

Clavel, C., & Cuisinier, F. (2010). Compréhension de textes littéraires et émotions chez l'enfant : Influence de l'identification de l'expérience émotionnelle du protagoniste sur la construction du sens du récit, in A. de Ribaupierre, P. Ghisletta, T. Lecerf, & J-L. Roulin (Eds), *Identité et spécificités de la psychologie différentielle* (pp.167-170), Rennes : PUR.

Compréhension de textes littéraires et émotions chez l'enfant : Influence de l'identification de l'expérience émotionnelle du protagoniste sur la construction du sens du récit

Céline Clavel (1&2) & Frédérique Cuisinier (2)

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur le rôle des émotions dans la compréhension de récits chez l'enfant de fin d'école élémentaire (Clavel, 2007). L'étude proposée ici concerne plus précisément l'influence de la compétence à identifier l'expérience émotionnelle du protagoniste d'un récit sur l'élaboration du sens.

L'activité de lecture est une activité cognitive complexe, en particulier pour l'enfant, qui ne se limite pas au déchiffrage mais nécessite d'ordonner les pensées afin d'élaborer une représentation mentale se fondant à la fois sur les informations textuelles et sur les connaissances propres du lecteur (Kintsch, 1988). En effet lorsqu'il lit, l'enfant élabore un modèle mental de la situation. Il doit notamment se représenter la situation décrite dans le texte en considérant le cadre spatiotemporel de l'histoire, les événements et leurs causes ainsi que les personnages impliqués. Le protagoniste doit être envisagé dans sa globalité c'est-à-dire comme un être agissant, pensant ou encore éprouvant des émotions. Les ressources du lecteur participent également à la compréhension. Ses connaissances et ses objectifs influencent sa compréhension du texte, en pointant ce qui doit être considéré comme pertinent et important. Ainsi le lecteur sélectionne certains faits et en délaisse

¹ LIMSI CNRS, Bâtiments 508 , BP 133 F-91403 ORSAY Cedex

² Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Laboratoire « Processus Cognitifs & Conduites Interactives », UFR SPSE, 200 Avenue de la République, 92 001 Nanterre Cédex, France.

d'autres, les considérant comme plus subsidiaires, relevant du détail. Il se crée également des attentes à partir de ses buts et de ses connaissances qui orientent cette sélection des faits importants. Enfin il infère, c'est-à-dire déduit à partir de cette évaluation de la situation véhiculée par le texte et de ses connaissances du monde, des faits qui ne sont pas directement établis dans le texte.

Au cours de cette activité, la dimension émotionnelle des récits apparaît tout à fait intéressante à considérer. Les émotions participent en effet à la compréhension en tant que cognitions, c'est-à-dire comme éléments d'information du texte (Frijda, 1993). Or le savoir émotionnel se développe progressivement et des différences interindividuelles importantes dans la compréhension des émotions sont constatées dès le plus jeune âge et perdurent malgré la scolarisation (Pons & Harris 2005).

Aussi il est légitime de s'interroger sur les caractéristiques des enfants qui identifient correctement les émotions du protagoniste de l'histoire et sur l'impact de cette compétence sur la compréhension de l'histoire.

Méthode

Sujets

L'étude générale a porté sur 256 élèves (moyenne d'âge dix ans deux mois) en classe de CM2, (Catégories Sociaux Professionnelles moyenne à élevée). 54 élèves ont été sélectionnés pour cette partie de la recherche et répartis en deux groupes distincts : 1) « Les lecteurs perspicaces » (capables d'identifier l'expérience émotionnelle des protagonistes) et 2) « les lecteurs non perspicaces » (qui ont des difficultés pour caractériser convenablement l'expérience émotionnelle des protagonistes).

Matériel

Deux récits de la littérature jeunesse ont été sélectionnés de telle sorte qu'ils soient équivalents en terme de difficultés lexicales et syntaxiques ou encore de longueur mais différents du point de vue des émotions qu'ils véhiculent (l'un est plutôt joyeux, l'autre plutôt triste). Chacun de ces récits raconte un événement important dans la vie d'un petit garçon, le protagoniste de l'histoire. Pour l'un, il s'agit de la réussite de son but : vendre son troupeau de dindes au meilleur prix (histoire à valence positive), le second traite d'un événement tragique : la perte d'un être cher (histoire à valence négative).

Mesures

Deux types de mesures ont été réalisés.

1. Les premières évaluations concernent les caractéristiques des élèves. L'objectif premier était d'estimer le niveau de compétence en lecture et en français. Les élèves ont passé à cet effet le E20 de Khomsi (1999) et le test d'acquisition en français de Lepez (1998). Un second objectif visait à déterminer l'expérience émotionnelle des lecteurs, via la passation d'un questionnaire proposant des échelles de Likert d'auto-évaluation de l'expérience émotionnelle propre.

2. Le second type de mesure effectué se rapporte à la compréhension des récits. Le but était tout d'abord de connaître la perception des élèves de la valence émotionnelle de chaque récit et de l'expérience émotionnelle du protagoniste (via la

passation d'échelles de Likert). L'ambition était également de déterminer la construction du sens élaboré par les enfants à l'issue de chaque lecture. Ainsi, au terme de chaque séance, les élèves répondaient à des questions mesurant d'une part leur expérience émotionnelle propre, et d'autre part la compréhension du récit. Pour estimer cette dernière, un questionnaire à choix multiple a été soumis aux élèves. Celui-ci était composé de questions dont la nature de la difficulté variait, des questions dites « faciles » (réponse énoncée dans le récit) et des questions « inférentielles » nécessitant de faire appel aux connaissances propres pour élaborer la réponse.

Procédure

1. Evaluation des compétences académiques des enfants.

2. Lecture et évaluation de la compréhension: au cours de deux séances successives, les enfants ont lu les récits. À l'issue de chaque lecture, ils devaient répondre à un QCM et estimer quelles étaient les émotions véhiculées par l'histoire, manifestées par le protagoniste et leur propre ressenti.

3. A partir de l'évaluation de l'expérience émotionnelle des protagonistes, constitution de deux groupes : les lecteurs « perspicaces » (n=32) qui identifient correctement l'expérience émotionnelle des protagonistes et les **lecteurs « non perspicaces »** (n=22) qui manifestent des difficultés pour caractériser l'expérience émotionnelle des personnages.

Résultats

Caractéristiques des élèves

Les résultats montrent que les élèves les plus perspicaces, c'est-à-dire ceux qui identifient le mieux l'expérience émotionnelle des protagonistes se révèlent être les plus compétents dans les évaluations standardisées de lecture et de français.

Perception de la valence émotionnelle des textes

Les lecteurs « non perspicaces » du point de vue de la dimension émotionnelle attribuent aux différents récits des émotions qui sont incongrues par rapport à la valence émotionnelle véhiculée par l'histoire.

Niveau de compréhension des récits

Les deux groupes de lecteurs se distinguent uniquement du point de vue de la compréhension du récit à valence négative. En effet, les lecteurs « perspicaces » concernant la dimension émotionnelle comprennent mieux ce récit. Ce résultat ne se vérifie pas pour le récit à valence positive (cf. tableau 1).

Tableau 1 Réussite moyenne et écarts-types aux questions de compréhension en fonction du niveau de perspicacité des élèves concernant la dimension émotionnelle des récits.

		t de Student	Taille de l'effet		Moyennes et écarts-types obtenus par les lecteurs	
					« non perspicaces »	« perspicaces »
Texte négatif	Questions faciles	t(52)=-3,53 p<0,001	1	effet fort	2,54 ec = 0,91	3,34 ec = 0,74
	Questions inférentielles	t(52)=-3,37 p<0,001	1,25	effet fort	1,86 ec = 0,83	2,53 ec = 0,62
Texte positif	Questions faciles	AUCUN EFFET				
	Questions inférentielles					

Conclusion

Les élèves les plus perspicaces dans l'évaluation de l'expérience émotionnelle des personnages des récits se révèlent également avoir de meilleures performances académiques. Toutefois cette compétence semble favoriser la construction du modèle de situation seulement pour le texte à valence négative. Or les travaux qui ont cherché à expliquer les différences interindividuelles dans le développement de la compréhension des émotions ont montré que la confrontation des enfants au savoir émotionnel dépend aussi de la valence. Les émotions négatives, plus différenciées que les émotions à valence positive semblent aussi mieux connues (Hansen-Lagattuta & Wellman, 2002). Ce résultat interroge ainsi sur les connaissances spécifiques des enfants sur les émotions à valence positive. Il suggère de susciter une exploration explicite des émotions, comme objet de connaissance, et de porter celle-ci plus particulièrement sur les émotions à valence positive.

Bibliographie

Clavel, C. (2007). Construction de sens dans les activités de lecture en contexte scolaire: le rôle de l'expérience émotionnelle et des interactions entre pairs. Thèse de doctorat. Université de Paris X, Nanterre.

Frijda, N. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-387

Hansen Lagattuta, K., & Wellman, H. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564-580.

Khomsy (1999). Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture. Paris : ECPA

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Lepez, R. (1998). Tests d'acquisitions scolaires CM1-CM2 _ CM2-6ème- révision 1998. Paris : ECPA

Pons, F., & Harris, P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.