



L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement

Frédéric Anciaux, Christian Alin, Michel Leher, Régis Mondor

DANS STAPS 2002/2 n^o 58 , PAGES 81 À 94

ÉDITIONS DE BOECK SUPÉRIEUR

ISSN 0247-106X

DOI 10.3917/sta.058.0081

Date de mise en ligne : 01/10/2005

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2002-2-page-81?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du □ □ mouvement

De Boeck Université | *Staps*

2002/2 - no 58

pages 81 à 94

ISSN 0247-106X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-staps-2002-2-page-81.htm>

Pour citer cet article :

"L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du □ □ mouvement", *Staps*, 2002/2 no 58, p. 81-94.

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement

Frédéric Anciaux, Christian Alin, Michel Leher et Régis Mondor

A.C.T.E.S. (Adaptation au Climat Tropical, Exercice et Société)*

Résumé : L'objectif de cette recherche est de connaître l'impact de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement d'enfants guadeloupéens. Un individu peut se représenter des informations verbales sous une forme imagée (Denis, 1989 ; Paivio, 1986). La langue peut-elle influencer cette capacité chez des individus bilingues ? Le créole étant plus imagé que le français (Michelot, 2000), nous prévoyons une influence distincte de la langue sur le degré de vivacité des images mentales. Cent-vingt-trois collégiens guadeloupéens (âge moyen 13.45) ont rempli un questionnaire d'imagerie du mouvement (MIQ de Hall et Pongrac, 1983) mesurant la vivacité d'images visuelles et kinesthésiques. Un groupe « créole » (59 enfants ; âge moyen 13.43) l'a passé en créole et un groupe « français » (64 enfants ; âge moyen 13.46) en français. Finalement, la langue n'influence pas la capacité d'imagerie mentale de notre échantillon. Mais la vivacité des images kinesthésiques est supérieure en français chez les sujets de 11 à 13 ans et celle des images visuelles des sujets de 14 à 16 ans est supérieure à celle des sujets de 11 à 13 ans seulement en créole. La langue semble influencer la capacité d'imagerie mentale des sujets en fonction de l'âge.

Mots clés : Langue, Créole, Représentation, Imagerie du mouvement, Image mentale.

The language influence on the movement imagery ability

Abstract : The goal of this study tries to know the language impact on the movement imagery ability of guadeloupean children. A person is able to represent verbal information with an image (Denis, 1989 ; Paivio, 1986). The language can he influence this ability on bilingual individuals ? If Creole has more to do with image than French (Michelot, 2000), this survey considers a distinct language influence on the mental images vividness specified by guadeloupean children. 123 secondary school pupils (average age 13.45) altogether accepted to fill in the Movement Imagery Questionnaire of Hall and Pongrac (1983). This test enables to measure the rapidity of visual and kinaesthetic images. The "Creole" group (59 children ; average age 13.43) got the MIQ translated in Creole and the "French" group (64 children ; average age 13.46) the French version of the test. Finally, language does not generally influence the movement imagery capacity. Yet, the kinaesthetic images are more vivid in French than in Creole for the subjects tested, aged from 11 to 13. The subjects aged from 14 to 16 have, only in Creole, more vivid visual images than the subjects aged from 11 to 13. The language affects the movement imagery ability with age of this guadeloupean children.

Key words : Language, Creole, Representation, Movement imagery, Mental Image.

* Laboratoire ACTES, UFR STAPS, Université des Antilles et de la Guyane, Campus de Fouillole, BP 592, 97110 Pointe-à-Pître. Tél : 0590 909 681 E-mail : frederic.anciaux@univ-ag.fr

1. INTRODUCTION

En Guadeloupe, la communication s'effectue en français et en créole. Chaque langue occupe un statut particulier et joue un rôle spécifique dans les échanges verbaux quotidiens. Le français constitue la langue officielle, institutionnelle et dominante. C'est la langue de l'instruction, de la formation et des situations formelles. Le créole représente la langue vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise. C'est la langue culturelle et dominée du peuple, symbole de l'identité et partenaire des conversations privées ou familiales. La coexistence dans une même communauté de deux codes linguistiques dont les statuts sont inégaux, comme c'est le cas dans les départements français d'outre-mer, se traduit par une diglossie (Ferguson, 1959).

Dans ce contexte spécifique, les Guadeloupéens se construisent des comportements langagiers et moteurs, des attitudes et des représentations mentales en corrélation avec, d'une part le français, et d'autre part le créole. La bilinguïté (Hamers et Blanc, 1983) des enfants antillais est de type amalgamé jusqu'à 7/8 ans (Dorville, 1994) engendrant un mélange des langues et un continuum linguistique français *versus* créole dans l'expression verbale, c'est-à-dire une variation continue entre ces deux langues mettant en œuvre « *des stratégies mixtes de mélanges et de superpositions du créole et du français* » (Romani, 1994, 90). Elle tend vers un bilinguïsmes coordonné à l'adolescence permettant l'organisation d'un système de la réalité et de l'information propre à chacune des langues (Massina et coll, 2000). Ainsi, la majorité des adolescents guadeloupéens sont bilingues français/créole.

Cependant, l'origine sociale (Bebel-Gisler, 1985), le genre (Labelle-Robillard, 1972; Fauquenoy St-Jacques, 1988), l'âge (March, 1996; Romani, 1994) et l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992) sont autant de variables expliquant la disparité constatée au niveau de la pratique du créole. En effet, les enfants issus de milieux sociaux défavorisés, les garçons, les adolescents et les gens

de la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les individus de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les citadins.

En Guadeloupe, l'enseignement est conduit principalement en français. La réussite scolaire, les performances et l'accès au savoir des jeunes guadeloupéens dépendent essentiellement de leur connaissance de la langue française, malgré leur compétence bilingue. L'occultation de ces spécificités sociolinguistiques dans le système scolaire aux Antilles a suscité de nombreux travaux (Fauquenoy-St Jacques, 1988; Antoine, 1998; Chaudenson, 1989). Des études de type psycholinguistique ont mis en évidence les effets positifs d'un recours au créole sur les apprentissages et les performances scolaires d'enfants antillais (Durizot Jno-Baptiste, 1996). À l'école, le recours au créole semble offrir une aide à la clarification des consignes (Vasseur, 1997), à la communication (Fauquenoy St-Jacques, 1988), à la participation des élèves (Giraud, Gani, Manesse, 1992), à la mise en pratique des connaissances acquises (Gauvin, 1977) et engendre des apprentissages de type cognitif plus rapides et plus performants (Giraud, Gani, Manesse, 1992). Mais, à notre connaissance, aucune étude ne porte sur les processus psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage moteur et sur l'influence du créole en Education Physique et Sportive (EPS) aux Antilles.

À l'instar des autres disciplines enseignées, l'enseignement de l'EPS s'effectue en français. Les consignes verbales données par l'enseignant pour présenter une tâche motrice ou un mouvement à réaliser aux élèves s'appuient essentiellement sur la langue officielle. La présence d'une grande majorité d'enseignants d'EPS d'origine métropolitaine (Alin, 2000) et la persistance d'une représentation négative du créole limitent son usage dans le champ de l'instruction scolaire. L'emploi de cette langue peut générer certains blocages affectifs chez les élèves, comme chez les enseignants, car à l'école, parler créole est toujours considéré comme un abaissement ou un manque de respect. Nous posons le problème de l'impact d'un énoncé verbal

en créole sur les processus cognitifs d'enfants guadeloupéens impliqués dans l'apprentissage moteur. Nous nous sommes penchés plus particulièrement sur le processus d'imagerie mentale car celui-ci contribue à l'acquisition et au perfectionnement d'habiletés motrices (Calmels et Fournier, 1999). Notre objectif est d'étudier l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie mentales d'enfants bilingues français/créole. Selon Lagarde, Erban et Thon (1997, 20), il apparaît que, « *dans la quête d'une utilisation optimale des consignes prescrivant une action, on ne puisse faire l'économie d'une prise en compte des différents formats de présentation de l'information et surtout d'une analyse approfondie des représentations pour l'action résultant des processus cognitifs de traitement qui leur sont associés* ».

1.1. Cadre théorique

La psychologie cognitive définit l'imagerie mentale comme un processus cognitif impliquant la production d'images mentales (Denis, 1989). Appliquée au mouvement, c'est un mode de représentation visuelle et kinesthésique. Le premier spécifie les composants visuo-spatiales de la situation reliées à une perspective externe où l'individu se voit faire le mouvement. Le second génère les sensations proprioceptives du mouvement correspondant à une perspective interne où l'individu ressent les effets de l'exécution de l'action sans faire de mouvement. Le concept d'imagerie motrice, selon Decety & Michel (1989) serait constitué de ces deux types de représentation. Chaque mode de représentation est constitué de différents processus cognitifs comme ceux responsables de la génération, de la persistance ou de la transformation des images mentales (Cocude, 1988; Kosslyn, 1980).

L'image mentale s'avère utilisable pour l'individu comme le produit d'une perception directe et producteurs d'effets comportementaux souvent similaires à ceux de la perception (Denis, 1989). Liée au mouvement, on distingue l'image d'action ou reproductrice lorsqu'elle est spécifiée par le sujet après l'exécution du mouvement, de l'image de l'action ou anticipatrice,

construite par le sujet avant l'effectuation (Delignières et Duret, 1995). L'image motrice constitue, d'après Annett (1988), l'interface entre la sphère motrice et la sphère verbale. Elle rassemble des informations visuelles et proprioceptives basées sur les connaissances antérieures de l'individu et les informations verbales en vue d'offrir un schéma mental de l'action permettant d'organiser et de structurer la motricité. La théorie du double codage de l'information de Paivio (1988) défend l'idée que le message verbal est traité par le système verbal, et que celui-ci peut faire l'objet d'une représentation imagée activée par le système imagé.

La représentation imagée d'un énoncé résulterait d'une activation supplémentaire, sous forme figurative, de tout ou partie de la représentation sémantique de cet énoncé, temporairement inscrit dans un dispositif de traitement spécialisé (Denis, De Vegas, 1993, p 82; Denis, 1989, p 131). Les représentations sémantiques (Denis, De Vegas, 1993) semblent se constituer sous forme de chaînes structurées comme le langage et composées de symboles, correspondants directement aux items lexicaux de l'énoncé. L'image peut être une composante de la signification d'un énoncé notamment quand il réfère à des entités matérielles figurables, ou la partie figurable de la signification (Denis, 1989, p 129). Ainsi, de nombreuses études supportent l'idée qu'un individu a la capacité de spécifier des images mentales à partir d'un énoncé verbal (Annett, 1988; Chevalier, 1987, 1995). L'utilisation de termes verbaux par l'individu ou par un intervenant externe peut produire un effet d'association à l'évocation d'images mentales appropriées. La théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1993) supporte l'idée qu'un individu comprend un énoncé verbal en construisant un modèle mental de la situation évoquée.

1.2. Problématique et hypothèses

L'objectif de notre travail est de connaître l'impact respectif de deux langues sur le degré de vivacité d'images mentales du mouvement dans un milieu socioculturel et linguistique spécifique.

Chaque langue, en tant que système de représentation et instrument symbolique, organise les données de l'expérience, de la pensée et du réel de manière particulière. Houdebine-Gravaux (1989) démontre que la langue nous présente le monde selon ses structurations et influence de ce fait nos représentations, nos mentalités. *“Là où la langue française utilise un seul terme pour exprimer une idée, la langue guadeloupéenne emploie tout un groupe de mots traduisant le plus souvent une image simple. Autrement dit le Guadeloupéen exprime une idée par image”* (Gabali, s.d., p 36). Une étude sur l'imaginaire linguistique des créolophones soutient l'idée que le créole est une langue faite d'images ou imagée car principalement orale (Michelot, 2000). Le fonctionnement syntaxique basé sur des prototypes sémantiques spécifique aux sociétés orales semblerait s'établir sur une vision concrète du monde (Ludwig, 1996). Une langue peut-elle être plus imageante qu'une autre quand il s'agit de se représenter un mouvement ?

Cette étude émet l'hypothèse d'une influence distincte de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement d'enfants bilingues. Le créole étant plus imagé que le français, la valeur d'imagerie des mots créoles devrait être supérieure à celle des mots français et le degré de vivacité des images mentales spécifiées à partir d'un énoncé verbal serait donc plus important en créole qu'en français. Cependant, la langue traduisant la vision et la représentation du monde de celui qui la parle, il convient de nuancer cette hypothèse et de tenir compte de la disparité de la pratique du créole dans la population guadeloupéenne. L'acqui-

sition de compétences linguistiques en créole dépendant de variables sociolinguistiques (âge, genre, milieu social), les effets de cette langue sur un individu devraient varier en fonction de son degré de connaissance et de son niveau de pratique du créole. Ainsi, nous étudierons l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie mentales de jeunes guadeloupéens en fonction de variables sociolinguistiques en soutenant l'hypothèse que les garçons, les enfants plus âgés et ceux issus de milieux défavorisés devraient être plus sensibles au créole que les autres.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Sujets

La recherche s'est appuyée sur 123 sujets de 6^e et de 3^e (âge moyen 13.45). Au collège, les individus ont la capacité de former des images mentales à partir d'un énoncé, et, en Guadeloupe, ils connaissent suffisamment le français et le créole. Le Tableau 1 présente la répartition des sujets en deux groupes expérimentaux, un groupe « créole » (59 sujets, âge moyen 13.43) et un groupe « français » (64 sujets, âge moyen 13.46), ayant les mêmes caractéristiques sociolinguistiques (genre, classes d'âge et milieu social). Cela permet d'avoir un nombre à peu près similaire de garçons et de filles, de 6^e (11-13 ans) et de 3^e (14-16 ans) et d'enfants issus de milieu favorisé et défavorisé, dans chacun des groupes destinés à n'utiliser qu'une langue. Les capacités d'imagerie mentale variant en fonction de l'âge et du genre, cette répartition tente également d'homogénéiser ces capacités dans chacun des groupes.

TABLEAU 1 : Groupes expérimentaux en fonction des variables individuelles

Groupes	Moy d'âge	Nb.	Genre		Classes d'âge		Milieu social	
			Garçons	Filles	11-13	14-16	Favorisé	Défavorisé
Total	13.45	123	70	53	61	62	50	73
Expérimental	13.43	59	33	26	30	29	26	36
Contrôle	13.46	64	37	27	31	33	24	37

2.2. Tâche

Chaque enfant devait remplir un questionnaire d'imagerie du mouvement en déterminant le degré de vivacité des images mentales qu'il s'était représentées. La passation du questionnaire durait à peu près une demi-heure. Les enfants du groupe « créole » ont passé le questionnaire en créole et ceux du groupe « français » en français.

2.3. Questionnaire

Le Movement Imagery Questionnaire (MIQ de Hall et Pongrac, 1983) est un instrument de mesure destiné à apprécier les capacités d'imagerie visuelle et kinesthésique d'un individu. L'intérêt de ce questionnaire est d'utiliser un énoncé verbal pour l'élaboration d'images mentales propres au mouvement et donc à l'EPS. Le test se compose de dix-huit mouvements simples auxquels sont attribués deux types de tâches mentales. La première est d'effectuer mentalement et de former une image visuelle. La seconde est de ressentir ce que produit l'exécution d'un mouvement sans le faire. L'individu doit distinguer la composante visuelle de la composante kinesthésique du mouvement. Le questionnaire décrit un mouvement, demande à l'individu de le réaliser, puis de l'imaginer clairement. Ensuite le sujet doit attribuer une valeur correspondant à la facilité ou à la difficulté d'évoquer les deux types d'images mentales (1 = très facile; 7 = très difficile). Ce test paraît adapter aux types de données que l'on cherche à recueillir car il part d'un énoncé verbal pour mesurer la vivacité des images mentales constituées. L'Annexe 1 présente la première page de la version française du MIQ.

La traduction du MIQ en créole a suivi un procédé de validation linguistique triangulaire. La version française du MIQ a été traduite en créole par des professeurs d'EPS guadeloupéens. Par la suite, ce texte créole a été donné à des créolistes qui l'ont traduit en français. Un troisième groupe, composé de professeurs d'EPS et de linguistes antillais, a corrigé la version créole jusqu'à ce que sa traduction française corresponde à la version française originale. Une fois la traduction validée, 50 collé-

giens guadeloupéens créolophones en 3^e SEGPA se sont livrés au pré-test. Ils ont passé le MIQ en créole, puis, au cours d'un entretien, ils n'ont révélé aucune difficulté particulière, d'une part, pour comprendre les énoncés, d'autre part, pour voir et sentir les mouvements mentalement, et enfin, pour évaluer les images des mouvements sur l'échelle en créole. De plus, nous avons évalué la fiabilité de l'échelle du questionnaire en créole à l'aide de l'alpha de Cronbach en utilisant les réponses de ces collégiens. Ce dernier étant à peu près égal à 1 (0,83), cela signifie que l'échelle est valide. L'Annexe 2 présente la première page du questionnaire en créole utilisé.

2.4. Déroulement de la recherche

La version créole du MIQ a été distribuée au groupe « créole », et la version française au groupe « français ». La passation du MIQ s'est fait par petits groupes d'une dizaine d'enfants, dans une salle à part, pendant les cours d'EPS. L'ensemble des consignes étaient lues oralement par le même étudiant guadeloupéen pour le groupe « créole » et le groupe « français » (pour donner du sens à la version écrite en créole principalement, car c'est une langue orale et non enseignée à l'écrit). Les sujets faisaient les mouvements décrits après chaque énoncé. Ensuite, ils imaginaient les mouvements de manière visuelle ou kinesthésique sans les refaire. Puis, ils choisissaient sur l'échelle proposée les valeurs correspondantes à la vivacité des images mentales spécifiées.

Par la suite, différentes analyses statistiques ont été utilisées pour tester notre hypothèse sur nos deux échantillons. Les variables dépendantes sont les capacités d'imagerie visuelle et kinesthésique. Les variables indépendantes sont la langue, la classe d'âge, le genre et le milieu socioprofessionnel d'origine. Pour connaître l'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement (visuelle et kinesthésique) de notre échantillon, une Anova simple à un facteur : langue, 2 modalités : français, créole, a été utilisée pour comparer la vivacité moyenne des images du mouvement de nos deux groupes.

Une deuxième analyse a étudié les interactions entre la langue et chacune des

variables sociolinguistiques sur la vivacité des images du mouvement (visuelle et kinesthésique) de notre échantillon. Trois Anova multiples à deux facteurs et à quatre modalités respectives ont été effectuées :

– Une Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; genre, 2 modalités : masculin, féminin.

– Une Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; classe d'âge, 2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans.

– Une Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; milieu socioprofessionnel d'origine : 2 modalités : favorisé, défavorisé.

Le Test post-hoc de Fischer a été utilisé pour approfondir les interactions entre les différentes modalités sur la vivacité des images mentales si l'Anova révélait une différence significative. Les moyennes sont considérées comme significativement différentes dès lors que la valeur de p est inférieure ou égale à 0.05 ($p \leq .05$)

3. RÉSULTAT

– *Pas d'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement en général*

L'Anova simple à un facteur : langue, 2 modalités : français, créole, ne montre pas d'influence de la langue sur la vivacité des images du mouvement (visuelle et kinesthésique). Il n'y a pas d'influence de la langue sur la capacité d'imagerie visuelle et kinesthésique du mouvement chez les sujets évalués. Dans l'ensemble, le groupe « créole » et le groupe « français » imagi-

nent un mouvement avec le même degré de vivacité sur le plan visuel et sur le plan kinesthésique.

– *Pas d'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement en fonction du genre et du milieu social*

L'Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; genre, 2 modalités : masculin, féminin, et l'Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; milieu socioprofessionnel d'origine : 2 modalités : favorisé, défavorisé, ne montrent pas d'effet d'interaction sur la vivacité des images du mouvement (visuelle et kinesthésique). Les garçons et les filles du groupe « créole » et ceux du groupe « français » ont des capacités d'imagerie mentale similaires. Les enfants issus d'un milieu socioprofessionnel favorisé et ceux de milieu défavorisé dans chacun des deux groupes ont en moyenne le même degré de vivacité des images mentales au niveau visuel et au niveau kinesthésique. La langue n'influence pas les capacités d'imagerie du mouvement en fonction du genre et du milieu social pour notre échantillon.

– *Influence de la langue et de la classe d'âge sur la capacité d'imagerie du mouvement*

L'Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; classe d'âge : 2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans montre un effet significatif d'interaction sur la vivacité des images du mouvement :

Sur le plan visuel, cette influence est significative ($F = 5.414$; $p = .02$). Le Tableau 2 donne les moyennes obtenues par

TABLEAU 2 : Anova pour la capacité d'imagerie visuelle en fonction de la langue et de la classe d'âge

Sujets	Nombre	Moyenne d'IV	Ecaryt type
11-13 ans en français	31	1.742	.126
11-13 ans en créole	30	2.079	.155
14-16 ans en français	33	1.943	.137
14-16 ans en créole	29	1.668	.097

TABLEAU 3: Anova pour la capacité d'imagerie kinesthésique en fonction de la langue et de la classe d'âge

Sujets	Nombre	Moyenne d'IK	Ecaryt type
11-13 ans en français	31	1.984	.831
11-13 ans en créole	30	2.492	1.019
14-16 ans en français	33	2.231	.865
14-16 ans en créole	29	2.112	.827

chaque groupe et le Graphique 1 illustre ces résultats.

Sur le plan kinesthésique, la langue et la classe d'âge ont une influence significative sur la vivacité des images mentales ($F = 3.820$; $p = .05$). Le Tableau 3 révèle les moyennes de chaque groupe et le Graphique 2 figure ces données.

Le test post-hoc montre deux différences significatives entre la vivacité des images du mouvement selon la langue et la classe d'âge :

– Sur le plan visuel, la vivacité des images du mouvement en créole est supérieure chez les sujets de 14 à 16 ans (moyenne : 1,6) par rapport aux plus jeunes (moyenne : 2). La langue a une influence significative sur la capacité d'imagerie visuelle en fonction de l'âge seulement dans le groupe « créole » ($p = .03$). Vivacité des images visuelles : 3^e en créole > 6^e en créole.

– Et sur le plan kinesthésique, le test post-hoc montre une différence significative entre les sujets de 11 à 13 ans du groupe « français » et ceux du groupe « créole » ($p = .02$). La vivacité des images kinesthésiques est supérieure en français en 6^e (moyenne : 1.9) par rapport à celle des sujets du même âge en créole (moyenne : 2.4). Vivacité des images kinesthésiques : 6^e en français > 6^e en créole.

4. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était de proposer le MIQ en créole à un groupe et le

MIQ en français à un autre groupe au collège en EPS en Guadeloupe et de comparer leurs capacités d'imagerie mentale. Ces deux groupes avaient les mêmes caractéristiques sociolinguistiques (classe d'âge, genre, milieu socioprofessionnel) et l'objectif était de relever les influences significatives de la langue sur la vivacité des images du mouvement des deux groupes en fonction de chaque variable sociolinguistique. L'Anova simple révèle que la langue n'est pas un facteur influençant la vivacité des images du mouvement (visuelles et kinesthésiques) de notre échantillon. Les moyennes du groupe « créole » (visuelle : 1.8 et kinesthésique : 2.3) et celles du groupe « français » (visuelle : 1.8 et kinesthésique : 2.1) ne sont pas différentes. Notre hypothèse de départ ne se vérifie pas et le créole n'apparaît pas comme une langue permettant d'augmenter le degré de vivacité des images mentales du mouvement par rapport au français. Cependant, approfondissons ce résultat et analysons les effets de la langue sur les capacités d'imagerie mentale en fonction du genre, du milieu social et de la classe d'âge.

L'Anova multiple ne montre pas d'influence de la langue et du genre des sujets, ni de la langue et du milieu social d'origine sur le degré de vivacité des images du mouvement (visuelles et kinesthésiques). Notre hypothèse selon laquelle les garçons et les enfants issus de milieux sociaux défavorisés devaient avoir une meilleure capacité d'imagerie en créole car, d'une part, cette langue est plus imagée que le français, et d'autre part, ils utilisent plus le créole que

les filles et les individus de milieux favorisés, ne semble pas se vérifier. La vivacité des images mentales est à peu près identique en français et en créole pour les garçons et les filles et quels que soit le milieu socioprofessionnel d'origine. Au niveau visuel, les sujets masculins (en créole : 2 ; en français : 1.9) et féminins (en créole : 1.6 ; en français : 1.6), ainsi que les sujets de milieu favorisé (en créole : 1.9 ; en français : 1.8) et défavorisé (en créole : 1.8 ; en français : 1.8), ont la même capacité d'imagerie du mouvement quelle que soit la langue utilisée. Au niveau kinesthésique, les sujets masculins (en créole : 2.3 ; en français : 2.3) et féminins (en créole : 2.2 ; en français : 1.8), ainsi que les sujets de milieu favorisé (en créole : 2.3 ; en français : 2.1) et défavorisé (en créole : 2.3 ; en français : 2), ont la même capacité d'imagerie du mouvement quelle que soit la langue utilisée. Par contre la langue a un impact différent en fonction de la classe d'âge des sujets sur la vivacité des images mentales du mouvement.

L'Anova multiple à 2 facteurs : langue, 2 modalités : français, créole ; classe d'âge : 2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans confirme notre hypothèse de départ qui plaçait l'utilisation d'une langue en particulier comme une variable susceptible d'influencer la capacité d'imagerie du mouvement d'un individu en fonction de variables sociolinguistiques. L'influence de la langue sur la vivacité des images du mouvement au collège varie selon la classe d'âge des sujets et deux interactions significatives sont relevées.

La première interaction concerne les images du mouvement de type visuel. Au niveau général, on n'observe pas d'influence de la langue sur la capacité d'imagerie visuelle (en créole : 1.8 ; en français : 1.8), ni de la classe d'âge (11-13 ans : 1.9 ; 14-16 ans : 1.8), mais une interaction significative de ces deux facteurs sur celle-ci. Les images visuelles du mouvement sont plus vivaces pour les sujets de 14 à 16 ans (moyenne : 1.6) par rapport aux sujets plus jeunes (moyenne : 2) dans le groupe « créole », alors que dans le groupe « français », les deux classes d'âges ont en moyenne une vivacité identique (11-13 ans : 1.7 ; 14-16 ans : 1.9). Pourquoi la vivacité de l'image varie en fonction de la classe d'âge en

créole, mais pas en français ? L'acquisition du français pour le jeune enfant Guadeloupéen est une priorité scolaire et sociale et l'interdiction de l'usage de la langue vernaculaire le décourage souvent à développer des capacités verbales en créole (Chevry-Ezelin, 1999, p 95). En 6^e, la compétence en français dépasse la compétence en créole. Le français est utilisé pour des motifs utilitaires tandis que le créole répond au besoin d'identification et d'intégration à la communauté antillaise, plus important à l'adolescence vers la fin du collège (Fauquenoy-St Jacques, 1988, p 22). Le développement des compétences linguistiques en créole repose sur une pratique linguistique de l'adolescent guadeloupéen moins contrôlée et soumise à la construction de la personnalité et de l'identité antillaise. Si l'on considère les compétences en créole comme nécessaires pour comprendre un énoncé afin d'imaginer un mouvement décrit, alors le fait qu'elles évoluent plus particulièrement à la fin du collège en Guadeloupe pourrait expliquer la supériorité de la capacité d'imagerie visuelle du mouvement à partir d'un énoncé en créole en 3^e par rapport au 6^e et non en français. De nombreuses études mesurent les différences interindividuelles au niveau des capacités d'imagerie mentale en fonction de l'âge, du genre ou du niveau de pratique, ce travail apporte certaines connaissances sur la capacité d'imagerie mentale du mouvement d'individus à partir de deux langues différentes. Les capacités d'imagerie visuelle à partir du créole sont plus importantes à la fin du collège dans notre échantillon et sont stables en français. Il semblerait qu'elles suivent le même développement que les compétences linguistiques en créole et en français.

La seconde interaction significative de la langue et de la classe d'âge apparaît au niveau de la capacité d'imagerie kinesthésique. Il n'y a pas d'influence de la langue sur la vivacité des images kinesthésiques (en créole : 2.3 ; en français : 2.1), ni de la classe d'âge (11-13 ans : 2.2 ; 14-16 ans : 2.1), mais une influence significative de ces deux facteurs réunis apparaît en 6^e. Le degré de vivacité des images kinesthésiques obtenue à partir du MIQ en français chez les sujets de 11 à 13 ans (moyenne : 1.9) est supérieure à celle relevée en créole chez les

sujets du même âge (moyenne: 2.4). Les Guadeloupéens en 6^e évalués en français se représentent des images plus vivaces que ceux évalués en créole sur le plan kinesthésique, mais pas sur le plan visuel (11-13 ans en créole: 2; 11-13 ans en français: 1.7). Pourquoi la langue en 6^e n'a-t-elle pas d'influence sur la vivacité des images visuelles, mais a un impact au niveau kinesthésique? La langue créole est imagée par définition, mais quelle est la nature des images qu'elles évoquent? L'image en créole est-elle multimodale ou utilise-t-elle un mode de représentation préférentiel?

Si l'on suppose que la langue créole s'appuie principalement sur l'audition et la vision car c'est une langue orale et concrète, alors cela pourrait expliquer pourquoi elle semble aussi efficace que le français chez les sujets de 11 à 13 ans au niveau visuel et moins favorable sur le plan kinesthésique. Cependant cette supposition ne peut rendre compte du fait que chez les sujets de 14 à 16 ans, la capacité d'imagerie kinesthésique n'a pas été influencée par la langue utilisée. Cela témoigne du fait linguistique que les langues sont inscrites dans les sujets qui les parlent et non l'inverse (Coursil, 2000). Si en 3^e les Guadeloupéens parlent plus fréquemment créole qu'en 6^e, alors ils auraient plus de facilité à faire correspondre différents types d'informations de nature diverse à partir de cette langue.

5. CONCLUSION

Ce travail apporte une connaissance de l'impact de deux langues différentes sur la capacité d'imagerie du mouvement de 123 collégiens bilingues français/créole en situation de diglossie en Guadeloupe. Il révèle que les sujets évalués en 3^e ont un degré de vivacité des images visuelles à partir du créole supérieur à celui des sujets en 6^e, alors qu'il n'y a pas de différence en fonction de la classe d'âge en français. Au niveau kinesthésique, le degré de vivacité des images du mouvement est supérieur en français par rapport au créole chez les sujets de 11 à 13 ans, alors qu'il n'y a pas de différence chez les sujets plus âgés. Outre les conséquences pour l'enseignant d'E.P.S. aux Antilles que peuvent susciter ces résul-

tats, cette recherche met en évidence un effet de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement en fonction de la classe d'âge des sujets. Différentes perspectives de travail sont envisageables comme l'analyse des représentations mentales d'un déplacement au sein d'une configuration préalablement mémorisée, soit à partir d'une carte, soit à partir d'une description verbale en français ou en créole. En conclusion, cette étude demande de prendre en considération et de mettre en relation, si l'on veut étudier les processus d'imagerie mentale chez des individus bilingues:

- les langues: d'un point de vue linguistique
- les individus: d'un point de vue sociolinguistique et langagier
- l'imagerie mentale: d'un point de vue cognitif

6. BIBLIOGRAPHIE

- Annett, J. (1988). Imagery and skill acquisition. In M. Denis, J. Engelkamp & J.T.E. Richardson, *Cognitive and Neuropsychological Approach to Mental Imagery* (p. 259-268). Dordrech: Martinus Nijhoff Publishers.
- Antoine, A. (1998). *Par le français, parle créole*. Québec: Publication Universitaire du Canada.
- Alin, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. In Dir. L. Marmoz & M. Derij, *L'interculturel en question* (pp. 102-168). Paris: L'Harmattan.
- Bebel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris: L'Harmattan.
- Camels, C. et Fournier, J. (1999). Effets d'un programme d'entraînement mental combiné à une pratique physique sur la performance en gymnastique et sur le développement de l'imagerie. *Revue STAPS*, **49**, 63-72.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris: L'Harmattan.
- Chevalier, N. (1987). Imagerie et répétition mentale: recherches et avenues pour le sport de haut niveau. *Revue STAPS*, **16**, 3-39.
- Chevalier, N. (1995). Apprentissage, Imagerie et répétition mentale. In J. Bertsch, C. Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp. 153-188). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cocude, M. (1988). Generating and maintaining visual images: The incidence of individual and stimulus characteristics. In M. Denis, J. Engelkamp & J.T.E. Richardson. *Cognitive*

- and Neuropsychological Approach to Mental Imagery (pp. 213-222). Dordrech: Martinus Nijhoff Publishers.
- Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage, essai de linguistique générale contemporaine*. Petit-Bourg : Ibis Rouge Editions.
- Decety, J. & Michel, F. (1989). Comparative analysis of actual and mental movement times in two graphic task. *Brain and cognition*. **11**, 87-97.
- Delignières, D. et Duret, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris: Vigot.
- Denis, M. (1989). *Cognition et Imagerie mentale*. Paris: Masson.
- Denis, M. et De Vega (1993). Modèles mentaux et imagerie mentale. In M.-F. Ehrlich, H. Tardieu et M. Cavazza, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp. 79-100). Paris: Masson.
- Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français: étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat non publié, Université de Paris V, Paris.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris: L'Harmattan.
- Fauquenoy St-Jacques, M. (1988). Aspects du Bilinguisme Guyanais-Français. *Espace créole*. **6**, 9-40.
- Fergusson, C. (1959). Diglossia. *Word*. **15**, 325-340.
- Gabali, J. (s.d.). *Dyadée*. s.l.: s.ed.
- Gauvin, A. (1977). *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*. Paris: L'Harmattan.
- Giraud, M., Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris: Karthala.
- Hall, C. et Pongrac, J. (1983). *Movement Imagery Questionnaire*. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Houdebine-Gravaud, A.-M., (1989). La diversité langagière des êtres humains. In P. BRENOT (Coord). *Langages, de la cellule à l'homme* (pp. 123-167). Paris: L'Harmattan.
- Johnson-Laird, P. N. (1993), La théorie des modèles mentaux; In M.-F. Ehrlich, H. Tardieu et M. Cavazza. *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp. 1-22). Paris: Masson.
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and Mind*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Labelle-Robillard, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. In J. Benoist (coord). *L'archipel inachevé, culture et société aux Antilles françaises* (pp. 79-203). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Scanff, C. (1995). Imagerie et Apprentissage. In J. Bertsch, C. Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp. 189-208). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ludwig, R. (1996). L'adjectif en créole guadeloupéen: une approche prototypique. In D. Veronique. *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp. 137-149). Aix-en-Provence: Publication de l'Université de Provence.
- Massina, C. et coll. (2000). Une observation de la récupération différentielle des deux langues chez une patiente aphasique bilingue français-créole guadeloupéen. *Ann Réadaptation Méd, Phys*. **43**, 450-464.
- March, C. (1996). *Le discours des mères Martiniquaises, Diglossie et Créolité: un point de vue sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Michelot, I. (2000). La situation sociolinguistique de la Martinique: enquête. In *Mofwaz*, **5**, 71-85, Petit-Bourg, Ibis Rouge.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representation*. New York: Oxford University Press; Oxford: Clarendon Press.
- Romani, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. *Etudes Créoles*. vol. **17**, **1**, 84-105.
- Vasseur, M. T. (1997). Le cas de l'adulte bilingue dans les dispositifs de formation en Guadeloupe: un exemple des tensions à l'œuvre dans une communauté créole. *Etudes créoles*. vol. **20**, **2**, 38-45.

ANNEXE 1: Questionnaire de Hall et Pongrac en Français

« Imagerie du mouvement »**NOM:****AGE:****PRENOM:****CLASSE:****GROUPE:**

Ce questionnaire concerne deux façons de faire un mouvement mentalement :

- La 1^{re} tâche, c'est de se faire une image d'un mouvement dans sa tête.
- La 2^e tâche, c'est de sentir le mouvement comme si on le faisait réellement.

On vous demande d'imaginer et de sentir un mouvement. Et ensuite, d'évaluer la difficulté ou l'aisance avec laquelle vous l'avez fait mentalement. Les scores que vous donnerez doivent représenter les capacités de chacun pour faire ces tâches. Il n'y a pas de bons ou de mauvais scores ou des scores meilleurs que d'autres.

Chaque consigne décrit une action ou un mouvement. Il faut lire et écouter en même temps très attentivement chaque consigne et faire le bon mouvement. Ne le faire qu'une seule fois. Retourner à la position de départ comme si vous alliez le refaire. Puis vous devez suivre ce qui vous est demandé de faire, soit :

- Former l'image mentale du mouvement qui vient juste d'être fait. Faire cela correctement dans sa tête sans bouger.
- Tenter de vous sentir totalement en train de faire le mouvement.

Ensuite il s'agit d'évaluer l'aisance ou la difficulté avec laquelle vous avez été capable de faire la tâche mentalement. Entourer le numéro que vous avez choisi sur le questionnaire. Soyez le plus exact possible et prenez votre temps pour donner un score sur l'échelle pour chaque mouvement. Vous pouvez demander des explications si vous ne comprenez pas.

1^{re} Tâche :

- **Position de départ :** Fermer le poing avec votre main dominante (celle qui écrit) et placer le sur l'épaule du même côté (ex : poing droit sur épaule droite) de façon à pointer votre coude devant vous.

- **Action :** tendez votre bras afin que votre main quitte votre épaule et soit droite devant vous parallèle au sol. Gardez le poing fermé. Faites ce mouvement lentement.

- **Tâche mentale :** Se mettre dans la position de départ (exactement décrite au dessus) puis former aussi clairement que possible l'image mentale du mouvement fait précédemment. Ne pas faire le mouvement. Maintenant, évaluez la facilité ou la difficulté avec laquelle vous avez été capable de faire cette tâche mentalement.

1	2	3	4	5	6	7
très facile	facile	assez facile	neutre	assez difficile	difficile	très difficile
d'imaginer	d'imaginer	d'imaginer		d'imaginer	d'imaginer	d'imaginer

2^e Tâche :

- **Position de départ :** Tenez-vous droit, jambes et pieds serrés avec vos bras sur les côtés.

- **Action :** Levez votre genou droit plié aussi haut que possible pour être en appui sur votre jambe gauche. Maintenant, baissez votre jambe droite pour que vous soyez de nouveau sur vos deux pieds. Effectuez ces actions lentement.

- **Tâche mentale :** Se mettre dans la position de départ. Tentez de vous sentir en train de faire le mouvement que vous venez de faire, sans l'exécuter de nouveau. Maintenant, évaluez la facilité ou la difficulté avec laquelle vous avez été capable de faire cette tâche mentalement.

1	2	3	4	5	6	7
très facile	facile	assez facile	neutre	assez difficile	difficile	très difficile
de sentir	de sentir	de sentir		de sentir	de sentir	de sentir

ANNEXE 2: Questionnaire de Hall et Pongrac en créole

“Mouvman-la an tèt a zòt”

TIT:

LAJ:

TINON:

KLAS:

GWOUP:

Kèksyonnè-lasa ka sanblé dé jan pou fè on mouvman an tèt a zòt :

- Prémyé mannyè-la, sé fè an tèt a zòt on pòtré a mouvman-la.
- Dézyèm mannyè-la, sé santi mouvman-la konsi zòt té ka fè y.

Yo ka mandé zòt mèt mouvman-la an lidé a zòt. Aprés, fo zòt vwé-y é santi-y konsi zòt té ka fè-y. Fo zòt kalkilé si sa té rèd ou fasil pou zòt fè-y an tèt a zòt. Nòt-la zòt pou bay la dwèt korèsponn èvè fòs chakmoun ni pou fè sé mouvman-la. Pa ni bon, movè ou pliméyè nòt.

Chak larèl ké bay dékatman a aksyon-la ou a mouvman-la. Toupannan zòt ka li, fo byen kouté chak dékatman-la. Aprés fo zòt fé bon mouvman-la. Fo zòt fè y onsel kou. Aprés, viré asi pozisyon a dépa-la konsi zòt té kay woukoumansé y. Aprés, ésyé fè sa yo ka mandé zòt fè.

- Mouvman- la zòt soti fè la, fè an pòtré a-y an tèt-a- zòt. Fè-y byen san fè pon jès èvè kò a zòt.
- Mouvman la zòt soti fè la, senti-y konsi zòt té ka fé-y.

Aprés, di si biten-la té rèd ou si y fasil an tèt-a- zòt. Asi kèksyonnè-lasa, zòt ké entouré nòt la ki ka korèsponn èvè fòs a zòt. Asi kèksyonnè-lasa, fo zòt pran tan a zòt pou byen noté chak mouvman. Lé zot pa ka konprann, zot pé mandé on lèsplikasyon.

1^{re} Woulé:

- **Pozisyon a dépa:** Men la zòt ka ékri, épi-y la fèmé-y é mété-y anlè zépòl-la ki menm koté-la. Fo zòt voyé Koud-a- zòt douvan

- **Aksyon:** Lonji bwa-a- zòt pou fè men-a- zòt lagé zépòl-a- zòt é pou-y dwèt douvan. Pran tan-a- zòt pou fé-y.

- **fè lidé-a-zòt travay:** Mété zòt an pozisyon a dépa menm jan y té yé pliho. Aprés fo zòt fè an tèt-a-zòt on pòtré a mouvman-la zòt soti fè la. Sonjé fo pa zòt fè jès lè zot ka fè sa. Aprézan fo di si sa té rèd ou si sa té fasil pou zòt lè zòt fè sa an tèt-a- zòt

1	2	3	4	5	6	7
fasil menm	fasil	onjan fasil	andèwò	onjan rèd	rèd	rèd menm
an tèt-a-w	an tèt-a-w	an tèt-a-w		an tèt-a-w	an tèt-a-w	an tèt-a-w

2^e Woulé:

- **Pozisyon a dépa:** Mété zòt dwèt èvè janm é pyé-a- zòt fèmé é bra-a-zot asi koté.

- **Aksyon:** Jounou dwèt-a- zòt, lèvé-y é mété-y anlè, tan zot pé é apiyé asi jamb gòch-la. Aprés, janm dwèt la, bésé-y pou jwenn lot janm-la. Pran tan a zòt pou fè-y.

- **fè lidé-a- zòt travay:** Mété zòt an pozisyon a dépa. San wouprann mouvman-la. Esèyé senti-y konsi zòt ka fè-y. Aprè sa zòt fè la, fo di si sa té rèd ou si sa té fasil lè zòt fè sa an tèt-a- zòt.

1	2	3	4	5	6	7
fasil menm	fasil	onjan fasil	andèwò	onjan rè	rèd	rèd menm
pou santi	pou santi	pou santi		pou santi	pou santi	pou santi

FIGURE 1 : Influence de la langue sur la capacité d'imagerie visuelle en fonction de la classe d'âge

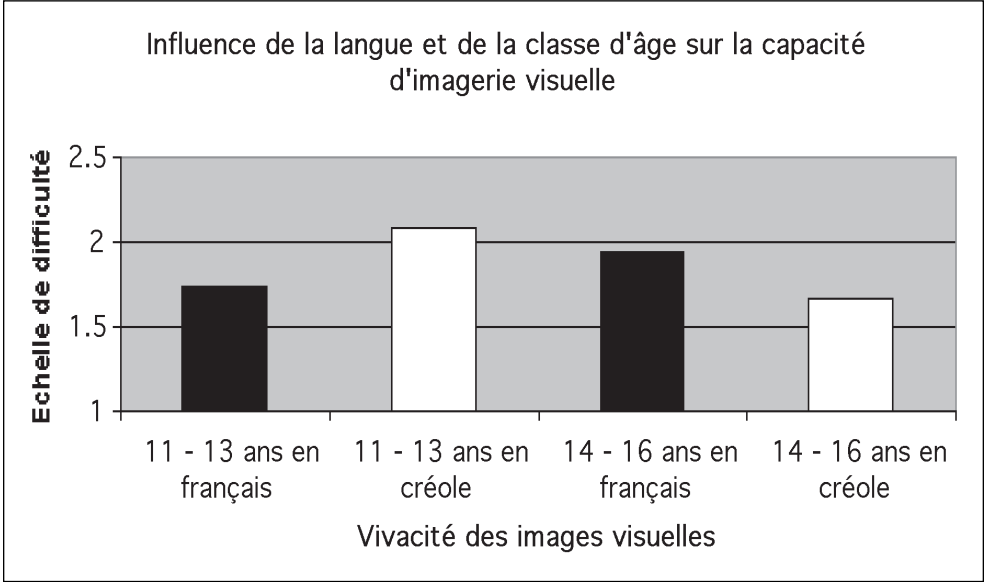
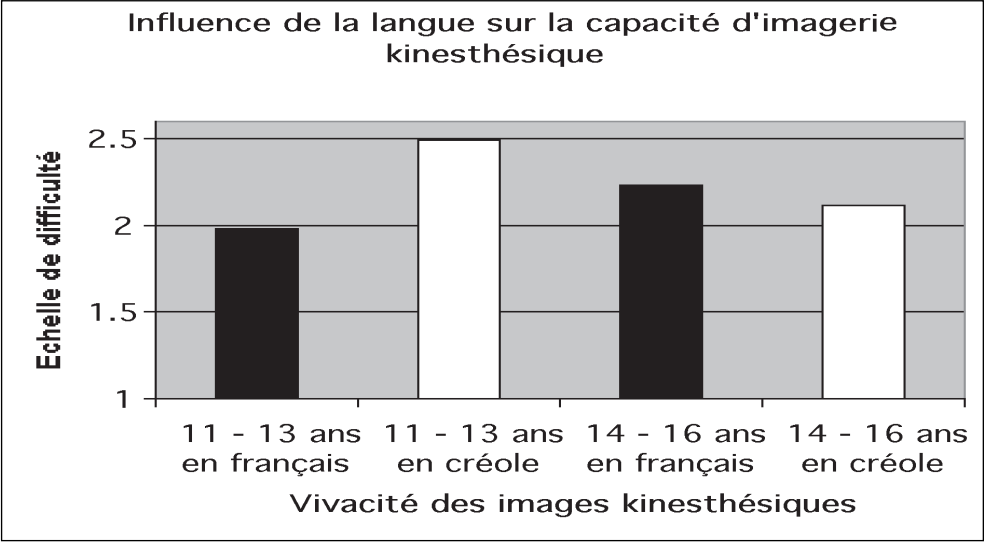


FIGURE 2 : Influence de la langue sur la capacité d'imagerie kinesthésique en fonction de la classe d'âge



Der Einfluss der Sprache auf die Fähigkeit der bildlichen Bewegungsvorstellung

Zusammenfassung: Ziel dieser Untersuchung ist es, den Einfluss der Sprache auf die bildliche Bewegungsvorstellung bei Kindern aus Guadeloupe zu untersuchen. Ein Individuum kann sich verbale Anweisungen in Form von Bildern vorstellen (Denis, 1989; Paivio, 1986). Kann die Sprache diese Fähigkeit bei zweisprachigen Individuen beeinflussen? Da das Kreolische bildlicher als das Französische ist (Michelot, 2000), gehen wir von einem deutlichen Einfluss der Sprache auf den Grad der Lebendigkeit der bildlichen Vorstellungen aus. 123 Schüler der Mittelschule (Durchschnittsalter 13.45) füllten einen Fragebogen über die bildliche Bewegungsvorstellung (MIQ de Hall et Pongrac, 1983) aus, der die Lebendigkeit visueller und kinesthetischer Bilder misst. Eine "kreolische" Gruppe (59 Kinder, mittleres Alter 13.43) unterzog sich der Befragung auf Kreolisch und eine "französische" Gruppe (64 Kinder, mittleres Alter 13.46) auf Französisch. Das Ergebnis zeigt, dass die Sprache nicht die bildliche Vorstellung unserer Stichprobe beeinflusst. Aber die Lebendigkeit der kinesthetischen Bildern ist im Französischen höher bei den Probanden zwischen 11 und 13 Jahren und die der visuellen Bilder bei den Probanden zwischen 14 und 16 Jahren ist nur im Kreolischen höher als bei den Versuchspersonen zwischen 11 und 13 Jahren. Die Sprache scheint die Fähigkeit der bildlichen Vorstellung der Probanden in Abhängigkeit vom Alter zu beeinflussen.

Schlagwörter: Sprache, Kreolisch, Repräsentationen, Bewegungsbild, mentales Bild

L'influenza della lingua sulla capacità di *imagery* del movimento

Riassunto: L'obiettivo di questa ricerca è di conoscere l'impatto della lingua sulla capacità di *imagery* del movimento di bambini guadalupesi. Un individuo può rappresentarsi delle informazioni verbali sotto una forma immaginata (Denis, 1989; Paivio, 1986). La lingua può influenzare questa capacità nei bambini bilingui? Il creolo è più visualizzatore del francese (Michelot, 2000); noi prevediamo un'influenza distinta della lingua sul grado di vivacità delle immagini mentali. Centoventitre guadalupesi della scuola media (età media 13.45) hanno riempito un questionario di *imagery* del movimento (MIQ di Hall e Pongrac, 1983) che misura la vivacità delle immagini visive e cinestesiche. Un gruppo "creolo" (59 bambini; età media 13.43) lo ha fatto in creolo ed un gruppo "francese" (64 bambini; età media 13.46) in francese. In definitiva, la lingua non influenza la capacità di *imagery* mentale del nostro campione. Ma la vivacità delle immagini cinestesiche è superiore in francese nei soggetti dagli 11 ai 13 anni e quella delle immagini visive dei soggetti dai 14 ai 16 anni è superiore a quella dei soggetti dagli 11 ai 13 anni solamente in creolo. La lingua sembra influenzare la capacità di *imagery* mentale dei soggetti in funzione dell'età.

Parole chiave: creolo, lingua, *imagery* del movimento, immagine mentale, rappresentazione.

La influencia del idioma sobre la capacidad de representación del movimiento

Resumen: El objetivo de la investigación es conocer el impacto del idioma sobre la capacidad de representación del movimiento de niños guadalupenses. Un individuo puede representarse informaciones verbales pasando por la imagen (Denis, 1989; Paivio, 1986). ¿Puede el idioma ejercer una influencia sobre esa capacidad en individuos bilingües? Al poseer más imágenes el idioma criollo que el francés (Michelot, 2000), suponemos una influencia distinta del idioma sobre el nivel de viveza de las imágenes mentales. Ciento veintitrés colegiales guadalupenses (edad media: 13,45) han rellenado un cuestionario de representación mental del movimiento (MIQ de May et Pongrac, 1983) que mide la viveza de imágenes visuales y kinestésicas. Un grupo "criollo" lo hizo en criollo y un grupo "francés" (64 niños; edad media 13,46) en francés. Finalmente, el idioma no ejerce influencia sobre la capacidad de representación mental de este grupo de colegiales. Pero la viveza de las imágenes kinestésicas es superior en francés entre los niños de 11 a 13 años y solamente en criollo la de las imágenes visuales entre los niños de 14 a 16 años es superior a la de los más jóvenes. La influencia del idioma sobre la capacidad de representación mental de los individuos parece depender de su edad.

Palabras llaves: idioma, criollo, representación, representación mental del movimiento, imagen mental.