

Clavel, C., & Cuisinier, F. (2008). Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle ? in E. Loarer, P. Vrignaud, J-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener & P. Mallet (Eds), Perspectives différentielles en psychologie (pp. 441-444). Rennes : P.U.R.

Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle ?

Céline Clavel¹ et Frédérique Cuisinier¹

Les recherches sur les émotions connaissent actuellement un regain d'intérêt. Leur étude s'est développée dans de nombreux domaines et contribue notamment à déterminer leur rôle dans les apprentissages scolaires. Nous nous proposons d'aborder cette problématique à propos des activités de lecture. Ces activités sont très valorisées par les programmes scolaires de 2002 qui préconisent le développement de l'autonomie de l'enfant en cycle 3 dans cette activité. Ceci reflète bien l'idée qu'aujourd'hui la rencontre avec la littérature à l'école primaire ne peut se réduire à l'apprentissage du code mais nécessite un accompagnement pour que l'enfant puisse élaborer une signification propre. La compréhension de textes est définie comme un processus dynamique d'élaboration des connaissances. En effet, elle nécessite un dépassement des informations textuelles par l'utilisation de processus inférentiels. Il s'agit donc pour le lecteur de construire des représentations et de les transformer au fur et à mesure de sa lecture du texte en fonction de ses connaissances et de ses hypothèses. Le lecteur doit intégrer en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture en sélectionnant les informations pertinentes afin d'élaborer un modèle de situation (Kintsch & Van Dijk 1978, Kintsch 1988).

Les facteurs susceptibles d'intervenir lors de l'élaboration de ces significations sont encore peu étudiés et de fait, mal connus. La recherche en psychologie privilégie l'étude de l'apprentissage du code en cycle 2 et explore trop peu les conduites de lecture des enfants en cycle 3. Comprendre comment l'enfant, libéré des contingences liées au code, peut se concentrer plus spécifiquement sur l'organisation de sa pensée lors des activités de lecture, s'inscrit ainsi dans le

¹ Université de Paris X, Laboratoire "Processus cognitifs et conduites interactives", EA 3984, 200 ave de la République, 92 001 Nanterre cedex

prolongement des travaux sur l'apprentissage du code. Cependant, il a été montré que les ressources attentionnelles du lecteur sont limitées et contraignent de manière importante les processus cognitifs. Ainsi, à chaque instant, le lecteur ne peut porter son attention que sur un nombre restreint d'éléments qu'il juge pertinent pour la compréhension du texte (Blanc & Brouillet 2005). En outre, les connaissances du sujet sont déterminantes pour la production d'inférences (Noordman & Vonk 1997).

Par ailleurs, les travaux sur les émotions ont montré que les mots émotionnels suscitent automatiquement l'attention, ceci est d'autant plus prégnant qu'il s'agit de mots à valence émotionnelle négative (Pratto & John 1991). De même, Niedenthal, Halberstadt & Setterlund (1997) ont montré qu'une humeur joyeuse diminue le temps de décision lexicale et de dénomination de mots relatifs à la joie alors qu'une humeur triste améliore les performances pour les mots relatifs à la tristesse.

Or ces travaux ne portent pas sur la compréhension textuelle. Il est donc important d'évaluer comment les informations émotionnelles sont intégrées dans l'élaboration d'un modèle de situation.

Hypothèse: Comprendre un texte littéraire est une tâche cognitive complexe. Lorsque les émotions y sont très saillantes, le lecteur est conduit à activer son système référentiel émotionnel. Il doit considérer que celles-ci procèdent, pour le héros de l'histoire, d'une évaluation de son environnement, de ses compétences et de ses ressources. Ainsi les compétences scolaires des enfants devraient-elles participer à l'élaboration d'un modèle de situation. En effet, plus le niveau scolaire est élevé et plus les élèves disposent de connaissances notamment sur les émotions. Les enfants de niveau scolaire élevé devraient mieux comprendre un texte au contenu émotionnel intense que des enfants de niveau scolaire inférieur.

Procédure

Une recherche a été menée auprès 143 enfants en classe de CM2 (moyenne d'âge 10 ans 8 mois ; écart type 6 mois) soit 47 enfants d'un niveau scolaire élevé, 69 d'un niveau scolaire moyen et 27 enfants d'un niveau scolaire bas. Le niveau scolaire des enfants a pu être évalué grâce à une passation collective d'une épreuve normalisée de connaissances scolaires (tests d'acquisitions scolaires CM1/CM2 en français).

Après une première série d'épreuves destinées à évaluer le niveau scolaire et les compétences en lecture, les enfants ont été invités à lire à trois occasions des textes de la littérature jeunesse (issus du programme scolaire) à valence émotionnelle différente (gaie, triste ou ambiguë). La difficulté de ces textes a été contrôlée à l'aide du logiciel Tropes. Celui-ci permet une analyse quantitative des types de mots employés dans les textes. Ainsi, il a été vérifié que les trois textes étaient équivalents concernant les nombres de mots, de propositions, et de personnages intervenant dans l'histoire. Enfin, le personnage principal est dans chacun des textes un petit garçon et correspond au narrateur de l'histoire.

A l'issue de chaque lecture, l'enfant devait répondre à différentes questions:

- Sur son expérience émotionnelle propre à l'issue de la lecture du texte
- Sur la valence émotionnelle de chaque texte.

- Sur sa compréhension du texte à l'aide de questions inférentielles et non inférentielles (QCM)

Une analyse de variance a été réalisée pour chaque texte avec comme variable différentielle, le niveau scolaire, catégorisé en 3 niveaux (bas, moyen et élevé).

Résultats

Résultats concernant l'expérience émotionnelle des enfants

L'expérience émotionnelle des enfants varie significativement selon le texte lu.

Il n'y a pas d'effet d'interaction entre l'expérience émotionnelle éprouvée à la lecture des textes et le niveau scolaire des enfants

Résultats concernant la compréhension de texte

L'interaction entre le niveau scolaire des enfants et la valence émotionnelle du texte est significative et varie selon le type de questions proposées (Graphique 1).

Concernant les textes neutre et négatif, le niveau de réussite à l'ensemble des questions respecte la hiérarchie des niveaux scolaires. Les élèves de niveau scolaire élevé obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de niveau moyen ou bas. De même, les enfants de niveau intermédiaire ont de meilleures performances que ceux de bas niveau.

Concernant le texte à valence positive, un nivellement des scores par le bas s'observe. Quel que soit le niveau scolaire, les performances sont moins bonnes que pour les deux autres textes. Ceci est d'autant plus vrai pour les enfants de niveau scolaire moyen dont les performances sont alors équivalentes à celles des enfants de niveau scolaire bas.

Le graphique 2 présente les performances des enfants aux questions inférentielles. Ces résultats sont identiques aux précédents exceptés ceux relatifs au niveau de performance pour le texte négatif.

Concernant le texte à valence négative, le niveau de réussite aux questions inférentielles est similaire à celui obtenu pour le texte neutre quel que soit le niveau scolaire. Cependant, les élèves d'un niveau moyen ont des performances légèrement meilleures. En effet, elles ne se distinguent plus de celles obtenues par des enfants de niveau scolaire élevé.

Ainsi, il semble que le texte à valence négative suscite, plus que les autres, une compréhension permettant de répondre correctement aux questions inférentielles par un plus grand nombre d'enfants.

Discussion

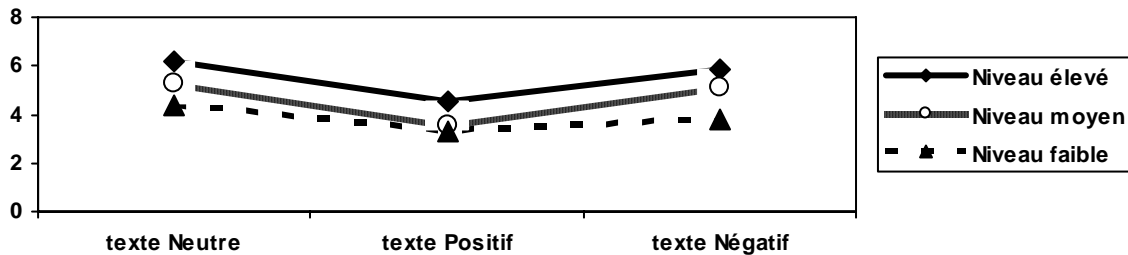
Le niveau scolaire des enfants participe différemment à la compréhension des textes en fonction de leur valence émotionnelle et du type de questions proposées.

Les variations de réussite pour les textes où la valence émotionnelle est très prégnante et l'absence d'interaction entre le niveau scolaire et l'expérience émotionnelle (éprouvée lors de leur lecture) suggèrent une contribution des

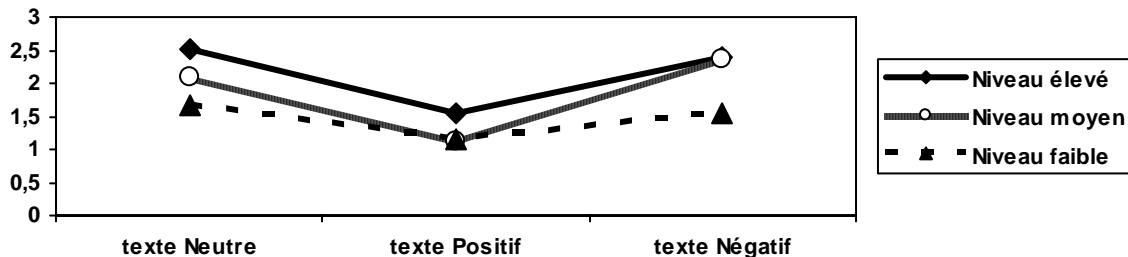
connaissances sur les émotions lors de l'activité de compréhension littéraire. Cependant cette contribution peut se manifester de deux façons différentes: Par un niveau de connaissance des enfants sur les émotions à valence positive et négative inégal; Une charge cognitive liée à l'utilisation de ces connaissances différente selon la valence émotionnelle.

L'élaboration d'un outil visant à connaître le niveau de connaissance spécifique à chaque émotion des enfants est donc nécessaire pour pouvoir déterminer quelle est la meilleure explication.

Graphique 1.- Performances à l'ensemble du QCM en fonction de la valence émotionnelle du texte et du niveau scolaire des enfants.



Graphique 2.- Performances aux questions inférentielles en fonction de la valence émotionnelle du texte et du niveau scolaire des enfants.



■ Bibliographie

- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte: L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Éditions In Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363-394.
- Lopez, R. (1998). *Tests d'acquisitions scolaires CM1-CM2 _ CM2-6ème- revision 1998*. Paris : ECPA
- Niedenthal, P.M., Halberstadt, J., & Setterlund, M.B. (1997). Being happy and seeing "happy": Emotional state facilitates visual word recognition. *Cognition and Emotion*, 11, 594-624.
- Noordman, L., & Vonk, W. (1997). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. In J. Costermans, and M. Fayol (Eds.) *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratto, F. & John, O.P. (1991). The automatic vigilance: the attention-grabbing power of negative social information. *Journal of personality and social psychology*, 61(3), 381-391;