

Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant

Sophie Roch-Veiras
Lalic-UCO, Angers, France



Synergies Espagne n° 2 - 2009 pp. 223-234

Résumé : *Lorsque nous avons choisi de travailler avec des apprenants qui s'engagent dans un processus de lecture-compréhension en langue étrangère, nous avons pu mesurer la complexité de la question et avons compris à quel point ce sujet était vaste. Depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux ont été entrepris sur les compétences d'un bon lecteur, différentes stratégies ayant été répertoriées. Parallèlement à ces recherches, d'autres ont porté sur des champs de recherche jusqu'alors dissociés, celui de l'émotion et de la cognition. Cet article n'a pas pour objectif ici d'analyser le rôle des émotions dans l'apprentissage mais celui d'étudier les émotions que le texte en langue étrangère suscite chez les apprenants. En quoi, les émotions peuvent-elles constituer un handicap ou une aide à la compréhension ?*

Mots-clés : *Lecture-compréhension, émotions, apprenants.*

Las emociones provocadas en la comprensión lectora por un aprendiz de lengua extranjera

Resumen : *Cuando escogí trabajar con alumnos inmersos en un proceso de comprensión lectora en lengua extranjera, pude apreciar lo complejo de la cuestión y la amplitud del tema. Desde hace veinte años, se han realizado muchos estudios sobre las competencias de un buen lector y se han señalado diferentes estrategias. Junto a esas investigaciones otros estudios se han orientado hacia campos de investigación disociados hasta ahora, como el de la emoción y la cognición. Este artículo no pretende analizar el papel que juegan las emociones en el aprendizaje sino estudiar las emociones que el texto en lengua extranjera suscita en los estudiantes. Las emociones ¿son un impedimento o una ayuda a la comprensión ?*

Palabras clave: *Comprensión lectora, emociones, alumnos*

In a process of reading comprehension in a foreign language, the emotions that a text evokes in a learner

Abstract : *When we chose to work with learners who are committed to a process of reading comprehension in a foreign language, we are able to assess the complexity of this question and we understood how vast a subject it was. For twenty years, numerous works have been undertaken regarding the skills of a good reader, with different strategies*

being identified. Parallel to this research, others brought to the field, the previously separated ideas of emotion and cognition. This article does not have as its goal to analyze the role of emotion in the learning process but to study the emotions that a text evokes in a learner. In what way can emotions constitute a handicap or an aide to understanding ?

Keywords : *Reading-understanding, emotions, learners.*

Lorsqu'il y a trois ans, nous avons décidé, dans le centre de français langue étrangère dans lequel nous enseignons, de travailler avec des apprenants d'un niveau A2 qui s'engageaient dans un processus de lecture-compréhension en français, nous étions loin d'imaginer à quel point nous nous attaquions à une question vaste et complexe. Nous avons conscience du fait que les processus métacognitifs constituaient une composante à part entière de l'activité de compréhension (Rémond, 2003), de nombreux travaux ayant mis en évidence l'intérêt pour le lecteur-apprenant de parvenir à un comportement de lecteur actif et régulé. Parallèlement, nous nous sommes également rendu compte qu'un apprenant, qui avait un niveau peu élevé en lecture-compréhension, pouvait se retrouver dans un état émotionnel de peur plus que de plaisir, lorsqu'il se lançait dans la lecture d'un texte. Les travaux de Bandura (1986) allaient nous apporter des éléments de réponse sur le lien entre l'état de stress des étudiants et leurs performances. Les recherches de Damasio (1995) et les différentes considérations actuelles qui portent à croire que la cognition a besoin de l'émotion pour fonctionner allaient nous conduire quant à elles, vers d'autres champs de recherche.

Nous nous sommes alors intéressée aux émotions dans l'apprentissage et aussi à celles que les éléments du texte peuvent susciter lorsque l'apprenant est en train de le lire. C'est le visage lumineux d'une étudiante (A2) ayant terminé la lecture d'un texte, associé à la question qu'elle nous a posée, qui nous a intriguée. « *C'est triste...* », avait-elle dit. Elle attendait une simple confirmation de notre part car elle avait compris le sens du texte. Ce sont pourtant les émotions que les éléments du texte avaient suscitées en elle, qui semblaient visiblement donner à l'étudiante, valeur de contrôle. Jusqu'à présent, nous pensions que les émotions ne faisaient que biaiser la compréhension du texte. Or, il nous est apparu qu'elles peuvent jouer un rôle dans la compréhension. Peut-être allaient-elles même en faciliter la compréhension ?

Dans cet article, nous ferons d'abord un état des lieux des recherches effectuées sur les émotions et la compréhension de textes. Grâce aux enquêtes effectuées auprès d'étudiants apprenant une LE, nous chercherons ensuite à mieux comprendre le rôle des émotions chez le lecteur et essaierons, finalement d'analyser en quoi les émotions peuvent constituer une aide à la compréhension mais aussi un handicap si l'apprenant ne peut ressentir les émotions que les éléments du texte suscitent.

Un état des lieux sur les émotions et la compréhension de textes

Chez des compreneurs qui débutent la compréhension de textes en langue étrangère, on ne peut ignorer le rôle des émotions ainsi que les frustrations de ne pouvoir en ressentir. C'est le cas de cette étudiante japonaise qui évoquait parmi toutes les difficultés qu'elle pouvait rencontrer en situation de compréhension de textes celle de pouvoir « *mettre ses sentiments plus facilement* » dans sa langue plutôt qu'en français. Lors de questionnaires que nous avons effectués avec des apprenants même de faible niveau, il était ressorti que ces derniers se laissent d'abord guider par leurs émotions pour le choix d'un texte en langue étrangère, les difficultés en français inhérentes au texte ne sont prises en considération que dans un second temps. Les émotions font partie intégrante de l'activité de compréhension et apparaissent à mesure que le lecteur progresse dans le texte.

Si les émotions sont liées aux caractéristiques stylistiques, syntaxiques ou sémantiques (par l'intensité affective qui se dégage des termes utilisés) c'est-à-dire de surface du texte, il s'agit alors d'« émotions artefacts » (Kneepkens et Zwaan, 1994). Si elles sont transmises par les personnages présents dans le récit et par les événements, elles sont alors appelées « émotions fictives ». Les émotions peuvent également être « véhiculées par le lecteur lui-même qui va réagir à sa manière à la situation exposée » (Blanc, 2006 : 123).

Les « émotions artefacts » interviendraient plutôt en début et en fin de lecture. Bien souvent, au cours de la lecture, le lecteur est davantage plongé dans le récit lui-même laissant les « émotions artefacts » en arrière plan (Meijsing, 1980, cité par N.Blanc). Ces émotions, si elles sont ressenties au cours de la lecture, ont un caractère particulièrement bénéfique car elles « *conduisent l'individu à focaliser son attention sur les informations émouvantes et à les traiter de façon plus élaborée.* » Par ailleurs, ce type d'émotions « *favoriserait une meilleure rétention du texte...parce que le lecteur se rappelle non seulement les émotions ressenties mais également l'objet de ces émotions* » (Blanc, 2006 :141). Ces émotions augmenteraient selon le niveau d'expertise en littérature du lecteur.

Alors que les travaux sur les « émotions artefacts » ne donnent des informations que sur le rôle des émotions dans la mémoire du texte mais pas dans sa compréhension, les « émotions fictives » participent directement à la compréhension du texte. Les émotions « fictives » (et donc l'intensité de la représentation des personnages) sont d'autant plus élevées que le lecteur avance dans la lecture du texte. Quant aux données du texte évoquées au cours de la lecture (Meijsing, 1980 ; Dijkstra et al. 1994) et qui auront provoqué des « émotions fictives » par rapport à celles qui n'en suscitent pas, elles auront davantage de chances d'être rappelées.

Contrairement à ce que d'aucuns auraient pu penser, le lecteur n'a pas besoin de s'identifier au protagoniste pour représenter ses états émotionnels. C'est du moins ce qu'il ressort des recherches de Tan (1994) puis Schneider (2002) qui ont redéfini le concept d'« empathie » du lecteur pour le protagoniste, qui, résulte,

comme l'écrit N.Blanc (2006 :142), « *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. Ainsi, le lecteur est en mesure d'évaluer l'issue comme étant désirée ou redoutée.* » En somme, à la différence de celui qui s'identifie au protagoniste, le lecteur peut simplement être un témoin privilégié de la situation qui « *réagit émotionnellement à ce qu'il sait de la situation exposée* » (N.Blanc, 2006 :142).

Pour Gernsbacher et al. (1992, 1998), il convient de prendre en compte le fait que le lecteur s'engage automatiquement dans la représentation des états émotionnels du protagoniste du récit en se basant sur ses connaissances émotionnelles qui peuvent être soit propres à l'individu soit issues de la mémoire sémantique. À l'évidence, au fur et à mesure que le lecteur progresse dans la lecture du texte et qu'il s'immerge dans la situation décrite, les émotions fictives deviennent considérables (Meijsing, 1980). Par ailleurs, du fait de leur rôle de sélection, elles indiquent au lecteur ce qui est important et oriente le contenu de la représentation (Miall, 1990).

Il semblerait que la représentation des états émotionnels du protagoniste du récit s'élabore à partir de la construction d'hypothèses sans cesse vérifiées ou infirmées. En effet, une fois que le lecteur a représenté l'état émotionnel du protagoniste, toute nouvelle information est évaluée compte tenu de la présence de cette information émotionnelle. « *Si les événements décrits sont compatibles avec cet état émotionnel, il est alors renforcé et devient plus accessible* », s'ils sont « *neutres, la représentation de l'émotion reste accessible* », sinon, « *elle devient moins accessible et une nouvelle émotion est activée* » (N.Blanc, 2006 :171). C'est ainsi que les émotions fictives participent à la construction de la représentation. Si nous nous référons aux travaux de Zwaan et al. (1993), il nous faudra prendre en considération le fait que, si les textes sont difficiles, les individus vont davantage chercher à comprendre la structure même du texte, tant et si bien que les émotions deviennent plus difficiles à comprendre et à représenter.

En résumé, et selon N.Blanc, les émotions fictives ressenties le sont, soit par empathie pour le protagoniste, soit en réponse directe à la forme que l'auteur a donnée au texte. Nous retiendrons également la complexité dans laquelle peut se trouver le lecteur lorsqu'il est impliqué dans deux états émotionnels opposés, le premier est fonction des connaissances que lui-même a de la situation, (ce qui est le résultat de ses propres réactions émotionnelles par rapport à ce qu'il sait de la situation et de ses connaissances antérieures par rapport à cette même situation) et le second est lié aux connaissances du protagoniste par rapport à la même situation. (N.Blanc et al.2005, 2006).

Les émotions peuvent également être présentes en amont et sont alors purement représentatives d'un état dans lequel se trouvait l'individu avant même la lecture, état qui ne sera pas sans conséquence sur la compréhension des informations délivrées. Car, sur ce troisième point, Blanc et Tapiero (2000) ont démontré que l'état émotionnel dans lequel se trouve le lecteur l'oriente dans sa sélection des informations.

Il a aussi été prouvé (Nell, 1988 ; Just et Carpenter, 1987 ; Schank, 1979) que les émotions ressenties exerçaient une influence sur la vitesse de lecture du lecteur qui ralentit lorsque ce dernier est en train de lire un passage qu'il estimera être son préféré ou qui a un intérêt pour lui. À l'inverse, la cadence de lecture peut s'accélérer si ce même lecteur est pressé de connaître la suite jugeant par là-même le passage excitant.

En bref, même s'il demeure indéniable que les émotions peuvent perturber la compréhension d'un texte, il ressort de tous ces travaux que les émotions ont l'avantage considérable de pouvoir aider le lecteur « à activer l'information pertinente et à décider de l'importance de la situation » (N. Blanc, 2006 :184). L'une des fonctions des émotions qui mérite d'être soulignée est celle de « remplacement ». Il semble en effet probable que les émotions puissent jouer un rôle de remplacement chez un lecteur moyen pour qui il n'est pas encore possible de sélectionner de façon efficace et sans peine l'information importante. L'« impression émotionnelle » permet alors au lecteur d'exercer un contrôle sur le processus de lecture surtout au début d'un texte, quand il y a peu d'indices liés au texte ou relatifs au contexte ou que le thème est encore vague. (Miall, 1988 ; Spiro, 1982 ; van Dijk et Kintsch, 1983).

Du rôle des émotions chez le lecteur apprenant une LE

Pour mener à bien la recherche sur le terrain, nous avons choisi de travailler à partir de questionnaires effectués auprès de plus de quarante étudiants, de niveaux de langue différents, apprenant une langue étrangère. En demandant aux apprenants de se souvenir d'une situation de lecture-compréhension en LE, nous sommes partie du vécu émotionnel de chacun d'eux. Nous avons utilisé la grille des sensations corporelles développée par P. Philippot (2007) et les avons également questionnés, sur l'état émotionnel dans lequel ils se trouvaient avant de lire le texte, les émotions qu'ils ont ressenties durant les trois phases de la lecture, initiale, intermédiaire et finale, les stratégies d'ajustement qu'ils ont pu mettre en place lors de la lecture du texte, ainsi que les émotions que les éléments du texte suscitaient. Par la suite, il leur a été demandé si la situation qu'ils avaient décrite était spécifique ou non à cette situation de compréhension. Pour cet article, nous ne retiendrons que les réponses relatives aux émotions suscitées par le texte et à la compréhension.

Dans ses travaux, Kintsch (1980) a traité de la notion de « plaisir cognitif ». Cet intérêt cognitif est soumis à de nombreuses contraintes parmi lesquelles, la préférence pour un certain type de textes (narratifs, informatifs, prescriptifs), la position de lecture adoptée par le lecteur (de genre utilitaire ou esthétique), du type de projets (lecture pour soi ou extérieur à soi) etc. Néanmoins, le plaisir pour le thème abordé ou le choix du texte lui-même sont évidemment déterminants. « *Quelle que soit la langue, quand je lis un texte dont le sujet n'est pas intéressant, j'ai du mal à m'y mettre et à comprendre* » (Japonaise, master 2). Chez la plupart des étudiants que j'ai interrogés, abstraction faite de leur niveau de langue, le plaisir qu'ils éprouvent à lire le texte dans leur langue et dans la langue étrangère est de nature différente. Dans le premier cas, le plaisir est celui de ressentir des sensations, d'éprouver des sentiments alors que, dans le second,

il relève davantage de la satisfaction ou de la fierté d'avoir compris le texte. Ce plaisir peut revêtir une impression désagréable ; il s'agira alors d'ennui dans la première des situations et de frustration ou de doute dans la seconde. C'est le cas par exemple de cette Américaine, étudiante en lettres et histoire, qui, avant de lire un texte dans sa langue maternelle, est « *intriguée* », lorsqu'elle est en train de le lire puis « *absorbée* » et après l'avoir lu est « *émue* », alors que, dans la langue étrangère, elle a respectivement « *peur* », puis est « *concentrée* » et finalement, « *fière* » d'avoir compris le texte.

Les étudiants n'ont pas été sans rappeler la force des émotions sur la trace en mémoire. Comme le fait remarquer N.Blanc (2006 :130), « *ce bénéfice mnésique repose essentiellement sur l'idée que des liens ont été établis entre les informations traitées et les connaissances émotionnelles épisodiques ou sémantiques, ce qui a pour conséquence d'augmenter le nombre d'indices de récupérations de ces informations* ». Une autre étudiante américaine quant à elle s'est exprimée avec ses mots en disant que, « *s'il y a quelque chose dans le texte d'émotionnel, c'est bien, parce que tu peux te souvenir de quelque chose si tu l'as senti.* »

Il semble pourtant que les émotions soient ressenties de façon moins intense dans la LE que dans la LM. Sharon, Américaine, étudiante dans le département de linguistique, affirme qu'elle ressent des émotions comme en LM mais *peut-être pas aussi fortes*, nous dit-elle, ou encore, Cécilia, cette étudiante française, inscrite en master dans le département de langues, qui raconte, « *en LM, après avoir lu le texte, je suis touchée par ce que j'ai lu et qui a touché à une vérité et à une beauté, qui aura changé quelque chose en moi, éventuelle matière à réflexion personnelle et future. En langue étrangère, je suis contente de toucher à une autre approche des choses, une autre conception, c'est enrichissant et intéressant.* »

Dans une situation de lecture d'un récit, le lecteur peut ressentir de la peur (si nous reprenons l'exemple de N.Blanc) liée aux événements ou aux personnages, c'est-à-dire une « *émotion fictive* ». Ce ressenti l'amènera peut-être à éprouver de l'admiration pour l'auteur, c'est-à-dire une « *émotion artefact* ». En conséquence, les deux types d'émotions sont interdépendants. Néanmoins, nous ralliant aux travaux de N.Blanc, nous avons observé que, même à un niveau de compétences élevées dans la langue étrangère, les « *émotions artefacts* » étaient plus difficiles à comprendre et à représenter. Anne (Française, ex-étudiante en L3 dans le département de langues et actuellement inscrite en master FLE), venant aussi appuyer les travaux de Zwaan (1994), indique que, dans la LE, si la structure du texte est difficile, elle passe plus de temps à comprendre et ne ressent plus les mêmes émotions en LE. Elle ajoute que dans sa LM, ce n'est pas la même chose car, elle peut ressentir le texte et les émotions qu'il dégage même si le texte est difficile.

Que dire alors des apprenants d'un niveau A2 ? Plusieurs Chinois nous ont fait comprendre que dans leur langue, le récit serait découpé en quatre thèmes : le début, l'histoire et ce qui s'y passe, la situation qui atteint son paroxysme et le résultat avec ce qu'il peut avoir de bénéfique. Ils perçoivent à l'opposé, le

fait qu'en français le récit s'inscrive dans une succession d'éléments, dans une chronologie avec des termes qu'ils mentionnent, comme d'abord, ensuite..., et ainsi, dans une structure pour laquelle ils n'ont aucune sensibilité. Na et Shao Wei affirment que les émotions ressenties dans les deux langues ne peuvent pas être les mêmes puisque dans la leur, la structure est différente et les habitudes aussi. Pour Guo Cenzhi, en français, « *les textes disent les choses indirectement. Ils les disent par les actions, les temps, la grammaire.* » Par ailleurs, il y a aussi « *des mots nouveaux* » et des phrases dont ils ne savent pas ce qu'elles veulent dire. Hye Yeong, coréen, explique qu'en français, la phrase est construite avec le sujet, le verbe et l'objet alors qu'en coréen, le verbe est rejeté à la fin. La majorité des étudiants qui ont un niveau faible en français, ont un ressenti négatif de la structure du texte dès qu'ils aperçoivent un texte trop long.

Les « émotions artefacts » agissent difficilement même chez un individu expert dans la langue étrangère étudiée tandis que la compréhension des « émotions fictives » est fonction du niveau de compétences dans la langue étrangère et variable selon les individus. Par rapport à l'histoire et aux personnages, c'est la même chose », nous affirme cet étudiant chinois, et notre étudiante japonaise d'écrire, « *j'ai un problème à comprendre les sentiments des personnages.* » Il est évidemment clair cependant que, plus le niveau dans la langue étrangère est élevé, plus l'étudiant a de chances de ressentir ce type d'émotions comme Julien (Français, ex-étudiant en L3 dans le département de langues et actuellement inscrit en master FLE) qui écrit que « *ce n'est pas la langue qui va lui donner des émotions mais plutôt le sujet, l'histoire que l'auteur veut transmettre.* »

Blanc et Tapiero (2000) ont mis en évidence le fait que l'état émotionnel du lecteur déterminait la compréhension du texte, les émotions intervenant au niveau du processus de compréhension et notamment dans la production d'inférences. Par ailleurs, l'état émotionnel « *conduit le lecteur à privilégier certaines informations au détriment d'autres* » (N.Blanc, 2006 :139). La compréhension peut se retrouver perturbée « *lorsque les informations négligées se révèlent être essentielles* » (N.Blanc, 2006 :139).

Nous voudrions un instant revenir sur les deux types de projets qui renvoient l'un et l'autre à des situations différenciées de lecture et qui semblent également avoir des conséquences différentes sur la lecture des textes. La première, le « projet pour soi » conduit la lecture vers le lecteur lui-même, elle est avant tout synonyme de plaisir. C'est une lecture évasion qui autorise néanmoins l'enrichissement personnel et culturel et qui s'établit entre le texte et le lecteur. La seconde, le « projet extérieur à soi », qui est celle où il s'agit de réaliser une action ou produire une connaissance, est moins susceptible de faire susciter des émotions comme chez cette Française, étudiante dans le département de langues. Au moment où j'ai lu le texte en français, j'ai fait vivre les personnages en imaginant les situations. « *Pendant la lecture, ça dépend des difficultés dudit texte, et après la lecture, cela dépend aussi de la compréhension que j'en ai eue, mais seulement pour les textes étudiés en classe. Quand je lis seule, les émotions ne sont pas les mêmes, dans ce cas-là, on n'attend rien de particulier de moi, je me permets de m'adapter davantage aux émotions des personnages.* »

Lors de la lecture des textes en langue étrangère, les apprenants ont des comportements de lecteurs spécifiques, liés à certains facteurs. Ces comportements qui font naître chez le lecteur un état émotionnel positif ou négatif, et qui ont une incidence sur la lecture, du moins celle du début du texte,

- dépendent de l'état émotionnel initial du lecteur : « *Ça dépend mais quand je suis fatiguée, je suis triste* » (Alina, A2). « *Si je me sens très forte... heureuse, cela va influencer mes émotions quand je commence à lire* » (Américaine, B2), ou encore, « *quand je suis en colère, je ne suis pas capable de faire attention à ce que je lis* » (Hongroise, C1).

- agissent selon que le texte est dans la LM ou la LE : « *Pour moi, un texte en chinois, c'est un loisir mais je lis un texte en français, c'est juste un test, un examen* » (Qin Lang, A2), et paradoxalement, « *j'ai pas encore trouvé le plaisir de lire un texte en LM, par contre, j'aime faire la lecture en français* » (Mika, Japonaise, en master).

- varient selon l'intérêt pour le texte : « *Quand je lis un texte dont le sujet n'est pas intéressant, j'ai du mal à m'y mettre* » (Mika, japonaise, en master), ou « *si le texte est très embêtant, j'ai besoin de temps pour retrouver ma bonne humeur* » (Une étudiante thaïlandaise, B2).

- diffèrent selon la structure du texte : « *Avant de lire le texte, je me sentais un peu fatiguée parce que je devais lire un texte long* » (Finlandaise, Sciences de l'éducation), ou « *je ne ressens pas les mêmes émotions et c'est un problème pour moi, si le texte est purement littéraire.* » (Larissa, russe, master) ou « *ce texte n'était pas assez descriptif des émotions des personnages, je n'ai pas trop ressenti de lien avec ce livre. J'ai aussi lu des livres en LE que j'ai bien aimés parce que j'ai ressenti plus un lien avec les personnages, les situations etc. et ils étaient mieux écrits* » (Canadienne, C1).

Chez des étudiants qui ont un niveau de compétences élevé dans la compréhension des textes, nous avons observé que le climat et l'atmosphère qui règnent dans un texte peuvent avoir une influence sur l'état émotionnel de l'apprenant au fur et à mesure que ce dernier progresse dans la lecture et la compréhension. Ainsi, « *la paix intérieure relative au bouddhisme, je m'imaginai la ressentir* » (Française, en L3, dans le département de langues), ou « *j'étais plus calme parce que le texte parlait de la nature et de choses calmes* » (Américaine, département de langues).

Au cours de la lecture, selon le ressenti des émotions par l'individu, les apprenants adoptent des postures de lecteurs différentes comme une autre étudiante française, inscrite en L3 dans le département de langues qui, de la peur de l'examen, est passée à l'attendrissement et à une émotion forte nostalgique. Cela lui arrive souvent, dit-elle, lorsque le texte lui plaît, qu'il la fait rire, rêver ou pleurer. Des apprenants vont s'identifier au protagoniste pour représenter leurs états émotionnels, « *je m'identifiais parfois aux personnages. Je me suis dit que les gens s'adressaient à moi directement. A la lecture de chaque texte en LM ou en LE, les émotions sont ressenties physiquement essentiellement* », écrit une Française (L3, département de langues). Et une autre d'affirmer elle aussi qu'elle était triste à cause de la fin du texte et que, pendant la lecture elle s'était mise à la place du personnage principal, d'un Indien d'Amérique du Nord, en quête de son identité.

D'autres, au contraire, sont des témoins privilégiés de la situation. Pendant la lecture de ce texte, « *j'imaginai la suite, je voulais savoir par curiosité si les personnages ont réagi comme je l'aurais fait* » (Française, L3, département de langues). Pour des apprenants, c'est du lien entre le texte et leurs expériences propres, ou de leur vécu culturel que se dégagent des émotions comme pour cet étudiant moldave qui écrit, « *j'ai découvert que le texte m'avait donné du plaisir, les personnes qui font la pâte pour faire le pain, je me suis imaginé les gestes que les artisans font et je me suis rappelé ma mère quand elle faisait le pain* » (département de langues) ou, « *lorsque j'étais en train de lire, j'avais de la tristesse et après avoir terminé le texte, de la colère. Les images du Dalai-lama, les images du Tibet et des Tibétains. Je me suis dit : c'est pas vrai ! C'est pas comme ça. Oui, t'as raison mais...ça je ne savais pas* » (Chinois, C1).

Nous avons mentionné, comme N. Blanc l'a fait remarquer que les lecteurs peuvent également réagir à leur façon par rapport au texte comme cette étudiante américaine qui nous avoue ne pas ressentir beaucoup d'émotions si ce n'est la colère quand elle n'est pas d'accord avec la situation décrite.

L'exemple suivant fournit également des éléments sur les informations apportées par N. Blanc qui souligne que plus le lecteur avance dans sa lecture du texte, plus les « émotions fictives » vont opérer et s'accroître en intensité. « *Avant de lire le texte, j'étais intéressée par le sujet [trafic des dents de requins]. Pendant la lecture, je pensais aux pauvres requins et je me sentais mal de savoir ce qui se passait avec ces requins. Après terminé la lecture de ce texte, je ressentais beaucoup d'émotions et je me sentais en colère contre ces pêcheurs illégaux* » (Thaïlandaise, C1).

En résumé, nous avons constaté que les émotions suscitées par le texte font partie intégrante de l'activité de compréhension et qu'on ne peut les ignorer. La question que l'on est à même de se poser maintenant est de savoir si elles constituent une aide à la compréhension du texte.

Les émotions : une aide à la compréhension de textes en langue étrangère... ?

De notre recherche, il ressort que les émotions suscitées par le texte aident l'apprenant à « mieux comprendre le texte », car elles

- facilitent la recherche d'indices, « *les émotions m'indiquent toujours des idées principales* » (Chinois, A2) ;
- véhiculent du sens, « *parce que, sans émotions, on manque peut-être le sens, et c'est dommage* » (Suédoise, A2) ;
- activent la réflexion de l'apprenant sur un texte, « *les émotions m'ont aidé à mieux réfléchir dans ma tête* » (Américain, département de langues) ;
- développent de l'empathie chez l'étudiant, « *mes émotions m'ont aidé à comprendre le personnage* » (Française, département de langues) ;
- lui font élaborer des hypothèses, « *ce n'est pas que les émotions m'aident à comprendre le texte, c'est plutôt qu'elles me permettent de l'interpréter* » (Française, master Fle) ;
- activent son imagination, « *pour moi, les émotions font marcher l'imagination et donc facilitent la compréhension* » (Française, master Fle) ;

- lui font établir des liens avec ses connaissances émotionnelles, « *mes émotions m'ont permis de trouver dans ma tête tout ce que j'avais vécu et qui avait un lien avec le sujet du texte* » (Brésilienne, département de psychologie et sociologie appliquées) ;
- favorisent son anticipation imaginative, « *avant de lire le texte, je suis curieuse et j'imagine comment ce sera, si le texte est une histoire triste ou heureuse* » (Coréen, B1) ;
- lui dévoilent des événements inattendus, « *la surprise que j'ai eu à découvrir des choses nouvelles sur les artisans, leur statut en France* » (Moldave, département de langues) ;
- suscitent chez lui une prise de conscience sur le texte comme, par exemple l'ennui, « *si le texte est assommant, je ne peux pas avoir d'émotions* » (Japonaise, A2) ;
- exercent un contrôle sur le processus de lecture surtout au début, c'est l'« impression émotionnelle ». « *Dès le début, la tristesse, pour le texte m'a aidé à comprendre le texte* » (Français, L3, département de langues) ;
- lui font prendre de la distance sur un sujet et avancer sa réflexion, « *après avoir lu le texte, je me sentais bien mais avec quelques réflexions sur mes croyances* » (Brésilienne, département de psychologie et de sociologie appliquées).

Les émotions suscitées par le texte lui permettent aussi de « mieux apprendre »,

- de s'impliquer dans le texte, « *on ne va pas s'investir de la même manière dans un texte si on ne ressent pas des émotions* » (Française, master en français langue étrangère) ;
- d'exercer une régulation métacognitive, « *si j'ai compris le texte, il y a de grandes chances pour que j'en tire quelque chose. Rares sont les textes qui me sont indifférents. Si je ne ressens rien, c'est sûrement parce que je n'ai pas compris* » (Française, master FLE) ;
- d'évaluer la difficulté du texte, « *si le texte est facile, je peux avoir des émotions* » (Chinois, A2) ;
- de favoriser l'intérêt pour le texte, « *si j'ai des émotions, c'est plus intéressant de lire* » (Suédoise, A2) ;
- de maintenir l'attention, « *avant de lire ce texte, je n'avais pas d'émotions à propos de ce texte, pendant la lecture, pas d'émotions et à la fin, des émotions positives, j'ai bien compris. Je sais que je dois faire bien attention* » (Américaine, département de langues) ;
- de le motiver, « *mes émotions sur le texte sont importantes pour ma motivation de continuer et mon enrichissement personnel* » (Russe, département de langues).

Les réflexions relatives à l'utilisation du dictionnaire pour le ressenti des émotions restent partagées et liées aux compétences de l'apprenant dans sa maîtrise de la langue étrangère. « *Je m'ennuie* », écrit cet étudiant coréen (A2), « *je peux chercher les mots dans le dictionnaire et alors, je comprends les émotions dans le texte* ». À l'opposé, un autre étudiant suédois (A2) mentionne que, « *c'est pas toujours très amusant d'utiliser le dictionnaire pour comprendre toujours. Le dictionnaire peut détruire les émotions, je pense.* »

Sur cette même question, un autre étudiant coréen (A2) a particulièrement souligné la dichotomie entre la langue maternelle et étrangère. « *Dans ma*

langue maternelle, écrit-il, je comprends très bien, donc c'est intéressant pour moi. Je peux imaginer beaucoup parce que je n'utilise pas le dictionnaire. Quand je comprends bien le texte, je peux ressentir des émotions. »

Rappelons que les recherches précédemment citées ont notamment montré, sous l'influence des émotions, un changement dans la cadence de lecture. Or, le problème se pose lorsqu'un apprenant essaie de comprendre un texte dans une LE puisqu'en ce qui le concerne, les traitements sont plus « coûteux », plus lents à réaliser que dans la LM. Les difficultés portent sur la vitesse de lecture mais également sur les traitements des éléments dans la phrase, comme le fait remarquer Gaonac'h (2003). Ce déficit des mécanismes de « bas niveau » n'est donc pas sans constituer un handicap chez des compreneurs en LE. « *La vitesse de lecture est plus dynamique dans ma LM* » (Brésilienne, master FLE), ou « *quand je lis un texte en coréen, en général, je le lis rapidement, mais le texte en français, je le lis lentement pour comprendre* » (Coréen, A2), ou « *je vais me fatiguer seulement à lire. Mais je dois lire* » (Japonaise, A2), ou encore, cette autre étudiante japonaise, « *le texte en français est difficile pour moi. Je ne comprends pas beaucoup de mots. Je ne trouve pas la signification dans d'autres lignes, donc, je ne peux pas lire vite.* »

On peut même s'interroger à un niveau de compétences élevées si les émotions ressenties dans la LM seront équivalentes du point de vue de leur intensité à celles ressenties dans la LE puisque même chez des bilingues équilibrés, il y a toujours une des deux langues qui peut être considérée comme dominante. Ce qui fait la différence, c'est le degré d'automatisation d'un certain nombre de mécanismes.

Ainsi, les difficultés inhérentes au fait que le lecteur cherche à comprendre un texte dans une langue autre que la sienne interviennent dans la compréhension de textes et dans le ressenti des émotions suscitées par le texte. Ces difficultés ne sont pas sans provoquer de la déception surtout chez des apprenants ayant un niveau faible dans la langue étrangère. « *Normalement, j'ai des émotions de plaisir, de bonheur ou si c'est un texte triste, j'ai des émotions de tristesse ou de peur pour un personnage. Des fois, de la frustration de ne pas comprendre* » (Canadienne, C1).

Dulucq et Blanc (2005) ont mis en évidence que l'état émotionnel du lecteur pourrait venir biaiser pas seulement la mémoire mais également la compréhension du texte. Cet obstacle qui entrave la compréhension du texte n'est pas spécifique du lecteur en LE mais elle peut également être appliquée à ce dernier qui exprime, « *je n'ai pas trop d'émotions, sauf si c'est un examen ou que le texte me met en colère, si je ne suis pas d'accord avec le texte. Il arrive alors que mon état émotionnel prenne le dessus sur mon esprit rationnel* » (Américaine, C2).

Par ailleurs, il se peut que le lecteur ait activé deux états émotionnels opposés et qu'il ne puisse mettre de côté ses propres réactions émotionnelles auquel cas ses émotions peuvent biaiser la compréhension du texte. Cela aurait pu être le cas chez cette étudiante bulgare, si les émotions du protagoniste n'avaient pas été en adéquation avec les siennes. « *Pendant la lecture du texte, j'ai compris le texte et que l'homme avait compris qu'il avait commis de mauvais*

actes. Quelles émotions m'ont aidée ? Celles de comprendre qu'il y a des hommes qui comprennent leurs fautes. De comprendre encore une fois pour moi-même qu'on comprend toujours ses fautes un jour. Du coup, j'étais calme. » Cette apprenante est conscience que ses émotions auraient pu constituer un obstacle à la compréhension si, dans le texte, cet homme n'avait jamais regretté ses actes, car elle ajoute : « *Réfléchir et me baser sur des émotions est peut-être une faute. »*

En conclusion, les émotions suscitées par le texte peuvent biaiser la compréhension mais elles ont également le bénéfice de constituer une aide. C'est pourquoi, il nous semble essentiel de ne pas les négliger dans la classe de langue. En amont, les émotions interviennent dès le moment où l'enseignant choisit les contenus à enseigner. Ne serait-il pas alors préférable de proposer à l'apprenant un éventail de plusieurs textes à étudier pour que ce dernier puisse choisir celui qui lui ferait le plus plaisir ou qui présenterait le plus d'intérêt pour lui ?

Avant de commencer la lecture, lorsque le lecteur fait des prédictions quant à ce qu'il lira, qu'il active ses connaissances sur le type de textes mais aussi sur le thème, ne serait-il pas intéressant de questionner ce lecteur également sur ses connaissances émotionnelles par rapport au sujet, et de poser des questions sur l'« impression émotionnelle » qu'il peut ressentir au début de la lecture ? Ne serait-il pas souhaitable de travailler avec nos étudiants sur les émotions que les éléments du texte suscitent au début, pendant et après la lecture, d'analyser comment ces émotions s'intensifient chez chacun d'eux et de mieux comprendre la perte de compréhension qu'elles peuvent générer. Tout ce travail nous obligerait à étudier plus en profondeur la structuration interne du texte *puisque l'auteur, en jouant avec la structure du texte va jouer avec les émotions du lecteur* (N.Blanc, 2006 :156), et nous recentrerait sur une classe où l'apprenant sait raisonner mais également ressentir.

Bibliographie

- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanc, N. 2006. Émotion et compréhension de textes. In : *Émotion et cognition, Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris : Editions in Press.
- Gaonac'h, D. 2003. Comprendre en langue étrangère. In : *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Paris : Hachette Éducation.
- Livet, P. 2002. *Actualité philosophique des émotions*. In : *Émotions et cognitions*, Bruxelles : De Boeck.
- Philippot, P. 2007. *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Éditions Mardaga.
- Rémond, M. 2003. *Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs*. In : *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Paris : Hachette Éducation.