Une approche par les émotions et le souvenir dans l'acquisition de compétences écrites : vers le développement d'une compétence émotionnelle ?

Sophie ROCH-VEIRAS, Licia, Université Catholique de l'Ouest (Angers), *CoDiRe* (Nantes)

Introduction

A l'instar du philosophe Lacroix (cité par Vernay 14) qui déclare que, « dans notre nature profonde, nous sommes *Homo sentiens* autant qu'*Homo sapiens* », nul ne peut contester que, contrairement aux machines à traiter l'information, les humains éprouvent des émotions et des sentiments (Naceur). En réalité, qu'on le veuille ou non, toute notre existence est faite d'une suite d'émotions, plus ou moins agréables. Jusqu'à récemment pourtant, les émotions, en psychologie, étaient considérées comme un concept marginal (Philippot). Aujourd'hui, grâce aux recherches en neurosciences, on sait que c'est à un ensemble vaste et précis de régions cérébrales que l'on attribue un rôle dans le fonctionnement de ces dernières (Luminet). On sait aussi que les émotions jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales (Mikolajczak) et que notre capacité de les exprimer et de les ressentir est nécessaire à la mise en œuvre de comportements rationnels. Néanmoins, dans la vie, comme dans tout apprentissage, elles peuvent avoir un caractère dysfonctionnel et constituer un obstacle. Un état de peur, par exemple, est souvent lié à des performances affaiblies (Bandura). Un apprenant qui craint d'échouer ou qui développe un sentiment d'incompétence peut aussi voir ses performances réduites. En effet, suite à la peur, la région du cerveau émotionnel qui a des connexions avec le cortex frontal est affectée (Naceur). Cependant, les émotions remplissent également un ensemble de fonctions indispensables à l'adaptation de l'être humain. Comme le souligne Moïra Mikolajczak et Martin Desseilles, elles facilitent la détection du danger (Ohman, Flykt et Esteves), préparent l'organisme à faire face à une série de situations (Frijda), accélèrent et orientent le processus de décision (Bechara et Damasio), guident les interactions sociales (Keltner et Kring) et jouent un rôle au niveau de la mémoire, les souvenirs émotionnels étant mieux mémorisés que les souvenirs non émotionnels (Conway, Bower, Schacter). Lors de notre étude, c'est ce caractère bénéfique des émotions peu abordé dans le champ de la didactique des langues que nous avons voulu privilégier. Aussi cette recherche axée sur un cours de compétences écrites en français langue étrangère (FLE) avec des étudiants de niveau B2 (utilisateur indépendant, d'après le *Cadre Européen Commun de Référence pour les*

Langues, CECRL, 2001) a-t-elle pour but de montrer en quoi un travail sur les émotions permet d'améliorer l'apprentissage.

1- **La problématique**

Si nous partons du principe, comme le suggère Morin, que nous sommes « une communauté proprement terrienne humaine, qui se construit dans la rencontre avec un autre (...) et à travers ses formidables diversités » (70), la classe de langue devrait être un lieu de rencontre humaine. Si nous partons aussi du principe que « tout groupe de personnes animées par des intérêts et des objectifs communs est qualifié de communauté émotionnelle » (Boquet 2), alors la classe devrait aussi être un lieu de partage des émotions.

Pourtant, comme le souligne Philippe Meirieu, la classe est d'abord un « lieu sociétal où l'on n'est pas obligé de s'aimer » (12) et dans lequel la question des émotions (y compris celles liées à l'apprentissage) est souvent difficile à aborder. Pour certains apprenants, parler des émotions relève de la sphère de l'intime et cela peut les mettre mal à l'aise ; pour d'autres, cela constitue une perte de temps. Ainsi, il semblerait que les émotions ne peuvent être traitées comme telles dans la classe de langue que si elles sont liées à la cognition. D'ailleurs, pourquoi vouloir les séparer puisque l'on sait, comme l'ont prouvé les neurosciences, que les processus cognitifs et émotionnels étaient indissociables.

Notre hypothèse est donc que l'étude de l'émotion ne trouve son véritable sens que si elle est associée à la cognition, par le biais d'activités. Par ailleurs, la classe est aussi un lieu de façonnage du collectif où cette communauté émotionnelle suppose la conscience du partage des émotions par rapport aux activités réalisées. Notre seconde hypothèse sera alors de montrer comme nous le rappelle Bernard Rimé que le souvenir et l'émotion ne prennent sens qu'en étant partagées, l'émotion suscitant le partage social. Tout comme les émotions, les souvenirs se rapportent à la question de soi. Les émotions se déclinent à la fois à un niveau personnel et au niveau des relations avec les autres et constituent la substance de notre identité humaine et la nature de notre existence (Peyers). Le souvenir, quant à lui, nous fournit un sentiment d'identité et de continuité.

À l'issue de notre recherche, nous essaierons de montrer en quoi ce cours, axé sur les émotions et le souvenir, a permis aux apprenants de développer leurs compétences émotionnelles et produit des effets positifs sur leur apprentissage.

2- Le cadre conceptuel

2.1- Les rapports entre émotion et cognition

Pour les besoins de notre recherche, nous n'évoquerons l'émotion que par rapport à la cognition, le corps et l'esprit ayant fait l'objet de nombreuses controverses depuis l'Antiquité (Channouf et Rouan). Aristote mentionne déjà que les émotions sont déterminées par la cognition. Plus tard, même si Descartes considère l'émotion comme une source de perturbation, il affirme que « le fait d'en ressentir à propos d'un événement permet de conclure que cet événement est important pour nous » (Syssau 52) et montre que l'émotion joue un rôle dans la cognition. Actuellement, les recherches scientifiques s'efforcent plutôt de concilier les activités cognitives et les manifestations émotionnelles. Selon Slim Masmoudi et Abdelmajid Naceur, « non seulement le traitement émotionnel accompagne le traitement cognitif mais il l'oriente aussi » (32). Ilios Kotsou, citant Antonio R. Damasio, rappelle « qu'être rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions » (16) et définit l'intelligence émotionnelle « comme une interaction harmonieuse de l'émotion, de la cognition et de la sensation » (18).

2.2- Vers les compétences émotionnelles

Aristote a mis en évidence l'importance des émotions dans les interactions sociales (Mikolajczak et Bausseron). En 1940, Wechsler souligne le fait que l'intelligence cognitive à elle seule ne suffit pas à expliquer le succès d'un homme dans sa vie. Le terme d'intelligence émotionnelle posé explicitement par Salovey et Mayer en 1990, a été rendu populaire par Goleman en 1995. Auparavant, Gardner (1983) avait déjà proposé une théorie des intelligences multiples dans laquelle il développait l'existence de deux intelligences, l'une interpersonnelle et l'autre intrapersonnelle. Le concept d'intelligence étant réservé aux habiletés purement cognitives, Mikolajczak lui préfère celui de compétences émotionnelles introduit pour la première fois par Saarni (1999) qui l'aborde en parlant des enfants. Dès les premiers instants de la vie, souligne-t-elle, dans ses échanges avec ses parents, l'enfant fait l'expérience de situations émotionnelles, au moyen d'expressions émotionnelles (pleurs, sourires) (citée par Housiaux, Lahaye). C'est aussi le terme de compétences émotionnelles que nous retiendrons pour la classe, les compétences émotionnelles faisant partie d'autres compétences (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques etc.) qui méritent d'être développées dans la classe de langue.

Les définitions de compétences émotionnelles étant différentes et variées, nous reprendrons celle proposée par Mikolajczak (2009) et qui semble faire l'unanimité. Ainsi, « les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus

identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (7). En éducation, de nombreux travaux ont été entrepris notamment par Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune, Pierre-André Doudin et Francisco Pons (2005) sur les compétences émotionnelles ainsi que sur la compréhension et le partage des émotions.

2.3- Le partage social des émotions

Les émotions sont la cause d'un important processus de partage social qui « implique deux éléments : la réévoque de l'émotion sous forme d'un langage socialement partagé, et la présence, au moins à un niveau symbolique, d'un partenaire auquel cette réévoque est adressée » (Rimé 86). Le phénomène du partage des émotions peut être observé lors d'expériences émotionnelles d'une intensité extrême mais aussi plus atténuées comme « dans des conversations au cours desquelles on reparle d'un événement émotionnel ainsi que des sentiments et réactions que cet événement a suscités » (Rimé 87). D'après les recherches effectuées par Rimé, ce partage social des émotions, favorisant « un resserrement des liens entre les partenaires de l'échange » (Rimé 216), comme nous le montrerons plus bas, a été mesuré à des taux comparables en Europe, en Asie et en Amérique du Nord.

2.4- Émotions et mémoire

Évoquer les souvenirs et les expériences émotionnelles passées, qu'elles soient agréables ou désagréables, fait partie de l'activité sociale de la plupart des individus, y compris de celles d'étudiants étrangers en situation de mobilité internationale. Pour Rimé (2010), comme nous venons de le voir, le souvenir et l'émotion prennent du sens et se construisent en étant partagés. Marie-Loup Eustache nous dit que l'émotion est « une sorte de loupe du souvenir » (100). En fait, les souvenirs émotionnels sont souvent mieux mémorisés que les souvenirs non émotionnels (Fohn). Ainsi, comme le souligne Schacter, « nous nous souvenons mieux des bons et des mauvais souvenirs de notre existence que des épisodes plus ordinaires de notre vie » (cité par Fohn 61).

3- Les moyens mis en œuvre...

Par le biais des activités que nous proposons, dont la grille de compréhension des narrations littéraires par les émotions et l'écriture de récits autour du souvenir émotionnel, par le biais du partage social des émotions dans la classe, notre recherche implique que les apprenants prennent conscience de leurs émotions et de celles des autres.

Le cours de compétences écrites (niveau B2, utilisateur indépendant, CECRL, 2001) était constitué d'environ dix-huit étudiants de FLE de toutes nationalités, âgés de 18 à 25 ans environ. Il s'est tenu durant le semestre de printemps 2012/2013 à raison de trois heures par

semaine. Son but a consisté pour les étudiants à développer leurs compétences en compréhension et production écrites. La recherche effectuée a donné lieu à une expérimentation qui a permis d'aborder le phénomène à l'étude de manière qualitative.

3.1- Une activité de compréhension écrite autour des émotions

Concernant le développement de la compréhension de l'écrit, nous avons fabriqué et mis en place un outil, une « grille de la compréhension des narrations littéraires par les émotions », qui, destiné aux apprenants, leur permet de construire cette compréhension. Notre choix s'est porté sur des narrations littéraires sous forme de nouvelles courtes, pour de nombreuses raisons : la narration littéraire elle-même est source d'émotions (Bremond, cité par Adam) ; les émotions suscitées par le texte jouent un rôle essentiel dans la compréhension d'un texte (Blanc). Elles peuvent venir biaiser la compréhension mais ont également l'avantage de constituer un bénéfice (Blanc ; Roch-Veiras). Par ailleurs, les narrations littéraires participent aussi et surtout, au développement d'une compétence émotionnelle puisqu'elles « nous aident à comprendre la cohérence du monde de nos émotions » (De Bonis 183).

Nous ne développerons pas ici en détail tous les présupposés théoriques liés à la réalisation de cette grille (Roch-Veiras), nous ne ferons que la reproduire en donnant quelques clés indispensables pour pouvoir la comprendre. Elle a été expérimentée à deux reprises en compréhension de textes écrits avec des étudiants d'un niveau B2. Pour la concevoir, nous nous sommes appuyée principalement sur les travaux effectués par Nathalie Blanc ainsi que sur deux enquêtes destinées à mieux comprendre le rôle des émotions que les éléments d'un texte suscitent dans la compréhension de textes écrits (Roch-Veiras).

Nous n'analyserons pas non plus de façon détaillée l'ensemble de la grille mais ne ferons que quelques commentaires sur les différentes rubriques. Nous nous attarderons néanmoins sur celles qui semblent pertinentes par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés et qui participent davantage, à notre avis, du développement des compétences émotionnelles. Précisons que, parmi un éventail de trois ou quatre nouvelles que les étudiants ont lues, chacun d'eux sélectionne un texte sur lequel il travaillera par la suite avec un ou deux autres apprenants, qui eux-mêmes auront fait le choix d'un texte. Pour certains, c'est d'abord le fait de pouvoir comprendre le texte qui les motive dans leur choix d'une nouvelle ; pour d'autres, ce sont davantage les émotions suscitées par les éléments du texte qui jouent un rôle. Quelle que soit leur décision, les émotions ne sont pas étrangères à leur prise de décision (voir plus bas). Celles de l'enseignant interviennent également en amont dans ses choix pour telle ou telle nouvelle. Nous avons privilégié des textes courts, d'auteurs

contemporains, certaines ayant une fin heureuse, d'autres plus triste comme « La dent » ou « Falaises » (Saumont), « Cet homme et cette femme » ou « Happy meal » (Gavalda), « Une rencontre dans un supermarché » (Halter), « Il ne se passe jamais rien ici » (Desarthe), « L'inconnu du 15 août » (Abécassis), « Lucien » (Bourgeyx), « Quand Angèle fut seule » (Mérigeau), etc. Nous avons aussi découvert depuis lors, une collection qui publie des nouvelles d'Haïti, du Sénégal, du Mali, d'Algérie, du Liban (Magellan et Cie) et dont certaines d'entre elles seront intégrées à notre prochain corpus.

« Grille » de la compréhension des narrations littéraires par les émotions

1. Votre état émotionnel

Comment vous sentez-vous aujourd'hui ? Au moment où vous avez lu le texte quel était votre état émotionnel avant de commencer la lecture ? Positif ou négatif ? Avez-vous ressenti des émotions ? Lesquelles ? Et maintenant ?

2. Votre anticipation par rapport au texte

Votre anticipation par rapport à la situation de lecture de ce texte a-t-elle induit chez vous des émotions positives ou négatives ? Lesquelles ? Pourquoi ?

3. Votre impression émotionnelle par rapport au début du texte

Après avoir lu le titre (et/ou le début du texte), quelles impressions avez-vous ? Quels éléments du texte vous donnent cette impression ? Les lieux, les moments, la description des personnages, le style du texte, la syntaxe, le vocabulaire... Notez tous les indices.

4. A propos de vos émotions suscitées par les personnages principaux

Ressentez-vous des émotions par rapport aux personnages principaux ? Lesquelles ? Est-ce les informations écrites dans le texte qui vous ont permis de comprendre les émotions que vous avez ressenties par rapport aux personnages du texte ? Est-ce que ce sont des indices trouvés dans le texte, qui ont fait que vous ayez vous-même construit vos émotions sur les personnages ? Ce sont des réponses que vous avez su construire dans votre tête, grâce à des connaissances que vous aviez déjà sur l'histoire (ou le thème de l'histoire) ou des connaissances liées à vos expériences personnelles ou culturelles, qui ont fait que vous avez ressenti ces émotions-là par rapport aux personnages ? Relevez tous les éléments du texte qui ont suscité chez vous ces émotions. Vos émotions par rapport aux personnages ont-elles évolué ? Pourquoi ? Relevez tous les éléments du texte relatifs aux personnages qui montrent que ces émotions ont évolué. Vous êtes-vous identifié au protagoniste ou êtes-vous resté témoin de la situation ?

5. Vos émotions suscitées par les lieux

Ressentez-vous des émotions par rapport aux lieux nommés ou évoqués dans le texte ? Citez les endroits, nommez les lieux (explicites ou implicites) et expliquez pourquoi vous ressentez ce type d'émotions. Dites si vous connaissez ces endroits ou ces lieux, et si vous les avez déjà rencontrés. Dites si ces lieux vous en rappellent d'autres que vous avez aimés ou détestés. Quelles émotions évoquent-ils chez vous ?

6. Vos émotions suscitées par les moments

Ressentez-vous des émotions par rapport aux moments nommés ou évoqués dans le texte ? Lesquelles ? Cherchez des indices de ces moments-là dans le texte. Ces moments ont-ils

quelque chose de particulier pour que vous ayez ressenti des émotions ?

7. Vos émotions suscitées par l'histoire

Vous avez ressenti des émotions par rapport à l'histoire. Lesquelles ? Ces émotions se sont-elles intensifiées ? A quels moments ? Ont-elles évolué ou se sont-elles transformées ? Pour quelles raisons ? Quelles émotions avez-vous ressenties à la fin de l'histoire ?

8. Les émotions et votre vitesse de lecture

Au cours de votre lecture, avez-vous « ralenti » ou « accéléré » votre vitesse ? A quels moments ? Pourquoi ? Est-ce parce que vous avez plus aimé ou détesté certains passages que d'autres ? Est-ce parce que ces derniers ont été plus excitants ou plus ennuyants ?

9. Vos émotions liées à l'écriture du texte

Avez-vous apprécié ou non, le style de l'auteur (texte raconté à la première personne ou à la troisième, ponctuation, syntaxe et vocabulaire utilisés) ? Expliquez ce que vous avez apprécié ou détesté. Pourquoi ? Relevez les éléments qui vous ont particulièrement plu ou déplu.

10. Les émotions et votre regard sur le monde

Pourquoi avoir choisi ce texte ? Cette narration vous a-t-elle rappelé une expérience personnelle ? Si oui, laquelle ? Pour des raisons d'ordre culturel ou personnel, vous êtes-vous senti plutôt proche ou carrément étranger à la situation évoquée dans le texte ?

11. L'évaluation de vos émotions

Après avoir fini la lecture du texte, parmi les émotions suivantes (plaisir, satisfaction, fierté, tristesse, frustration, colère) lesquelles ressentez-vous ? Etes-vous satisfait de la façon dont vous avez ressenti vos émotions par rapport au texte ? Avez-vous éprouvé des difficultés à ressentir certaines émotions liées à l'histoire, aux personnages etc. ? Avez-vous eu des difficultés à ressentir des émotions stylistiques, syntaxiques (la façon dont les phrases sont construites) ou sémantiques (par rapport au vocabulaire) du texte ? Avez-vous eu une perte de vos émotions ? A quels moments ? Avez-vous compris les raisons de cette perte ? Etait-ce lié à vous-même ou au texte lui-même ? Ressentez-vous des émotions positives ou négatives par rapport à la compréhension de textes en général ? Lesquelles ? Pourquoi ? Le partage des émotions sur le texte, avec vos pairs, a-t-il été bénéfique pour vous ?

L'état émotionnel (réaction courte, intense et passagère, en réaction à un objet extérieur) et l'humeur (disposition affective plus durable dans le temps) sont fortement liés. Une certaine humeur pouvant impliquer l'apparition d'un certain état émotionnel, cet effet ne sera pas sans conséquence sur la compréhension du lecteur qui peut être amené à privilégier certaines informations au détriment d'autres (Blanc, Tapiero citées par Blanc). De fait, les premières questions de la grille ont pour objectif d'inciter l'apprenant à identifier ses états émotionnels. En ce qui concerne la toute première, celle sur l'état dans lequel les étudiants se sentent avant de s'engager dans la lecture des textes, mentionnons que ces derniers ne disposent pas encore de la grille. « Aujourd'hui, je me sens bien, nous explique par exemple,

une étudiante américaine car je suis curieuse, dit-elle, de découvrir les thèmes des nouvelles ».

Les questions suivantes sur les émotions d'anticipation par rapport au texte obligent le lecteur à exprimer ses émotions sur les raisons pour lesquelles il a choisi celui-ci plutôt qu'un autre. Motivé par le plaisir que les éléments du texte suscitent ou celui plus cognitif d'être parvenu à comprendre le texte, ce choix d'une nouvelle par les étudiants, ne se fera pas sans être coloré par l'émotion (Naceur) puisque les émotions nous guident dans nos décisions.

« L'émotion qui perçoit, l'émotion qui décide, voilà une nouvelle façon de penser l'émotion et la cognition dans une dynamique à la fois récurrente et réflexive » (Naceur 41). « J'étais excitée car j'avais déjà lu le premier texte que j'avais aimé et je m'attendais à quelque chose de beau », écrit une étudiante brésilienne.

Les rubriques des questions suivantes se rapportent à l'impression émotionnelle, qui dirige l'attention du lecteur quand le texte est encore vague (Blanc), aux émotions suscitées par les personnages principaux, « émotions fictives » qui encouragent le lecteur à se concentrer sur les informations émouvantes du texte et qui participent de la construction de ce dernier (Blanc). Ces émotions se rapportent également aux lieux et aux moments comme dans cet exemple. « Après avoir lu le titre, je commence à construire le lieu dans mon imagination. J'imagine la mer, elle est vaste et bleue, le vent souffle et crée de petites vagues qui frappent la côte. Je me sens à l'aise ».

Selon Georgeta Cislaru, « lorsque l'émotion concerne des événements localisés à l'aide de toponymes, [...] la construction de sens s'appuie sur deux dynamiques : mémorielle et émotionnelle [...] où l'individuel et le collectif se rencontrent » (143). Par rapport aux noms de lieux, propres ou non, nommés dans le texte ou inférés, nous avons remarqué que lorsque les lieux étaient reconnus émotionnellement par les étudiants, ils faisaient toujours l'objet d'un intérêt particulier et d'un développement approfondi de leur part.

Les émotions liées aux personnages et à l'intrigue interviennent tout au long du récit (Blanc). Un étudiant finlandais décrit les émotions négatives qu'il peut ressentir à l'égard du personnage. « Le personnage principal est un homme que j'ai du mal à comprendre. Au début, on regarde le monde avec ses yeux mais malgré cette intimité, je ne l'aime pas ». Par rapport à l'histoire, raconte une étudiante chinoise, j'ai l'impression qu'il va se passer des choses horribles. Je ne me sens pas bien. En lisant la fin du texte, je me suis sentie extrêmement triste et un peu choquée ».

Celles liées à l'écriture du texte, à ses caractéristiques stylistiques, syntaxiques ou sémantiques relèvent des « émotions artefacts ». Elles permettent à l'apprenant de

comprendre comment l'auteur, en jouant avec la structure du texte parvient (ou ne parvient pas) à jouer avec les émotions de chacun des lecteurs. « L'auteur utilise la première personne pour raconter cette histoire ce qui la rend plus véritable ; c'est très proche de ma vie, déclare une étudiante chinoise, et cela suscite chez moi de la sympathie pour le texte ». Quant à celles liées à la vitesse de lecture, elles exercent une influence sur cette dernière, comme le fait remarquer Blanc, selon que le passage a un intérêt pour le lecteur, par exemple, ou selon qu'il est excitant comme pour cette étudiante américaine. « Au début, j'ai lu très vite car j'ai eu envie de finir l'histoire puis j'ai commencé à lire plus lentement. J'ai lu très lentement la partie avec l'oiseau pour bien comprendre ce qui allait se passer ». Elles nécessitent de la part de l'étudiant que ce dernier puisse identifier les moments où il a accéléré ou ralenti sa lecture, et qu'il réussisse ensuite à en comprendre les raisons.

La rubrique sur « les émotions et leur regard sur le monde » se focalise sur les liens que les étudiants instaurent entre le texte et leur expérience, vécu émotionnel et souvenirs. « Certains souvenirs qui paraissaient avoir été oubliés ou ensevelis sous les strates de la vie quotidienne, vont [en effet] ressurgir à l'occasion d'un événement déclencheur » (Maury-Rouan 23) qui peut être ici le texte. Une étudiante brésilienne, évoquant les plages françaises, dit :

Je ressens le froid et la solitude. Ce texte me rappelle de nombreuses plages que j'ai connues en France. Toujours des vents monstrueux, le sable noir, la mer en colère... Une ambiance mélancolique et macabre totalement différente de celle que j'avais connue. Ma référence de plage est justement le contraire. Au Brésil, les plages sont kilométriques ; le sable est blanc ; des gens, il y en a partout ; la chaleur domine, le bonheur, l'énergie, la lumière, la musique. Là-bas, on ne se sent jamais tout seul.

Les émotions relatives aux connaissances que les étudiants possèdent sur le processus de compréhension de leurs émotions et sur la reconnaissance de la perte de leurs émotions (dernières questions) renvoient à la capacité des apprenants de pouvoir évaluer la compréhension de leurs propres émotions par rapport au texte. Ainsi, cette étudiante brésilienne qui dit :

Oui, j'ai tellement aimé l'histoire que les émotions viennent tout de suite, il faut pas chercher, sauf notre vocabulaire. Quand je lis un texte, il faut qu'il soit attirant et qu'il me provoque quelque émotion pour que je puisse continuer à lire. Sinon, j'arrête et j'ai du mal à comprendre. Quand c'est comme ça, l'apprentissage devient plus difficile et plus lourd. Moi, j'aime bien apprendre avec le plaisir d'apprendre quelque chose que j'aime.

Une autre étudiante, chinoise, raconte que :

Comme les émotions et le texte narratif sont une partie complète, quand nous le lisons, nous devons trouver et ressentir les émotions cachées dans le texte. Par exemple, si je lis un texte narratif qui raconte une histoire triste, mais je ne peux pas ressentir les émotions tristes que le texte veut montrer, je ne peux pas comprendre ce que veut dire l'auteur.

Une étudiante américaine également s'exprime par rapport à ses difficultés de n'avoir pas pu ressentir des émotions par rapport à un autre texte.

C'est une femme qui veut convaincre son fils que la vie est belle et pleine d'émerveillement mais elle est fatiguée de cette mascarade et veut échapper à sa vie banale. Il est un peu difficile d'interpréter ses émotions pour moi car je ne suis pas une mère.

Seul le partage social des émotions avec leurs pairs sur la compréhension des émotions suscitées par les textes a rendu possible, selon les apprenants, une prise de conscience émotionnelle chez eux. Selon Olivier Luminet, la conscience émotionnelle est définie comme le « processus cognitif servant à se représenter son propre ressenti émotionnel et celui d'autrui, qui fait l'objet d'une maturation » (249). Ainsi, un autre étudiant dit : « C'est intéressant qu'un seul texte puisse produire autant de variations, autant d'interprétations par rapport aux émotions » ou encore, « c'est toujours bénéfique de partager les émotions avec mes collègues et d'entendre leurs points de vue sur cette histoire ».

3.2- Des activités de production écrite autour du souvenir émotionnel

Préalablement à tout travail sur la grille de la compréhension des narrations littéraires par les émotions et l'écriture de récits autobiographiques, il nous a semblé indispensable que les étudiants apprennent à nommer les émotions (primaires et secondaires) et à voir quels adjectifs pouvaient y être associés. Ce n'est en effet que si « l'on dispose d'un vocabulaire émotionnel riche et complexe [que] l'on sera en mesure de discriminer finement entre une multitude d'états émotionnels distincts » (Nélis 44). Selon que nous sommes heureux ou tristes, en colère ou envahis par la peur, nous n'éprouvons pas les mêmes sensations. Aussi, avons-nous également cherché à ce que les apprenants enrichissent leur vocabulaire lié aux sensations corporelles. Selon les situations auxquelles on est confronté, en fonction de chaque individu ou de chaque culture, nous ne ressentirons, ni n'exprimerons nos émotions de façon identique. Ainsi, nous avons en outre essayé de faire réfléchir les étudiants à la façon dont laquelle chacun d'eux exprime ses émotions et appréhende celles des autres. A cet effet, nous avons fabriqué un corpus d'une trentaine de phrases et leur avons demandé, pour chacune d'elles, si l'émotion était explicite ou inférée, et d'identifier les émotions que les étudiants

pourraient ressentir si elle leur était destinée. Par ailleurs, nous avons utilisé certains exercices extraits du « Petit Cahier d'exercices d'intelligence émotionnelle » (Kotsou), du « Cahier d'exercices pour bien vivre ses émotions » (Soutif) et du « Cahier de travaux pratiques pour apprendre à gérer ses émotions » (Filliozat). Ces outils ont à la fois servi d'activités d'amorçage et de supports à l'apprentissage.

Concernant les activités de production écrite proposées, en lien avec les émotions, elles sont essentiellement axées sur le souvenir émotionnel, mieux encodé et davantage détaillé par rapport à d'autres souvenirs. Pour Eustache, la construction de soi dépend des événements vécus avec émotion et l'émotion, « sorte de loupe du souvenir, rappelons-le, donnant de la substance à nos vécus » (100). Ainsi, les récits écrits individuellement ou par binôme portent sur des sujets variés comme « une rue de leur enfance », « les émotions autour d'un mot choisi, parmi les dix mots proposés lors de la Semaine de la langue française et de la francophonie », « le souvenir émotionnel à propos d'une odeur, d'une chanson, d'une photo personnelle ou à partir d'un photolangage », « par rapport à une rencontre », « à un fait marquant », « à une situation qui leur a fait honte », « une rencontre », « un départ ou une rupture ». D'autres récits « qui émergent d'un va-et-vient entre faits historiques et création personnelle, puisent tantôt dans les événements vécus individuellement, tantôt dans l'histoire collective » (Langhans et Lejeune 161). Aussi, les histoires racontées par les apprenants ont-elles aussi eu comme objectif de mêler le souvenir individuel et collectif. A l'instar de Paula Niedenthal, Silvia Krauth-Gruber et François Ric, nous avons remarqué qu'en demandant aux apprenants de se rappeler d'événements personnels et de souvenirs dans lesquels ils ressentent des émotions particulières, l'évocation de ces souvenirs émotionnels implique une participation active de leur part.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Michel Delage, « le récit ne se justifie que par la présence et l'écoute de l'autre » (153). Il souligne par là-même l'importance de l'accueil du récit de l'autre, « de sa potentialité d'écoute, de la possibilité de compréhension et d'attention trouvée chez l'autre » (*ibid.*) et aussi de celle de l'échange. « Ce n'est que dans l'échange, dit-il, que le récit prend son intérêt » (*ibid.*). En ce qui concerne les souvenirs autobiographiques, Adeline Fohn avance que la construction de ces derniers et leur consolidation se produisent sur la base du rappel d'informations et des interactions avec autrui. Notons que pour Rimé, le souvenir et l'émotion prennent forme en étant partagés. A la fin de chaque activité, les apprenants, lorsqu'ils lisaient à voix haute, leur texte diffusé sur écran, à l'ensemble des postes élèves, éprouvaient beaucoup de plaisir. Par binôme, nous avons aussi demandé à chacun des étudiants, de raconter à un de ses pairs, un souvenir qui

avait de l'importance pour lui. L'étudiant en situation d'écoute avait pour rôle de retranscrire par la suite, le souvenir, comme il lui semblait l'avoir entendu.

Le souvenir est en effet tout sauf un objet inerte et immuable puisque chaque évocation peut le modifier (Conway). Selon Britta Langhans et Antoine Lejeune :

Il est une construction sous influence des émotions, de l'humeur, des images sensorielles, de la répétition, de la conscience de soi et de la présence de l'autre dans l'interaction. La probabilité de se souvenir d'un événement dépend, d'une manière déterminante, de sa charge affective et émotionnelle, et de son importance pour le sujet qui se souvient. (162)

De plus, même si l'individu est capable de voyager dans le temps, de se représenter les événements passés, de les ré-expérimenter en y repensant, pour évoquer un souvenir, ce même individu, pour évoquer son souvenir, va piocher des éléments dans le contexte présent, tirer de sa mémoire des faits construits, déformés et transformés en une nouvelle création. Le souvenir n'est donc jamais identique pour deux personnes. Il n'est jamais identique à chaque fois qu'il revient en tête. C'est un puzzle reconstruit mais qui n'est jamais le même. Comme activité autour de la recreation éphémère d'un souvenir, nous avons aussi proposé aux apprenants, par exemple, d'interroger trois personnes que ces derniers connaissaient bien (famille ou amis) sur le même souvenir et sur les émotions que ces personnes avaient ressenties, de les écrire, et de voir en quoi chaque souvenir raconté était différent ; ou de questionner un Français sur le même souvenir à des moments différents, en début, milieu et fin de semestre. Les étudiants ont également choisi de transformer un ou plusieurs éléments d'un souvenir émotionnel fabriqué et rédigé par un autre étudiant.

Nicole Rege-Colet et Jacques Lanarès soulignent le caractère indissociable qui existe entre l'état de motivation et les activités proposées. « On n'est pas motivé dans l'absolu, mentionnent-ils, mais toujours par rapport à quelque chose de spécifique : un objectif, une activité, un résultat » (74). Tous les étudiants interrogés ont manifesté un vif intérêt pour le thème étudié comme cette étudiante chinoise :

Sans les souvenirs, est-ce que nous sommes encore nous-mêmes ? C'est à l'aide du souvenir que nous pouvons conserver ce que nous avons vécu, ainsi nous ne sentons pas perdus, et nous n'aurons pas de regret quand nous serons vieux. Lorsqu'on pense ce qui s'est passé avant, la joie, la tristesse, les sentiments d'autrefois reviennent, et nous touchent tellement.

Pour n'importe quoi, le souvenir est toujours essentiel pour nous. On ne peut pas vivre sans souvenir, ni moi ni personne. Où que l'on aille, quoique l'on fasse et quoique l'on sente, tout est enregistré dans le souvenir. C'est incontestablement la richesse la plus précieuse dans la vie.

Un autre étudiant, allemand, a mis en avant le caractère social de la mémoire.

Mais l'avantage, le plus fort des souvenirs, c'est qu'on se souvient des relations avec les gens. Cela nous permet de savoir, avec quelles personnes on a passé des bons moments et avec qui on veut avoir des relations plus proches. En fait, les conseils des amis, le temps extraordinaire qu'on a passé ensemble avec des amis et juste simplement de savoir qu'on connaît des personnes qui pensent à soi, sont les souvenirs qui donnent la plus grande force pour son propre caractère et qui nous permettent de développer énormément notre propre personnalité.

4- Résultats

Suite à une enquête, réalisée à la fin du semestre, auprès des étudiants qui ont suivi le cours de compétences écrites, il ressort que la prise de conscience émotionnelle à la base de toute compréhension des émotions s'est faite grâce à l'expression de leurs émotions et à l'écoute de celles des autres, par le biais du partage social des émotions.

La majorité des apprenants expliquent en effet qu'ils ont ainsi pu repérer les émotions ressenties, les justifier, les mettre à distance et comprendre celles de leurs pairs. « En lisant un texte, on peut bien organiser les émotions qu'on ressent. En les partageant, c'est pratique pour observer ses propres émotions et celles des autres ».

Par ailleurs, en ayant eu la possibilité de les exprimer, ils ont appris à les nommer et à les dire. Ainsi, « j'ai pu partager mes émotions et cela m'a beaucoup aidée à m'exprimer en français et dans la vie ». Un autre étudiant raconte :

On ne parle pas souvent de nos émotions et de ce que nous avons ressenti en lisant un texte, donc c'était un peu difficile parfois. Cependant, nous avons bien aimé en discuter parce que nous ne ressentions pas toujours les mêmes émotions. Je crois que c'était assez bénéfique parce que c'était intéressant de voir les avis des autres.

En ce qui concerne le partage social des émotions, Zech et Rimé ont constaté que la verbalisation des émotions « engendrait d'importants sentiments positifs tels que soulagement, impression d'avoir été reconnu, sentiment d'avoir vu son expérience validée, ou sentiment d'avoir été compris » (cités par Rimé 188). Tous ces points ont été confirmés par les réponses des étudiants. Le partage des émotions et des souvenirs a par ailleurs contribué d'après eux à les rassurer, à nouer et solidifier des relations personnelles, et à resserrer les liens existant à l'intérieur du groupe-classe.

Les étudiants ont aussi mentionné les effets bénéfiques de ces activités sur leur apprentissage. Ces dernières leur ont en effet permis :

- d'améliorer leur vocabulaire : les émotions sont « ce qu'il y a de plus difficile à exprimer dans la langue étrangère », « cette façon d'aborder les textes m'a aidée à améliorer mon vocabulaire et à l'appliquer dans la vie quotidienne »;

- de mieux mémoriser;

- de réfléchir car les émotions « m'incitent à parler et m'obligent à penser »;

- d'apprendre à écrire un texte. « C'est à travers les émotions, explique un étudiant, qu'on peut écrire un bon texte. Sans les émotions, les textes ne sont pas vraiment intéressants ».

Ils ont aussi apprécié les répercussions positives de ce type de travail sur eux-mêmes. Ainsi, cela leur a donné la possibilité :

- de se motiver et de s'impliquer davantage : « le sujet nous appartient' dit un étudiant. Un autre ajoute : « on évite de mettre les compétences écrites dans une situation ennuyeuse » ou encore, « cette façon d'aborder les textes et le choix du thème peut provoquer des souvenirs inoubliables »;

- de lier plaisir et apprentissage : « c'est un moment de plaisir, un moment où je peux développer mes sentiments et apprendre en même temps le français »;

- de libérer l'écriture et de participer à l'expression de soi : « j'ai découvert beaucoup de choses que j'avais dans mon cœur », « je pense que j'ai amélioré beaucoup mon écriture et mon habileté à m'exprimer grâce à ce thème »;

- de se procurer et de s'apporter une forme de bien-être : « cela m'a fait découvrir que j'avais grandi dans mon cœur » ; « cela m'a aidée à supporter quelques situations difficiles que j'ai vécues durant mon séjour en France » ; « les émotions peuvent provoquer des éléments variés mais aussi affectueux » ; « elles provoquent des choses inoubliables » ; « cela m'a beaucoup aidé dans la vie personnelle et dans les autres options aussi » ; « c'est un moment de connaissance personnelle »;

- de se construire soi, dans le passé, le présent et le futur : « Les émotions et les souvenirs sont importants, c'est ce qui nous rend humains » ; « cela m'a fait découvrir que j'avais grandi dans mon cœur » et, finalement, « j'ai pu me souvenir de moments très significatifs pour moi, j'ai aussi pu les partager et ils sont devenus inoubliables ».

Conclusion

Les résultats liés à ces recherches sont forcément incomplets et limités car ils n'ont, pour le moment, et dans leur globalité, que fait l'objet d'une seule expérimentation. Par ailleurs, même s'il semble que les apprenants aient pu développer des compétences

émotionnelles, lors de leur apprentissage, pour diverses raisons, il nous a été difficile de mesurer cette évolution au moyen d'instruments de mesure. Dans cet article, néanmoins, nous avons parlé d'identification, d'expression, de compréhension et d'utilisation des émotions, des compétences qui se réfèrent aux cinq compétences émotionnelles de base. Précisons que le rôle du pédagogue, qui se limite à accueillir les textes, ne saurait en aucun cas se substituer au psychologue. Dans l'émotion, en effet, « je vois plutôt quelque chose qui, au moins, assiste la raison et, au mieux, entretient un dialogue avec elle. Je n'ai jamais non plus opposé émotion et cognition, puisque je considère l'émotion comme livrant des informations cognitives, directement ou par le biais des sentiments » (Damasio). Dans la classe de langue, il nous semble que la compétence émotionnelle « peut être comprise comme étant un ensemble de capacités, d'habiletés, d'attitudes et de connaissances relatives aux émotions mobilisées en interaction, de manière à renforcer la capacité d'adaptation, la confiance, les croyances d'efficacité, à consolider l'identité ainsi qu'à favoriser le maintien de l'équilibre émotionnel et de relations harmonieuses avec les autres » (Lafranchise, Lafortune et Rousseau 150). Ces objectifs constituent des enjeux pédagogiques indispensables pour accompagner l'apprenant dans son apprentissage. Dans ce cours de compétences écrites, le souvenir et les émotions ont été associées à une faculté pour l'étudiant, de réactiver son passé, de participer à une tradition partagée et de stimuler chez lui une forme de bienveillance empathique. Parvenir à une conscience émotionnelle fait l'objet d'une « maturation » (Luminet) comme nous avons déjà pu le souligner. « Plus une personne arrive à prendre conscience de ses émotions à un niveau élevé, plus riche est la représentation de son vécu émotionnel » (Kotsou 58). Au niveau d'un groupe classe et par rapport à des apprenants de langue, il est apparu que ce travail n'a pu s'effectuer que dans la durée et de façon progressive. Pourtant, à la fin du semestre, il nous a semblé que chacun d'eux, à des niveaux différents, avait développé, à sa manière, une conscience émotionnelle, qui lui avait donné le sentiment de faire partie d'une même « communauté émotionnelle ». Finalement, nous terminerons avec cette citation de Morin : « Nous sommes tous capables de rire, pleurer et sourire, même si selon les cultures, nous modulons différemment les rires, les pleurs et les sourires. Il y a cette unité fondamentale qui va se maintenir à travers les formidables diversités : unité et diversité, voilà notre double trésor. » (62)

Bibliographie

Blanc, Nathalie. « Émotion et compréhension de textes ». *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Dir. Nathalie Blanc. Paris : In Press, 2006. 123-190.

- Adam, Jean-Michel. *Les textes types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 2011.
- Bandura, Albert. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
- Bocquet Damien. « Le concept de communauté émotionnelle selon B.H. Rosenwein ». *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre. BUCEMA Hors-série 5*. <http://cem.revues.org/12535>. Consulté 31 juillet 2014.
- Cislaru, Georgeta. « Sens et mémoire ». *Le concept de mémoire. Approches pluridisciplinaires*. Dir. Marie-Anne Paveau, Christophe Pradeau et Pierre Zoberman. Paris : Harmattan, 2011. 129-146.
- Comet, Georges, Antoine Lejeune et Claire Maury-Rouan. *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*. Marseille : Solal, 2008.
- Cyrułnik, Boris et Edgar Morin. *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour d'Aigue : Aube, 2000.
- Damasio, Antonio R. *L'erreur de Descartes. La raison des émotions* (nouvelle édition). Paris : Odile Jacob, 2006.
- De Bonis, Monique. *Connaître les émotions humaines*. Sprimont : Mardaga, 1996.
- Delage, Michel. « Mémoires et mythes dans la famille ». *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*. Dir. Georges Comet, Antoine Lejeune et Claire Maury-Rouan. Marseille : Solal, 2008.
- Eustache, Marie-Loup. *Conscience, mémoire et identité*. Paris : Dunod, 2013.
- Fohn, Adeline. « Le lien entre émotions et mémoire à partir de l'expérience traumatique ». *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Dir. Olivier Luminet. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- Housiaux, Marie et Magali Lahaye. « Les compétences émotionnelles chez l'enfant ». *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Dir. Olivier Luminet. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- Kotsou, Ilios. *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions*. Bruxelles : De Boeck, 2012.
- Lafortune, Louise, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Ottavia Albanese. *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Québec : PU du Québec, 2005.
- Lafranchise, Nathalie, Louise Lafortune et Nadia Rousseau. « Prise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle ». *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement,*

- apprentissage et accompagnement*. Dir. Joanne Pharand et Manon Doucet. Québec : PU du Québec, 2013.
- Langhans, Britta et Antoine Lejeune. « Identité narrative et mémoire ». *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*. Dir. Georges Comet, Antoine Lejeune et Claire Maury-Rouan. Marseille : Solal, 2008.
- Luminet, Olivier, dir. *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- Pleyers, Gordy. « Le conditionnement affectif d'attitudes. Luminet ». *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Dir. Olivier Luminet. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- Masmoudi, Slim et Abdelmajid Naceur. *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles : De Boeck, 2010.
- Meirieu, Philippe. *Penser et agir la classe : la notion de « classe » dans le système scolaire, son histoire, ses tensions, ses enjeux*. Conférence donnée au colloque d'Education et devenir, Marseille, Lycée Michelet, mars 2002. <http://www.meirieu.com/articles/laclasse.pdf>.
- Mikolajczak, Moïra, Jordi Quoidbach, Ilios Kotsou et Delphine Nelis. *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod, 2009.
- Mikolajczak, Moïra et Martin Deseilles. *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles : De Boeck, 2012.
- Niedenthal, Paula, Silvia Krauth-Gruber et François Ric. *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre : Mardaga, 2008.
- Philippot, Pierre. *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Mardaga, 2007.
- Rege-Colet, Nicole et Jacques Lanars. « Comment soutenir la motivation des étudiants ? » Dir. Denis Berthiaume, Denis et Nicole Rege-Colet, Nicole. *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang, 2013. 73-86.
- Rimé, Bernard. *Le partage social des émotions*. Paris : PUF, 2005.
- . « Les émotions : conséquences cognitives et sociales ». *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Dir. Slim Masmoudi et Abdelmajid Naceur. Bruxelles : De Boeck, 2010.
- Roch-Veiras, Sophie. « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant ». *Synergies Espagne 2* (2009) : 223-234.

---. « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... ». *Lidil* 48 (2013) : 97-114.

Syssau, Arielle. « Émotion et cognition ». *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Dir. Nathalie Blanc. Paris : In Press, 2006. 12-67.

Vernay, Jean-François. *Pour un renouveau de l'émotion en littérature*. Paris : Complicités, 2013.

Annexe

Je me souviens bien (et ceux qui sont arrivés comme moi se souviennent aussi, j'en suis sûre), la manière avec laquelle les français ont parlé au début. La terreur d'avoir rien compris. La façon avec laquelle, des mois plus tard ils ont, tout à coup, commencé à parler plus lentement comme par magie. Je me souviens la petite voix du TGV « Mesdames, messieurs, le TGV en provenance de Nantes et à destination de Paris Montparnasse est annoncé voie A. Merci de ne pas oublier vos bagages. »

Maintenant je suis une vétérane. Je connais bien le TGV (parfois je crois le connaître trop bien). Je suis toujours un peu timide en utilisant le français parce que je ne veux jamais briser la langue qui m'a amené en France, mais je comprends la plupart de ce que les Français disent. Et ce n'est pas que moi qui comprend – on, les étrangers, on a appris et on comprend. On est désormais des hybrides, une moitié française et une moitié étrangère (*Finlandaise*).

Le 11 mars 2011

Les Japonais ont fait l'expérience d'un « cauchemar » : un grand séisme qui a frappé le nord du Japon. Cet après-midi, j'étais chez ma grand-mère et nous discussions en regardant la télévision. Au début, j'ai ressenti une petite secousse et je pensais que ce n'était qu'un tremblement de terre. En effet, il arrive souvent de tels tremblements de terre au Japon. Je m'y suis habituée malheureusement. Néanmoins, ce tremblement est devenu de plus en plus violent. Nous avions trop peur au-dessous d'une table. Je me souviens très bien d'un lustre ayant tremblé fortement. Ce jour-là, les nouvelles sur cet événement ont débordé de la télévision. J'étais choquée par des scènes : un tas de décombres de maisons détruites, un grand tsunami qui a attaqué une région, les gens qui fondaient en larmes. Les Japonais ne perdront jamais leur peur vis-à-vis des séismes même si le monde trouve la paix. (*Japonaise*)

Atelier

Quand je l'entends, je pense à l'atelier de mon père.

Quand je le vois écrit, je pense que c'est un mot typiquement français ; il y a beaucoup de lettres qui ne sont pas prononcées.

Quand je le touche, il est lisse. Il sent le bois, la pierre ou le métal.

Son goût mauvais, ce n'est pas une chose à manger.

Quand je ferme les yeux, je vois un grand nombre d'outils, des outils pour transformer une pièce de quelque chose en un objet utile.

Je me sens à l'aise, je me souviens d'avoir passé des heures durant mon enfance dans l'atelier de mon père pendant qu'il travaillait.

Quand je le fais vivre, j'y vais dans mes souvenirs. Je me souviens des cadeaux que nous avons faits pour ma mère dans son atelier, je me souviens des compétences qu'il m'a enseignées.

S'il fallait l'associer à une photo, je choiserais une photo de mon père et moi dans son atelier quand j'avais cinq ans ; je tiens un marteau même si je suis trop jeune pour l'utiliser.

S'il fallait le dire à quelqu'un, je le dirais à mon père parce que ce mot me fait penser à lui. (*Américaine*)