

Émotion, mémoire et compréhension de texte

Claire Fichet

▶ **To cite this version:**

Claire Fichet. Émotion, mémoire et compréhension de texte. Education. 2014. dumas-01132053

HAL Id: dumas-01132053
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132053

Submitted on 16 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
UNIVERSITE DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche présenté par :

Claire FICHET

Soutenu le : **27 juin 2014**

Pour obtenir le diplôme du :

Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement »

Discipline : Psychologie Cognitive

Emotion, Mémoire et Compréhension de texte

Mémoire dirigé par :

Sandra JHEAN-LAROSE	Formatrice en Psychologie Cognitive, Centre de formation de Fondettes.

Jury :

Michèle ROUZIC	Formatrice en Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés, Centre de formation de Fondettes, Président du jury.
Sandra JHEAN-LAROSE	Formatrice en Psychologie Cognitive, Centre de formation de Fondettes.

Table des matières

Remerciements 4
I. Introduction 5
II. Cadre théorique 7
1. Qu'est ce que l'émotion en psychologie cognitive ? 7
1.1. Eléments de définition de l'émotion. 7
1.2. Quel impact peut avoir l'émotion sur la cognition ? 8
2. Quels liens peuvent entretenir la mémoire et l'émotion ? 10
2.1. Mémoire : quelle dynamique de fonctionnement ? 10
2.2 La récupération de l'information en mémoire 10
2.3 L'émotion peut avoir un impact sur la mémoire. 12
2.3.1 Les capacités de mémoire dépendent des émotions. 12
2.3.2 L'émotion oriente l'attention. 13
2.3.3 Existe-t-il une spécificité du souvenir émotionnel ? 14
3. Quels liens peuvent entretenir la compréhension de texte et l'émotion ? 15
3.1. Qu'est ce que la compréhension de texte ? 15
3.1.1. La compréhension de la phrase. 15
3.1.2. Les indices dans le traitement des phrases : poids, disponibilité, fiabilité. 17
3.1.3. Lire, c'est construire un modèle mental. 18
3.1.4. Lire, c'est interpréter et intégrer. 18
3.2. L'émotion peut avoir un impact sur l'activité de compréhension de texte. 20
3.2.1. Le rôle des émotions du lecteur en mémoire et en compréhension de texte. 20
3.2.2. Les caractéristiques du texte comme source d'émotion. 22
3.2.3. Le protagoniste du récit comme porteur d'émotion. 23
3.2.4. Quelles retombées pour l'enseignement ? 26
III. Problématique 28
IV. Méthodologie 30
1. Participants 30
2. Dispositif de recherche 30
2.1. Présentation du matériel 30
2.2. Déroulement de l'expérience 31
V. Résultats 32
1. Traitement des données brutes 32

2. Présentation des résultats en lien avec les hypothèses 32
3. Analyse des résultats 39
VI. Discussion 43
1. Bilan du mémoire 43
2. Continuité du mémoire 44
3. Perspective professionnelle 45
VII. Conclusion 47
Bibliographie 48
Annexes 49
Table des illustrations 62

Remerciements

Je voudrais sincèrement remercier ma directrice de mémoire, Madame Sandra Jhean-Larose, pour sa gentillesse, sa disponibilité et son aide lors de l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Vincent Dumonteil et Anne-Claire Thirard de m'avoir ouvert les portes de leur classe pour faire passer l'expérimentation nécessaire à l'élaboration de ce mémoire.

Un grand merci également aux élèves de ces deux classes d'avoir participé à cette recherche.

Egalement, je remercie ma relectrice « du matin », qui se reconnaîtra, et à qui je dois bien plus que ce travail.

Enfin, merci à Julien Giraudier de m'avoir guidée devant mes tableaux Excel et de m'avoir soutenue dans bien d'autres situations…

I. Introduction

A l'origine de la psychologie cognitive, l'homme était décrit comme « rationnel », c'est-à-dire similaire à un ordinateur capable de percevoir, d'analyser, de comprendre des stimuli et d'agir en fonction des représentations qu'il se faisait de ces stimuli. Si cette métaphore informatique a permis aux chercheurs d'avancer dans la compréhension des multiples capacités humaines, elle a néanmoins compromis le développement d'autres conceptions de la cognition humaine.

Il apparaît ici clairement que cette analogie entre l'homme et la machine ne pouvait qu'écarter du domaine de la psychologie cognitive le thème des émotions, dans la mesure où les ordinateurs ne sont pas capables de ressentir des émotions.

De plus, lors de sa constitution, la psychologie cognitive a abandonné les différentes fonctions mentales comme la perception, la mémoire ou le langage au profit d'une conception unitaire de l'activité mentale. Celle-ci fait correspondre aux grandes fonctions une hiérarchie de traitements de l'information à l'intérieur du système cognitif (traitements de bas ou de hauts niveaux). Les différentes fonctions mentales correspondent alors à une étape de traitement de l'information, et ne sont plus considérées comme indépendantes les unes des autres.

L'émotion, caractéristique de l'homme, a ainsi été peu étudiée par les psychologues cognitivistes car elle ne correspondait pas à un niveau de traitement des informations de l'environnement.

Ce n'est que récemment que les émotions générées par l'homme sont considérées comme le résultat de traitements, qu'ils soient de bas niveau (caractère positif ou négatif d'un stimulus) ou de haut niveau (lors de la compréhension de texte par exemple).

En effet, comme le soulignent Colletta et Tcherkassof[1]:

> L'évolution des techniques d'imagerie mentale (imagerie par résonnace magnétique, tomographie par émission de positions) a ainsi permis de montrer que les émotions jouent un rôle important dans les processus de raisonnement et de décision…ce qui remet en cause la traditionnelle opposition entre la raison et les passions.

L'expérience émotionnelle est donc aujourd'hui reconnue comme impliquée dans les différents niveaux du traitement cognitif des informations. Ceci est le résultat de la conception actuelle de la psychologie cognitive quant à l'appréhension de

[1] COLLETA, Jean-Marc, TCHERKASSOF, Anna. « Les émotions : Cognition, langage et développement ».p.5.

l'activité mentale. La métaphore informatique n'est plus privilégiée, c'est désormais le cerveau qui est au centre des préoccupations des chercheurs.

On peut donc se questionner sur l'influence que vont avoir nos émotions sur la cognition. Comme nous nous intéressons au champ de l'éducation, il sera pertinent de nous préoccuper plus particulièrement de l'impact des émotions sur les activités de mémorisation et de compréhension de texte, enjeu crucial dans les apprentissages.

Aussi, notre question de départ sera la suivante : comment, et dans quelle mesure, l'émotion peut-elle influencer les processus de mémorisation et de compréhension de texte ?

Pour répondre à cette question, nous définirons, dans un premier temps, comment l'émotion a pu être appréhendée en psychologie cognitive, et ses relations avec la cognition. Ensuite, nous nous intéresserons plus particulièrement aux liens qu'entretiennent la mémoire et l'émotion. Enfin, nous étudierons comment l'émotion peut influencer la compréhension de texte, et les conséquences que nous pouvons en tirer pour l'enseignement.

Dans un second temps, j'exposerai la problématique que ces lectures auront permis de développer et d'éclairer : l'émotion est-elle un élément facilitateur chez l'enfant ? Quels éléments vont être les mieux rappelés après la lecture d'un texte connoté émotionnellement : les éléments positifs, neutres ou négatifs ?

Puis, je détaillerai le protocole d'expérimentation que j'ai mis en place pour la présente recherche et les résultats qui en sont ressortis.

Enfin, j'analyserai ces résultats au regard des différentes hypothèses que j'ai pu émettre.

II. Cadre théorique

1. Qu'est ce que l'émotion en psychologie cognitive ?

1.1. Eléments de définition de l'émotion.

Une des voies d'accès à la compréhension de ce qu'est l'émotion consiste à identifier les différentes émotions. Cet inventaire est conçu comme étant un premier pas vers la définition de l'émotion dans la mesure où il a le mérite de préciser les limites de l'objet à définir. Pour l'étude des émotions, nous passons ainsi d'abord par l'étude du lexique des émotions.

Les travaux de Plutchick (1980) distinguent les émotions de base (la joie, le consentement, la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, la colère et l'anticipation) qui sont « discrètes », différenciées les unes des autres, et les émotions secondaires dans le langage. Il a également attiré l'attention sur le fait qu'il était nécessaire d'envisager que la catégorie émotion ne corresponde pas à une seule catégorie mais à plusieurs.

Ekman (1992) a repris ces travaux et a étudié les émotions de base à partir d'un recensement des expressions faciales dans plusieurs cultures. Il donne ainsi plusieurs critères qui permettent de distinguer les émotions de base des émotions secondaires : universalité des expressions des émotions de base et de leurs déclencheurs, partage de ces expressions entre l'homme et le primate…

D'autre part, les recherches sur le langage des émotions ont tenté de distinguer les différentes catégories d'émotion en se fondant sur le modèle théorique de Rosch (1978). Ce modèle d'organisation des concepts est dit prototypique lorsque certains exemplaires de cette organisation apparaissent comme étant des exemplaires plus représentatifs de la catégorie que d'autres. C'est ainsi que Ferth et Russel (1984) ont montré qu'à la catégorie des émotions correspond plusieurs prototypes. A partir du mot inducteur « émotion », quatre d'entre elles arrivent en tête parmi les participants : le bonheur, la tristesse, la colère et l'amour.

Les recherches plus récentes de Niedenthal et al. (2004) et Zammuner (1998) ont permis de montrer qu'un mot émotionnel, et par extension son émotion, sont caractérisés par une valence et une intensité. « La valence correspond à la valeur hédonique de l'expérience, à savoir son caractère plaisant ou déplaisant, l'intensité

correspond à la force de l'expérience, c'est-à-dire à l'éveil, l'excitation ou le degré avec lequel l'expérience a attiré l'attention. »[2] Cette définition nous permet donc de distinguer ce qui est émotionnel de ce qui ne l'est pas : ce qui est neutre n'a pas de valence et pas d'intensité.

Aujourd'hui, la définition consensuelle de l'émotion est une définition analytique : il existe différentes émotions, et chacune de ces émotions est un processus impliquant plusieurs composants. Les recherches actuelles sont donc classées en fonction de l'étude de l'un de ces composants. Par exemple, dans une recherche sur la peur, ses composants vont être les actions ou les réponses qu'elle induit.

1.2. Quel impact peut avoir l'émotion sur la cognition ?

Les émotions nous permettent de sélectionner les informations importantes dans nos vies, de focaliser sur elles toute l'attention nécessaire à leur traitement et de prendre des décisions. Selon Descartes, le fait de ressentir une émotion lors d'un événement nous indique que celui-ci est important pour nous, qu'il n'est pas ordinaire et qu'il doit donc être considéré avec attention. Dans la continuité de cette pensée, Mandler (1984) définit l'émotion comme résultat de la particularité d'un événement, dans le sens où ce dernier ne correspond pas aux attentes de l'individu. Au cours d'un événement émotionnel, les processus attentionnels sont ainsi focalisés sur les circonstances qui sont à l'origine de l'état émotionnel.

L'émotion aurait donc un impact sur la cognition au niveau des ressources cognitives, et plus particulièrement les ressources attentionnelles. Elle permettrait au système cognitif de savoir à quelles informations il doit allouer son attention s'il veut veiller à sa survie.

Kitayama et Howard (1994) proposent un modèle de l'amplification où l'émotion ne ferait pas que mobiliser les ressources cognitives mais les amplifierait. Elle permettrait notamment d'amplifier les activations automatiques et les traitements attentionnels des représentations en mémoire à long terme qui correspondent aux événements émotionnels. Cette amplification émotionnelle intervient sur les processus d'activation et d'orientation de l'attention, et serait motivée par l'importance des informations émotionnelles pour notre survie. Pratto (1994) a

[2] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.26.

d'ailleurs souligné que l'amplification de l'attention concernait surtout les informations émotionnelles de valence négative qui, plus que les émotions positives, peuvent constituer un danger pour notre survie.

A côté de ces recherches, un autre thème semble renforcer l'idée d'une émotion utile à la cognition : celui de l'intelligence émotionnelle. Pour Ariel Syssau, « sans empathie, nous ne pourrions pas échanger nos cognitions entre humains, il serait impossible de faire l'acquisition et de transmettre de nouvelles connaissances. Cette importance de l'émotion dans la qualité des échanges humains a conduit à décrire une forme particulière d'intelligence, l'intelligence émotionnelle.»[3]

Mayer et Salovey (1995) la définissent en lui faisant correspondre quatre compétences acquises au fur et à mesure du développement. La première d'entre elles est la capacité pour des enfants à percevoir, évaluer et exprimer des émotions. La deuxième habileté permet à l'enfant d'utiliser l'émotion pour faciliter sa pensée. La capacité de celui-ci à imager les émotions d'autrui va lui permettre d'anticiper ses actions pour qu'elles soient le plus adéquates possibles avec la situation. L'enfant va également apprendre que son humeur change la perspective avec laquelle les informations de son environnement sont appréhendées. La troisième compétence concerne l'analyse et l'utilisation des connaissances émotionnelles : il va apprendre que les émotions sont complexes et peuvent être contradictoires. Enfin, la quatrième compétence est la gestion des émotions. Il va s'agir pour lui de tolérer les émotions, de contrôler leurs manifestations, de se détacher de celles qui sont inutiles dans une situation et de savoir modérer les émotions négatives.

L'intelligence émotionnelle nous permet donc de faire face à la complexité du monde dans lequel nous vivons, et de faciliter notre insertion dans la société et nos relations interpersonnelles. « Nous parlons de réussite sociale, mais nous devrions parler de réussite humaine, car selon nous, si l'émotion est nécessaire à la cognition c'est parce que le système cognitif humain sert à s'adapter à un environnement constitué d'objets vivants et non vivants, mais surtout composé d'humains.»[4]

Nous avons donc pu voir que l'émotion participe à la cognition lorsqu'elle permet de sélectionner des informations importantes, et qu'elle semble nécessaire à une réussite sur le plan « humain ».

[3] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.58.
[4] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.62.

2. Quels liens peuvent entretenir la mémoire et l'émotion ?

2.1. Mémoire : quelle dynamique de fonctionnement ?

Avant de voir les relations entretenues entre la mémoire et l'émotion, nous allons présenter comment la mémoire est appréhendée par la psychologie cognitive. Celle-ci distingue la mémoire à court terme ou mémoire de travail, et la mémoire à long terme.

La mémoire à long terme a une capacité extensible et l'oubli de ses contenus est progressif en fonction du temps.

Le modèle classique consiste à représenter une mémoire à court terme d'une capacité de sept éléments. Des opérations d'enregistrement à long terme permettent un stockage en mémoire à long terme.

Certains chercheurs relient la capacité limitée de la mémoire à court terme à celle de l'attention. Comme l'expliquent Lieury et Lahaye (2009), il faut la considérer comme « une mémoire spéciale, à l'instar de l'écran de ordinateur, pouvant activer une sous-partie des mémoires à long terme, en particulier les plus durables d'entre elles, la mémoire lexicale, la mémoire imagée et la mémoire sémantique. »[5] Elle sert donc à maintenir à court terme des éléments en vue d'une synthèse, comme Baddeley (1974) l'a développé. Par exemple, pour comprendre une phrase, il faut stocker temporairement plusieurs mots de la phrase le temps qu'il y ait un accès sémantique à la mémoire à long terme. Ainsi, différentes recherches ont montré que la compréhension dans la lecture était dépendante de la taille de la mémoire à court terme (Daneman et Carpenter, 1980). C'est pour souligner l'aspect opérationnel de la mémoire à court terme que le terme mémoire « de travail » est souvent employé.

2.2 La récupération de l'information en mémoire

La récupération consiste à réactiver, au niveau de la mémoire de travail, l'information entreposée en mémoire à long terme, afin de soutenir l'action en cours (Fortin et Rousseau, 1989).

Elle relève du processus de recouvrement des informations stockées en mémoire à long terme, dont le mécanisme repose sur le principe d'activation. Ce dernier fonctionne de manière automatique, mais il peut également être déclenché

[5] LAHAYE, Alain, LIEURY, Fanny. « Psychologie cognitive de l'éducation », p.35.

volontairement lorsque nous cherchons à nous remémorer un fait ou un détail par exemple. Il convient alors de distinguer la disponibilité de l'information, c'est-à-dire si elle est toujours présente ou non en mémoire, et l'accessibilité de l'information, qui correspond à la facilité avec laquelle elle peut être récupérée.

Les deux types de récupération par lesquels il est possible d'évaluer le degré de disponibilité et d'accessibilité d'une information en mémoire sont le rappel et la reconnaissance.

Le rappel concerne la restitution spontanée d'une information stockée en mémoire à long terme. On parle d'épreuve de rappel libre lorsqu'il est demandé au sujet de rappeler l'information telle qu'elle lui revient en mémoire.

La reconnaissance, quant à elle, fait référence au sentiment qu'a la personne qu'une information qu'elle perçoit actuellement a déjà été enregistrée antérieurement. Lors d'études sur la récupération, l'épreuve de reconnaissance consiste à présenter au sujet une série d'informations dans lesquelles certaines ont déjà été mémorisées, et d'autres non.

Les chercheurs ont observé que la restitution est généralement meilleure en reconnaissance qu'en rappel. Cette supériorité a été mise en évidence dès le début du siècle par Hollingworth (1913) et elle subsiste quel que soit l'intervalle de rétention (Luh, 1922 ; Postman et Rau, 1957), quel que soit l'ordre de succession entre le rappel et la reconnaissance (Postman et al., 1948) et quel que soit le nombre d'éventualités ou leur similitude (Florès, 1958). Cependant, pour Lecocq et Tiberghien (1973), les chercheurs n'ont très souvent accordé qu'un intérêt strictement méthodologique aux différences constatées entre ces deux révélateurs de la trace mnésique. En effet :

> Dans cette perspective, le rappel et la reconnaissance sont considérés comme des instruments commodes qui permettent d'accéder au souvenir (Florès, 1964, pp. 186-191). Et pourtant, Postman et al. (1948) suggéraient déjà que cette opposition pouvait bien dissimuler une importante question théorique : « Des différences stables entre les diverses mesures de la rétention peuvent présenter un réel avantage méthodologique : elles peuvent conduire à des découvertes importantes à la fois, en ce qui concerne la nature de ces techniques, qu'en ce qui concerne la façon dont Vindividu utilise dans des situations différentes ce qu'il a appris antérieurement » (Postman, Jenkins et Postman, 1948, p. 511). L'explication causale des différences empiriquement constatées entre ces deux révélateurs de la trace est, pensons-nous, une des conditions nécessaires à l'élaboration d'une théorie générale de la mémoire.[6]

[6] TIBERGHIEN, Guy, LECOCQ, Pierre. « Rappel et reconnaissance. [I: Hypothèses dualistes] », p. 233.

2.3 L’émotion peut avoir un impact sur la mémoire.

2.3.1 Les capacités de mémoire dépendent des émotions.

Bower (1981) a proposé une théorie de la cognition basée sur l’émotion. Plus exactement, il considérait que tout événement possède une dimension émotionnelle et que les émotions qui lui sont liées peuvent être envisagées comme des unités, ou nœuds de nature propositionnelle. Ceux-ci sont stockés en mémoire et organisés dans un réseau ayant de nombreuses connexions avec la mémoire sémantique conceptuelle, les registres sensoriels physiologiques et le système moteur. Chaque nœud peut être activé par des stimuli soit endogènes, soit exogènes, et cette activation se diffuse de façon sélective vers les nœuds reliés.

Ainsi, la capacité à récupérer un événement dépend de la similitude des états émotionnels entre le moment où un événement est perçu ou appris, et le moment où il est récupéré. Cette similitude s’applique aussi entre la « valeur » émotionnelle de l’événement et l’état émotionnel de l’individu. L’activation des nœuds associés dans le réseau est donc dépendante de l’intensité de l’émotion. Aussi, plus l’intensité et la congruence émotionnelle seront élevées, plus la récupération sera facilitée.

Bower, Monteiro et Gilligan (1978) ont distingué deux phénomènes pour mettre en évidence l’effet de l’émotion sur la mémoire : la récupération dépendante de l’état émotionnel et les processus congruents avec l’émotion. Le premier phénomène est relatif au fait que l’état émotionnel de l’individu peut être associé à l’événement auquel il est confronté, de sorte que l’émotion qui le caractérise et l’événement sont stockés ensemble. Un événement sera ainsi d’autant plus facilement accessible que l’individu se retrouvera dans un état émotionnel comparable à l’état dans lequel il se trouvait quand l’événement a été appris. Le second phénomène correspond au fait que l’état émotionnel actuel de l’individu va le conduire à être plus sensible à un événement dont la coloration émotionnelle est congruente avec cet état. Dès lors, cet événement va se distinguer d’autres événements, il sera traité plus profondément et par conséquent, mieux mémorisé. Par exemple, si l’individu est gai, il sera plus enclin à s’intéresser aux événements ayant un caractère émotionnel positif. Les performances mnésiques de l’individu sont donc influencées par son état émotionnel.

2.3.2 L'émotion oriente l'attention.

Si les performances mnésiques sont sensibles à l'émotion, c'est que la restitution d'un événement dépend pour beaucoup de la façon dont il a été traité antérieurement. Les performances mnésiques devraient donc varier suivant la manière dont les processus attentionnels ont été mobilisés lors de l'apparition d'un événement. La performance mnésique sera donc déterminée par l'attention que l'individu porte à un événement.

Dès 1959, Easterbrook avait émis l'hypothèse selon laquelle l'émotion aurait pour conséquence une restriction du champ attentionnel de l'individu, une sorte de focalisation sur des aspects principaux au détriment d'aspects périphériques. Les études menées par Loftus (1979) ont validé cette hypothèse. En présence d'une personne armée menaçante, l'individu rappellera plus facilement la description de l'arme que les détails physiques sur la personne. Cependant, les études effectuées sur l'attention émotionnelle divergent. Une étude de Loftus et Burns (1982) a mis en évidence que les scènes émotionnelles ne facilitaient pas toujours la mémorisation, et une autre, réalisée par Heuer et Reisberg (1990), a révélé le rôle positif de l'émotion sur la mémorisation à la fois des éléments centraux et des éléments périphériques d'une même scène.

Les recherches ont cependant toutes montré que comparée à une valence neutre, la valence positive ou négative d'un événement exerce un effet positif sur la mémoire, sans que l'on puisse distinguer la valence positive de la valence négative. En effet, même si les travaux de Nielsen (2004) sur la mémoire d'images ont indiqué que les images négatives engendraient des traitements plus rapides et plus complets, et par conséquent, une meilleure représentation en mémoire, les différences observées n'étaient que qualitatives.

La valence émotionnelle d'un événement attire donc l'attention de l'individu sur celui-ci, et plus particulièrement sur ses caractéristiques les plus importantes. Si l'émotion a un effet sur la mémoire, le plus souvent positif, il faut cependant remarquer que la focalisation de l'attention qu'elle entraîne se traduit par une sélection. En cela, l'émotion peut être à l'origine de souvenirs biaisés, voire reconstruits.

2.3.3 Existe-t-il une spécificité du souvenir émotionnel ?

Dans une série de trois expériences, Dougal (2003) a examiné si la reconnaissance de mots émotionnels dépendait d'un processus basé sur la familiarité. La première expérience avait pour but de savoir si l'émotion pouvait influencer la reconnaissance basée sur la familiarité et ce, pour des mots émotionnels. Dans la deuxième expérience, Dougal a essayé de déterminer si l'effet de familiarité qui accompagne l'émotion serait dépendant du niveau d'activation liée aux mots ou de leur valence. Enfin, elle a cherché à savoir si l'effet de familiarité pouvait être retrouvé pour des mots neutres associés à des mots émotionnels. Les principaux résultats révèlent que la récupération d'un événement à caractère émotionnel semble ne pas forcément impliquer la récupération de l'événement initial. Cette récupération serait la remémoration d'une expérience passée dont les caractéristiques se seraient agrégées aux caractéristiques de l'expérience présente. Ce n'est pas l'événement lui-même qui est reconnu, mais c'est l'émotion. « En d'autres mots, l'émotion a pour effet d'engendrer un sentiment de familiarité qui conduit à produire des jugements de reconnaissance. »[7]

Brouillet (1994) a mis en compétition le caractère émotionnel d'un énoncé et sa pertinence, c'est-à-dire la congruence qui existe entre ce qui est dit dans l'énoncé et ce que le lecteur sait à propos de ce qui est dit dans l'énoncé. Les résultats font apparaître que le caractère émotionnel d'un énoncé favorise sa récupération quand celui-ci n'est pas pertinent. Par contre, quand l'énoncé est pertinent, son caractère émotionnel serait secondaire.

L'ensemble de ces études convergent vers une même idée : émotion et mémoire sont liées. Le sens dans lequel doit être considérée la dépendance de l'un par rapport à l'autre dépend des positionnements théoriques de chacun. S'inscrire dans une opposition serait vain. En effet, pour Brouillet[8] :

> L'expérience de l'individu avec son environnement relève aussi bien du passé que du présent. Par conséquent, la mémoire du passé et la mémoire du présent sont amenées à se confondre. Plus exactement, nous considérons que c'est la mémoire du présent qui « fabrique » la mémoire du passé. En effet, c'est l'expérience actuelle qui provoque le souvenir et non le souvenir qui provoque l'expérience actuelle. Le souvenir a donc comme point de départ le stimulus présent.

L'ensemble de ces travaux confrontant mémoire et émotion conduit à formuler l'hypothèse que le souvenir ne serait pas dans l'émotion passée, mais plutôt dans

[7] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.114.
[8] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.119.

l'événement présent, dès lors que celui-ci provoque une rupture et que l'on en prend conscience.

Après avoir examiné les différentes théories et résultats de recherche sur les relations qu'entretiennent mémoire et émotion, nous allons à présent étudier les liens entre l'émotion et la compréhension de texte.

3. Quels liens peuvent entretenir la compréhension de texte et l'émotion ?

3.1. Qu'est ce que la compréhension de texte ?

L'apprentissage de la lecture représente pour l'élève une des conquêtes majeures de sa vie scolaire : au début, il constitue un objectif en soi (l'élève lit pour apprendre à lire) puis il devient très vite un moyen de réaliser d'autres objectifs (l'élève lit pour faire un exercice, un résumé…). Si les Instructions Officielles ont toujours mis l'accent sur l'apprentissage de la lecture, cet apprentissage n'est véritablement exercé (notamment dans sa composante décodage) qu'au cycle 2. Or, beaucoup de travaux l'attestent, des difficultés de lecture/compréhension subsistent au cycle 3 et au-delà.

Avant d'envisager les conséquences que peut avoir l'émotion sur l'activité de compréhension de texte, nous allons présenter comment cette activité est appréhendée par la psychologie cognitive.

3.1.1. La compréhension de la phrase.

La phrase constitue un énoncé syntaxiquement indépendant et complet du point de vue du sens ; les phrases constituent des unités importantes puisqu'elles représentent des unités d'idées. Le traitement des phrases repose sur l'utilisation d'un ensemble de règles sous jacentes à la construction de celles-ci.

L'analyse de la structure syntaxique d'une phrase suppose d'abord qu'on puisse la segmenter correctement, c'est-à-dire qu'on sache déterminer quels sont les éléments qui vont ensemble pour former une unité syntaxique. La façon dont on conçoit les traitements syntaxiques reste fortement marquée par les concepts introduits par le linguiste américain Noam Chomsky (1960). Il parle de grammaire

« intériorisée », ce qui signifie que chacun d'entre nous possède un ensemble de règles, qui ne sont pas forcément les règles de la grammaire traditionnelle. Ces dernières ont pour fonction de générer toutes les phrases acceptables d'une langue donnée, et de rejeter les phrases qui ne sont pas acceptables dans cette langue.

La question qui se pose est de savoir comment le sujet qui entend ou lit une phrase s'y prend pour détecter très rapidement la structure de la phrase : comment la segmente-t-il ? Comment détermine-t-il les relations entre ces deux éléments ? La question est surtout de déterminer le rôle respectif de la syntaxe (analyse logique) et de la sémantique (interprétation). Deux hypothèses peuvent alors être avancées. La première suppose que le sujet recherche toutes les structures syntaxiques possibles de la phrase, puis utilise les informations supplémentaires (le contexte) pour éliminer toutes les structures possibles, sauf une. La deuxième postule que le sujet ne prend en compte qu'une seule structure syntaxique, et n'en recherche d'autres que si la première n'est pas pertinente. Cette hypothèse suppose que le sujet qui interprète une phrase peut, en certains cas, se laisser conduire sur une fausse piste à travers une première analyse syntaxique, avant de rectifier le tir si sa première analyse était non pertinente. Une structure syntaxique serait donc considérée sans tenir compte de la signification de la phrase traitée.

Frazier (1987), un chercheur qui a étudié cette hypothèse, a proposé que le sujet préfère la structure syntaxique « la plus simple ». Cette simplicité se définit par deux principes : celui de « minimal attachment » : il y a toujours préférence pour la structure qui produit le plus petit nombre possible d'unités ; et celui de « late closure » : les mots nouveaux rencontrés au cours du traitement de la phrase sont rattachés à la structure en cours de traitement tant que cela est possible. Le traitement syntaxique des phrases s'effectuerait donc immédiatement, au fur et à mesure que le lecteur identifie les mots qui les composent.

Comme le soulignent Golder et Gaonac'h[9] :

> On voit que la règle qu'on invoque à travers ces principes est bien une simplicité psychologique, car ces deux principes ont pour point commun qu'ils permettent que les contraintes exercées sur la mémoire de travail du sujet soient le plus faible possible : on construit en priorité des structures qui correspondent au plus petit nombre d'unités possible, et on cherche en priorité à rattacher les éléments nouveaux à l'unité en cours de construction, plutôt qu'à l'unité nouvelle.

[9]GANOAC'H, Daniel, GOLDER, Caroline. « Lire et comprendre, psychologie de la lecture », p.104.

3.1.2. Les indices dans le traitement des phrases : poids, disponibilité, fiabilité.

Qu'est ce qui détermine alors la priorité accordée soit à un traitement à dominante syntaxique, soit à un traitement à dominante sémantique ?

Pour mieux mesurer la complexité de la question, il faut relever que la structure des phrases doit être analysée par le lecteur en tenant compte simultanément d'un très grand nombre d'indices : l'ordre des mots, leur classe grammaticale, les variations morphologiques liées au statut de chaque mot dans la phrase, les connecteurs qui relient les mots entre eux, la ponctuation, ou la prosodie à l'oral, les spécificités sémantiques ou pragmatiques de certains mots. Le traitement de la phrase tient donc à un système de pondération complexe entre tous les indices disponibles.

Le modèle de compétition de Bates et Mc Whinney (1989) prend en compte l'existence de quatre marques différentes pour représenter linguistiquement les relations entre les mots. Il montre également que ces différentes marques peuvent entrer en compétition les unes avec les autres. Tout d'abord, l'ordre des mots met en avant l'agent en le placant en premier dans la phrase généralement. La deuxième marque est de type morphologique sur les mots (accords sujet/verbe). Les caractéristiques sémantiques et pragmatiques des mots leur donnent un caractère animé ou inanimé. Le contour intonatif à l'oral peut être une marque d'insistance, qui correspond souvent au rôle d'agent.

Outre le traitement syntaxique, le lecteur doit effectuer un traitement du sens de la phrase. Les différents mots de la phrase sont analysés à l'aide des informations qui sont stockées en mémoire à long terme, dans le lexique. Mais la compréhension de la phrase ne repose pas uniquement sur l'analyse de chacun des mots, le lecteur doit construire une représentation du sens de la phrase. Il doit transformer la suite de mots en une forme symbolique que l'on appelle proposition, et qui correspond globalement à une idée. Dans la théorie de Kintsch et Van Dijk (1978, 1983), la proposition est considérée comme une unité de traitement. Ainsi, plus une phrase comporte de propositions, plus elle est difficile à traiter.

Comprendre une phrase, c'est déjà relever les différentes idées qu'elle contient. Il faut ensuite intégrer ces idées dans une représentation textuelle

cohérente. Ainsi, comme le rappellent Golder et Gaonac'h[10], « comprendre un texte, ce n'est pas comprendre une suite de phrases indépendantes, c'est intégrer les informations véhiculées par ces phrases dans une représentation d'ensemble pour dégager la signification globale du texte ». C'est ce qu'on désigne par le terme « traitement intégratif ».

3.1.3. Lire, c'est construire un modèle mental.

La lecture et la compréhension peuvent être définies comme une activité cognitive composée d'un ensemble de processus. Lorsque le lecteur rencontre un mot, il le reconnait (accès lexical) et active les caractéristiques sémantiques correspondantes (codage sémantique), il s'agit ici des traitements lexicaux. Les mots sont ensuite regroupés en fonction de leur organisation syntaxique (découpage syntaxique). Cet assemblage conduit à la formation de propositions (intégration sémantique), il s'agit ici de traitements syntaxiques. Enfin, l'assemblage des propositions conduit à la constitution d'une représentation du texte ; il s'agit ici des traitements textuels.

Les aspects textuels sont ceux qui permettent l'intégration de haut niveau de l'information textuelle de la lecture et de la compréhension : la construction de la représentation du texte. Ces aspects peuvent être le type de texte, la familiarité du domaine évoqué, les marques qui assurent la cohésion…

Comprendre un texte consiste à construire un modèle mental de situation dans lequel l'information du texte est élaborée, interprétée à partir des connaissances préalables des lecteurs, et intégrée dans celles-ci. Ces connaissances préalables facilitent la mise en œuvre d'un certain nombre de processus essentiels à la compréhension du texte : inférences pour rétablir l'implicite, mise en relation des différentes informations…

Quels sont les processus intervenant alors dans la compréhension de texte ?

3.1.4. Lire, c'est interpréter et intégrer.

Il est très rare que tout soit dit dans un texte, de nombreuses inférences, nécessaires à la cohérence du texte, sont faites au moment de la lecture. On peut distinguer les inférences logiques qui permettent l'intégration de l'information

[10] GANOAC'H, Daniel, GOLDER, Caroline. « Lire et comprendre, psychologie de la lecture », p.113.

concernant les relations de condition, de conjonction, de disjonction…et les inférences pragmatiques qui sont fondées sur les enchaînements probables en fonction du but du lecteur, de la situation de lecture…Les inférences peuvent également être nécessaires ou élaboratives, c'est-à-dire non indispensables à la cohérence.

Lire, c'est donc interpréter : la représentation que le lecteur construit du texte résulte de la reconstruction de ce dernier. L'interprétation d'un texte consiste à sélectionner l'information pertinente, importante. On peut faire intervenir des critères objectifs pour juger de cette importance, c'est ce que proposent Kintsch et Van Dijk (1978, 1983) avec l'analyse prédicative. L'information textuelle peut ainsi, sur la base d'un certain nombre de principes, être hiérarchisée en niveaux d'importance variable.

Lire, c'est également intégrer, c'est-à-dire réaliser des traitements de différents niveaux : signification des mots, interprétation des groupes de mots, intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. Etant donné que le sujet ne peut pas tout garder en mémoire, il doit, au fur et à mesure de sa lecture, intégrer des paquets d'informations, les faire passer en mémoire permanente et ne garder en mémoire de travail que l'information nécessaire aux intégrations suivantes. L'intégration nécessite un maintien temporaire d'informations dans la mémoire de travail, afin de permettre une mise en relation entre les informations actuelles et celles préalablement lues. Les travaux montrent que les différences entre bons et mauvais lecteurs ne portent pas tant sur la capacité de stockage de la mémoire de travail (maintien à court terme d'une série d'éléments) que sur sa capacité fonctionnelle (traitement de l'information qui s'y trouve en vue des intégrations nécessaires à la compréhension). La capacité de traitement de la mémoire de travail étant limitée, le sujet ne peut réaliser conjointement qu'une quantité restreinte d'opérations.

Stocker et traiter en même temps constitue un exercice difficile pour l'activité cognitive. En effet, lorsque plusieurs opérations doivent être mises en œuvre simultanément (pour comprendre, il faut lire les mots, établir les relations entre les phrases, rétablir l'information implicite…), l'activité devient trop coûteuse et son résultat n'est pas satisfaisant. Ainsi, quand on allège la charge qui pèse sur l'activité de lecture, on peut permettre au lecteur d'aboutir à un meilleur niveau de compréhension. Pour cela, simplifier le vocabulaire ou la syntaxe fait économiser au sujet des ressources cognitives qu'il peut alors utiliser pour élaborer des inférences,

construire la macrostructure ; ce qui lui permet d'intégrer l'information textuelle et donc de comprendre le texte. On sait ainsi que certains facteurs textuels, notamment la familiarité du domaine et le type de texte, permettent de réduire le coût global de l'activité en rendant certaines opérations plus faciles.

3.2. L'émotion peut avoir un impact sur l'activité de compréhension de texte.

Nous allons voir que les émotions font partie intégrante de l'activité de compréhension. Elles émergent de la situation que le lecteur découvre à mesure qu'il progresse dans le texte, et les émotions sont ressenties soit par empathie pour le protagoniste, soit en réponse à la forme que l'auteur a donné au texte. Les émotions peuvent également être présentes en amont et sont alors purement représentatives d'un état dans lequel se trouvait l'individu avant la lecture.

Si nous prenons en compte l'émotion dans la compréhension de textes, il faut alors étudier les éléments qui les suscitent. En situation de compréhension de textes, les émotions qui surgissent au cours de la lecture peuvent être le résultat de trois facteurs que nous allons successivement étudier : les personnages présents dans le monde du récit, les caractéristiques stylistiques et structurales du texte ou bien, le lecteur lui-même qui va réagir à sa façon à la situation exposée.

3.2.1. Le rôle des émotions du lecteur en mémoire et en compréhension de texte.

Trois principales procédures d'induction d'un état émotionnel peuvent être distinguées. Le premier type d'induction repose sur un matériel mentalement activé par l'individu, soit par hypnose, soit celui-ci doit s'imaginer revivre une situation particulière. Le deuxième type d'induction repose sur la présentation d'un matériel connoté émotionnellement (film, récit, description d'une situation) avec comme consigne pour l'individu de se mettre dans l'état émotionnel suggéré par ce matériel. Enfin, le troisième type d'induction consiste à présenter à l'individu des stimuli émotionnels (film, récit, musique) sans qu'il lui soit explicitement précisé de se placer dans l'état émotionnel que ces stimuli suggèrent. Le matériel est alors supposé avoir un effet automatique sur l'état émotionnel de l'individu.

L'ensemble des travaux relatifs à ces procédures souligne l'importance de considérer l'état émotionnel de l'individu lorsqu'il est engagé dans la lecture d'un

texte. En effet, quelle que soit la technique utilisée, l'état émotionnel de l'individu intervient et détermine quelles seront les informations dont la mémorisation sera privilégiée. La sélection que l'individu opère est guidée par son état émotionnel. Lors de l'encodage, l'état émotionnel de l'individu rend certaines informations plus saillantes que d'autres, elles font donc l'objet de plus d'élaboration. Au moment de la restitution, l'état émotionnel sert d'indice de rappel des informations, et favorise donc l'accès à la récupération des informations congruentes.

Si les émotions du lecteur ont donc un effet sur la mémorisation d'un texte, qu'en est-il de la compréhension de celui-ci ?

D'après Van Dijk et Kintsch (1983), le lecteur construirait en mémoire trois niveaux de représentations alors qu'il est engagé dans la lecture d'un texte. Les deux premiers niveaux sont extraits directement du texte lui-même et constituent la mémoire du texte. Le dernier niveau est le fruit de l'interaction entre les informations sélectionnées dans le texte, les connaissances de l'individu et les inférences qu'il a générées et intégrées, c'est-à-dire le niveau représentatif de la compréhension du texte.

Dans une recherche de Blanc et Tapiero (2002), les résultats ont montré que les individus qui visualisaient des photographies négatives étaient plus précis lorsque les informations à juger étaient négatives, que lorsqu'elles étaient positives ; l'inverse était également vérifié pour des photographies positives avec des informations positives. Cette étude met donc en évidence l'intervention des émotions dans le processus de compréhension, notamment dans la génération des inférences. L'effet de congruence émotionnelle a ainsi pour conséquence de favoriser la production et le jugement d'inférences de connotation congruente avec l'état émotionnel dans lequel le lecteur est induit.

Une étude de Blanc[11] (2010) nous renseigne sur la capacité grandissante des enfants à utiliser les différentes dimensions situationnelles pour comprendre un récit. Sur la période considérée (5 à 7 ans), deux dimensions : l'espace et la causalité sont privilégiées. Ces dimensions bénéficient d'un suivi plus précis que les dimensions temps, personnage et émotion. Outre la préférence marquée pour ces deux dimensions entre 5 et 7 ans, il est à noter que les filles se représentent plus précisément que les garçons la dimension émotion mais aussi la dimension

[11] BLANC, Nathalie. « La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? ».

causalité, deux dimensions pour lesquelles l'existence d'une relation est parallèlement envisagée. En résumé, si la dimension émotion favorise la mémorisation des événements d'un récit, elle ne semble pas être considérée par les enfants âgés de 5 à 7 ans comme une dimension prioritaire dans une tâche de compréhension de contes.

En plus de ces données, cette étude a permis de montrer un effet du sexe sur le suivi des différentes dimensions. Les filles se révèlent plus précises dans leur représentation des dimensions causalité et émotion. L'effet du sexe sur le suivi de la dimension causalité est inattendu pour la chercheuse, mais celui sur la dimension émotionnelle des événements l'est beaucoup moins. En effet, ce résultat « s'inscrit dans la lignée des travaux antérieurs où les effets du sexe ont déjà été observés (Dunn et al., 1987; Fivush et al., 2000; Neshat-Doost et al., 1998; Vasa et al., 2006; Syssau & Monnier, 2009) »[12].

3.2.2. Les caractéristiques du texte comme source d'émotion.

Etudier la compréhension de textes a conduit Kneepkens et Zwaan (1994) à distinguer deux types d'émotions, les émotions « artefacts » et les émotions « fictives » (ces dernières seront développées dans le chapitre suivant). Les émotions artefacts désignent les émotions qui sont directement dérivées de la manière dont le texte est rédigé. Elles sont donc suscitées par la structure de surface du texte (style, conventions syntaxiques et sémantiques). Ressenties lors de la lecture, elles conduisent l'individu à focaliser son attention sur les informations émouvantes, et donc à les traiter de façon plus élaborée. Les émotions que l'individu éprouverait au regard des caractéristiques du texte favoriseraient donc une meilleure rétention des éléments du texte lui-même, en lui rappelant non seulement les émotions ressenties, mais également l'objet de ces émotions. Elles sont des indices de récupération du texte. La structure du texte participe donc au ressenti, puisque cette structure contribue à créer des attentes chez le lecteur, et par conséquent, détermine son attitude. Cependant, il faut prendre en compte le niveau d'expertise littéraire de l'individu : plus celui-ci est expert, plus la probabilité que des émotions artefacts soient évoquées est élevée.

[12] BLANC, Nathalie. « La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? ».

Martins (1985) a introduit la notion de « plaisir cognitif », soit l'intérêt cognitif que l'individu éprouve lors de la lecture d'un texte. Il serait produit par les informations qui confirmeraient les attentes qu'a élaborées l'individu à partir d'informations traitées antérieurement. Ainsi, le lecteur éprouverait du plaisir lorsque les informations du texte viendraient confirmer ce qu'il attendait, ou de l'admiration pour l'auteur lorsque ce dernier serait parvenu à créer du suspens.

Au-delà de la structure du texte, la charge affective des informations doit être considérée. Si l'individu effectue un tri parmi l'ensemble des informations du texte pour ne retenir que celles dont le degré d'importance est élevé, la charge affective de ces informations intervient-elle dans cette sélection ?

Martins (1982, 1984, 1987, 1993) a réalisé une série d'études portant sur les relations entre les informations importantes, nécessaires à la compréhension et les informations affectives d'un texte. Certains de ses résultats ont montré que les informations les mieux rappelées sont celles étant évaluées comme les plus importantes à la compréhension. À contrario, une autre de ses recherches met en évidence la préférence du lecteur à rappeler les informations intenses ou émouvantes. Ainsi, le lecteur accorde parfois plus d'importance aux informations émotionnelles qu'aux informations nécessaires à la compréhension du texte.

Nous avons donc vu que les émotions artefacts sont dérivées des caractéristiques du texte et vont influencer sa mémorisation. Leurs effets sont repérés dans le temps accordé au traitement de l'information. Ils se traduisent soit par une accélération de la cadence de lecture (l'individu est pressé de lire la suite), soit par son ralentissement (l'individu savoure le passage). Cependant, comme le souligne Blanc, « l'essentiel des travaux entrepris ne nous renseigne que sur l'intervention des émotions artefacts dans la mémoire du texte, et pas dans sa compréhension ».[13] De plus, si ce type d'émotions est prédominant en début de lecture, il laisse progressivement la place aux émotions fictives que suscite le monde décrit, pour ensuite devenir à nouveau prépondérant à la fin de la lecture du texte.

3.2.3. Le protagoniste du récit comme porteur d'émotion.

Si, dans certains cas, les émotions sont véritablement apparentes dans un texte, elles ne sont pas directement énoncées la plupart du temps, et doivent donc

[13] BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.155.

être inférées par le lecteur. Pour accéder aux significations implicites d'un texte, son contenu émotionnel peut être détecté en considérant les émotions exprimées par le ou les personnage(s) impliqué(s) dans le récit. Or, en compréhension de texte, le protagoniste impliqué dans la situation décrite est considéré comme un élément central car il constitue un point d'ancrage autour duquel va s'organiser la représentation.

La représentation des états émotionnels explicitement mentionnés, ou suggérés, est fonction de l'empathie du lecteur pour le protagoniste. Tan (1994) et Schneider (2002) ont en effet souligné que c'était une erreur de considérer que le lecteur s'identifie au protagoniste, et de lui attribuer les mêmes émotions que ce dernier est supposé éprouver. A la différence de l'identification, l'empathie ne requiert pas que le lecteur ait les mêmes traits communs que le protagoniste. Cette empathie du lecteur pour le protagoniste résulte de sa capacité à ressentir une émotion pour le protagoniste en réponse à une situation dont il imagine les issues possibles, et anticipe sur ce que cela va signifier pour le protagoniste. La qualité et l'intensité de la réponse émotionnelle seront fonction des dispositions, positives ou négatives, dans lesquelles se trouve le lecteur par rapport au protagoniste.

Si les attitudes du lecteur vis-à-vis du protagoniste interviennent en situation de compréhension de texte, alors quels facteurs influencent les bonnes ou mauvaises dispositions du lecteur sur celui-ci ?

Schneider (2002) distingue trois sources d'informations qui permettent au lecteur de caractériser le protagoniste comme étant « aimable » ou non. Tout d'abord, le système de valeurs du lecteur l'amène à porter un jugement moral. Ensuite, le lecteur s'appuie sur les commentaires de l'auteur, et sur la proximité entre l'auteur et le personnage (intimité ou distance, qui vont créer plus ou moins d'empathie chez le lecteur). Enfin, le lecteur s'appuie sur le jugement des autres personnages présents dans le récit.

Kneepkens et Zwaan (1994) désignent les émotions « fictives » comme les émotions ressenties par le lecteur dans le monde du récit. Elles sont liées au contenu de l'histoire, et plus spécifiquement, aux personnages et aux événements décrits. Ces émotions sont dépendantes de la capacité du lecteur à s'immerger dans la situation décrite, et de l'empathie qu'il ressent pour le protagoniste. Pour Blanc, elles reposent donc sur les propres connaissances émotionnelles de l'individu, « que ce soient des souvenirs d'événements personnels intenses ayant suscité une émotion

particulière, ou des connaissances émotionnelles académiques issues de la mémoire sémantique. »[14] Les émotions fictives participent donc à la construction de la représentation. Du fait de leur rôle de sélection, elles indiquent au lecteur ce qui est important et orientent le contenu de la représentation. Les lecteurs peuvent activer leurs connaissances émotionnelles au début du texte et les utiliser pour donner du sens au monde du récit décrit.

D'autre part, Dijkstra et al. (1994) ont montré que l'intensité de la représentation des personnages augmentait lors de la progression dans le texte.

Au niveau mnésique, les informations du texte qui ont suscité l'évocation d'émotions fictives ont davantage de chance d'être rappelées que celles n'en ayant pas bénéficié. Ce bénéfice suppose donc que des liens se sont établis entre les informations traitées et les connaissances émotionnelles épisodiques ou sémantiques, ce qui amène à augmenter le nombre d'indices de récupération de ces informations.

Une étude de Blanc[15] confirme que le lecteur est capable de se représenter les états émotionnels du protagoniste. Il s'agit d'une représentation dynamique que le lecteur actualise et harmonise aux connaissances dont le protagoniste dispose sur la situation. Sur la base de son système de valeurs, le lecteur attribue donc au protagoniste une réponse émotionnelle adaptée aux événements dont il est informé. Cette réponse émotionnelle participe à l'établissement de la cohérence globale de la représentation, et doit être différenciée de la réponse émotionnelle que le lecteur est susceptible d'activer en réaction à ses propres connaissances sur la situation.

Les émotions fictives participent donc pleinement à l'établissement de la cohérence de la représentation élaborée à partir de la situation décrite. Lorsque le lecteur active ses connaissances émotionnelles au début du texte, il les utilise pour donner du sens au monde qui lui est décrit. Et plus le lecteur avance dans la lecture du texte, plus les émotions fictives interviennent et augmentent en intensité. Elles doivent donc être principalement étudiées au cours de la compréhension du texte, lors du processus de lecture, contrairement aux émotions artefacts. De plus, les émotions fictives ont potentiellement un effet à long terme sur le processus de compréhension. Les informations du texte qui suscitent l'évocation de celles-ci ont

[14]BLANC, Nathalie. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition », p.160.
[15] BLANC, Nathalie. « Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs : lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste ».

plus de chance d'être rappelées. Les émotions fictives correspondent alors soit au ressenti du protagoniste, elles sont alors extraites du système de valeur du lecteur (connaissances émotionnelles sémantiques), soit au ressenti du lecteur lui-même qui réagit émotionnellement aux événements décrits (connaissances épisodiques réactivées par ces événements).

3.2.4. Quelles retombées pour l'enseignement ?

Nous avons donc vu que la réponse émotionnelle fait partie du processus de lecture, au moins pour les textes narratifs. Un lecteur qui s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte est plus actif que celui qui ne s'y engage pas. A ce titre, il a donc plus de chances de comprendre et de retenir l'information contenue dans ce texte.

La réponse émotionnelle peut, jusqu'à un certain point, modifier la compréhension d'un texte. En principe, le rappel d'une information dans un récit dépendra de son importance dans l'histoire. Cependant, un élément qui n'est pas central dans la structure du texte peut devenir un élément plus important pour un lecteur à cause de sa réponse émotionnelle. Ce fait explique, en partie, les interprétations différentes données par les lecteurs d'un même texte.

Pour Giasson, « il faut encourager chez les élèves des réactions émotives pertinentes lors d'une lecture, mais en même temps les sensibiliser au fait qu'une réaction émotive n'est pas appropriée à toutes les lectures. »[16] En effet, si la réponse émotionnelle est appropriée à la lecture d'un roman, elle ne l'est cependant pas pour tous les types de textes. Le lecteur doit être vigilant dans le cas d'un texte où l'auteur joue avec les sentiments du lecteur dans le but de le persuader. Celui-ci doit alors faire appel à ses processus de raisonnement afin d'éviter de tomber dans le piège de la réponse émotionnelle.

Nous avons vu que les deux principales réactions émotives du lecteur face à un texte narratif concernent l'intrigue et le protagoniste.

Pour ce qui est de la réaction émotionnelle face à l'intrigue, l'enseignant peut la favoriser en demandant aux élèves de penser à des situations analogues qu'ils auraient vécues dans leurs propres vies, ou effectuer un jeu de rôle portant sur les scènes importantes du texte. D'autre part, il peut demander aux élèves de se mettre

[16] GIASSON, Jocelyne. « La compréhension en lecture », p.145.

à la place du protagoniste en les questionnant ou en leur faisant écrire une page de journal intime par exemple, ce qui permettra de favoriser l'identification à ce protagoniste.

Ainsi, appréhender l'émotion de l'élève peut permettre à un enseignant de faire comprendre et mémoriser un texte à un élève. En cela, elle peut constituer une aide pour celui-ci. De plus, il va pouvoir développer les capacités d'analyse de ses élèves et leur sens critique.

III. Problématique

Notre question de départ portait sur l'influence que peuvent avoir les émotions sur les activités cognitives en jeu lors de la mémorisation et de la compréhension de texte.

Les recherches portant sur les relations entre émotion, cognition et compréhension de texte nous indiquent que les émotions ont deux fonctions principales en compréhension de texte.

La première fonction relève du rôle de sélection. En effet, les émotions orientent l'attention du lecteur sur certaines informations au détriment d'autres informations. En ce sens, elles déterminent donc le contenu de la représentation qui sera élaborée en mémoire à partir de la situation exposée. Si les émotions de l'individu sont congruentes avec les informations qu'il lit, la rétention de ces informations en sera d'autant favorisée. Cependant, les émotions de l'individu peuvent également perturber la compréhension d'un texte, et notamment rendre plus difficile la représentation en mémoire d'un fait négatif.

Les émotions artefacts, qui dérivent des caractéristiques du texte, présentent des effets à long terme car elles favorisent la restitution de passages d'intensité affective élevée. Elles peuvent donc conduire à un meilleur rappel du texte dans son ensemble. Les émotions fictives sont, quant à elles, une source de cohérence sur laquelle le lecteur se base pour intégrer toute nouvelle information.

La deuxième fonction des émotions est de remplacer provisoirement les processus cognitifs lorsque l'intervention de ceux-ci ne permet pas de créer une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte. L'émotion qui se dégage alors du texte va diriger l'attention du lecteur et l'aider à décider quelles sont les informations qui sont importantes et pertinentes pour la situation.

Ces résultats sont le fruit de recherches effectuées pour la plupart avec des participants adultes.

Aussi, notre problématique sera la suivante : l'émotion est-elle également un élément facilitateur pour la mémorisation chez l'enfant ? Quels éléments vont être le mieux rappelés après la lecture d'un texte connoté émotionnellement : les éléments neutres, négatifs ou positifs ?

Nous aurons ainsi comme variable dépendante la qualité de mémorisation (restitution des éléments du texte ou non).

La première variable indépendante sera la valence émotionnelle des éléments textuels : neutres, négatifs ou positifs. La première hypothèse de cette recherche, relative au type de texte, sera la suivante : les éléments textuels positifs seront mieux rappelés que les éléments négatifs, eux-mêmes mieux rappelés que les éléments neutres. Cette hypothèse est une hypothèse d'interaction entre le type de texte et le type d'épreuve.

La deuxième hypothèse aura la même variable dépendante, mais la variable indépendante sera le type d'épreuve. Nous supposons que l'épreuve de reconnaissance permettra de restituer plus d'éléments corrects que l'épreuve de rappel libre. Ainsi, l'épreuve de rappel libre, exigeante en recouvrement, pourra être comparée avec l'épreuve de reconnaissance, moins coûteuse sur le plan cognitif.

Enfin, la troisième hypothèse sera relative au genre, qui sera donc une autre variable indépendante. En effet, il semble pertinent de distinguer les filles et les garçons dans des situations où du matériel langagier est utilisé. Nous nous attendons à ce que les filles restituent plus d'éléments corrects que les garçons. La variable indépendante restera la qualité de la mémorisation.

En résumé :

- Hypothèse 1 : les éléments textuels positifs seront mieux rappelés que les éléments négatifs, eux-mêmes mieux rappelés que les éléments neutres.
- Hypothèse 2 : l'épreuve de reconnaissance permet de restituer plus d'éléments corrects que l'épreuve de rappel libre.
- Hypothèse 3 : les filles rappellent plus d'éléments corrects que les garçons.

IV. Méthodologie

1. Participants

L'échantillon de la présente recherche est constitué d'élèves scolarisés en classe de CM2, dans la commune de Tours. J'ai choisi de recueillir mes données auprès d'élèves engagés dans le cycle 3, car ils ont normalement acquis une certaine expérience quant à la compréhension de texte, et aux activités de lecture et de mémorisation en général.

Deux classes ont participé à cette recherche : une classe composée de 20 élèves, l'autre de 21 élèves. En tout, l'échantillon est donc composé de 41 élèves, dont 23 garçons et 18 filles de la même classe d'âge.

2. Dispositif de recherche

2.1. Présentation du matériel

Le matériel que j'ai élaboré pour cette recherche a pour objectif de m'aider à répondre à mes hypothèses. Aussi, j'ai d'abord dû rédiger 3 textes avec des valences émotionnelles différentes. Ces textes sont présentés dans l'Annexe 1 (page 50). Pour le texte à valence neutre, j'ai construit un texte portant sur des généralités relatives à l'école. Pour le texte positif et le texte négatif, j'ai tenté de me projeter sur les émotions que peuvent ressentir les enfants à l'école.

Lors de la passation, les trois parties du texte final, comprenant une partie à valence positive, une partie à valence neutre et une partie à valence négative, ont été mélangé aléatoirement (négatif/positif/neutre, neutre/positif/négatif, positif/ neutre/négatif) et distribué à un tiers de chaque classe. Cela permettait de contrôler les effets de récence et de primauté lors de la mémorisation et de la restitution des informations. En effet, les informations lues en premier et celles lues en dernier sont généralement celles qui sont le plus rappelées.

Pour les épreuves de reconnaissance et de rappel libre, j'ai élaboré deux feuilles distinctes.

L'Annexe 2 (page 51) présente l'épreuve de rappel libre proposée aux élèves participants. Il s'agit d'une consigne ouverte où les élèves doivent retranscrire les éléments dont ils se souviennent du texte lu.

L'épreuve de reconnaissance a été conçue comme un questionnaire à choix multiples. En tout, 9 questions sont proposées : 3 relatives au texte à valence positive, 3 relatives au texte à valence neutre et 3 relatives au texte à valence négative. A chaque question, le participant avait le choix entre quatre réponses : une hors-sujet, une sémantiquement proche de la réponse correcte, une sémantiquement lointaine de la réponse correcte, et la réponse correcte. Cette épreuve est présentée dans l'Annexe 3 (page 52).

Ces questions ont été mélangées de façon aléatoire lors de la passation, afin de contrôler les effets éventuels de celles-ci.

2.2. Déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est donc déroulée dans deux classes de CM2. La passation a été laissée aux professeurs des écoles concernés, afin de limiter l'impact de ma présence dans leur classe.

Le protocole de passation était le suivant :

- Les 3 textes « mélangés » différemment sont distribués aléatoirement à l'ensemble de la classe (1/3,1/3,1/3).
- Les élèves lisent le texte silencieusement et individuellement, au moins deux fois. Puis, les textes sont ramassés.
- La feuille de rappel libre est distribuée, l'enseignant lit la consigne avec la classe. Puis, la feuille de rappel libre est ramassée.
- La feuille de reconnaissance est distribuée, l'enseignant lit la consigne avec la classe. Puis, la feuille de reconnaissance est ramassée.

Cette expérience a duré entre 20 et 30 minutes selon les élèves dans chaque classe.

J'ai pu ensuite récupérer les questionnaires afin de traiter statistiquement les données. Les résultats et leurs analyses vont être détaillés dans la partie qui suit.

V. Résultats

1. Traitement des données brutes

Pour l'épreuve du rappel libre, il m'a fallu d'abord numéroter chaque texte afin de repérer les phrases que les participants avaient rappelées. Les textes à valences neutre et positive sont composés chacun de 7 phrases, et celui à valence négative de 8 phrases (voir Annexe 4 page 54).

Puis, à chaque phrase était attribué un score : 0 si la phrase n'était pas rappelée ; 0,5 si le rappel était partiel ; 1 si la phrase était rappelée correctement. Le tableau des résultats bruts est présenté dans l'Annexe 5 (page 56). Cette démarche m'a permis d'effectuer des calculs ayant pour but de vérifier mes hypothèses.

Pour l'épreuve de reconnaissance, j'ai numéroté les 3 questions relatives à chaque type de valence, et attribué un score à chacune des réponses (Annexe 6 page 58). Les scores étaient les suivants : 0 si le participant n'avait pas répondu ; 0,25 s'il avait choisi la réponse hors-sujet ; 0,5 si la réponse choisie était celle ayant un sens lointain ; 0,75 si la réponse choisie était celle ayant un sens proche ; et 1 si la réponse correcte était cochée.

J'ai pu ensuite, à partir du tableau de données brutes (Annexe 7 page 60) effectuer différents calculs pertinents pour cette recherche.

Dans les deux cas, chaque élève a été nommé par un numéro et selon son genre : G pour un garçon et F pour une fille.

Je vais à présent détailler les calculs que j'ai réalisés afin de tester mes différentes hypothèses.

2. Présentation des résultats en lien avec les hypothèses

- Hypothèse 1 : les éléments textuels positifs seront mieux rappelés que les éléments négatifs, eux-mêmes mieux rappelés que les éléments neutres.

Dans un premier temps, nous allons voir les résultats obtenus dans l'épreuve de rappel libre. Pour tester cette hypothèse, j'ai calculé le pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte chez les filles, chez les garçons et sur toute la population.

Figure 1: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte chez les filles

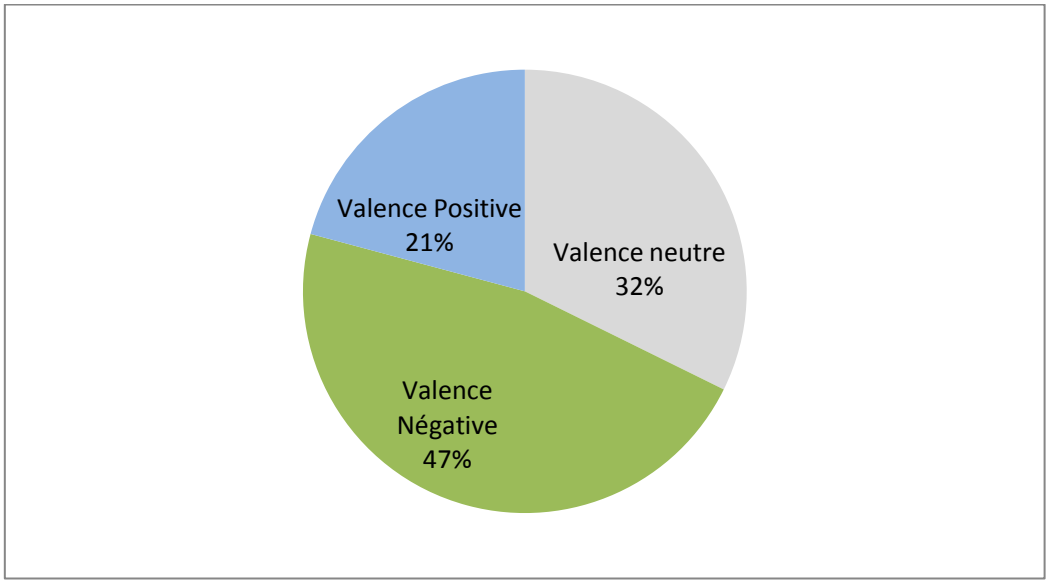


Figure 2: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte chez les garçons

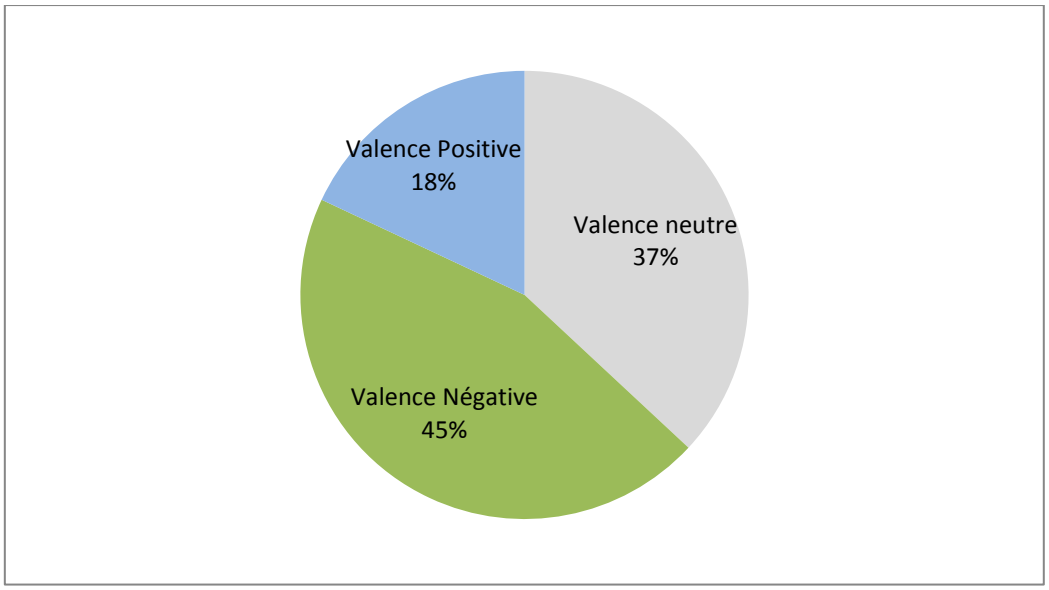
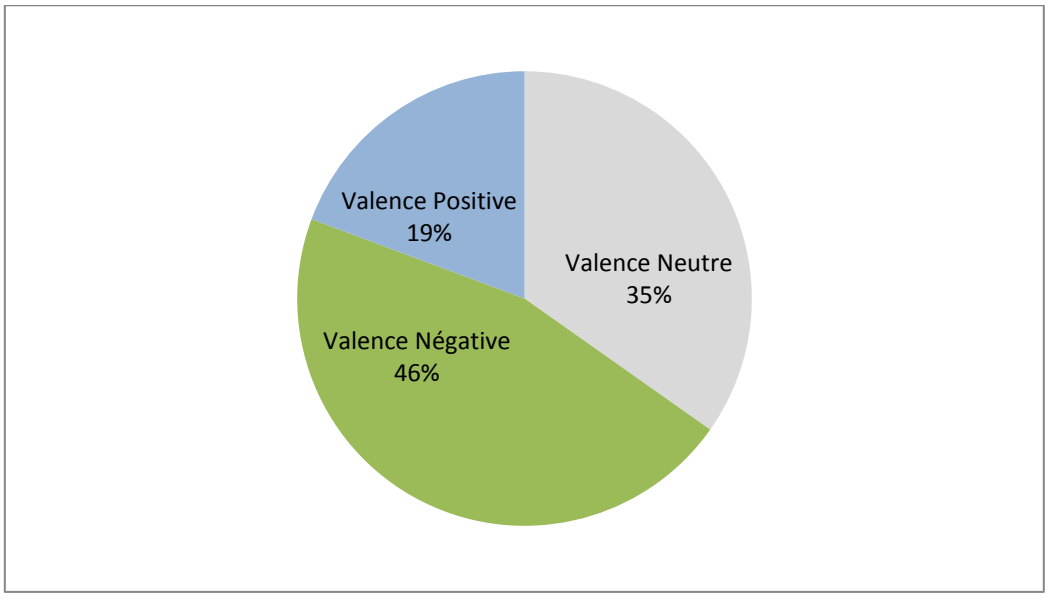


Figure 3: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte sur la population totale



Ces données nous permettent de dire que pour l'épreuve de rappel libre, les filles comme les garçons, ont davantage rappelés les éléments négatifs du texte (46%), eux même mieux rappelés que les éléments neutres (35%). Enfin, les éléments positifs sont les moins rappelés (19%).

Nous allons étudier à présent les résultats relatifs à l'épreuve de reconnaissance. Pour tester ma première hypothèse, j'ai également calculé le pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte chez les filles, chez les garçons et sur toute la population.

Figure 4: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte chez les garçons

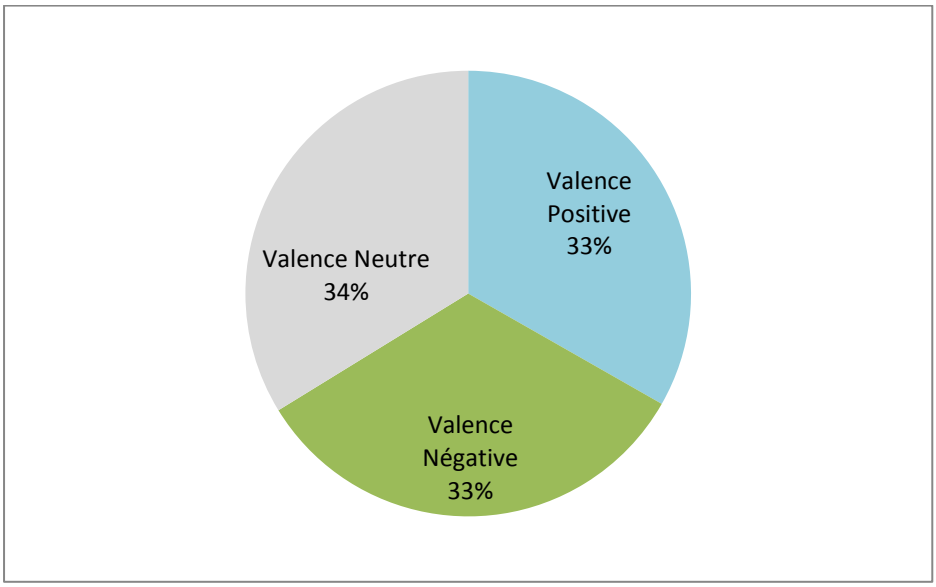


Figure 5: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte chez les filles

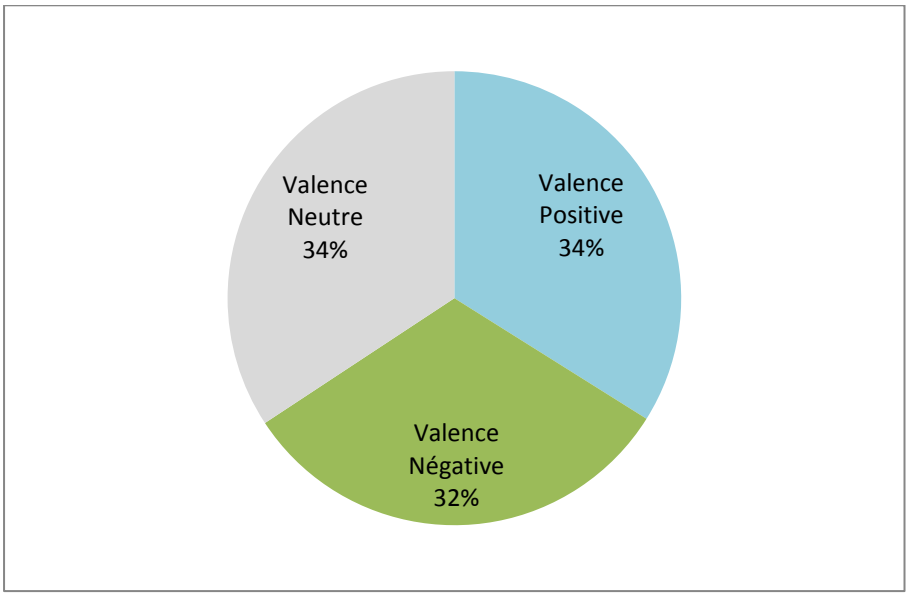
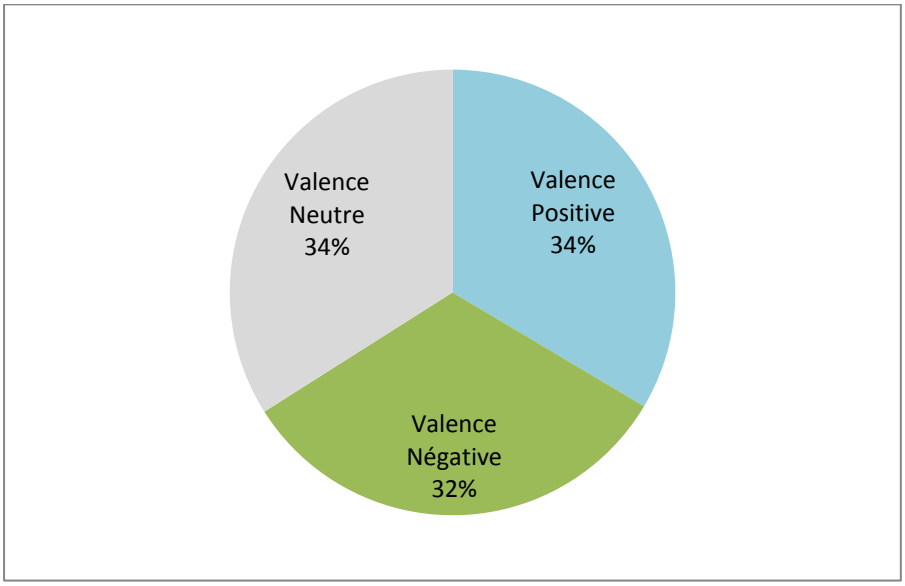


Figure 6: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte sur la population totale



Ces données nous indiquent que pour l'épreuve de reconnaissance, les filles comme les garçons, ont obtenu des performances sensiblement identiques pour les trois valences inhérentes au texte. En moyenne, filles et garçons ont mieux reconnu les éléments neutres et positifs (34%) que les éléments négatifs (32%). Cependant, on peut noter que chez les garçons les éléments positifs et les éléments négatifs obtiennent le même score (33%) derrière les éléments neutres (34%). Chez les filles, ce sont les éléments neutres et positifs qui obtiennent le même score (34%) devant les éléments négatifs (32%).

Les résultats aux deux épreuves nous permettent de tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, l'épreuve de rappel libre infirme mon hypothèse : ce sont les éléments négatifs qui sont les plus rappelés, ensuite les éléments neutres, puis en dernier, les éléments positifs.

L'épreuve de reconnaissance, quant à elle, ne confirme pas non plus mon hypothèse car les trois émotions véhiculées par les textes sont reconnus presque dans les mêmes proportions. Il n'y a pas de prédominance d'un type de valence émotionnelle sur l'autre dans cette épreuve, même si le texte négatif conduit à des performances légèrement plus faibles.

- Hypothèse 2 : l'épreuve de reconnaissance permet de restituer plus d'éléments corrects que l'épreuve de rappel libre.

Pour tester cette hypothèse, j'ai calculé la moyenne d'éléments corrects restitués par élève à l'épreuve de reconnaissance et à celle de rappel libre. J'ai également calculé cette moyenne par type de texte. Les résultats sont les suivants :

Tableau 1: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte

Epreuve de rappel libre	
Total réponses correctes	103,5
Moyenne de réponses correctes par élève	**2,52439024**
Moyenne de réponses correctes Valence Neutre	0,87804878
Moyenne de réponses correctes Valence Positive	0,48780488
Moyenne de réponses correctes Valence Négative	1,15853659

Tableau 2: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte

Epreuve de reconnaissance	
Total réponses correctes	331
Moyenne de réponses correctes par élève	**8,07317073**
Moyenne de réponses correctes Valence Neutre	2,74390244
Moyenne de réponses correctes Valence Positive	2,70731707
Moyenne de réponses correctes Valence Négative	2,62195122

Ces données me permettent de valider ma deuxième hypothèse. En effet, la moyenne de réponses correctes par élève dans l'épreuve de rappel libre est de 2,5 alors qu'elle passe à 8,1 pour l'épreuve de reconnaissance.

Les moyennes des réponses par type de valence nous donnent les mêmes informations que les graphiques précédents.

- Hypothèse 3 : les filles rappellent plus d'éléments corrects que les garçons.

Pour tester ma dernière hypothèse, j'ai calculé la performance moyenne en rappel libre pour les garçons et pour les filles, et la performance moyenne en reconnaissance pour les garçons et pour les filles.

Pour l'épreuve de rappel libre, les résultats sont les suivants :

Tableau 3: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte chez les garçons

Performance moyenne de rappel des garçons	
Texte Neutre	0,8913
Texte Négatif	1,08696
Texte Positif	0,43478
Total	**2,41304**

Tableau 4: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte chez les filles

Performance moyenne de rappel des filles	
Texte Neutre	0,861111111
Texte Négatif	1,25
Texte Positif	0,555555556
Total	**2,666666667**

Pour cette épreuve, on constate donc que les filles rappellent légèrement plus d'éléments que les garçons : 2,4 phrases rappelées pour ces derniers, versus 2,7 pour les filles. Les résultats vont dans le sens de mon hypothèse, mais ils ne sont pas significatifs.

Pour l'épreuve de reconnaissance, les résultats sont les suivants :

Tableau 5: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte chez les garçons

Performance moyenne de reconnaissance des garçons	
Texte Neutre	2,77173913
Texte Négatif	2,706521739
Texte Positif	2,72826087
Total	**8,206521739**

Tableau 6: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte chez les filles

Performance moyenne de reconnaissance des filles	
Texte Neutre	2,708333333
Texte Négatif	2,513888889
Texte Positif	2,680555556
Total	**7,902777778**

Contrairement à l'épreuve de rappel libre, les résultats de l'épreuve de reconnaissance infirment mon hypothèse : les garçons restituent plus d'éléments corrects que les filles : 8,2 réponses correctes pour les garçons et 7,9 pour les filles.

Les données que j'ai recueillies m'ont donc permis de tester mes trois hypothèses.

Je vais à présent analyser ces résultats au regard de mon protocole de recherche et de sa mise en œuvre.

3. Analyse des résultats

A travers cette partie, je vais analyser les différents résultats recueillis dans mon expérimentation.

Dans un premier temps, je vais revenir sur les différents textes que j'ai proposés aux élèves. En effet, nous avons vu que pour l'épreuve du rappel libre, ma première hypothèse se trouve remise en cause : le texte négatif (46%) est mieux rappelé que le texte neutre (35%), lui-même mieux rappelé que le texte positif (19%). Il y a bien un effet du type de texte sur les résultats, mais pas celui auquel je m'attendais. Qu'est ce qui peut alors expliquer ces données ?

Un premier élément de réponse est donné grâce au logiciel Emoval. Ce logiciel a été conçu selon l'hypothèse que tous les mots ont une connotation émotionnelle. Mes textes ont été analysés par Emoval afin de déterminer leur degré d'émotion, et il s'est révélé que mon texte négatif est en réalité bien plus positif que je ne le pensais, et que mon texte neutre n'est pas si neutre que cela.

Tableau 7: Analyse par le logiciel Emoval du texte neutre

Total mots	Mots traités	Taux couverture	Mots positifs	Mots négatifs	Valence Emotionnelle					
					Total		Positifs		Négatifs	
					Moyen	Ecart	Moyen	Ecart	Moyen	Ecart
48	40	83,33%	**28**	**12**	0.2	0.43	0.43	0.22	-0.35	0.29

Mon texte neutre se révèle donc en réalité être un texte positif : le logiciel a retenu 28 mots positifs contre seulement 12 mots négatifs. Pour que le texte soit le plus neutre possible, il aurait fallu que j'aie 20 mots négatifs et 20 mots positifs.

Tableau 8: Analyse par le logiciel Emoval du texte négatif

Total mots	Mots traités	Taux couverture	Mots positifs	Mots négatifs	Valence Emotionnelle					
					Total		Positifs		Négatifs	
					Moyen	Ecart	Moyen	Ecart	Moyen	Ecart
55	50	90,91%	**37**	**13**	0.16	0.48	0.41	0.23	-0.56	0.22

Le texte négatif que j'ai construit pour cette expérimentation se révèle donc être en réalité un texte positif. En effet, il est composé de 37 mots positifs contre

seulement 13 négatifs. Ce résultat vient du fait que j'ai utilisé des tournures de phrases employant la négation. Par exemple, au lieu de : « leurs droits ne sont pas respectés » (phrase 2 du texte négatif), j'aurai du écrire « leurs droits sont bafoués ».

Tableau 9: Analyse par le logiciel Emoval du texte positif

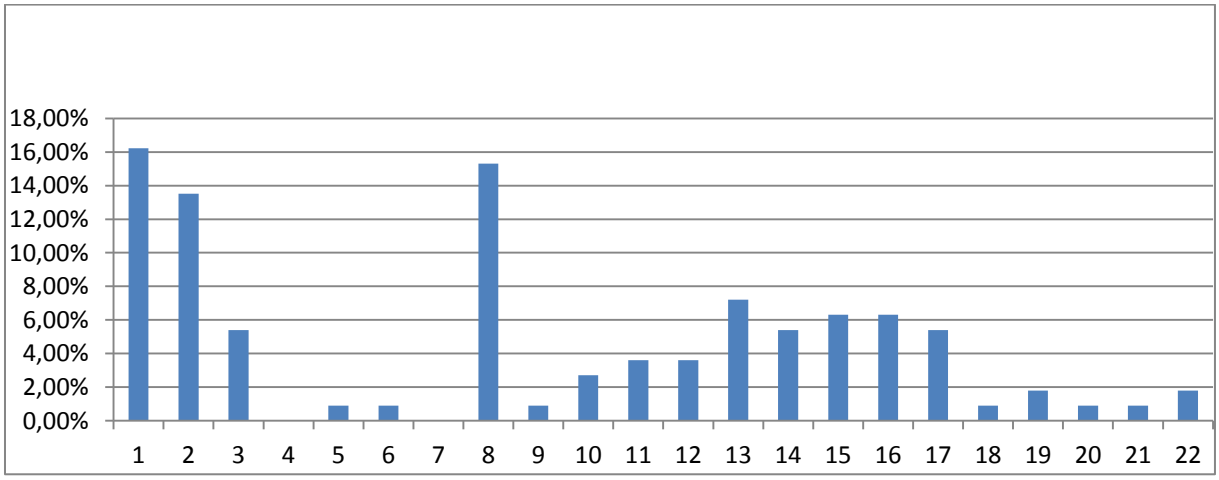
Total mots	Mots traités	Taux couverture	Mots positifs	Mots négatifs	Valence Emotionnelle					
					Total		Positifs		Négatifs	
					Moyen	Ecart	Moyen	Ecart	Moyen	Ecart
51	41	80,39%	**39**	**2**	0.43	0.28	0.47	0.22	-0.33	0.23

Le texte positif se révèle, quant à lui, être bien dans la valence émotionnelle que j'ai voulu donner au texte avec 39 mots positifs retenus par le logiciel, contre 2 mots négatifs.

Mes résultats peuvent donc se retrouver biaisés par les valences émotionnelles des textes que j'ai construits, et qui ne sont pas celles que je croyais donner à priori. Le texte négatif est en réalité positif dans son analyse par le logiciel, bien que je le pensais négatif lorsque je l'ai rédigé. Le texte neutre est sensiblement plus positif que négatif. Seul le texte positif respecte la valence émotionnelle initiale voulue.

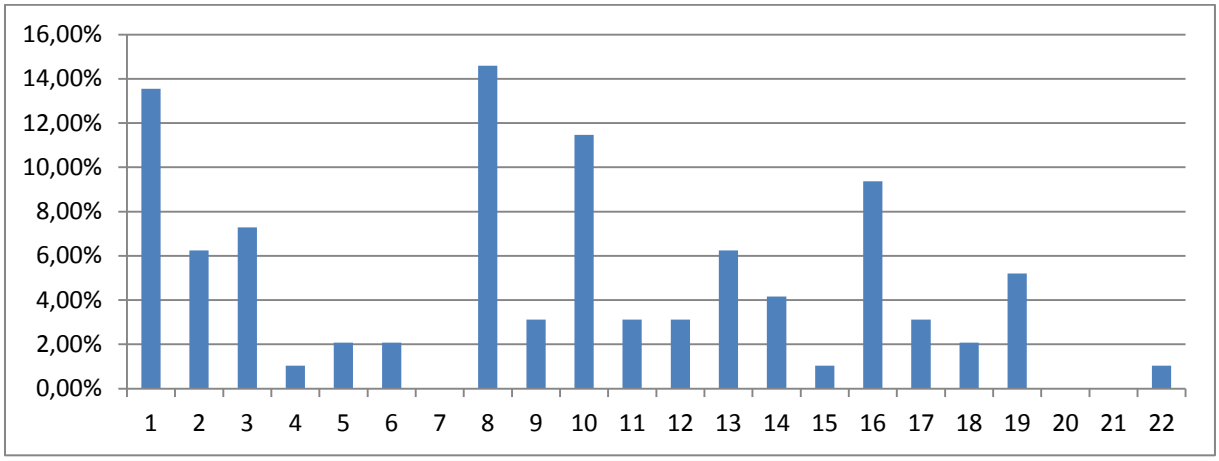
Dans un second temps, nous allons nous intéresser au pourcentage de rappel de chaque phrase par rapport au nombre de réponses totales rappelées chez les garçons et chez les filles.

Figure 7: Pourcentage de rappel de chaque phrase par rapport au nombre de réponses totales chez les garçons



Chez les garçons, nous constatons une prédominance de rappel pour les phrases 1, 2 et 8. Cela peut être du à un effet de primauté : les phrases 1 et 2 sont les premières phrases du texte neutre, et la phrase 8 et la première phrase du texte négatif.

Figure 8: Pourcentage de rappel de chaque phrase par rapport au nombre de réponses totales chez les filles



Chez les filles, les phrases 1 et 8 sont majoritairement rappelées, comme chez les garçons. Par contre, ce n'est pas le cas de la phrase 2. Les phrases 10 et 16 sont elles aussi plus rappelées. La phrase 16 est la première phrase du texte positif, elle a donc peut-être bénéficié d'un effet de primauté. La phrase 10, quant à elle, renvoie au travail des enfants pour aider leurs familles. Il est possible que cette information ait renvoyé les filles à une valence émotionnelle plus forte que les garçons, et donc a été mieux encodée en mémoire par les filles.

Nous avons vu que si les garçons et les filles ne rappellent pas forcément les mêmes phrases, ils ont cependant des scores de rappel sensiblement identiques (moyenne de 2,6 phrases pour les filles et de 2,4 phrases pour les garçons). On ne constate donc pas réellement d'effet du genre pour l'épreuve de rappel libre.

Pour l'épreuve de reconnaissance, les garçons ont un score légèrement supérieur aux filles (moyenne de 8,2 réponses correctes chez les garçons, contre 7,9 chez les filles). Néanmoins, cet écart ne semble pas significatif et ne permet pas non plus de confirmer ma troisième hypothèse. Un effet du genre ne peut donc pas être retenu pour analyser les résultats aux deux épreuves.

Enfin, sur l'échantillon général, les données ont révélé que l'épreuve de reconnaissance permet de restituer plus d'éléments corrects que l'épreuve de rappel libre (8,1 éléments pour la reconnaissance en moyenne, contre 2,5 en rappel libre). Il y a donc bien un effet du type d'épreuve comme je le supposais dans ma deuxième hypothèse.

Néanmoins, nous savons que le rappel libre est plus coûteux en recouvrement sur le plan cognitif, et c'est ce qui peut expliquer ce résultat. De plus, la situation d'écriture face à la « feuille blanche » peut être anxiogène pour certains élèves.

La reconnaissance, quant à elle, permet d'obtenir un bon score car les réponses sont déjà données, et le nombre d'items est limité (9 questions dans la présente recherche). Les résultats nous ont montré que cette épreuve favorise des scores équilibrés (34% de reconnaissances correctes pour les textes neutres et positifs, et 32% pour le texte négatif). L'influence du type de texte pour cette épreuve ne peut donc pas être retenue pour analyser les performances des élèves.

VI. Discussion

1. Bilan du mémoire

Nous avons vu dans la précédente partie que l'expérimentation que j'ai mise en place a permis de tester mes différentes hypothèses.

Contrairement aux études déjà menées, dans l'épreuve de rappel libre, c'est le texte à valence émotionnelle négative qui a été le plus rappelé. J'ai essayé de comprendre pourquoi grâce au logiciel Emoval. Ce dernier nous a montré que mon texte était en réalité positif car il utilise des mots à connotation positive, mais avec des tournures de phrases employant la négation. Ce résultat m'indique donc que le travail de recherche ne peut se dissocier d'une grande rigueur quant à l'élaboration du matériel d'expérimentation. En effet, mon texte aurait pu être analysé en amont, et je me serais ainsi rendu compte des changements à apporter.

De même, mon texte neutre se révèle lui aussi positif. Ceci m'amène à me questionner sur la supposée neutralité que peut avoir un texte. Un texte peut être à la fois positif et négatif, mais on ne peut pas dire qu'il soit possible de construire un texte neutre. Une des difficultés de ce mémoire aura donc été pour moi l'élaboration du texte à trois valences émotionnelles. J'ai choisi un thème qui était connu de tous les élèves : l'école, en essayant de le rédiger sous la forme d'un texte informatif, afin qu'il soit possible d'y intégrer une partie neutre. Je me suis rendue compte que l'élaboration de ce texte aurait nécessité des expérimentations en amont de la passation, afin de vérifier la validité des valences émotionnelles que j'ai voulu donner à chaque partie.

Il est intéressant de constater qu'aucune des deux épreuves proposées aux sujets ne permettaient de confirmer ma première hypothèse. L'épreuve de reconnaissance nous a montré une égalité de réponses entre les trois valences émotionnelles. Peut être ceci est dû au fait que les trois textes étaient en réalité des textes positifs. Mais aussi, l'analyse de ma deuxième hypothèse a révélé que l'épreuve de reconnaissance permet d'obtenir de meilleures performances que celle de rappel libre. Par ailleurs, ce résultat peut être également expliqué par le fait que l'épreuve de reconnaissance permet une meilleure récupération des informations en mémoire, et donc favorise une restitution équilibrée de celles-ci.

Le traitement des données aura également été une des difficultés de ce mémoire. En effet, il m'a fallu trouver un codage pour chaque réponse, qui soit cohérent entre les deux types d'épreuves afin de pouvoir les comparer par la suite. Puis, il a fallu traiter toutes les données et effectuer les calculs pertinents pour chacune des hypothèses. Encore une fois, ce travail m'a montré que la recherche demande une grande rigueur afin de faire sens au niveau des résultats.

2. Continuité du mémoire

Ce mémoire pourrait être poursuivi et amélioré de différentes manières.

Tout d'abord, la construction des textes, qui est à la base du protocole de l'expérience, et détermine donc les résultats, apparaît comme un enjeu crucial pour obtenir des résultats fiables. Ces textes pourraient être analysés par des logiciels du type Emoval, afin de déterminer s'ils sont en accord avec la valence émotionnelle voulue. Ils pourraient également être soumis à un échantillon réduit de sujets, en amont de l'expérimentation, afin de recueillir des premières données, et éventuellement, échanger avec les sujets quant à leurs ressentis face aux textes.

Pour généraliser des résultats, il faudrait également agrandir la taille de l'échantillon. Il serait intéressant de voir alors si les résultats obtenus seraient identiques ou non, notamment pour ma troisième hypothèse. En effet, les résultats nous ont montré qu'il n'y avait pas d'effet du genre : les filles et les garçons ont globalement des performances identiques aux deux types d'épreuves. Ce résultat se retrouverait-il confirmé ?

En outre, il serait pertinent de concentrer ce type de recherche sur l'épreuve de rappel libre car elle induit moins, chez le sujet, une récupération automatique de l'information. En cela, elle peut permettre de cerner plus finement les émotions textuelles qui ont été retenues par le sujet afin de les analyser. Les sujets pourraient, dans ce cadre là, être entendus en entretien après l'épreuve de rappel libre : quelles stratégies ont-ils mis en œuvre pour récupérer les informations encodées ? Ont-ils le sentiment d'avoir été plus sensibles à un passage du texte ?

Enfin, le protocole de cette recherche n'a pas tenu compte de l'état physique et psychologique dans lequel se trouvait le sujet au moment de la passation. Un élève fatigué, qui a faim ou qui a des problèmes personnels ne produira pas les

mêmes résultats que s'il va bien sur tout ces aspects. Ceci a forcément un impact sur les émotions de l'élève. Relever l'état émotionnel des sujets avant la passation de l'épreuve permettrait donc de voir s'il y a une corrélation entre son état émotionnel et celui du texte qui est le mieux restitué.

3. Perspective professionnelle

La compétence numéro 3 attendue d'un professeur des écoles est celle d'être en capacité de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage». En cela, il se doit de «connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ; connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche… »[17]

Pour l'élaboration de ce mémoire, j'ai ainsi dû faire appel à ma capacité à me former dans un domaine spécifique : la psychologie cognitive, et plus particulièrement dans les processus à l'œuvre en mémoire et en compréhension de texte. Les connaissances que j'ai pu acquérir me permettent d'avoir une vision plus précise des processus en jeu dans ces deux activités, et auxquels nous faisons souvent appel en tant qu'enseignant. Cela me permet donc d'avoir de nouveaux outils d'analyse afin de mieux comprendre certaines difficultés que peuvent rencontrer les élèves en mémorisation ou en lecture.

Les résultats de cette recherche m'auront amenée à avoir une analyse critique du protocole qui a été proposé aux sujets, et donc des résultats obtenus. Savoir se remettre en question m'apparaît indispensable lorsque nous nous trouvons face à une classe, si nous voulons porter chaque élève au meilleur de ses compétences. En cela, le mémoire est un exercice nécessitant des capacités de réflexion et de mise en perspective, en soi, formateur.

Enfin, un des enjeux de ce mémoire était de mieux comprendre ce qu'est l'émotion en psychologie cognitive, et en quoi elle peut influencer nos activités cognitives, et celles des élèves. J'ai pu constater qu'il s'avérait difficile d'affirmer qu'un texte neutre, ou négatif, l'était réellement. Aussi, en tant qu'enseignante, j'essaierai d'avoir un regard objectif sur les textes que je proposerai aux élèves, et

[17] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1-7-2013, BO n°30 du 25 juillet 2013.

sans pronostiquer de leur facilité de compréhension ou de mémorisation. Par ailleurs, l'enseignant doit avoir conscience de sa propre subjectivité, forcément interactive avec le choix des textes et les émotions des élèves.

La lecture est une activité qui doit faire sens pour les élèves. Il faut donc leur proposer des textes différents, aux émotions variées, afin que chacun puisse trouver celui dont il se sentira proche, ou au contraire, celui qui leur permettra d'approcher des émotions moins connues.

D'un point de vue professionnel, le cheminement intellectuel, que nécessite le travail de recherche, m'aura donc permis de développer des compétences que je m'efforcerai de remettre en œuvre dans mon futur métier ; mais également d'acquérir des connaissances qui me seront utiles dans la pratique d'enseignement. Ce travail rigoureux aura donc été enrichissant que ce soit sur le plan personnel et professionnel.

VII. Conclusion

Ma question de départ était la suivante : comment, et dans quelle mesure, l'émotion peut elle influencer les processus de mémorisation et de compréhension de texte ?

Pour essayer de répondre à cette question, j'ai tout d'abord dû comprendre ce que ces processus mettaient en jeu dans la cognition, et quels étaient leurs liens. Ces recherches m'ont amenée à formuler trois hypothèses, et à les tester grâce au matériel construit pour l'expérimentation. Sur mes trois hypothèses, deux ont été infirmées : l'hypothèse 1, qui prédisait que les éléments positifs seraient les plus rappelés, et l'hypothèse 3, qui supposait un effet du genre sur les résultats. Dans cette étude, ce sont les éléments négatifs qui ont été les mieux rappelés, et il n'y a pas eu d'effet du genre significatif. L'hypothèse 2 a, elle, été confirmée : la reconnaissance permet une meilleure récupération de l'information que le rappel libre.

Au-delà de l'infirmation ou de la confirmation de mes hypothèses, c'est certainement le travail d'analyse de celles-ci au vu des résultats obtenus qui permet de réellement comprendre l'intérêt et les limites du travail de recherche. Il m'aura ainsi fallu essayer de comprendre pourquoi certaines hypothèses sont allées dans le sens de mes lectures théoriques, et d'autres non.

Nous sommes tous des êtres traversés par nos émotions, élèves et professeurs compris. Il aura donc été réellement instructif et enrichissant de comprendre comment celles-ci peuvent influencer nos comportements, nos lectures, notre compréhension…

Que les élèves puissent exprimer leurs émotions face à un texte est certainement un engagement de bonne compréhension de celui-ci, voire même de mémorisation. Alors, pourquoi se priver d'un tel outil pédagogique?

Bibliographie

Monographies imprimées :

BLANC, Nathalie, BROUILLET, Denis, SYSSAU, Arielle. « Emotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition ». Paris : In Press, 2006. 218 p. (Concept Psy).

COLLETTA, Jean-Marc, TCHERKASSOF, Anna. « Les émotions : Cognition, langage et développement ». Sprimont : Pierre Mardaga, 2003. 288 p. (Sciences Humaines).

GANOAC'H, Daniel, GOLDER, Caroline. « Lire et comprendre, psychologie de la lecture ». Paris : Hachette Livre, 2004. 206 p. (Profession Enseignant).

GIASSON, Jocelyne. « La compréhension en lecture ». Boucherville : Gaëtan Morin Editeur Itée, 2001. 255p. (Pratiques pédagogiques).

LAHAYE, Alain, LIEURY, Fanny. « Psychologie cognitive de l'éducation ». Paris : Dunod, 2009. 128 p. (Les Topos).

Articles de revue :

BLANC, Nathalie. « Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs : lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste ». Psychologie française, 2007, vol. 52, p.245–255.

BLANC, Nathalie. « La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? ». Canadian Journal of Experimental Psychology, 2010, Vol. 64, p.256–265.

TIBERGHIEN, Guy, LECOCQ, Pierre. « Rappel et reconnaissance. [I: Hypothèses dualistes] ». L'année psychologique, 1973, vol. 73, p. 225-260.

Annexes

Annexe 1: Texte de l'expérimentation 50

Annexe 2: Epreuve de rappel libre..... 51

Annexe 3: Epreuve de reconnaissance 52

Annexe 4: Découpage du texte pour attribuer un score à l'épreuve de rappel 54

Annexe 5: Données brutes de l'épreuve de rappel..... 56

Annexe 6: Scores attribués à l'épreuve de reconnaissance 58

Annexe 7: Données brutes de l'épreuve de reconnaissance..... 60

Lis ce texte deux fois :

L'école est obligatoire et gratuite pour tous jusqu'à l'âge de seize ans. C'est un droit qui a permis à de nombreux enfants de ne plus travailler dans les mines, les usines ou les champs. La première mission de l'école est de t'apprendre à lire, à écrire et à compter. Ainsi, tu peux lire ton journal, écrire à tes copains, compter ton argent, téléphoner ou encore te repérer dans une ville. Mais à l'école, tu apprends aussi à vivre avec les autres et à respecter certaines règles. Enfin, l'école te prépare à la vie d'adulte. Pour cela, tu apprends petit à petit à penser et à te débrouiller tout seul. Dans de nombreux pays encore, les enfants ne peuvent pas aller à l'école. Comme ils ne savent ni lire ni écrire, ils ne peuvent pas faire respecter leurs droits. Ils commencent à travailler très jeunes pour aider leurs familles. Ils peuvent même être vendus pour servir des gens, ou bien travailler dans les champs. Parfois, tu peux te sentir seul à l'école si tu t'es fâché avec tes copains. Si certains sont méchants avec toi, tu peux faire des cauchemars ou avoir mal au ventre avant de venir en classe. Certaines matières peuvent être difficiles pour toi, il faut donc que tu travailles encore plus, au lieu de jouer ou de regarder un dessin animé. En plus, ton enseignant ne t'apprend pas toujours des choses qui t'intéressent, et alors une journée d'école peut devenir longue et ennuyeuse. A l'école, tu peux te sentir bien car tu as de bons copains. Avec eux, tu peux jouer dans la cour de récréation à tes jeux préférés. Si tu travailles en groupe avec des amis, cela devient vite un plaisir ! L'école peut te faire découvrir de nouvelles connaissances qui vont te plaire. Par exemple, tu peux aimer faire des expériences en sciences, ou découvrir de nouvelles techniques en art. Ainsi, tu comprends mieux le monde qui t'entoure, ou tu peux créer des chefs d'œuvre ! En sport, les différentes activités sportives permettent de jouer tous ensemble, et de te pousser à relever des défis.

Annexe 2: Epreuve de rappel libre

Tu es :

- **Une fille**
- **Un garçon**

Ecris tout ce dont tu te souviens du texte que tu viens de lire.

……

……

……

Annexe 3: Epreuve de reconnaissance

Voici des questions portant sur le texte que tu viens de lire.

Coche la bonne réponse à chaque question.

Le sport peut te pousser à :

- Relever des défis
- Mettre des baskets
- Jouer avec tes copains
- Apprendre à mieux te connaître

L'école est obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de :

- 14 ans
- 16 ans
- L'école n'est pas obligatoire
- 10 ans

Si un copain est méchant avec toi, tu peux :

- Avoir mal à la tête
- Faire des cauchemars
- En parler à tes parents
- Etre content de le revoir

L'école te permet d'apprendre à :

- Travailler plus tard dans les mines
- Ne rien faire
- Ecrire des lettres à tes copains
- Ecrire sur un téléphone

Dans certains pays, les enfants ne peuvent pas faire respecter leurs droits car :

- Ils ne sont pas allés au lycée
- Ils ne savent ni lire ni écrire
- Ils ne s'en préoccupent pas
- Ils ne connaissent pas leurs droits

Avec tes meilleurs copains, tu peux aimer :

- Jouer aux cartes
- Jouer avec eux à tes jeux préférés
- Embêter les autres élèves
- Jouer en classe

Une journée d'école peut être longue et ennuyeuse si :

- Tu es privé de récréation
- Tu apprends des choses qui ne t'intéressent pas
- Tu n'apprends rien
- Tu apprends des choses que tu connais déjà

L'école peut te servir à :

- Mieux comprendre le monde qui t'entoure
- Comprendre une fiche technique
- Regarder le monde autrement
- Regarder des films avec tes amis

La première mission de l'école est de t'apprendre à :

- Lire, écrire, compter
- Lire et écrire
- Faire des expériences
- Jouer en récréation

Annexe 4: Découpage du texte pour attribuer un score à l'épreuve de rappel

Texte neutre	
Phrase 1	L'école est obligatoire et gratuite pour tous jusqu'à l'âge de seize ans.
Phrase 2	C'est un droit qui a permis à de nombreux enfants de ne plus travailler dans les mines, les usines ou les champs.
Phrase 3	La première mission de l'école est de t'apprendre à lire, à écrire et à compter.
Phrase 4	Ainsi, tu peux lire ton journal, écrire à tes copains, compter ton argent, téléphoner ou encore te repérer dans une ville.
Phrase 5	Mais à l'école, tu apprends aussi à vivre avec les autres et à respecter certaines règles.
Phrase 6	Enfin, l'école te prépare à la vie d'adulte.
Phrase 7	Pour cela, tu apprends petit à petit à penser et à te débrouiller tout seul.
Texte négatif	
Phrase 8	Dans de nombreux pays encore, les enfants ne peuvent pas aller à l'école.
Phrase 9	Comme ils ne savent ni lire ni écrire, ils ne peuvent pas faire respecter leurs droits.
Phrase 10	Ils commencent à travailler très jeunes pour aider leurs familles.
Phrase 11	Ils peuvent même être vendus pour servir des gens, ou bien travailler dans les champs.
Phrase 12	Parfois, tu peux te sentir seul à l'école si tu t'es fâché avec tes copains.
Phrase 13	Si certains sont méchants avec toi, tu peux faire des cauchemars ou avoir mal au ventre avant de venir en classe.
Phrase 14	Certaines matières peuvent être difficiles pour toi, il faut donc que tu travailles encore plus, au lieu de jouer ou de regarder un dessin animé.

Phrase 15	En plus, ton enseignant ne t'apprend pas toujours des choses qui t'intéressent, et alors une journée d'école peut devenir longue et ennuyeuse.
Texte positif	
Phrase 16	A l'école, tu peux te sentir bien car tu as de bons copains.
Phrase 17	Avec eux, tu peux jouer dans la cour de récréation à tes jeux préférés.
Phrase 18	Si tu travailles en groupe avec des amis, cela devient vite un plaisir !
Phrase 19	L'école peut te faire découvrir de nouvelles connaissances qui vont te plaire.
Phrase 20	Par exemple, tu peux aimer faire des expériences en sciences, ou découvrir de nouvelles techniques en art.
Phrase 21	Ainsi, tu comprends mieux le monde qui t'entoure, ou tu peux créer des chefs d'œuvre !
Phrase 22	En sport, les différentes activités sportives permettent de jouer tous ensemble, et de te pousser à relever des défis.

Annexe 5: Données brutes de l'épreuve de rappel

	Valence Neutre							Valence négative								Valence positive						
	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7	Phrase 8	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
G1	1	1	1	0	0,5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5
G2	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0
G3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0
G4	0,5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0	0	0
G5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0,5
G6	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0	1	0	0	0	0	0	0
G7	0	0,5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G8	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0
G10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0,5	0	1	0	0	0	0	0	0
G11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G12	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0,5	0	0
G13	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0
G14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
G15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G17	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0	0	0	0	0
G18	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Valence Neutre							Valence négative								Valence positive						
	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7	Phrase 8	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
F1	0,5	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0,5	1	0	0	0
F2	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
F3	1	0	0	0	0	0	0	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0	0	0	0	0
F4	0	0	1	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0,5
F5	0	0,5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
F6	1	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F7	0	0	1	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
F8	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F11	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F12	0,5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F13	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F14	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0,5	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0
F15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F16	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	0	0	0	0	0	0	1	1	0,5	0	0	0	0
F17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F18	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Annexe 6: Scores attribués à l'épreuve de reconnaissance

Le sport peut te pousser à : (*positif*)

- Relever des défis *(réponse correcte) = 1 point.*
- Mettre des baskets *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- Jouer avec tes copains *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Apprendre à mieux te connaître *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*

L'école est obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de : *(neutre)*

- 14 ans *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*
- 16 ans *(réponse correcte) = 1 point.*
- L'école n'est pas obligatoire *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- 10 ans *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*

Si un copain est méchant avec toi, tu peux : (*négatif***)**

- Avoir mal à la tête *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*
- Faire des cauchemars *(réponse correcte) = 1 point.*
- En parler à tes parents *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Etre content de le revoir *(hors-sujet) = 0,25 points.*

L'école te permet d'apprendre à : *(neutre)*

- Travailler plus tard dans les mines *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Ne rien faire *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- Ecrire des lettres à tes copains *(réponse correcte) = 1 point.*
- Ecrire sur un téléphone *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*

Dans certains pays, les enfants ne peuvent pas faire respecter leurs droits car : *(négatif)*

- Ils ne sont pas allés au lycée *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Ils ne savent ni lire ni écrire *(réponse correcte) = 1 point.*
- Ils ne s'en préoccupent pas *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- Ils ne connaissent pas leurs droits *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*

Avec tes meilleurs copains, tu peux aimer : (*positif*)

- Jouer aux cartes *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*
- Jouer avec eux à tes jeux préférés *(réponse correcte) = 1 point.*
- Embêter les autres élèves *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- Jouer en classe *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*

Une journée d'école peut être longue et ennuyeuse si : (*négatif*)

- Tu es privé de récréation *(hors-sujet) = 0,25 points.*
- Tu apprends des choses qui ne t'intéressent pas *(réponse correcte) = 1 point.*
- Tu n'apprends rien *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Tu apprends des choses que tu connais déjà *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*

L'école peut te servir à : (*positif*)

- Mieux comprendre le monde qui t'entoure *(réponse correcte) = 1 point.*
- Comprendre une fiche technique *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Regarder le monde autrement *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*
- Regarder des films avec tes amis *(hors-sujet) = 0,25 points.*

La première mission de l'école est de t'apprendre à : *(neutre)*

- Lire, écrire, compter *(réponse correcte) = 1 point.*
- Lire et écrire *(réponse proche sémantiquement) = 0,75 points.*
- Faire des expériences *(réponse lointaine sémantiquement) = 0,5 points.*
- Jouer en récréation *(hors-sujet) = 0,25 points.*

Annexe 7: Données brutes de l'épreuve de reconnaissance

	Valence Neutre			Valence Négative			Valence Positive		
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 1	Question 2	Question 3	Question 1	Question 2	Question 3
G1	1	1	1	1	1	0,75	1	1	1
G2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G3	1	1	1	1	1	1	0,75	1	1
G4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G6	1	1	1	1	1	1	0,75	1	1
G7	1	1	1	1	1	1	0,75	1	1
G8	1	1	1	1	1	1	0,75	1	1
G9	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
G10	1	1	1	1	0,75	1	0,75	1	1
G11	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G12	1	0,5	0,75	0,5	1	0,25	1	1	1
G13	0,25	0,25	0,25	0,25	1	1	1	1	0,25
G14	1	1	1	1	1	1	0,75	1	0,75
G15	1	0,75	1	0,25	0,75	1	0,5	0,25	0,5
G16	1	0,5	0,75	1	1	0,5	1	1	1
G17	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
G18	1	0,5	1	0,5	1	0,75	1	1	1
G19	1	1	1	1	1	1	0	1	1
G20	1	1	1	1	1	0	1	1	1
G21	1	1	0,75	0,5	1	1	1	1	1
G22	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1
G23	1	1	1	1	1	1	1	1	1

	Valence Neutre			Valence Négative			Valence Positive		
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 1	Question 2	Question 3	Question 1	Question 2	Question 3
F1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F2	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,75
F3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F4	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1
F5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F6	1	1	1	0,75	1	1	1	1	1
F7	1	0,5	1	1	1	0,25	1	1	0,75
F8	1	0,5	1	1	0,75	0,75	1	1	1
F9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F10	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F11	1	0	0	1	0	0	1	0	0
F12	1	0,5	0	0,5	0,75	0	0,5	1	0
F13	1	0,5	1	0,5	0,75	0,25	0,75	1	1
F14	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F15	1	1	1	0,75	1	0	1	1	1
F16	1	0,75	1	1	1	1	1	1	1
F17	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
F18	1	1	1	1	0,75	1	0,5	1	1

Table des illustrations

Figure 1: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte chez les filles 33

Figure 2: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte chez les garçons.....33

Figure 3: Pourcentage moyen de rappel en fonction du type de texte sur la population totale 34

Figure 4: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte chez les garçons 34

Figure 5: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte chez les filles 35

Figure 6: Pourcentage moyen de reconnaissance en fonction du type de texte sur la population totale.....35

Figure 7: Pourcentage de rappel de chaque phrase par rapport au nombre de réponses totales chez les garçons.....40

Figure 8: Pourcentage de rappel de chaque phrase par rapport au nombre de réponses totales chez les filles 41

Tableau 1: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte……...….36

Tableau 2: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte 36

Tableau 3: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte chez les garçons..... 37

Tableau 4: Moyennes des phrases rappelées correctement par type de texte chez les filles 37

Tableau 5: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte chez les garçons..... 38

Tableau 6: Moyennes des phrases reconnues correctement par type de texte chez les filles 38

Tableau 7: Analyse par le logiciel Emoval du texte neutre..... 39

Tableau 8: Analyse par le logiciel Emoval du texte négatif 39

Tableau 9: Analyse par le logiciel Emoval du texte positif 40

Claire FICHET

Emotion, Mémoire et Compréhension de texte

Résumé :

Le questionnement de cette recherche porte sur l'influence que peuvent avoir nos émotions sur la cognition. Comme nous nous intéressons au champ de l'éducation, nous nous préoccuperons plus particulièrement de l'impact des émotions sur les activités de mémorisation et de compréhension de texte, enjeu crucial dans les apprentissages. Comment, et dans quelle mesure, l'émotion peut-elle influencer les processus de mémorisation et de compréhension de texte ?
Les résultats des différentes recherches effectuées avec les adultes montrent un effet de la valence émotionnelle sur la restitution d'informations. L'émotion est-elle également un élément facilitateur chez l'enfant ? Quels éléments vont être le mieux rappelés après la lecture d'un texte : les éléments neutres, positifs ou négatifs ?
Cette recherche s'intéressera également à distinguer l'épreuve de reconnaissance et celle du rappel libre, afin de voir laquelle permet une meilleure restitution.
Enfin, nous nous attendons à remarquer un effet du genre lors de l'analyse des résultats.

Mots clés : émotion, mémorisation, compréhension de texte.

Emotion, Memory and Text understanding

Summary:

The inquiry of this research is directed toward the impact that our emotions can have on cognition. As we are focusing on the education field, we will particularly be concerned about the effect of emotions on memorizing activities and text understanding, crucial issue in learning outcomes. How, and to which extend, emotions can influence memorizing processes and text understanding?
The results of diverse researches performed on adults show an effect of emotional valence on information restitution. Is emotion an enabling element for the child as well? Which elements will be the most recalled after a text reading: neutral, positive, or negative elements?
This research will also focus on distinguishing the recognition test from the free recall test, in order to determine which enables the best restitution.
At last, we expect to notice an effect from the gender during the results analysis.

Key words: emotion, memorizing process, text understanding.