

EFFET DE L'EMOTION SUR LE TRAITEMENT D'UN RECIT EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE. CAS DE JEUNES GABONAIS ELEVES EN CM2

AKIGUET-BAKONG Sylvie
Université Omar Bongo (Gabon)
email : sakigu@yaho.fr

Résumé :

45 enfants âgés en moyenne de 13,3 ans ont rédigé une histoire à partir d'une série d'images présentées sur un carnet. Le support papier était selon les groupes soit bleu, soit gris. Les couleurs du support ont été choisies à l'issue des réponses données par 24 autres enfants sur une association couleurs et émotions. L'analyse des récits produits par les enfants montre qu'ils utilisent peu – et surtout dans la phase de résolution du récit - de lexique émotionnel traduisant l'émotion ressentie par les protagonistes du récit. La couleur du support papier sur lequel étaient présentées les images joue un rôle. Les enfants produisent plus de termes de lexique émotionnel lorsque le support est de couleur gaie. L'émotion apparaît donc comme un facteur pouvant favoriser la performance verbale notamment lorsqu'elle relève davantage du ressenti (ambiance) que de l'imaginaire. Car elle devient alors une source de motivation inconsciente pour le sujet.

Mots clés : rédaction, récit, lexique émotionnel, couleurs, émotion, motivation inconsciente, ambiance.

Abstract

45 children (mean age : 13,3 years) were asked to write a story from a series of images presented to them. Two groups of participants were distinguished: one group was shown the pictures with a blue background and the other group was shown with a grey background. (the associations between background's colour and emotions had been established in a previous study with 24 participants). Results show that children use few lexical items in relation to the emotions carried out by the figures of the story. The colour of the background has an effect on the use of the words: children produced several emotional words when shown the pictures on the "happy", i.e. blue background. Finally, emotion appears as a factor that could lead to verbal performance specially when it deals with feeling rather than imaginery. Because, it becomes then a source of unconscious motivation. .

Key words : writing, narrative text, emotional word, color, emotion, unconscious motivation, atmosphere.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

N° 7

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

I - INTRODUCTION

L'émotion, phénomène complexe qui, pour de nombreux auteurs (Reuchlin, 1986 ; Fraisse & Piaget, 1963 ; Rosenzweig, Leiman & Breedlove, 1998 ; Dimberg, Thunberg & Elmehed, 2000 ; etc.) intègre des aspects physiologiques (manifestations neurovégétatives : moiteur des mains, accélération du rythme cardiaque), affectifs (plaisir-déplaisir) et cognitifs (attention, vigilance, motivation) est définie par Piéron (1951) comme ce qui en psychologie « *s'applique à une réaction affective d'assez grande intensité, dépendant de centres d'encéphaliques et comportant normalement des manifestations d'ordre végétatif. Les émotions fondamentales en dehors de l'émotion-choc, comportent la joie et le chagrin (douleur), la peur et la colère, l'amour et le dégoût* ». Une telle définition suggère que les émotions puissent être réparties grossièrement en deux groupes dont l'un est composé d'émotions à tonalité positive et l'autre d'émotions à tonalité négative (cf. Bonnis, 1996).

La présente étude envisage l'émotion comme une conduite c'est-à-dire une réaction à un stimulus de l'environnement (cf. Darwin, 1874 ; cité par Fraisse & Piaget, 1963) sous-tendue par un traitement cognitif. Autrement dit cette réaction ne serait pas simplement automatique, notamment chez l'homme, mais impliquerait, dans certains cas, le recours à un raisonnement en vue d'identifier les caractéristiques du stimulus (Schachter, 1975 ; cité par Rosenzweig & coll. idem). Dans cette optique, l'émotion se trouve liée au phénomène de motivation, en effet, « *Entre motivation et émotion, il y a continuité et rupture. Il faut une motivation suffisante pour que notre adaptation aux problèmes que nous pose notre environnement se réalise. Mais si la motivation est trop forte, nous sommes privés d'une partie de nos moyens et notre adaptation est moins ajustée au réel. Dans l'action apparaissent alors des traces d'émotion et parfois les réactions émotives se substituent entièrement à l'action adaptée elle-même* » (Fraisse & Piaget, idem : p.106). En somme, le fait que les stimuli de l'environnement soient motivants pour le sujet peut l'amener à réaliser de bonnes performances. Il a été prouvé par exemple qu'une émotion à valence négative telle que l'anxiété est corrélée négativement avec la réussite au plan scolaire (Demangeon, 1966, cité par Reuchlin, 1986). Plus on est anxieux moins on réussit.

Il faut savoir que depuis plus d'une vingtaine d'années, les processus impliqués dans la manifestation des émotions ont donné lieu à de nombreuses recherches (cf. de Bonnis, 1996 ; Léveillé, Cossette, Gaudreau & Côté, 2001 ; Bannour, Piolat & Gombert, 2005) dont une partie seulement a été consacrée au lien entre l'émotion et la production écrite (cf. Gombert, Piolat & Loustalot (2005). C'est ainsi que des données intéressantes ont pu être obtenues notamment pour comprendre comment l'émotion oriente une activité cognitive telle que l'expression écrite. Dans une étude visant à vérifier l'impact du niveau d'appréhension par rapport à l'activité rédactionnelle sur l'expression émotionnelle, Bannour, Piolat & Bertha (2005) ont demandé à 35 étudiants de composer sur deux sujets dont l'un (tâche d'écriture expressive) avait pour consigne de décrire en détails leurs émotions et sentiments pendant la préparation des examens de fin d'année et l'autre (écriture non expressive) leur demandait une description en détails de cette même préparation d'examens. Puis leur appréhension à écrire a été évaluée à l'aide d'un questionnaire de 26 items (13 traduisant un rapport positif à l'écriture : *j'ai confiance dans ma capacité à exprimer clairement mes idées sur le papier* et 13 autres traduisant un rapport négatif à l'écriture). Les résultats obtenus montrent une utilisation moindre du lexique émotionnel, quel que soit le niveau d'appréhension, lorsqu'il s'agit d'évoquer le mode de préparation des examens. En revanche, lorsqu'il faut aborder leur ressenti pendant cette préparation, les sujets appréhensifs produisent plus de termes émotionnels que les sujets moins appréhensifs. Piolat, Mourgues & Bannour (2005) ont quant à eux tester la capacité de rédacteurs à s'adapter à un

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 7

<http://www.sudlangues.sn/>

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

surcroît d'exigence rédactionnelle suivant leur niveau d'appréhension à l'écriture. Ils ont ainsi demandé à 38 lycéens en terminal , après avoir évalué leur niveau d'appréhension, d'écrire sur l'un des deux thèmes suivants :

1°) avec évaluation : *Exprimez par écrit ce que vous ressentez quand vous faites un exposé à l'oral ou quand vous devez prendre la parole devant vos camarades. Votre texte écrit sera analysé, étudié et noté par des psycholinguistes. Certaines de vos phrases serviront d'exemples dans des enseignements à l'université de psycholinguistique.*

2°) sans évaluation : *Exprimez par écrit ce que vous ressentez quand vous faites un exposé à l'oral ou quand vous devez prendre la parole devant vos camarades. Votre texte écrit sera simplement lu, en aucun cas analysé et noté.*

Les résultats ont montré une diminution de la charge émotionnelle négative et une augmentation de celle positive lorsque les lycéens sont susceptibles d'être évalués. Les rédacteurs non appréhensifs sont ceux qui, quelle que soit l'attente du destinataire, exploitent le plus le lexique émotionnel positif. Cependant, les rédacteurs moins appréhensifs maximisent l'image d'un ressenti émotionnel positif dans les deux situations.

Ces quelques travaux indiquent donc bien clairement que l'émotion oriente l'activité rédactionnelle dans le sens de l'améliorer ou d'altérer sa qualité. De même, la motivation, dans les situations étudiées notamment, interfère avec l'émotion sur la performance rédactionnelle des sujets.

La présente étude a pour objectif de contribuer au renforcement des connaissances disponibles en psycholinguistique sur le rapport entre l'émotion et la production écrite en mettant un accent tout particulier sur le rôle de la motivation dans ce rapport. Il s'agit de répondre à la question de savoir si le fait de mettre des individus dans une certaine « ambiance » pour produire de l'écrit les motive plus à le faire que le contraire ? Par l'expression « ambiance » il faut entendre tout ce qui peut toucher émotionnellement le sujet, surtout de façon intense, et l'amener, au plan cognitif, à être plus attentif à certains détails et à les exprimer par écrit avec discernement et pertinence. Pour répondre à cette question, l'hypothèse de travail suivante est donc formulée : la qualité de la production écrite dépend de l'intensité de l'ambiance créée pour sa réalisation.

II - METHODE

2-1- Participants

Les sujets de cette expérience, dont l'âge moyen est de 13 ans 3 mois, ont été sélectionnés, dans une école primaire de la banlieue de Libreville, selon deux critères : le niveau scolaire et les résultats scolaires. Concernant le niveau scolaire, la classe de CM2 (Cours Moyen deuxième année) a été retenue. Ce choix a été motivé par le fait que cette classe qui boucle le cycle de l'enseignement primaire regroupe des élèves ayant une certaine expérience de l'expression écrite. Quant à la prise en compte du critère « résultats scolaires », elle a été motivée par un souci d'homogénéisation des deux groupes expérimentaux sur la base de leurs performances scolaires y compris celles en langue française de cette recherche. C'est ainsi que les sujets ont été choisis sur la base de leur rendement scolaire attesté par le rang qui leur avait été attribué par leurs instituteurs lors des examens trimestriels ayant précédé la présente recherche. Concrètement, les vingt-quatre premiers élèves des trois CM2 de l'école choisie pour cette expérience ont été retenus et repartis en deux groupes de sorte que les proportions de très bons élèves (rangs 1 à 8), d'élèves moyens (rangs 8 à 17) et d'élèves très moyens (rangs 17 à 24) y

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 7

<http://www.sudlangues.sn/>

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

soient équivalentes. 48 sujets ont ainsi été sélectionnés, mais l'absence de certains, le jour de l'expérimentation proprement dite, a réduit l'effectif initial à 45 sujets.

2-2 - Matériel

Le matériel ayant servi à la réalisation de cette expérience se compose d'un questionnaire sur les couleurs, d'un carnet contenant un récit en images et d'un carnet d'écriture.

1°) Questionnaire sur les couleurs

Il comporte un pavé de huit couleurs numérotées (marron, noir, bleu, violet, rouge, orange, jaune, vert). Ces couleurs ont été présentées chacune sous trois estompages (vif, moyen, clair) conformément à l'impact capital de la saturation et de la vivacité des couleurs sur les émotions ressenties par les adultes comme par les enfants (cf. Valdez et Mehrabian, 1994 ; Boyatzis et Varghese, 1994).

Pour permettre aux enfants d'associer une couleur à des états émotionnels, ce pavé de couleurs est suivi d'une série de 11 questions. Par exemple, première question : *quelle est la couleur que tu préfères parce qu'elle te semble belle et attirante ?*, troisième question : *quelle est la couleur qui va bien avec les habits d'un monsieur très chagriné ?* Des termes du lexique émotionnel (chagriné, malheureux, déprimé, découragé, tristesse, peine, malheur versus content, heureux, joyeux, gai) ont ainsi été proposés aux enfants à travers les énoncés de ces questions. Il leur était alors demandé de choisir la couleur correspondant à l'état émotionnel décrit dans chacun des énoncés.

2°) Carnet du récit en images

Il s'agit d'un carnet d'images présentant un récit composé de sept pages en format A₄. Chaque page comporte deux images. Conformément à la conception des enfants relative à la couleur triste (gris) et la couleur gaie (bleue), des carnets à fond gris et des carnets à fond bleu ont été imprimés.

Concernant le récit de la présente expérience, il a été décidé que son contenu devait être familier aux enfants, pour leur éviter tout problème d'imagination. De plus, pour ne pas les inciter à une stratégie de rétention « par cœur » d'une histoire racontée verbalement et ne pas leur fournir de terme du lexique émotionnel, un récit très simple dans une version « en images » a été retenu (Piolat, Dehnière, David, Fasce & Mais, 1986). C'est ainsi que ces images ont été dessinées à l'encre de chine et sans couleur.

Le récit en question raconte l'histoire du géant Gafouille et de mamie Lirette. Gafouille, alors même qu'il veut aider Lirette rencontrée dans une forêt à ramasser du bois, provoque la destruction de sa maison. Car, il dépose maladroitement les arbres ramassés pour elle au lieu de simples bouts de bois.

Les images racontent ce récit inachevé du fait de l'absence d'une résolution. Le récit s'arrête sur la complication (bêtise malencontreuse de Gafouille), ce qui permet d'inviter les sujets à composer à leur guise la fin du récit afin de « résoudre » ce problème.

3°) Carnet d'écriture

Le carnet d'écriture, constitué de sept (7) pages de format A₄, dont le fond a été volontairement choisi de couleur neutre (blanc) afin que seul l'effet émotionnel de la couleur du récit en image soit impliqué.

Dans un premier temps, ce carnet présente aux enfants la consigne rédactionnelle (« *Merci d'écrire sur cette feuille l'histoire de Gafouille et de mamie Lirette, que tu viens de voir en images* »). Celle-ci insiste sur la nécessité de traduire verbalement les états émotionnels des personnages (« *Tu racontes ce qui s'est passé en disant ce que ressentent les personnages* »).

Il est aussi indiqué que l'orthographe ne compte pas. Cette consigne est suivie par des lignes, permettant d'écrire sur la page entière.

A la suite de cette page d'écriture du récit (situation + complication), deux pages sont destinées à mieux connaître les capacités des enfants à, d'une part, désigner l'état émotionnel des protagonistes au moment de la complication et d'autre part, étiqueter verbalement les expressions émotionnelles présentées.

Sur la première page figurent quatre portraits de Lirette ; sur l'autre, quatre portraits de Gafouille. Pour Lirette et Gafouille, en plus d'un visage « neutre », un visage « souriant », « triste » et « en pleur » sont représentés. A côté de chaque portrait, un carré de réponse est prévu afin que les élèves puissent indiquer leur choix en répondant à la consigne suivante : « *Tu cherches l'image qui correspond le plus à ce que ressent Lirette quand Gafouille casse sa maison en posant les arbres dessus. Tu mets une croix dans le petit carré à côté de cette image* ». Concernant les portrait de Gafouille, la consigne indique au sujet de cocher le portrait correspondant à : « *Ce que ressent Gafouille quand il casse la maison de Lirette...* ».

Puis, les deux séries de portraits sont à nouveau présentées avec chacun cinq demi-lignes d'écriture. Les enfants ont pour consigne d'écrire à côté de chacune des images, ce que ressentent les personnages, lorsque la maison a été cassée par les arbres. Il s'agit de s'assurer que les enfants disposent du lexique pour les émotions concernées.

Enfin, la dernière page du carnet présente la consigne invitant les enfants à clôturer le récit : « *Tu inventes une petite fin à cette histoire. Tu indiques bien ce que ressentent Lirette et Gafouille à la fin de cette histoire* ». Un tiers de la page seulement comporte des lignes d'écriture.

2-3 - Procédure

D'abord, un mois avant l'expérience proprement dite, les 24 élèves d'une classe de CM2 ont été invités à répondre de façon collective au questionnaire « couleur-émotion ». Les résultats ont été analysés afin de choisir les deux couleurs à utiliser lors de l'expérimentation proprement dite comme support-papier des carnets d'images à savoir le bleu (couleur jugée gaie) et le gris (couleur jugée triste).

Ensuite pour l'expérience, les élèves de deux autres CM2 ont été repartis de façon équilibrée dans le « groupe bleu » et le groupe « gris » et regroupés dans deux salles différentes.

Puis, dans chacun des groupes, les expérimentateurs ont distribué le carnet d'images et le carnet d'écriture. Puis les enfants ont consulté le carnet d'images pendant 5 minutes « *Maintenant, vous allez regarder attentivement les images du carnet puis lorsque je vous le dirai, vous le refermerez et vous ne le regarderez plus* ».

Ils ont ensuite choisi une expression parmi 4 pour la vieille dame (3 minutes) et une expression pour le géant parmi 4 (3 minutes) : « *Selon vous, quelle est l'image qui correspond le plus à ce qu'a ressenti la vieille dame quand le toit de la maison a été cassé par les arbres que le géant a posés dessus. Mettez une croix sous l'image qui vous semble le mieux correspondre au sentiment de la vieille dame) Tournez encore la page. Selon vous, quelle est l'image qui correspond le plus à ce qu'a ressenti le géant quant le toit de la maison de la vieille dame a été cassé par les arbres qu'il a posés dessus. Mettez une croix sous l'image qui vous semble le mieux correspondre au sentiment du géant. Allez-y* »

Et, sur les pages suivantes, à côté des « portraits » sur au plus quatre courtes lignes, ils ont désigné verbalement les sentiments de Lirette (5 minutes) et de Gafouille (5 minutes).

Pour finir, ils ont été invités à conclure le récit « *Maintenant, tournez la page. Vous inventez une petite fin à cette histoire et écrivez la sur les lignes. Commencez !* ».

Pour chacune de ces tâches, la consigne était écrite sur chaque page et a aussi été lue par l'expérimentateur.

2-4 -Analyse des données et Variables dépendantes

Deux plans d'analyse de données ont été utilisés dans cette recherche. Le premier plan est le suivant : $S_X <C_2> * P_2 * E_4$. L'initial (S) est mis pour le facteur « sujet » soit les 45 sujets de cette expérience. Pour effectuer les tâches expérimentales (sélectionner et décrire les émotions des deux protagonistes d'un récit inachevé présenté en images, puis raconter la fin de ce récit) ces sujets ont été répartis dans deux groupes correspondant aux deux conditions expérimentales suivantes : la condition « bleu » (le récit est imprimé sur un papier de couleur bleu) et la condition « gris » (le récit est imprimé sur un papier de couleur grise) d'où l'initial C du plan expérimental affecté de l'indice 2. Les sujets de ces deux conditions expérimentales ont tous eu à traiter le même récit comportant deux protagonistes à savoir le géant Gafouille et la mamie Lirette, d'où la lettre « P » de ce plan affectée de l'indice 2 relatif au nombre de ces protagonistes. Les images relatives aux deux protagonistes du récit en question figurent clairement les quatre états émotionnels suivants : neutre, fâché, souriant, pleurant, aussi la lettre « E » du plan mise pour la variable « émotion » est-elle affectée de l'indice 4.

Le second plan d'analyse ($S_X <C_2> * P_2 * R_2$) ne diffère du premier que parce que le facteur « Récit » a été substitué au facteur « Emotion ». Ce dernier est affecté de l'indice 2 correspondant aux deux phases d'élaboration du récit (cf. Adam, 1992) étudiés « complication » et « résolution ».

La performance des sujets a été évaluée de trois manières : d'une part, en s'intéressant à l'aptitude des sujets à *qualifier l'état émotionnel des protagonistes du récit* à l'issue de la complication

- soit en sélectionnant un portrait parmi quatre figurant les émotions (triste, pleurer, souriant, neutre) ;
- soit en décrivant l'expression émotionnelle de ces quatre portraits ;

et d'autre part, en se focalisant sur leur aptitude à faire *usage du lexique émotionnel* dans leurs productions écrites notamment dans les deux phases du récit « complication » et « résolution ».

Qualification de l'état émotionnel des protagonistes

Pour évaluer la fréquence de choix des quatre portraits relatifs à l'état émotionnel des protagonistes à l'issue de la complication, une note égale à 0 (absence de choix) ou 1 (présence d'un choix) a été attribuée à chaque sujet pour chacun des quatre états émotionnels attendus (neutre, triste, pleurer, souriant).

De plus, pour évaluer la disponibilité du lexique émotionnel des sujets pour les quatre émotions des deux protagonistes, le nombre de mots (exemple : heureux, triste) et de locution verbale (exemple : très malheureux, pas trop triste) par sujet a été compté. De même, le nombre de termes différents du lexique au sein de chaque groupe a été examiné pour savoir si les sujets de chacune des conditions expérimentales ont plus souvent utilisé un terme plutôt qu'un autre.

Usage du lexique émotionnel

Le nombre de termes du lexique émotionnel qui a été écrit (mots et locutions verbales) par chaque élève a été comptabilisé en fonction des deux stades d'avancement de la

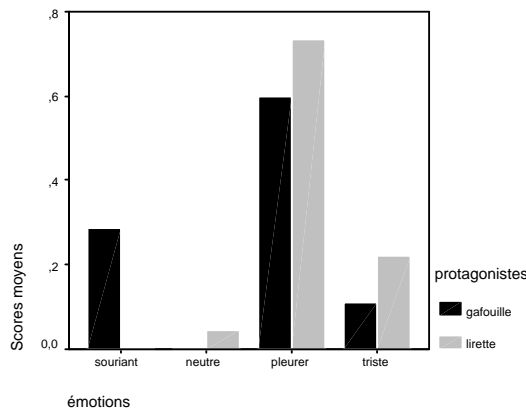
production écrite (situation initiale + complication d'une part et d'autre part résolution) pour les deux protagonistes du récit.

Afin de vérifier l'effet des trois variables indépendantes de cette recherche sur les variables dépendantes précitées, une analyse de variance a été effectuée à l'aide du logiciel S.P.S.S. 10.0 (Statistical Package for Social Sciences).

III - RESULTATS

3-1 - Choix de l'expression émotionnelle à l'issue de la complication

Il faut relever que le type d'expressions émotionnelles dépeint par les portraits de protagonistes proposés aux sujets a eu un effet significatif sur les choix opérés par ceux-ci ($F(3, 344)=59.02$; $p< .0001$). C'est ainsi que le portrait dépeignant un protagoniste pleurant a recueilli le score moyen de sélection le plus élevé quelle que soit la condition expérimentale : 0.66 contre 0.02 (expression faciale neutre), 0.16 (expression faciale triste) et 0.14 (expression faciale étonnée).



Graphique n° : Scores moyens de sélection de l'état émotionnel des deux protagonistes à l'issue de la complication du récit en fonction du type d'émotions proposé à travers quatre portraits.

Il faut ajouter à cela, l'effet significatif de l'interaction entre les facteurs « protagoniste » et « émotion » : $F(3, 344)= 6.93$; $p<.0001$). Ce résultat traduit notamment le fait que l'expression faciale « triste » ait été le plus souvent choisie pour qualifier l'état émotionnel de Lirette (vieille dame) que celui de Gafouille (géant) à l'issue de la complication (condition « bleu » : 26,08% (Lirette) contre 13,04% (Gafouille)/ condition « gris » : 22,72% (Lirette) contre 13,63% (Gafouille).

Cependant, il est à noter que l'expression faciale « neutre » a tout de même été sélectionnée par les sujets dans la condition « gris » uniquement pour Gafouille (4,34%) et dans la condition « bleu » pour Lirette seulement (9,09%).

3-2 - Disponibilité lexicale pour qualifier les quatre expressions émotionnelles

Un effet significatif de deux des trois facteurs de cette expérience sur la disponibilité du lexique est à noter : il s'agit des facteurs « couleur » et « émotion ».

Concernant le facteur « couleur », les sujets dont le récit en images a été imprimé sur du papier bleu (couleur gaie) ont, en moyenne, produit plus de mots en rapport avec les quatre

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 7

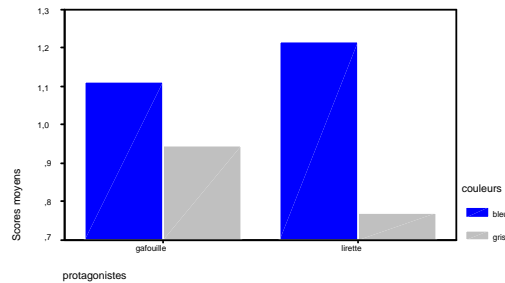
<http://www.sudlangues.sn/>

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

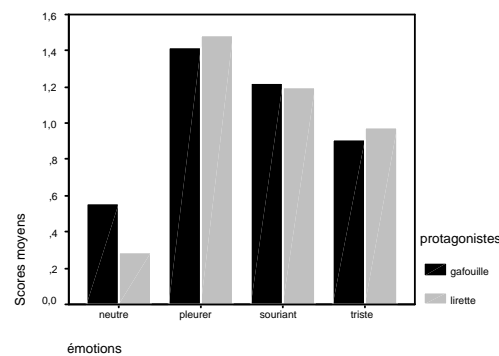
Tel : 00 221 548 87 99

expressions émotionnelles dépeintes par les portraits à traiter ($m= 1.16$ contre $m=0.85$) que ceux dont le récit a été imprimé sur du papier gris (couleur triste) : ($F(1, 344)=13.54$; $p<.0001$). Les sujets travaillant dans une ambiance de « gaieté » ont donc été plus enclins à étaler leur lexique émotionnel que ceux soumis à une condition de travail (ou ambiance) « triste ».



Graphique n° : Scores moyens de production des termes du lexique émotionnel, selon le groupe (couleur) et le protagoniste, à travers la description de l'état émotionnel dépeint par les portraits de protagonistes proposés (4 par protagoniste).

Quant à l'effet du facteur « émotion », il se traduit par une tendance des sujets à plus souvent qualifier de façon aisée l'état émotionnel du portrait montrant un protagoniste en pleurs ($m=1.45$ « pleurer » contre $m= 1.21$ « souriant », $m= 0.94$ « triste » et $m= 0.42$ « neutre ») que les trois autres portraits ($F(3, 344)= 28.49$; $p<.0001$).

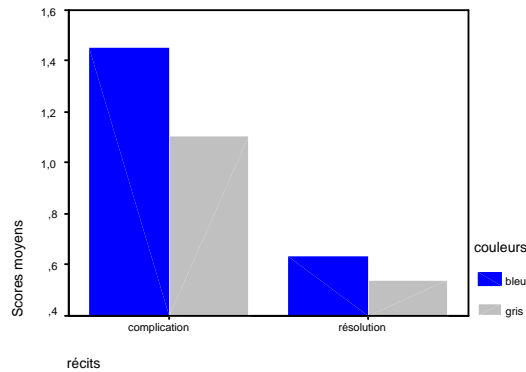


Graphique n° : Scores moyens de production des termes du lexique émotionnel selon le type d'émotions dépeint par les portraits et le protagoniste .

Cependant, aucun effet du facteur « protagoniste » sur la disponibilité lexicale n'est à noter ($F(1, 344)= 0.18$; $p= .66$). En fait, pour les sujets de cette expérience, peu importe le degré de responsabilité de l'un et l'autre protagoniste par rapport à la « catastrophe » (destruction de la maison de la vieille dame par les troncs d'arbres) qui survient lors de la complication, suite à cela, ils sont dans le même état émotionnel : ils pleurent.

3-3 - Usage du lexique émotionnel dans le récit écrit

Des deux phases d'élaboration du récit traitées par les sujets à savoir la « complication » et la « résolution », la première semble avoir occasionnée une production significativement plus importante de termes du lexique émotionnel chez les sujets que la deuxième ($F(1, 172)=30.76$; $p<.0001$).



Graphique n° : Scores moyens de production des termes du lexique émotionnel selon les deux phases d'élaboration du récit (complication et résolution) données à traiter et le groupe expérimental (couleur).

Autrement dit lorsqu'il s'est agi de raconter l'histoire vue en images en décrivant les sentiments des personnages, les élèves ont eu beaucoup moins de mal à produire les termes du lexique émotionnel que lorsqu'il a fallu inventer la fin de l'histoire. Cependant, les facteurs « couleur » et « protagoniste » n'ont eu aucun effet significatif sur l'usage du lexique émotionnel dans le récit écrit (couleur : $F(1,172)=3.09$; $p=.08$ n.s. / protagoniste : $F(1,172)=0.28$; $p=.59$ n.s.). Ces deux derniers résultats indiquent que : que la couleur du papier d'impression du récit soit gaie (bleu) ou triste (gris), la production des termes du lexique émotionnel dans les phases complication et résolution du récit est sensiblement identique. Il en va de même lorsque les émotions à décrire concernent l'un ou l'autre protagoniste.

IV - DISCUSSION

Les résultats de cette recherche font état d'une aptitude des enfants de niveau CM2 à disposer d'un lexique permettant de reconnaître et de qualifier des états émotionnels simples (triste, souriant, pleurer). Il a été question tout au long de cette recherche d'éprouver l'usage de ce lexique chez les enfants en leur proposant le début d'un récit (situation initiale + complication) en images. De plus, pour que la phase du récit considérée (complication) ne soit pas le seul facteur déterminant les performances des enfants, la couleur du support-papier présentant ce récit a été modulée en couleur « gaie » ou « triste ». Ce facteur « couleur », tout comme le récit en images, a permis de créer une certaine « ambiance », source de motivation inconsciente des enfants, lors de leur production écrite.

A l'issue des investigations menées, un fait important est à noter, à savoir que la condition expérimentale de production du lexique émotionnel a été déterminante. En effet, les sujets ayant eu à qualifier l'état émotionnel des protagonistes dans une condition jugée « gaie » (couleur bleue) ont présenté une disponibilité lexicale (nombre de termes du lexique émotionnel) supérieure à celle de leurs camarades travaillant dans une condition jugée « triste » (couleur grise). Ce résultat vient corroborer celui obtenu par Kimstacs (2001) d'une part, et d'autre part par Piolat & Gombert (2002). L'ambiance de production d'écrits, ici la couleur, est une source de motivation, sûrement inconsciente, mais suffisamment importante pour induire des comportements verbaux proportionnels à la qualité de cette ambiance.

De même, lorsque cette « ambiance » a été créée par le récit, notamment à travers sa phase dite « complication », les sujets ont eu une production des termes du lexique émotionnel plus importante que celle relative à la phase « résolution ». En fait ce résultat semble avoir été

favorisé par la partie du récit présentée en images aux enfants qui a été volontairement limitée (situation initiale + complication) et a amené les sujets à s'exprimer davantage sur ce qu'ils venaient de voir et de ressentir comme émotion en regardant les images plutôt que sur la fin du récit qu'ils devaient imaginer c'est-à-dire créer.

En somme, l'hypothèse formulée dans la présente recherche, à savoir la qualité de la production écrite dépend de l'intensité de l'ambiance créée pour sa réalisation, est vérifiée dans la mesure où « l'ambiance » a eu un impact sur la performance rédactionnelle des sujets, qu'elle relève de la tonalité de la couleur du support-papier du récit la plus agréable, en l'occurrence le bleu (couleur gaie) ou de la phase de récit la plus émouvante à savoir la complication. Cette recherche a ainsi contribué à montrer que l'émotion peut être un facteur favorisant la performance verbale notamment lorsqu'elle relève davantage du ressenti (ambiance) que de l'imaginaire. Car elle devient alors une source de motivation inconsciente pour le sujet.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, Jean Michel (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Bannour, Rachid ; Piolat, Annie ; Gombert, Anne (2005). "Quand des lycéens et des étudiants rendent compte de leurs émotions... Effets de leur niveau d'appréhension et du thème rédactionnel " In : Grossmann, Francis et. Plane Sylvie (Eds), *Lexique et Production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion. p. 1-12.
- Bannour, Rachid ; Piolat, Annie & Bertha, Jérôme (2005). *L'appréhension à écrire des étudiants et ses conséquences*. Communication affichée au 11^{ème} congrès international de l'Association Française de Psychologie de la Santé, du 23 au 25 juin 2005, Aix-en-Provence, France.
- Bonis, Monique de, (1996). *Connaître les émotions humaines*. Hayen : Mardaga. 240 p.
- Boyatis, Chris & Varghese, Reenu. (1994). Children's emotional associations with colors. In : *The Journal of Genetic Psychology*, n°15, janvier 1994, pp77-85.
- Dimberg, Ulf ; Thunberg, Monika & Elmehed, Kurt (2000). "Unconscious facial reactions to emotional facial expressions". In *American Psychological Society*, n°1, janvier 2000, pp. 86-89.
- Fayol, Michel (1986). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 154 p.
- Gombert, Anne ; Piolat, Annie & Loustalot, Marc (2005). "Favoriser la productivité et l'usage du lexique de l'émotion lors de la production d'un récit par des jeunes rédacteurs ? Histoires colorées... histoire d'exprimer ?" In : : Grossmann, Francis ; Paveau, Marie-Anne & Gérard. Petit, (Eds), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG. p. 159-171.
- Kimstacz, Agnès (2001). Effet de la couleur sur le lexique émotionnel produit par des enfants âgés de onze ans lors de la rédaction d'un récit. Mémoire de maîtrise: Université de Provence : Faculté des lettres et sciences humaines. 24p.
- Léveillé, Elène ; Cossette, Louise ; Gaudreau, Martine & Côté, Nancy (2001). "La socialisation des émotions chez le nourrisson : le rôle du langage maternel" In : *Revue canadienne des sciences du comportement*, n°4, avril 2001, pp.233-244.
- Piéron, Henri (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : P.U.F.587 p.
- Piolat, Annie & Gombert, Anne (2003). "Effet d'une couleur gaie et triste sur l'usage du lexique émotionnel par des enfants de 11 ans lors de la rédaction d'un récit". In : Colletta Jean Marc & Tcherkassoff Anna (Eds), *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Bruxelles : Mardaga, p. 235-247.
- Piolat, Annie, Mourgues, D & Bannour, Rachid (2005). *Apprendre à écrire et à communiquer à l'oral chez des lycéens étant ou non évalués*. Communication affichée au Congrès National de la Société Française de Psychologie, du 21 au 23 septembre 2005, Nancy, France.
- Reuchlin, Maurice (1986). *Psychologie*. Paris : P.U.F. 445 p.
- Rosenzweig, Marc ; Leiman, Arnold & Breedlove, Marc (1998). *Psychobiologie*. Paris : De Boeck Université. 737p.
- Valdez, Patricia & Mehrabian, Albert (1994). "Effects of Color on Emotions". In *Journal of Experimental Psychology : General*, n° 4, décembre 1994, pp.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE SUDLANGUES

N° 7

<http://www.sudlangues.sn/>

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.