</a> .....	24
<b>SESSION 3 : COGNITION &amp; LECTURE .....</b>	<b>27</b>
Emilie Dujardin, Stéphanie Mathey. <a href="#">Différences interindividuelles d'habiletés lexicales chez le lecteur adulte : précision des représentations lexicales et traitement des lettres</a> .....	27
Olivier le Bohec, Christophe Quaireau, Fanny De La Haye, Yvonnick Noël, Jérémie Nogues. <a href="#">Evolution différenciée des progrès en compréhension de l'implicite avec l'outil TACIT, chez des élèves de primaire (du CE1 au CM2)</a> .....	30
Pauline Auphan, Jean Ecalte, Annie Magnan. <a href="#">Qui se cachent derrière les faibles compreneurs en lecture ?</a> .....	33
<b>SESSION 4 : METHODES.....</b>	<b>35</b>
Jean-Luc Kop, Pascal Antoine, Anne Congard, Rollon Poinot, Johan Illy. <a href="#">Une méthode pour étudier les effets d'une intervention psychologique en tenant compte de la dynamique du changement et des différences inter- et intra-individuelles : mIVAR (Multi-Level Vector Autoregression)</a> .....	35
Bruno Dauvier, Anne Congard, Sarah Le Vigouroux, Jean-Luc Kop. <a href="#">Utilisation de modèles autorégressifs et de modèles en équations différentielles pour identifier les composantes de la variabilité intra-individuelle dans les dynamiques émotionnelles</a> .....	37
Yvonnick Noël (Université Rennes 2). <a href="#">Un modèle dynamique pour réponses conflictuelles aux items</a> .....	39

habiletés lexicales hautes plutôt que faibles (Perfetti, 2007). Cette étude contribue à identifier les différences interindividuelles d'efficacité du traitement du langage écrit. Les données sont interprétées dans le cadre d'un modèle d'activation interactive et de compétition pour la reconnaissance visuelle des mots.

#### Références

- Andrews, S., & Hersch, J. (2010). Lexical precision in skilled readers: individual differences in masked neighbor priming. *Journal of Experimental Psychology: General*, 139, 299 -318. doi:10.1037/a0018366
- Andrews, S., & Lo, S. (2012). Not all skilled readers have cracked the code: individual differences in masked form priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38 (1), 152-163. doi: 10.1037/a0024953
- Chateau, D., & Jared, D. (2000). Exposure to print and word recognition processes. *Memory & Cognition*, 28, 143 -153.
- Davis, C. L., Perea M., & Acha, J. (2009). Re(de)fining the orthographic neighborhood: The role of addition and deletion neighbors in lexical decision and reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35 (5), 1550-1570.
- Kuperman, V., & Van Dyke, J. A. (2013). Reassessing word frequency as a determinant of word recognition for skilled and unskilled readers. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39 (3), 802 -823. doi: 10.1037/a0030859
- New, B., Brysbaert, M., Veronis, J., & Pallier, C. (2007). The use of film subtitles to estimate word frequencies. *Applied Psycholinguistics*, 28, 661 -677. doi: 10.1017/S014271640707035X
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357 -383. doi:10.1080/10888430701530730

---

## Evolution différenciée des progrès en compréhension de l'implicite avec l'outil TACIT, chez des élèves de primaire (du CE1 au CM2)

**Olivier Le Bohec, Christophe Quaireau, Fanny De La Haye, Yvonnick Noël, Jérémie Nogues**

CRPCC Laboratoire de Psychologie Expérimentale. UHB (LPE) - MEN : EA1285, Université de Rennes II Haute Bretagne - UFR Sciences Humaines. Place du Recteur Henri Le Moal. 35043 RENNES CEDEX, France

---

Selon une étude de l'INSEE, publiée le 16 novembre 2011, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit, depuis une dizaine d'années, a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de 6ème (Daussin, Keskaik, et Rocher, 2011). Au-delà de ce constat, il est important d'en comprendre les causes mais les raisons ne sont pas si simples à établir. En effet, les travaux récents de Keenan, Hua, Meenan, Pennington, Willcutt, & Olson (2014) soulignent le fait que ce qui définit précisément le profil cognitif d'un faible compreneur et les déficits associés ne fait toujours pas l'objet d'un large consensus scientifique et est très dépendant des choix méthodologiques et des critères retenus dans les différentes études. De manière cohérente avec ce constat, Bianco, Megherbi, Sénéchal, & Colé, (2014) précisent que la compréhension de texte est une activité complexe. Les auteurs citent, parmi les différents facteurs

potentiellement concernés, le décodage et l'identification de mots, le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et l'analyse sémantique des phrases, sans oublier la construction d'inférences.

Même si de nombreux facteurs peuvent donc être évoqués, de manière non exclusive, un aspect crucial ne fait plus débat : comprendre un texte implique obligatoirement une bonne gestion de l'explicite mais aussi de l'implicite, du non-dit (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Plus précisément, ce qui différencie les faibles compreneurs des bons compreneurs, ce ne sont pas les réponses aux questions littérales sur le texte mais aux questions inférentielles. Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001) ont montré qu'à niveau égal de connaissances de base pour un texte, les bons compreneurs réussissent mieux à effectuer des inférences. Il s'agirait donc ici davantage d'un problème de mise en place de stratégies d'intégration des éléments, plutôt que d'un manque de connaissances de ces éléments. Par conséquent, la compréhension de l'implicite doit nécessairement faire l'objet d'entraînements spécifiques, au même titre que le décodage (les règles de conversion graphèmes-phonèmes) (Bianco, 2003 ; Bianco 2015). D'ailleurs, des recherches montrent que ces entraînements, qui peuvent reposer sur des dispositifs numériques (Potoki, Ecalle et Magnan, 2013), permettrait le développement de stratégies inférentielles chez les élèves (Bauman, 1986, Yuill & Joscelyne, 1988, Fritschmann, Deshler, & Schumaker, 2007).

Plusieurs chercheurs pensent même que ces interventions pédagogiques associées aux difficultés de compréhension seront d'autant plus efficaces qu'elles seront proposées le plus rapidement possible (Bianco, Pellenq, Lambert, Bressoux, & Doyen, 2012; Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme, & Snowling, 2013). C'est donc, dans cette optique, que nous avons développé la plateforme TACIT ([www.tacit.fr](http://www.tacit.fr)), accessible depuis 2012, et qui permet d'évaluer le niveau de compréhension implicite des textes dès que les élèves sont un minimum autonomes en lecture (dès le CE1) et rend possible des séances d'entraînement et d'apprentissage.

Plus précisément, la construction de cet outil repose sur un des Modèles de Réponses à l'Item (MRI) : le modèle de Rasch qui permet de mettre en correspondance le niveau de compétences d'un élève avec le niveau de difficulté des exercices, évalué initialement. Il devient possible de mettre en œuvre une pédagogie différenciée en construisant des séances d'apprentissage adaptées au niveau de chaque élève (adaptive learning). Différentes options permettent de paramétrer ces séances d'entraînement de manière variée, notamment pour favoriser l'apprentissage interactif (séances en groupes de niveaux, échange entre pairs et/ou avec l'enseignant, explicitation des stratégies, etc.).

Concernant les évaluations, lorsqu'une base d'items est correctement modélisée par le modèle de Rasch, n'importe quel sous-ensemble d'items extrait de cette base peut devenir un test d'évaluation, dont le résultat est directement comparable à celui qu'on aurait obtenu avec un autre sous-ensemble. Il devient alors possible de construire automatiquement des formes parallèles de test, ce qui est le cas avec l'outil TACIT. Celui-ci intègre cinq évaluations qui, bien que composées d'exercices différents, possèdent les mêmes qualités psychométriques ce qui permet d'avoir un véritable suivi des progrès des élèves sur une année scolaire.

Dans cette étude, nous nous intéressons justement à l'évolution des scores aux évaluations qui mesurent les progrès en compréhension de l'implicite. Les données ont été recueillies auprès de 950 élèves lecteurs de classes de primaire (CE1 à CM2).

L'analyse multi-niveaux de l'évolution des scores chez ces élèves a été réalisée entre la première et la dernière évaluation, après trois mois d'utilisation de l'outil. Le modèle le plus probablement vrai (BIC) montre l'effet cumulé du niveau préalable des élèves, du genre, du nombre d'items d'entraînements et du nombre d'items réussis. Au-delà de l'effet classique du genre face à l'écrit,

nous pouvons noter que les progrès les plus marqués apparaissent chez les élèves les plus faibles et chez les élèves qui s'entraînent le plus sur l'outil TACIT.

#### Références

- Baumann, J. F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21 (1), 70-90.
- Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Gaonach & M. Fayol (Eds.). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (pp 156-181). Paris, Hachette.
- Bianco, M., Megherbi, H., Sénéchal, M., & Colé, P. (2014). Reading comprehension development: Presentation of the special issue. *L'Année Psychologique*, 114(4), 613-621.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. (2012). Impact of early code skill and oral comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research In Reading*, 35, 427-455. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Daussin, J.M., Keskaik, S. et Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, *France Portrait Social*,
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fritschmann, N. S., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2007). The Effects of Instruction in an Inference Strategy on the Reading Comprehension Skills of Adolescents with Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 245-262. <http://doi.org/10.2307/25474637>
- Keenan, J. M., Hua, A. N., Meenan, C. E., Pennington, B. F., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2014). Issues in identifying poor comprehenders. *L'Année Psychologique*, 114(4), 753-777. <http://doi.org/10.4074/S0003503314004072>
- Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers & Education*, 63, 131-140. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.011>
- Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 152-158. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.152>
-