

Distanciation et mémorisation des noms à 5 ans : une recherche action en ZEP

Florence Labrell, Christine Maintier, Marie Olivier

L'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre de l'approche théorique de la distanciation de I. E. Sigel, qui postule que le niveau d'abstraction du discours des adultes a des effets sur les capacités cognitives des enfants, telles qu'elles peuvent être appréhendées dans une tâche de mémorisation. L'expérience menée dans une école maternelle située en ZEP durant deux ans, teste l'hypothèse selon laquelle des séances de langage basées sur une distanciation de haut niveau influencent positivement le rappel des noms d'objets, et de manière plus générale, le développement lexical. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse. Les enfants ayant suivi un entraînement présentent des performances de mémorisation et de dénomination d'objets significativement supérieures à celles du groupe contrôle, lequel avait à dénommer les mêmes objets sans suivre d'entraînement spécifique. Toutefois, seul l'accroissement lexical atteste des progrès langagiers des enfants du groupe expérimental, la compréhension, quant à elle, ne présente pas d'amélioration significative.

Descripteurs (TEE) : abstraction, développement du langage, école maternelle, mémorisation, stratégie d'apprentissage.

INTRODUCTION

À l'heure où les initiatives de sollicitation des compétences linguistiques, telle la conscience phonologique, se multiplient auprès des jeunes enfants, en particulier dans une optique de préparation à l'entrée dans l'écrit (Gombert & Colé, 2000), nous avons choisi de mettre en place en direction d'enfants d'école mater-

nelle un programme de stimulation des processus cognitifs, appréhendés en terme de mémorisation de noms d'objets. Pour diverses raisons que nous présentons ci-dessous, nous nous sommes inscrits dans l'approche théorique de I. E. Sigel (2002 & 1993), qui considère la variable du milieu social comme susceptible d'avoir un effet sur la distanciation, elle-même liée à la réussite scolaire. C'est pourquoi nous avons mené une étude sur une population d'enfants

scolarisés dans une école maternelle située en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

Avant de présenter les résultats de cette étude, nous aborderons d'abord la théorie de la distanciation et ses possibles incidences sur le développement des processus cognitifs. Comme le modèle de la distanciation repose en partie sur l'effet sur les apprentissages des informations présentes dans le discours, le rôle du langage sera ensuite évoqué du point de vue des activités de mémorisation des noms d'objets. De leur côté, les activités de métacognition, censées constituer un autre facteur favorable à la mémorisation, seront ensuite soulignées. Le dispositif pédagogique mis en place, et qui a permis, grâce aux séances proposées par les enseignantes (1), de favoriser certaines capacités mnémoniques et certaines capacités langagières chez des enfants issus de milieux populaires, sera finalement détaillé.

QU'EST-CE QUE LA DISTANCIATION ?

Quand I. E. Sigel construit son modèle de la distanciation (*distancing*) dans les années 1970, l'objectif premier n'est pas de proposer une quelconque méthode de stimulation des compétences représentationnelles. D'un point de vue théorique, la distanciation tire ses origines de l'approche socioculturelle de L. S. Vygotski, de l'approche structuraliste du développement de l'intelligence de J. Piaget et de l'approche orthogénétiq ue de H. Werner et B. Kaplan (1963). Cette approche prévoit que les caractéristiques des interventions parentales (langagières ou non) peuvent être appréhendées en termes de distance psychologique qui sépare l'enfant de l'environnement physique et comportemental immédiat et qui l'aide à passer de la situation concrète à une conception abstraite. L'hypothèse est que chez l'enfant, la représentation d'événements ou d'objets peut précisément être sollicitée dans les actes distanciant fournis par l'environnement, correspondant souvent à des stratégies implicites, et la plupart du temps, non conscientes. Ces stratégies sont accessibles au chercheur par exemple au travers des évocations des objets par les parents en direction des enfants. On fait ici le postulat que les stratégies de distanciation activent chez le récepteur des opérations mentales variées, plus ou moins exigeantes en termes d'abstraction. Par exemple, quand le parent évoque l'usage d'un objet (*l'ouvre-boîte permet d'ouvrir des boîtes de conserve*), il va mobiliser en mémoire à long

terme chez l'enfant des schémas d'événements qui ne sont pas activés lors d'une simple désignation de ses caractéristiques perceptives de forme, de couleur ou d'aspect (*l'ouvre-boîte a un manche rouge*).

Quand I. E. Sigel se penche sur les aspects des discours parentaux en termes de distanciation, il ne vise pas à prévenir ou à anticiper un développement cognitif donné, mais plutôt à décrire comment les caractéristiques du discours des experts, appréhendées en termes d'actes de distanciation, peuvent stimuler les capacités d'abstraction de l'enfant. Plusieurs de ses recherches, menées avec des enfants d'âges différents, impliqués dans divers types de tâches (classification, résolution de problèmes spatiaux, etc.), mettent en évidence un effet du discours de l'expert (parent ou enseignant) sur les capacités de distance cognitive de l'enfant confronté au problème à résoudre. Plus précisément, les actes les plus distanciant, correspondant à des demandes cognitives de haut niveau, semblent solliciter l'activation d'opérations mentales les plus élaborées, telle la production d'inférences (Sigel, 1993 ; voir aussi Labrell, 1997 ; Bourdais & Labrell, 2002).

I. E. Sigel conceptualise globalement trois niveaux de demandes que peuvent développer les adultes lors de relations partagées avec les enfants, au cours de situations éducatives : les demandes de bas niveau, exclusivement centrées sur les aspects directement accessibles de la « situation-problème », comme quand sont évoquées les caractéristiques perceptives des objets en présence (*la citrouille est orange et ronde*). Les demandes de niveau intermédiaire, quant à elles, s'appuient encore sur les éléments perceptifs, comme quand le locuteur réalise des comparaisons entre les dimensions perceptives et celles requérant la mémoire à long terme (*tu te rappelles, on dirait celles de notre jardin, en plus grosses*). Enfin, les demandes de haut niveau, impliquent, elles, des raisonnements abstraits (*comment les imaginer transformées en carrosse ?*). Cependant, l'une des critiques qui a été récemment faite à I. E. Sigel est que la répartition en trois niveaux de distanciation a toujours été établie *a priori* dans ses études, sans qu'une recherche basée sur les caractéristiques propres aux discours émis n'ait été réalisée (Labrell, Deleau & Juhel, 2000). Nous y reviendrons plus bas.

C'est au sein même des familles que I. E. Sigel a d'abord envisagé l'étude de la distanciation, puisque son hypothèse de base est que les capacités d'abstraction de l'enfant émergent en fonction de l'usage des actes de distanciation des parents. Cela a été confirmé dans plusieurs recherches européennes

récentes (Deleau, Gandon & Taburet, 1993 ; Labrell, Deleau & Juhel, 2000 ; Labrell & Ubersfeld, 2004 ; Vandenplas-Holper, Paternostre-Verdict & Seynhaeve, 2002) qui ont toutes montré que les énoncés parentaux de haut niveau de distanciation permettent à des enfants entre deux et sept ans (selon les études), d'avoir plus facilement recours à des opérations mentales qui organisent, réorganisent, intègrent et élaborent des stimulations langagières externes en représentations internes. Dit autrement, les hauts niveaux de distanciation permettent davantage au jeune enfant de manifester des conduites élaborées en termes de représentations que des niveaux de distanciation plus bas, et ce, aussi bien dans des situations ouvertes de jeux symboliques que dans des tâches plus contraignantes de résolution de problème (catégorisation, mémorisation d'objets).

DISTANCIATION ET MÉMORISATION

Étant donné que des recherches antérieures ont mis en évidence les contributions des verbalisations parentales dans la réussite des jeunes enfants placés dans une tâche de mémorisation (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 & 2005 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003), nous avons voulu appréhender ces verbalisations sous l'angle de la distanciation. En effet, si les modèles actuels de la mémoire à long terme reconnaissent le rôle des informations extérieures dans la consolidation des souvenirs, très peu d'études sont réalisées sur les conditions naturelles d'expression langagière de ces *input*, en particulier via les parents (Schneider, 2002).

C'est pourquoi notre étude de référence porte sur soixante-douze couples parent-enfant de trois et de cinq ans, qui sont donc étudiés en termes de niveaux de distanciation parentaux et de réussite à une tâche de mémorisation de noms d'objets. Celle-ci comprend deux phases successives : la présentation et le rappel. Pendant la présentation, trois cartes comprenant les représentations imagées des items à mémoriser sont placées aléatoirement face au couple mère-enfant qui peut les manipuler. Le parent a pour consigne de présenter verbalement les items et leurs caractéristiques comme il le souhaite, sans limite de temps. La durée de la présentation verbale est variable selon les parents et les items ; elle est en moyenne d'une minute. Dès que le parent a terminé sa présentation verbale, il l'indique à l'expérimentateur qui dispose alors un autre triplet face au

couple parent-enfant. Suit alors une pause de trois minutes au cours de laquelle un jeu d'adresse (jeu de pêche) est proposé au couple parent enfant. Ce dispositif est conforme à celui des études de ce genre, la pause ludique permettant tout à la fois l'oubli des items par distraction comme la consolidation du souvenir. À l'issue de la pause, l'expérimentateur ne présente plus qu'une image sur les trois et l'enfant est invité à rappeler les noms des deux images manquantes *aussi vite que possible*, sans que le parent ne l'aide d'aucune manière. Dès que l'enfant a fourni ses réponses, l'expérimentateur présente un nouveau triplet d'images. L'ordre de présentation des triplets, de même que celui des images au sein de chaque triplet, est strictement contrebalancé. Les passations, qui durent environ trente minutes, sont filmées dans une salle isolée de l'école.

Cette étude met en évidence trois facteurs correspondant à trois niveaux de distanciation parentale, proches de I. E. Sigel mais déduits d'une analyse statistique et non prédits *a priori*, conformément à la critique qui a pu lui être faite (voir page précédente) : un niveau cognitif de base, axé sur l'identification et la description physique des objets (*le citron est jaune et un peu ovale, l'orange est ronde*), un niveau de recontextualisation générale, principalement basé sur l'évocation des expériences antérieures avec le même objet (*c'est comme les fruits du compotier sur le frigo*), et enfin un niveau symbolique distanciant, qui met en relation conceptuellement et perceptivement les trois objets présentés simultanément (*le citron, la banane et l'orange sont trois fruits, tu as deux fruits de couleur jaune et un de couleur orange*).

Les résultats montrent que si l'âge est un facteur explicatif de la réussite (les enfants de cinq ans rappellent plus de noms d'objets que les enfants de trois ans), le niveau de distanciation le plus élevé, le niveau symbolique distanciant, est celui qui est le plus corrélé à la réussite (Labrell & Ubersfeld, 2004) : les parents ayant plus fréquemment ce type de distanciation dans leur discours sont ceux-là même dont les enfants rappellent le plus grand nombre d'images. Les résultats montrent également que pendant la pause de distraction, de même qu'au moment du rappel, deux tiers des enfants réalisent spontanément des auto-répétitions des images en triplet.

Ce type de recherche, comme celles précédemment évoquées dans le domaine de la distanciation, repose sur l'hypothèse du rôle du langage dans les activités cognitives des individus, tant au niveau de la structuration des connaissances qu'au niveau de leur

médiatisation par des experts comme les parents ou les enseignants. Quels sont les rapports qu'entretiennent ces différents aspects de la connaissance ?

LANGAGE ET STRUCTURATION DES CONNAISSANCES

Il y a trente-deux ans, J. S. Bruner considérait le langage comme l'un des éléments de la culture, une « boîte à outils » de la pensée, au même titre que les concepts ou tout autre moyen symbolique d'analyse du réel ; le langage est ici conçu comme constitutif de la pensée, « en particulier parce qu'il fournit à l'enfant certains processus qui permettent à la pensée de se transformer en systèmes de signes » (Bruner, [1975] 1983, p. 285). La capacité d'utiliser des signes permet aux êtres humains de construire des formes de représentation parfois très complexes du point de vue de leur distance à la réalité. Mais le langage est aussi considéré comme un élément extérieur, un *input* qui pourra être intégré au système de connaissances de l'enfant grâce à la communication partagée avec autrui, sous certaines conditions de traitement propres au niveau cognitif atteint par celui-ci. Par exemple, W. Schneider et D. F. Bjorklund (1996) ont récemment montré que si la base de connaissances et le développement sémantique étaient importants pour le développement des capacités de mémorisation, les *input* langagiers de l'environnement et les stratégies métacognitives sont également des facteurs déterminants, même s'ils sont peu étudiés. Dans la recherche sur l'étayage de la mémorisation des noms d'objets précédemment citée (Labrell & Ubersfeld, 2004), le langage est envisagé comme structurant au niveau de la distanciation parentale comme au niveau des stratégies d'auto-répétitions (*rehearsal*) que les jeunes enfants mettent en place dès l'âge de 3 ans. Les résultats sur ces stratégies sont tout à fait intéressants, puisqu'ils montrent que celles-ci sont très fréquentes aux deux âges (75 % des enfants de 5 ans en réalisent et 53,2 % des enfants de 3 ans) et qu'elles maximisent leurs chances de rappeler correctement le nom des items. On s'est ainsi demandé si cette conduite particulière d'auto-répétition ne pouvait être rapprochée d'une forme de langage privé, un « langage intérieur dit à haute voix » dans la perspective vygotskienne. Rappelons que ce langage aide à réguler les activités cognitives en cours, et est considéré comme un discours d'auto-régulation, une étape intermédiaire entre la régulation externe telle qu'elle peut être assurée par le parent et la régula-

tion interne, réalisée par la pensée. D'aucun considèrent que ce langage est une forme de métacognition.

LANGAGE ET MÉTACOGNITION

On peut donc rapprocher ces auto-répétitions de conduites métacognitives qui organisent l'activité cognitive de mémorisation engagée par l'enfant. Ces activités de métacognition (2), envisagées dans les années 1970 par V. H. Flavell, sont d'abord centrées sur les facteurs susceptibles de favoriser le développement de la mémoire. Dans les années 1980, l'approche métacognitive s'intéresse aux élèves en difficultés pouvant être mentalement retardés. Aujourd'hui, la recherche métacognitive s'est élargie, selon J.-L. Paour, J. Jaume et O. Robillard (1995), et concerne le questionnement du sujet relatif aux stratégies cognitives à mettre en œuvre selon la tâche, l'anticipation, la planification et le contrôle de la démarche d'apprentissage. Des auteurs vygotskiens considèrent de leur côté que dans son contrôle métacognitif, l'enfant aurait intériorisé le langage social précédemment expérimenté dans le cadre de l'interaction (Cox, Ornstein & Valsiner, 1991 ; Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2005).

Mais dans l'optique de J. S. Bruner, l'autre fonction du langage est de transmettre les éléments propres à la culture d'appartenance. Le langage est donc aussi un élément de transmission du savoir entre experts et novices, c'est-à-dire entre le jeune enfant et progressivement tous les partenaires qu'il sera amené à rencontrer, comme ses parents et les enseignants. Ce langage, « au cœur des apprentissages » à l'école, selon le ministère de l'Éducation nationale (France, 2002), peut donc également être considéré du point de vue de sa transmission dans la famille. On aborde ici la question des rapports entre la structuration du milieu familial et la réussite scolaire.

RÉUSSITE SCOLAIRE ET ABSTRACTION : POIDS DU MILIEU FAMILIAL

Toutes les familles ne sont pas identiques dans leurs capacités à fournir des sollicitations qui favoriseront la production de demandes cognitives élevées, alors même que pour réussir, les élèves devront précisément s'engager vers l'abstraction, comme l'envisage Britt-Mari Barth (2001), spécialiste de l'éducation et

de ses liens avec les processus mentaux. La réussite scolaire repose en effet sur la réalisation d'un certain nombre d'opérations mentales qui vont de la perception – observer les différences – à la production d'inférences – tirer des conclusions (Barth, 2001, p. 123). Or, plusieurs travaux ont montré qu'il y existe un lien entre milieux socio-culturellement défavorisés et production de discours de faible niveau de distanciation, c'est-à-dire la production de demandes cognitives de bas niveau. Par ailleurs, ces milieux sont généralement caractérisés par une moindre fréquence des dialogues entre parents et enfants (Sigel, Stinson & Flaugher, 1991, cités par Bourdais, 2001).

De leur côté, B. Charlot, É. Bautier et J.-Y. Rochex (2000) relèvent tout un ensemble de facteurs hétérogènes qui interagissent dans le processus de la réussite ou de l'échec scolaire. Outre les motivations, le rapport au savoir, les relations à l'enseignant ou les phénomènes psychiques comme les identifications, ils notent l'importance des opérations langagières et cognitives. On ne reviendra pas ici sur les travaux déjà anciens de B. Bernstein (1975), qui montrent que le « code restreint » préférentiellement utilisé par les classes populaires est limité et fait référence à des concepts peu précis à signification souvent implicite alors que le « code élaboré », véritable langage formel, riche en nuances et en significations explicites serait l'apanage des classes aisées. De là, à envisager le poids de ces *input* sur le développement conceptuel en période précoce, il n'y a qu'un pas, même si d'autres travaux plus psychologiques que l'approche sociologique de B. Bernstein, mettent en évidence que c'est la structuration du milieu familial en termes de règles sociales qui est corrélée à la réussite à des épreuves intellectuelles (Lautrey, 1980). J. Lautrey isole ainsi trois grandes catégories de milieux que sont les milieux « rigides », les milieux « souplesment structurés » et les milieux « faiblement structurés ». Cela étant, si ce sont les milieux « souplesment structurés », générant des règles modulées par les circonstances, qui sont plus favorables à la réussite scolaire en opposition aux milieux « faiblement » structurés ou aux milieux « rigides », les premiers types de structuration familiale sont plus fréquemment répandus dans les milieux de niveau socio-culturel élevé...

Ces différents travaux montrent donc que la famille contribue en partie à la structuration mentale du jeune enfant. Comment l'école peut-elle à son tour aider celui-ci à développer des compétences cognitives qu'il pourra ensuite mettre à l'œuvre dans les apprentissages ?

L'ÉDUCATION COGNITIVE COMME SOLUTION ? LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT MÉDIATEUR

Dans son récent plaidoyer sur l'éducation cognitive et sa nécessaire remise en cause des objectifs pédagogiques de l'école que nous évoquerons brièvement plus loin, H. C. Haywood (2004) tente une définition de cette approche souvent qualifiée de méthode pour « apprendre à apprendre », pour « développer l'esprit critique ». Selon lui, dans un projet d'éducation cognitive, l'objectif premier est d'acquérir, d'élaborer et d'appliquer des outils logiques d'apprentissage. Il s'agit de faire se développer chez l'apprenant des questions du type « comment j'ai répondu à cette question ? » ou encore « est-ce que je pourrais répondre d'une autre façon et si oui, comment ? ». Or ces méthodes de réflexion sur les procédures vont au-delà des contenus d'enseignement. Car même si la réflexion porte forcément sur un domaine, celui-ci est envisagé dans cette approche comme un moyen de développer des stratégies de pensée. Par exemple, dans le programme d'*enrichissement instrumental* de R. Feuerstein (1980) – cité par Loarer, 1998 –, l'objectif n'est certes pas de relier des points entre eux, mais plutôt d'apprendre à inhiber des conduites impulsives et à organiser des stratégies d'organisation de l'espace. Le programme *Bright Start*, destiné aux enfants entre trois et six ans et dont H. C. Haywood est précisément l'un des concepteurs, propose de développer le raisonnement logique et la motivation intrinsèque (3) qui sont des facteurs importants de réussite scolaire selon lui. Ce programme a été utilisé en France par S. Cèbe et J.-L. Paour (1996 & 2000) sur une population d'enfants d'immigrants des quartiers défavorisés de Marseille, dont le taux de chômage concernait plus de 50 % des pères de famille et dont la langue parlée à la maison était le plus souvent l'arabe. Le programme est mis en place en grande section de Maternelle et ses effets mesurés jusqu'aux évaluations nationales de CE2. Il comporte un ensemble de sept « unités cognitives » relatives à différents domaines d'activités comme le dénombrement, la comparaison, la décentration et la régulation de soi, la classification, la sériation et l'abstraction de caractéristiques. Basé sur les principes de l'éducation cognitive, le programme prévoit la constitution de « micro-mondes », c'est-à-dire de situations reproductibles d'apprentissages dans lesquelles les élèves apprennent à anticiper, faire des hypothèses en étant guidés par l'enseignant qui fournissait un *feed-back* pour contrôler et évaluer l'activité. L'activité de l'enseignant médiateur est capitale dans la mise en place du dispositif d'éducation cognitive, celui-ci devant

poser des questions pertinentes et favoriser la justification de ses réponses par l'enfant, de même que promouvoir le transfert des capacités et la généralisation des principes à d'autres contextes.

Les résultats de l'étude marseillaise montrent que les effets du programme sont multiples, au niveau de l'accroissement de l'intelligence – testée par les « Matrices » de J. C. Raven (1965) –, de la réussite en lecture au CP – lecture et dictée de mots simples, lecture de mots non familiers, compréhension de consignes écrites, d'A. Inizan (1963) – et au CE1 – test de compréhension d'A. Khomsi (1990) –, et de la réussite scolaire plus générale – testée par les évaluations nationales au CE2, 1991-1992. Les effets obtenus sur le groupe expérimental sont comparés à ceux obtenus sur deux groupes de contrôle : un groupe issu de la même catégorie de population n'ayant pas bénéficié du programme et un groupe d'enfants de classe moyenne. Il apparaît ainsi que les enfants issus de milieux populaires réussiront, grâce au dispositif, à se rapprocher des résultats obtenus par le groupe issu des classes moyennes contrairement au groupe non entraîné.

Au-delà des effets directement mesurables sur la réussite deux ans après la mise en place du programme, on peut faire l'hypothèse que celui-ci a sans doute permis à la motivation intrinsèque de se développer, de même qu'à la confiance en soi des élèves, ce qui constitue, à n'en pas douter, un ressort important sinon de la réussite scolaire, du moins de la réussite en général.

OBJECTIFS DE NOTRE ÉTUDE

Il s'agit d'évaluer si le transfert d'un protocole expérimental, testé auprès de familles d'enfants (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 & 2005 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003 ; Labrell & Ubersfeld, 2004), est possible au niveau d'une population d'élèves de cinq ans scolarisés en ZEP. Autrement dit, les bénéfices obtenus en situation d'élève sont-ils reproductibles en situation scolaire ?

Deux hypothèses générales sont mises à l'épreuve des faits. La première concerne les possibles contributions des *input* langagiers dans une tâche de mémorisation de noms d'objets proposée à l'école maternelle. Nous voulons mesurer les effets de séances de langage sur l'encodage et la récupération de noms d'objets familiers. Notre hypothèse est que

des enfants entraînés suivant un protocole basé sur la distanciation cognitive ont de meilleures performances de rappel que ceux d'un groupe de contrôle équivalent non entraîné. L'entraînement consiste en des séances de langage en petits groupes dirigés par l'enseignante qui suit un protocole précis d'usage d'énoncés de distanciation testés lors de la recherche de référence (Labrell & Ubersfeld, 2004). La deuxième hypothèse concerne la stimulation métacognitive d'une telle tâche : les enfants sensibilisés aux différentes stratégies à mettre en œuvre pour mémoriser des noms d'objets sont plus à même de rappeler d'autres noms dans une situation équivalente. Enfin, nous nous attendons également à une propagation des effets des séances de distanciation sur le développement lexical des enfants. Ainsi, ceux qui ont bénéficié des séances de langage devraient plus connaître que les enfants du groupe de contrôle une accélération des productions et compréhensions lexicales à court terme. Cet effet est particulièrement intéressant puisqu'il est aujourd'hui admis que cette accélération a tendance à catalyser à moyen terme le développement syntaxique en général et celui des phrases en particulier, c'est-à-dire le développement grammatical (Bassano, Eme & Champaud, 2005).

Notre choix d'une population d'enfants scolarisés en ZEP repose sur l'existence d'enseignants davantage sensibilisés à la prévention de l'échec scolaire et prêts à essayer différents dispositifs de stimulation. Par ailleurs, si le langage est « au cœur des apprentissages » à l'école maternelle, il l'est encore davantage pour des enfants issus de milieux populaires chez lesquels la maîtrise du français est souvent imparfaite. Des séances de stimulation des activités langagières dans ce contexte paraissent donc particulièrement adaptées. Enfin, nous défendons l'idée selon laquelle il est sans doute important pour de jeunes enfants issus de milieux possiblement carencés (4) de savoir développer très tôt des outils métacognitifs d'autonomie qu'ils pourront transférer à diverses situations.

Précisons d'emblée que même si cette recherche s'inscrit dans un cadre général d'éducation cognitive, elle n'a nullement la prétention de correspondre aux démarches traditionnelles menées sur des échantillons plus importants, sur une période plus longue, vis-à-vis d'un empan d'activités cognitives plus large et pour des effets attendus de progrès et de réussite scolaires à moyen terme. Ce constat est plus à rapporter à l'objectif initial d'application des résultats de la recherche fondamentale sur la population scolaire (voir Labrell, 2005) que sur la faiblesse des moyens dont nous disposons, à savoir

deux enseignants-chercheurs, deux enseignantes du premier degré et deux fois deux classes de grande section de maternelle en ZEP.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Deux groupes d'enfants d'un âge moyen de cinq ans et trois mois sont les sujets de cette étude. Les deux groupes sont scolarisés dans la même école, le groupe scolaire Henri-Wallon de Saint-Pierre-des-Corps (Indre-et-Loire). L'un des groupes, qui a bénéficié des séances de langage aménagées, sera appelé le groupe D (Distanciation), l'autre est le groupe de contrôle (groupe C). Les deux groupes d'enfants, issus de classe de moyenne section de maternelle, sont strictement équivalents du point de vue des expériences langagières dont ils bénéficient chez eux, de même que du point de vue de leurs compétences cognitives. En effet, le projet d'école étant centré sur la familiarisation précoce des populations d'enfants migrants avec l'école maternelle et la langue française, depuis plusieurs années déjà, les familles sont encouragées à la fréquentation de l'école dès la petite section, voire la toute petite section. Les enseignantes, soucieuses de mener les jeunes enfants vers les apprentissages en y associant les familles, connaissent particulièrement bien les pratiques langagières de celles-ci (régulièrement mesurées au travers d'entretiens). Nous n'avons donc retenu dans les deux groupes d'enfants que ceux jugés comme équivalents du point de vue de la place de la langue française dans leur milieu familial. Les deux groupes d'enfants ont également été constitués sur la base de leurs compétences cognitives telles qu'elles ont pu être précédemment évaluées par le psychologue présent dans l'établissement : tous les enfants observés se situaient dans la moyenne, en termes de réussite pour l'intégralité de l'échelle non verbale du « K.ABC » (Kaufman & Kaufman, 1993). Deux enfants trop éloignés de cette moyenne ont dû être exclus de l'échantillon, alors même que leurs réussites à l'épreuve verbale (voir plus bas) étaient satisfaisantes et que leur âge correspondait à l'âge moyen de l'échantillon. Les enfants concernés par l'étude sont issus de milieux populaires, issus pour beaucoup de familles d'immigrants de diverses nationalités et dont la résidence en France est souvent soit très récente, soit entrecoupée de longs séjours dans les pays d'origine. Leur expression est parfois très pauvre, certains maîtrisent

beaucoup mieux la langue maternelle d'origine que la langue française, surtout au niveau de l'expression, la compréhension étant généralement préservée.

Après avoir déterminé la composition de nos groupes de sujets selon les critères de l'âge, des pratiques langagières familiales et des compétences cognitives, nous avons procédé à l'évaluation de leur niveau langagier, afin de veiller à un minimum d'homogénéité des groupes. Pour ce faire, nous avons choisi plusieurs items issus d'évaluations langagières étalonnées, comme la batterie de tests de C. Chevrie-Muller, A.-M. Simon & P. Decante (1975). Comme c'est la dimension sémantique de la mémoire qui a été mobilisée dans la tâche de mémorisation à l'étude, nous n'avons retenu que les épreuves d'expression (vocabulaire-dénomination) qui permettent d'avoir accès aux compétences lexicales, à travers la dénomination de noms d'objets représentés sur des images cartonnées. Ces épreuves étaient suivies par le sub-test de compréhension (désignation d'images) visant à identifier les noms d'objets connus par le jeune enfant. « L'originalité de l'épreuve, par rapport à d'autres tests de vocabulaire, est son couplage avec l'épreuve de vocabulaire-dénomination... la liste des mots explorés étant identique pour les deux épreuves. Le nombre de mots compris est toujours supérieur au nombre de mots exprimés, mais il est important de vérifier lors de l'examen d'un enfant si ses résultats à l'épreuve de dénomination se trouvent dans le même rapport à la moyenne (pour l'âge) que ceux à l'épreuve de désignation » (Chevrie-Muller, Simon & Decante, 1975, p. 86). Notons que la mesure des effets des séances de distanciation sur le développement langagier sera effectuée à partir des mêmes deux sub-tests.

Finalement, seuls trente-deux élèves remplissant ces conditions d'homogénéité ont pu être retenus sur quatre classes de moyenne section pour constituer un groupe D de quinze sujets et un groupe C de dix-sept sujets.

Procédure

La procédure adoptée relève du paradigme expérimental pré-test, entraînement, post-test, et ce pour les deux groupes étudiés. Elle est résumée dans le tableau I.

Pré-test et post-test

Deux évaluations ont été proposées aux enfants : la tâche de mémorisation et les évaluations langagières. Ces deux évaluations ont été réalisées par

Tableau I. – **Protocole expérimental**

Condition	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Pré-test (expérimentateurs)	Entraînement (enseignantes)	Post-test (expérimentateurs)	Post-test différé
Groupe D	2	15	Tâche informatisée en Septembre Épreuves de langage	3 x 3 séances de distanciation	Tâche informatisée Épreuves de langage en Mars	Tâche informatisée Épreuves de langage en Juin
Groupe C	2	17		3 x 3 séances de jeu de <i>memory</i>		

des expérimentateurs. La première correspond à une situation informatisée au cours de laquelle des triplets d'images sont présentés successivement aux enfants observés individuellement. Seul le nom de l'objet (5) est mentionné par l'expérimentateur. Au bout de vingt secondes, deux images sur trois disparaissent de l'écran et l'enfant doit les rappeler à l'issue d'une période de trois minutes. À la fin de la passation, l'enfant dispose d'un score sur 20, sachant qu'il y a vingt images à rappeler au total. Trois catégories de réponses sont attendues : soit une bonne réponse (l'item correct est rappelé), soit une « non réponse » (l'enfant ne répond rien) soit une erreur, qui peut être une erreur de « récence » (il rappelle un item précédemment vu dans la tâche, mais pas celui du « bon » triplet), soit une autre erreur (de catégorie d'objet ou une réponse « folklorique » n'ayant rien à voir avec les items présentés). On considère que les erreurs de récence sont moins des erreurs que les autres car si elles témoignent d'une difficulté d'organisation des items, elles n'en correspondent pas moins à un rappel, et relèvent donc d'une mémorisation antérieure d'un item présenté.

Le tableau II résume les triplets d'images proposées. Celles-ci correspondent à plusieurs catégories d'objets naturels et fabriqués dont on s'est assuré la connaissance lexicale auprès des enfants par rapport aux résultats à une épreuve de langage en Français, le DLPP (Bassano, Labrell *et al.*, 2005).

Les évaluations langagières retenues sont donc extraites de la batterie de C. Chevrie-Muller, A.-M. Simon & P. Decante (1975) et concernent les sub-tests d'expression et de compréhension de noms correspondant à des objets représentés au travers de dessins issus de l'imagier du Père Castor. Dans l'épreuve d'expression, quinze items sont successivement proposés à l'enfant. Conformément aux consignes de passation, un ordre précis était respecté. Chaque item est noté entre zéro et quatre points selon la nature de la réponse. Ainsi, si l'enfant

Tableau II. – **Matériel de la tâche de mémorisation**

Objets naturels	Fruits d'été : fraise, <i>poire</i> , <i>cerise</i> Fruits d'automne : <i>noisette</i> , pomme, <i>poire</i> Légumes : <i>tomate</i> , <i>concombre</i> , haricot vert Animaux ferme : poule, <i>mouton</i> , <i>vache</i> Éléments végétaux : <i>pomme de pin</i> , feuille, <i>champignon</i>
Objets fabriqués	Objets cuisine : <i>casserole</i> , <i>saladier</i> , couteau Ustensiles pour manger : assiette, <i>cuiller</i> , <i>fourchette</i> Aliments sucrés : <i>tarte</i> , biscuit, <i>chocolat</i> Boissons : <i>sirop de grenadine</i> , <i>limonade</i> , lait Aliments salés : chips, <i>jambon</i> , <i>saucisson</i>

(en italiques figurent les items à rappeler)

dit « ampoule » quand on lui présente le dessin d'une ampoule, il obtient quatre points ; mais il obtient un point s'il dit « lumière » ou « lampe ». Le score peut donc varier de 0 à 60. Dans l'épreuve de compréhension, les mêmes images sont proposées par séries précises auxquelles des « images-pièges » sont ajoutées. L'épreuve comporte trente-cinq items, notés zéro ou quatre points. Le score de l'enfant peut donc varier de 0 à 140.

Le pré-test, comportant les épreuves de mémorisation et le test de langage, a été administré deux semaines après la rentrée de septembre, avant les activités de moyenne section dévolues au langage mais après la « prise en main » de la classe par l'enseignante. Le post-test a eu lieu en mars, quinze jours après la fin des entraînements.

Entraînement

L'enseignante en charge du groupe D a aménagé des séances de langage basées sur la distanciation pour des petits groupes de quatre élèves à chaque

Tableau III. – Objectifs successifs des trois séances de langage relatives au lot d’objets n° 2 ; exemples

Séance 1	(1) nom de l’objet + appartenance à une catégorie + leur goût (ou désintérêt) par rapport à l’objet <i>Voilà trois petites bêtes. Connaissez-vous leur nom (une abeille, un escargot et une fourmi) ? Est-ce que vous les aimez bien ? Pourquoi ?</i>
	(2) focaliser sur la tâche de mémorisation Retenez bien le nom de ces objets et ce qu’ils sont car tout à l’heure, il faudra vous en rappeler
Séance 2	(1) caractéristiques perceptives des objets et leur mise en relation <i>L’abeille est rayée comme l’escargot, mais pas la fourmi qui est noire ; deux petites bêtes ont quelque chose en plus : l’abeille a des « ailes », l’escargot une « coquille », alors que la troisième, la fourmi, n’a rien de spécial.</i>
	(2) sensibiliser à la stratégie de mise en relation perceptive des trois objets pour favoriser le rappel <i>Souvenez-vous que pour se rappeler des objets, on a regardé leurs couleurs et aussi des choses qu’elles avaient en plus ou en moins</i>
Séance 3	(1) caractéristiques générales des objets présentés et leur mise en relation <i>Ces trois petits animaux se trouvent dans nos jardins. Deux vivent par terre, alors que l’abeille vole. Les abeilles font du miel, elles vivent en groupe comme les fourmis, contrairement à l’escargot. On peut manger des escargots, mais pas les abeilles ni les fourmis</i>
	(2) aider les élèves à trouver toutes les mises en relation possibles de ces trois objets pour en favoriser le rappel <i>D’après vous, qu’est-ce qui sera le plus utile de se rappeler comme information tout à l’heure pour se souvenir des objets ?</i>

fois, à partir d’images cartonnées sélectionnées sur les mêmes critères que pour la tâche de mémorisation : les objets concernés étaient soit naturels soit fabriqués et leur dénomination était censée être plus ou moins connue par la plupart des enfants (à partir des résultats au DLPF). Pour chaque lot d’images était prévu un dispositif progressif d’aménagement du discours de distanciation par l’enseignante qui suivait donc un protocole précis d’intervention (6). Chaque séance de langage commençait par la présentation des images par l’enseignante, de même que l’objectif de la tâche en relation avec les consignes du protocole, les enfants ayant la possibilité d’intervenir comme ils le souhaitaient. Quand cette phase de présentation était terminée, l’enseignante retirait les trois images, aménageait une courte pause (d’une même durée de trois minutes à chaque fois) avant de solliciter le rappel. La procédure est la même que celle de la recherche de référence, sauf que ce sont des groupes (7) de quatre enfants qui sont concernés par les séances de langage et non les enfants seuls. Le tableau III présente la progression des trois séances, progression basée sur la caractérisation des niveaux de distanciation les plus efficaces, qui a pu être établie grâce à la recherche menée sur des enfants de

3 et de 5 ans observés avec leurs parents au cours d’une même tâche de mémorisation de noms d’objets (Labrell & Ubersfeld, 2004, voir plus haut). Outre l’évolution du niveau d’abstraction dans les propos (« évoquer le nom de l’objet » ou « expliquer comment on peut mettre en relation les caractéristiques des trois items » ne va pas mobiliser des processus cognitifs de même niveau), on peut aussi constater que la demande de mémorisation est de plus en plus exigeante : au début de la séance, une seule image doit être rappelée sur les trois, alors qu’à la fin, il y en a deux. Pour que l’élève ne se lasse pas de ces situations langagières, en particulier du fait de la présentation des mêmes images, trois lots d’images différents ont été successivement présentés à chaque élève, pour trois séances de langage à chaque fois. La liste des trois lots d’images figure dans le tableau IV.

Pour résumer, chaque enfant du groupe D a bénéficié de neuf séances (trois séances par lot d’images) de langage d’une demi-heure à chaque fois.

L’enseignante en charge du groupe C disposait du même lot d’images que celle du groupe D. Elle a passé le même nombre de séances et la même durée avec les enfants du groupe répartis en sous-groupes

Tableau IV. – Lots d'images utilisés dans les différentes étapes de l'entraînement

Triplets	LOT 1	LOT 2	LOT 3
Triplet 1	Fruits : banane, citron, orange	Végétaux : sapin, arbre, fougère	Animaux marins : crabe, crevette, coquillages
Triplet 2	Légumes : carotte, poireau, chou-fleur	Petits animaux : abeille, fourmi, escargot	Fleurs : coquelicot, marguerite, bleuet
Triplet 3	Animaux : âne, canard, écureuil	Animaux : chameau, girafe, zèbre	Fruits : pêche, abricot, raisin
Triplet 4	Jouets : balle, camion jouet, ours en peluche	Loisirs : journal, livre, télévision	Jouets : jeu de construction, domino, cubes
Triplet 5	Véhicules à deux roues : scooter, moto, tricycle	Accessoires toilette : gant, brosse à dents, dentifrice	Accessoires école : ardoise, colle, peinture
Triplet 6	Vêtements : gilet, polo, chapeau (de paille)	Meubles : bibliothèque, canapé, chaise	Accessoires jardin : brouette, arrosoir, râteau

de quatre enfants rassemblés autour d'un jeu de *Memory* au cours duquel aucune information n'était fournie par rapport aux items, excepté leur nom. Les deux enseignantes partenaires de l'étude ont développé des séances parallèles relativement au dispositif langagier aménagé. Ainsi, quand l'enseignante travaillait avec le groupe D, l'autre enseignante réalisait le jeu avec le groupe de contrôle sur le même dispositif d'images. Pour mesurer les possibles effets de ces séances de distanciation, nous avons donc choisi de nous placer dans la situation la moins favorable, puisque les enfants du groupe de contrôle ont également eu l'occasion de dénommer des objets au cours de séances aménagées avec l'enseignante.

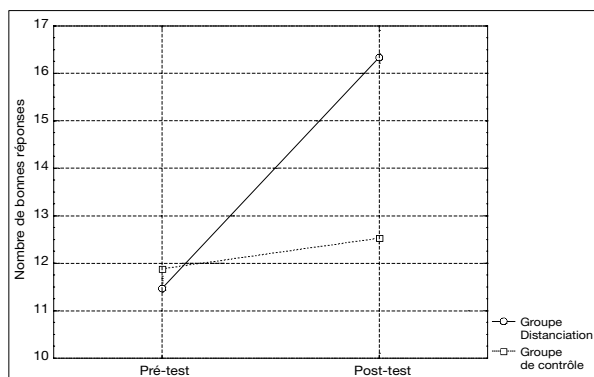
Résultats

Ils concernent respectivement les scores aux tâches des pré- et post-tests sur la tâche de mémorisation et les items de langage évalués au même moment, de même qu'une analyse qualitative des séances de langage gérées par l'enseignante du groupe D.

Scores à la tâche de mémorisation

La figure 1 et le tableau V présentent la performance de rappel, c'est-à-dire le nombre de bonnes réponses à la tâche de mémorisation en fonction du groupe et du test. Une simple observation des courbes suggère que, conformément à notre hypothèse, l'augmentation de la performance avec le temps dépend du groupe de sujets. En effet, alors que les scores moyens sont équivalents en pré-test (11,47 pour le groupe D et 11,88 pour le groupe C), celui des sujets du groupe D est sensiblement supérieur à celui du groupe C en post-test (16,33 contre 12,53).

Figure 1. – Nombre de bonnes réponses à la tâche de mémorisation selon le groupe au pré-test et au post-test



Si l'analyse de variance ne montre pas d'effet global du groupe, elle met en évidence un effet significatif du test ($F_{(1,30)} = 20,10$, $p < .001$), ainsi qu'un effet d'interaction entre les deux facteurs « groupe » et « test » ($F_{(1,30)} = 11,77$, $p < .005$), ce qui indique que le groupe de contrôle a significativement moins progressé entre les deux évaluations (pré- et post-test) que le groupe distanciation. L'hypothèse est donc confirmée.

Pour ce qui concerne le nombre de non-réponses (voir tableau V), on observe un patron (*pattern*) parfaitement compatible avec le précédent. L'analyse de variance révèle un effet global du groupe ($F_{(1,30)} = 5,78$, $p < .05$), un effet du test ($F_{(1,30)} = 7,59$, $p < .01$) et un effet d'interaction ($F_{(1,30)} = 6,41$, $p < .05$). Ces résultats montrent qu'en moyenne, les sujets du

Tableau V. – **Moyennes (et écarts-types) des rappels à la tâche de mémorisation en fonction des groupes et des tests**

	Bonnes réponses		Non-réponses		Erreurs de récence		Erreurs de catégorie	
	D	C	D	C	D	C	D	C
Pré-test	11,47 3,64	11,88 3,08	5,67 2,38	6,24 2,76	1,73 2,49	1,06 1,18	0,80 0,94	0,63 1,02
Post-test	16,33 2,86	17,53 3,69	2,87 2,14	6,12 2,94	0,69 1,18	0,91 1,42	0,23 0,60	0,44 0,89

D = groupe distanciation, C = groupe de contrôle

groupe de contrôle font plus de non-réponses que les sujets du groupe distanciation et que leur progression est moindre.

Pour ce qui concerne les erreurs (voir tableau V), seules les erreurs de récence baissent significativement entre le pré-test et le post-test ($F_{(1,30)} = 5.39$, $p < .05$), sans qu'il n'y ait d'effet du groupe ou d'interaction. Pour les deux autres types d'erreurs, on n'observe ni effet du test, ni effet du groupe, ni interaction. Ces résultats semblent indiquer que la progression entre les deux tests est due à une diminution des non-réponses pour l'essentiel et à une diminution des erreurs de récence, mais dans une moindre part.

Tâches de langage

Épreuve de dénomination

La figure 2 et le tableau VI présentent les scores obtenus à la tâche de dénomination. On peut y voir que les performances des deux groupes de sujets augmentent du pré-test au post-test mais que cela est plus accentué pour les sujets du groupe D que pour les sujets du groupe C. En effet, alors que les deux groupes ont un score moyen équivalent en pré-test (22,53 contre 23,47 pour les groupes D et C respectivement), celui du groupe D est sensiblement meilleur que celui du groupe C au post-test (32,67 contre 28,17).

L'analyse de variance montre le même pattern de résultats que pour le nombre de bonnes réponses dans la tâche de mémoire : pas d'effet de groupe, un effet du test ($F(1,30) = 32.39$, $p < .001$) et un effet d'interaction ($F(1,30) = 4.33$, $p < .05$). Tout se passe comme si, conformément à notre hypothèse, le groupe de contrôle progressait moins que le groupe ayant bénéficié de séances supplémentaires de langage.

Figure 2. – **Scores de dénomination selon le groupe au pré-test et au post-test**

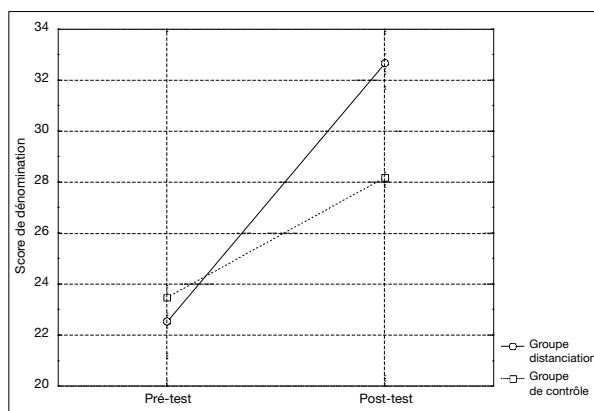


Tableau VI. – **Moyennes (et écarts-types) des scores aux épreuves de langage en fonction des groupes et des tests**

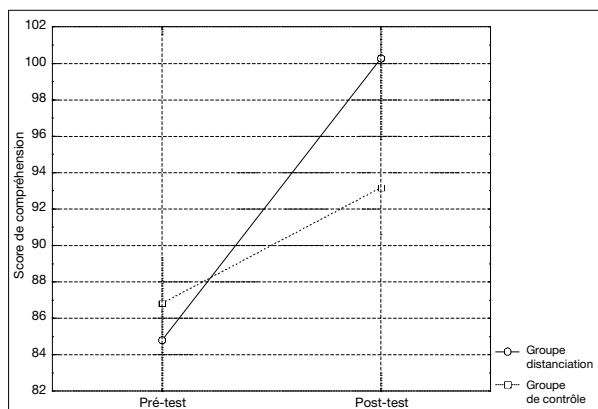
	Dénomination		Compréhension	
	D	C	D	C
Pré-test	22,53 10,46	23,47 10,26	84,80 17,19	83,82 19,15
Post-test	32,67 11,91	28,17 11,55	101,23 18,43	93,18 20,36

D = groupe Distanciation, C = groupe de Contrôle

Épreuve de compréhension

La figure 3, indiquant les scores de compréhension en fonction des groupes et des tests, présente le même aspect que la figure 2 précédente. En effet,

Figure 3. – Score de compréhension selon le groupe au pré-test et au post-test



alors que les deux groupes ont un score moyen équivalent en pré-test (84,80 contre 83,82 pour les groupes D et C respectivement), celui du groupe D semble sensiblement meilleur que celui du groupe C au post-test (101,27 contre 93,18). Toutefois, l'analyse de variance montre que seul l'effet du test est significatif ($F(1,30) = 16.02, p < .001$), montrant ainsi que les deux groupes de sujets progressent de façon semblable entre le pré-test et le post-test. Les séances supplémentaires de langage ne semblent donc pas avoir d'effet sur la compréhension langagière.

Analyse qualitative des séances de langage

Les séances du groupe D avaient lieu en petits groupes de quatre, les autres élèves ayant une tâche en autonomie à résoudre, sous la supervision de l'ATSEM (Agent territorial spécialisé d'école maternelle). L'enseignante commençait (8) toujours la séance en précisant qu'il était question de travailler sur des images pour pouvoir s'en rappeler ultérieurement. Chaque séance était guidée par le protocole de distanciation tout en laissant l'opportunité aux enfants d'intervenir librement sur les images ou le discours de l'enseignante, celle-ci ayant dû contrôler les interventions didactiques qu'elle aurait spontanément mis en œuvre. Rappelons que les séances de langage comportaient deux objectifs : d'une part, une stimulation « sémantique » basée sur la distanciation et d'autre part une préparation métacognitive à la mémorisation. Si les deux objectifs ont été réalisés au cours des séances (9), il est remarquable de noter l'organisation des interventions des jeunes enfants du groupe. En effet, excepté ceux qui spontanément ne prenaient pas la parole, les autres ont

très vite compris que dans la situation proposée avec les images, il s'agissait d'évoquer certains aspects plutôt que d'autres en relation aux items, de même que l'objectif était de s'en rappeler. Les enfants du groupe D prenaient spontanément la parole par rapport aux images, même lors d'une troisième séance pour laquelle celles-ci étaient déjà bien connues. La présentation en triplets d'images structurait bien les échanges langagiers autour des items et une certaine ritualisation émergeait progressivement des séances : les enfants avaient compris qu'au cours de celles-ci, on parlait des propriétés des objets de même que des caractéristiques qui les aideraient à les mémoriser. L'intérêt de la tâche n'était pas émoussé pour autant, grâce aux interventions de l'enseignante qui sollicitait la motivation des enfants, de même qu'elle ménageait à chaque fois le suspense sur les items à rappeler.

Avant chaque phase de retrait des images, l'enseignante avait l'habitude, selon le protocole, de rappeler en séquence les trois items (« *alors vous vous rappelez : "banane, citron, orange" !* »). Or cette même stratégie, appelée auto-répétition (*rehearsal*) dans les articles relatifs aux études sur la méta-mémoire, qui est proche des répétitions d'items que l'on observe avec des sujets plus âgés, a été très souvent utilisée individuellement par les enfants lors du pré-test devant l'écran d'ordinateur, alors que cela n'a jamais été le cas de la part des enfants du groupe C non entraîné.

CONCLUSION / DISCUSSION

Ce dernier résultat, issu d'une approche qualitative des performances de mémorisation des enfants au post-test, soulève la question des indicateurs retenus pour mesurer les effets des séances de langage organisées selon le paradigme de la distanciation. En effet, les résultats quantitatifs valident sans conteste nos hypothèses : à court terme (au niveau du post-test), les enfants du groupe D ont obtenu de meilleurs scores et à la tâche de mémorisation, et aux tâches de langage. Du point de vue du fonctionnement cognitif, cela signifie qu'on peut véritablement soutenir l'hypothèse que les interventions langagières de l'enseignante basées sur les caractéristiques sémantiques des items (propriétés perceptives et taxonomiques, appellations) ont activé les compétences représentationnelles des jeunes enfants placés dans des situations de mémorisation analogues (face à un

ordinateur et non plus face à des images cartonnées) mais aussi différentes : dans un cas, l'enfant est seul face à la tâche à résoudre, dans l'autre, il partage les interventions de l'enseignante et les propos de ses pairs sur les items. Du point de vue métacognitif, les interventions de l'enseignante qui organisait la préparation à la mémorisation, ont également aidé les enfants à se positionner par rapport à la tâche, comme en attestent les auto-répétitions des seuls enfants du groupe D. Toutefois, une étude ultérieure nécessiterait également la prise en compte des interventions des enfants dans les groupes au moment de l'entraînement, par exemple pour étudier un possible lien entre les performances individuelles et les interventions langagières au moment de la situation de petit groupe : les enfants qui interviennent le plus verbalement par rapport aux objets sont-ils ceux qui ont les meilleurs scores au post-test ?

Les effets de la distanciation sur les progrès langagiers sont peut-être moins faciles à cerner. Nous postulons une propagation des effets des séances de distanciation sur le développement lexical. Cette propagation n'a pas eu lieu sur les deux versants évalués, expression et compréhension, mais seulement sur celui de l'expression. Comment comprendre l'accroissement de l'expression lexicale chez les enfants du groupe D, et l'absence d'effet sur la compréhension ? Si on fait l'hypothèse, classiquement admise en psychologie linguistique développementale (Bassano, 2000) que la compréhension langagière précède l'expression plus analytique, on peut répondre à la question en invoquant un effet plus marqué de la distanciation cognitive sur les dimensions les plus élaborées du langage, telle la production. On peut ainsi penser que la stimulation de la composante sémantique de la mémoire, grâce aux séances de distanciation, a pu également avoir des effets sur la composante lexicale qui y est directement liée, dans une approche componentielle actuelle (en Français, voir Lieury, 1993), inspirée des modèles classiques de mémoire à long terme.

Une étude ultérieure sera nécessaire à la fois pour étendre à un plus grand échantillon ce paradigme de recherche, de même qu'il pourrait être utile de partir d'une évaluation plus complète du langage, par exemple en prenant en compte le niveau grammatical du jeune enfant. En effet, il y a tout lieu de penser que si le langage, dans ses composantes lexicales et

grammaticales, traduit un niveau de conceptualisation particulier, comme l'envisagent certains auteurs (Gopnik & Meltzoff, 1986), alors des stimulations « distanciantes » pourront avoir des effets d'entraînement non seulement sur le lexique du jeune enfant mais également sur la grammaire.

Les résultats de cette recherche montrent l'effet incontestable du langage médiatisé par l'enseignant sur les activités cognitives des apprenants. Cet « outil cognitif » a vraisemblablement aidé ces jeunes enfants issus de milieux populaires à mieux organiser et leurs concepts et leurs méthodes de mémorisation des noms d'objets. De tels résultats interrogent sur la fonction même de l'école, dans des milieux scolaires où se trouvent les enfants issus de milieux socialement défavorisés. Sans concevoir pour autant des pédagogies à deux vitesses, ne serait-il pas judicieux d'envisager des programmes scolaires spécifiques qui prépareraient les apprenants à fonctionner de façon autonome, en mettant en œuvre des compétences représentationnelles de haut niveau, des « outils cognitifs » utilisables dans tous les domaines ? Si les classes moyennes et les classes sociales favorisées sont le plus souvent à même de fournir à leurs jeunes enfants des étayages qui leur permettent de se construire cognitivement, en particulier grâce à la motivation intrinsèque et aux gratifications externes, n'est-il pas urgent que l'école aide les jeunes enfants des classes populaires à développer par eux-mêmes des outils cognitifs sur lesquels ils pourront toujours s'appuyer quoi qu'il advienne ? Les résultats de notre étude de la distanciation nous amènent à l'envisager.

Florence Labrell
florence.labrell@univ-reims.fr
Université de Reims–Champagne-Ardennes
Acquisitions, cognition, langage, développement
(Accolade)

Christine Maintier
cmaintier@modulonet.fr
IUFM d'Orléans-Tours et université F. Rabelais (Tours)
ERTé « Aménagement des temps de vie
et comportements humains »

Marie Olivier
marie.olivier@univ-reims.fr
Université de Reims–Champagne-Ardennes
Acquisitions, cognition, langage, développement
(Accolade)

NOTES

- (1) Que les enseignantes Martine Godefroy et Muriel Clément de l'école maternelle Henri-Wallon de Saint-Pierre-des-Corps (Indre-et-Loire), de même que Sylvie Lenoble qui en assure la direction, soient ici chaleureusement remerciées pour leur collaboration dans une étude qui n'aurait pu se réaliser sans leur motivation et leur persévérance.
- (2) Elles sont définies par E. Loarer (1998, p. 130) comme des « connaissances et procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif ».
- (3) Qui n'est pas liée à la seule réussite et aux gratifications qui peuvent en découler mais à la réalisation en tant que telle.
- (4) Les caractéristiques de la population d'enfants étudiée ne concernent pas que l'origine étrangère, les milieux en question sont le plus souvent défavorisés sur le plan socio-culturel comme sur le plan économique (chômage, emplois précaires).
- (5) C'est le même paradigme qui a été utilisé dans plusieurs recherches sur l'étagage de la mémorisation de noms d'objets (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 & 2005 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003 ; Labrell & Ubersfeld, 2004).
- (6) Celui-ci est disponible auprès du premier auteur de l'article.
- (7) Ceux-ci resteront les mêmes tout au long de l'entraînement.
- (8) Elle disposait devant elle les items sélectionnés (voir tableau 4) sur des fiches cartonnées aisément manipulables.
- (9) Pour s'assurer de la conformité de son discours au protocole de distanciation, l'enseignante du groupe D n'a pas hésité à être filmée en vue de corriger ses interventions, en rapport avec les commentaires des expérimentateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BASSANO D. (2000). « La constitution du lexique : le "développement lexical précoce" ». In M. Kail & M. Fayol (éd.), *Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : PUF, p. 137-168.
- BASSANO D. ; EME P. E. & CHAMPAUD C. (2005). « A naturalistic study of early lexical development : General processes and inter-individual variations in French children ». *First Language*, vol. 25, n° 1, p. 67-101.
- BASSANO D. ; LABRELL F. ; CHAMPAUD C. ; LEMÉTAYER F. & BONNET P. (2005). « Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français ». *Enfance*, vol. 57, n° 2, p. 171-208.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDAIS C. (2001). *Distanciation maternelle et catégorisation chez le jeune enfant*. Thèse de doctorat : Psychologie du développement, université Paris 5.
- BOURDAIS C. & LABRELL F. (2002). « Stratégies parentales d'évocation des objets ». In F. Cordier & J. François (éd.), *Catégorisation et langage : traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès, p. 203-220.
- BRUNER J. S. (1983). « De la communication au langage : perspective psychologique » [1975]. In *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, p. 157-207.
- CÈBE S. & PAOUR J.-L. (1996). « Apprendre à apprendre à l'école ». In *L'éducation pré-scolaire, quels objectifs pédagogiques ?* Paris : Nathan, p. 103-122.
- CÈBE S. & PAOUR J.-L. (2000). « Effects of cognitive education in kindergarten on learning to read on the primary grades ». *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 1, n° 2, p. 177-200.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas.
- CHEVRIE-MULLER C. ; SIMON A.-M. & DECANTE P. (1975). *Épreuves pour l'examen du langage (EEL) : étalonnage chez l'enfant de cinq à huit ans*. Paris : Expansion scientifique française.
- COX B. D. ; ORNSTEIN P. A. & VALSINER J. (1991). « The Role of Internalization in the Transfer of Mnemonic Strategies ». In R. Oppenheimer & J. Valsiner (éd.), *The origins of actions : International perspectives*. New York : Wiley, p. 101-131.
- DELEAU M. ; GANDON E. & TABURET V. (1993). « Semiotic mediation in guiding interactions with young children : The role of context and communication handicap on distanciation in adult discourse ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 8, n° 4, p. 473-486.
- FEUERSTEIN R. ; RAND Y. ; HOFFMAN N. ; MILLER M. (1980). *Instrumental Enrichment : An Intervention Programme for Cognitive Modifiability*. Baltimore : University Park Press.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP ; Éd. XO.
- GOMBERT J.-É. & COLÉ P. (2000). « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme ». In M. Kail & M. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : PUF, p. 117-150.
- GOPNIK A. & MELTZOFF A. N. (1986). « Relations between Semantic and Cognitive Development in the One-Word Stage : The Specificity Hypothesis ». *Child Development*, vol. 57, p. 1040-1053.
- HAYWOOD H. C. (2004). « Thinking In, Around, and About The Curriculum : the role of cognitive education ». *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 51, n° 3, p. 231-254.
- INIZAN A. (1963). *Le temps d'apprendre à lire : détermination de l'opportunité, pour tout jeune enfant, de l'apprentissage de la lecture et de la durée probable de cet apprentissage*. Paris : A. Colin.
- KAUFMAN A. S. & KAUFMAN N. L. (1993). *K. ABC : batterie pour l'Examen psychologique de l'enfant*. Paris : Éd. du Centre de psychologie appliquée.
- KHOMSI A. (1990). *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture (version collective), E-20*. Paris : Éd. du Centre de psychologie appliquée.
- LABRELL F. (1997). « Le rôle du père dans le développement cognitif du jeune enfant ». In J. Lecamus, F. Labrell

- & C. Zaouche-Gaudron (éd.), *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Nathan, p. 9-68.
- LABRELL F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 151, p. 17-28.
- LABRELL F. ; DELEAU M. & JUHEL J. (2000). « Fathers' and Mothers' Distancing Strategies Towards Toddlers ». *International Journal of Behavioural Development*, vol. 24, n° 3, p. 356-361.
- LABRELL F. ; PÊCHEUX M.-G. & LEMÉTAYER F. (2002). « Effets des interventions parentales et de l'âge sur la mémorisation de noms d'objets en période pré-scolaire ». *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 21, n° 1, p. 91-111.
- LABRELL F. ; BONNET P. & LEMÉTAYER F. (2003). « Mémorisation des noms d'objets à 4 ans : effet du type d'organisation et du discours parental ». *Bulletin de psychologie*, vol. 56, n° 4, p. 599-608.
- LABRELL F. & UBERSFELD G. (2004). « Parental verbal strategies and children's capacities at 3 and 5 years during a memory task ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 19, n° 2, p. 189-202.
- LABRELL F. ; PÊCHEUX M.-G. & LEMÉTAYER F. (2005). Does Parental Input influence the Memorization of Objects' Names with 4 and 5 year-olds ? ». *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 2, n° 2, p. 147-162.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- LIEURY A. (1993). *La mémoire : du cerveau à l'école*. Paris : Flammarion.
- LOARER E. (1998). « L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 121-161.
- PAOUR J.-L. ; JAUME J. & ROBILLARD O. de (1995). « De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions ». In F. P. Büchel (dir.), *Textes de base en pédagogie : l'éducation cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 47-102.
- RAVEN J. C. (1965). *The Coloured Progressive Matrices Test*. London : Lewis.
- SCHNEIDER W. & BJORKLUND D. F. (1998). « Memory ». In D. Kuhn & R. S. Siegler (éd.), *Handbook of Child Psychology. 2 : Cognition, Perception and Language*. New York : J. Wiley, p. 467-521.
- SCHNEIDER W. (2002). « Memory development in childhood ». In U. Goswami (éd.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford : Blackwell, p. 236-256.
- SIGEL I. E. (1993). « The centrality of a distancing model for the development of representational competence ». In R. R. Cocking & K. A. Renninger (éd.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 141-158.
- SIGEL I. E. (2002). « The psychological distancing model : a study of the socialization of cognition ». *Culture and Psychology*, vol. 8, n° 2, p. 189-214.
- SIGEL I. E. ; STINSON E. T. & FLAUGHER J. (1991). « Socialization of representational competence in the family : the distancing paradigm ». In L. Okagaki & R. J. Stenberg (éd.), *Directors of Development : Influences of the Development of Children's Thinking*. Hove & London : L. Erlbaum, p. 456-489.
- VANDENPLAS-HOLPER C. ; PATERNOSTRE-VERDICKT L. & SEYNHAEVE I. (2002). « Les stratégies directives et les stratégies de distanciation des mères dans un jeu de construction et de faire semblant ». *Enfance*, vol. 54, n° 3, p. 277-289.
- WERNER H. & KAPLAN B. (1963). *Symbol formation : An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York : Wiley.