



HAL
open science

Billy, Nina et Loup noir : quand les personnages des albums de jeunesse aident l'enfant à surmonter ses peurs

Camille Nicolai

► To cite this version:

Camille Nicolai. Billy, Nina et Loup noir : quand les personnages des albums de jeunesse aident l'enfant à surmonter ses peurs. Education. 2016. dumas-01428881

HAL Id: dumas-01428881

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428881>

Submitted on 6 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Billy, Nina et Loup noir : quand les personnages des albums de jeunesse aident l'enfant à surmonter ses peurs.

Présenté par Camille Nicolai

Première partie rédigée en collaboration avec Marion Dubard

Mémoire encadré par Mme Sylvie Farré

Remerciements

Je remercie sincèrement les élèves de maternelle qui ont participé avec enthousiasme à ce projet. La pertinence de leurs réponses et l'écoute dont ils ont fait preuve ont permis d'enrichir la séquence.

Mes remerciements vont également à la directrice et aux enseignantes qui m'ont accompagnée avec bienveillance dans mes démarches.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Mesdames Farré et Terpant qui par leurs conseils avisés, leur investissement et leur patience ont su m'apporter l'aide nécessaire afin que je puisse mener ce projet à terme.

Sommaire : Billy, Nina et Loup noir : quand les personnages des albums de jeunesse aident l'enfant à surmonter ses peurs.

Introduction	5
1. Cadre théorique	6
1.1 Les émotions chez l'enfant	6
1.1.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?	6
1.1.2 Une émotion particulière : la peur	6
1.1.3 Le rôle des émotions	7
1.1.4 La peur chez l'enfant	8
1.2 La littérature de jeunesse	9
1.2.1 La littérature de jeunesse dans les textes officiels	9
1.2.2 La littérature de jeunesse à l'école maternelle	9
1.2.3 La peur dans la littérature de jeunesse	10
1.2.4 L'enfant lecteur et la littérature de jeunesse	11
1.3 L'album : un support adapté	12
1.3.1 Définir l'album	12
1.3.2 Entrer dans l'album par l'écrit	13
1.3.3 Entrer dans l'album par l'image	13
1.3.4 Les albums sans parole	14
1.3.5 Le rôle de l'adulte	14
1.3.6 La peur dans l'album	15
1.4 Problématique	16
2. Méthodologie	17
2.1 Les participants	17
2.2 Matériel et procédures	17
2.2.1 Descriptions des séances	18
2.2.2.1 Séance 1 : représentation initiale de la peur et questionnaire pré-test	18
2.2.2.2 Séance 2 : gradation de la peur	19
2.2.2.3 Séance 3 et 4 : l'album « Est-ce que tu as peur ? »	19
2.2.2.4 Séance 5 et 6 : l'album « Billy se bile »	20
2.2.2.5 Séance 7 : l'album sans paroles « Loup noir »	20
2.2.2.6 Séance 8 et 9 : représentation finale de la peur et questionnaire post-test	21
2.2.2 Matériel de recueil de données	22
3. Résultats	22
3.1 Questionnaire pré-test	22
3.2 Séances de littérature	24

3.3	Représentation de la peur par le dessin	25
3.4	Questionnaire post-test	27
4.	Discussion	28
4.1	Re-contextualisation	28
4.2	Résultats et recherches antérieures	29
4.3	Limites et perspectives	31
4.3.1	Limites et perspectives de la recherche	31
4.3.2	Etude et pratique professionnelle	32
	Conclusion.....	33
5.	Bibliographie.....	34
	Annexes.....	35

Introduction

Dans le cadre de mon stage en tant que PES, je suis affectée à mi-temps dans une classe de triple niveau en maternelle. Ces trois niveaux m'ont à la fois permis de rechercher un thème commun et adapté à un public d'âges différents : les émotions. Les émotions nous accompagnent au quotidien, elles font partie intégrante de ce qui nous caractérise en tant qu'individu. Chez le jeune enfant les émotions peuvent parfois être mal maîtrisées, cela peut avoir des répercussions sur les interactions sociales et sur le développement de l'enfant. En effet l'enfant qui traduit sa peur par de l'agressivité par exemple peut se trouver démuné. Il peut alors se sentir isolé et se refermer sur lui-même. Il est donc nécessaire d'amener les élèves à comprendre et à exprimer leurs émotions.

En lien avec le public de ma classe je me suis intéressée à une émotion spécifique : la peur. Les élèves sont confrontés très tôt aux angoisses, les amener à mieux gérer et comprendre leurs peurs me semblait bénéfique tant pour le développement et le bien-être des enfants que pour la qualité du climat de classe. Afin d'accompagner les élèves dans l'identification et la compréhension de leurs peurs, nous avons utilisé l'album de littérature de jeunesse comme support de travail. L'album offre en effet la possibilité de traiter les émotions tout en gardant une distanciation nécessaire. C'est également un outil qui s'adresse à un large public, exploitable dès la maternelle, favorisant les interactions et les échanges entre pairs. Delà nous nous sommes demandés de quelles façons l'album de littérature jeunesse aide le jeune enfant à appréhender et mieux gérer ses émotions et notamment la peur ?

Après avoir présenté l'importance des émotions chez l'individu, nous nous attacherons à montrer les caractéristiques de la peur chez l'enfant. Nous développerons ensuite la réception de l'album chez le lecteur en évoquant de fait sa posture.

En rapport avec notre procédure nous nous intéresserons aux caractéristiques de l'album et à la thématique de la peur dans ce dernier.

Enfin et en lien avec notre questionnement nous présenterons la séquence menée comprenant les séances de littérature et le questionnaire soumis en pré et post-test et qui a permis de mesurer l'évolution de la compréhension et de la gestion de la peur.

1. Cadre théorique

1.1 Les émotions chez l'enfant

1.1.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

Définir une émotion s'avère complexe, il semble plus facile de donner en exemple des situations personnelles qui ont pu provoquer des émotions pour en essayer d'en cerner les caractéristiques. De plus l'émotion que l'on perçoit peut connaître des variations, par exemple la peur est graduable : avoir peur est différent d'être terrifié. Nous choisissons de présenter ici la définition de Cottraux : « Une émotion est la réponse comportementale et physiologique, brève et intense, qui reflète et/ou révèle le vécu subjectif de celui qui est affecté par un événement interne ou externe » (2007, p. 15). Cela implique que chaque individu de par son vécu émotionnel va ressentir une même émotion mais d'une façon spécifique. Comprendre une émotion est donc un apprentissage qui se fait dès la maternelle car il est essentiel pour l'enfant de reconnaître ses émotions pour pouvoir ensuite les contrôler de façon adéquate. Nous nous intéresserons ici à une émotion particulière : la peur.

1.1.2 Une émotion particulière : la peur

Selon Binet, « il faut définir le sentiment de la peur car il présente plusieurs variétés bien différentes » (1895, p.226). En effet nous pouvons trouver dans le dictionnaire Larousse plusieurs définitions de la peur :

- appréhension, crainte devant un danger, qui pousse à fuir ou à éviter cette situation (prendre l'avion par exemple).
- un sentiment d'angoisse éprouvé en présence ou à la pensée d'un danger, réel ou supposé, d'une menace. Cette définition ressemble à la précédente mais dans ce cas-là, la peur est affrontée et est traduite par un sentiment d'angoisse. Binet rejoint cette acception de la peur : « il [le sentiment de la peur] exige une crainte légitime, qui se manifeste en présence ou l'idée d'un danger réel, possible ou seulement probable » (1895, p.226).
- crainte du jugement, des réactions de quelqu'un, qui fait qu'on adapte son comportement, qu'on obéit à certaines consignes.

De ces définitions ressort également le degré de peur que quelqu'un peut ressentir : de la simple appréhension à la crainte, pouvant aller de l'angoisse à la terreur et jusqu'à la phobie. La peur est donc graduable. La peur est une fonction naturelle de l'être humain : elle s'avère être une émotion qui permet la survie à tout être (André, 2005). Elle est un signal d'alarme qui

va mobiliser nos ressources face au danger et joue ainsi un rôle d'éducation (André, 2005). La peur incite à la prudence, à consulter des personnes ressources, à contrôler ses actions, à réfléchir avant d'agir, à prévoir des alternatives ou des mécanismes de sécurité, à planifier les étapes d'une démarche ou d'une action, à respecter des codes ou des consignes. Comme l'explique Binet : le sentiment de peur « nous permet d'agir avec prudence » (1895, p. 226).

1.1.3 Le rôle des émotions

Dans le cadre de notre recherche nous pouvons ainsi nous questionner sur le rôle des émotions chez l'enfant. Les émotions font parties de notre quotidien, nous devons apprendre à vivre avec, c'est donc un réel apprentissage que doit faire l'enfant. Comme le présente Crétin (2013), les émotions ont plusieurs fonctions :

- Un rôle de stabilisateur : les émotions nous permettent de garder un équilibre. Connaître des émotions désagréables telles que la colère ou la peur nous font apprécier à contrario des émotions agréables comme la joie et le plaisir. Cette alternance d'émotions est nécessaire à l'équilibre de l'enfant.
- Un rôle de socialisateur : les émotions nous permettent d'intégrer ce qu'il se passe autour de nous de façon appropriée. Vouloir masquer une émotion ne nous permet pas de la vivre et donc nous empêche de la gérer. L'enfant doit apprendre à accepter de ressentir une émotion pour être capable ensuite de gérer son intensité. Comme nous l'avons vu les émotions s'accompagnent de modifications corporelles telles que les changements d'expressions faciales, les variations de voix, les mimiques... Connaître l'émotion ressentie va permettre d'adapter son comportement en fonction des réactions non-verbales reconnues et perçues chez l'autre et donc de communiquer.
- Un rôle d'informateur : par exemple face à une situation qui nous met en danger, la peur est là pour fixer des limites afin d'éviter ce danger en adaptant nos réactions.

Il est donc nécessaire que l'enfant dispose de connaissances afin appréhender au mieux ses émotions. Emotions qui une fois exprimées et gérées permettent à ce dernier d'être stable et de pouvoir interagir avec les autres de façon structurée. L'enfant doit apprendre que ressentir de la peur n'est pas une chose honteuse dont il doit se cacher mais au contraire un mécanisme qui lui permettra par exemple d'éviter une situation le mettant en danger.

1.1.4 La peur chez l'enfant

Les enfants ont besoin d'histoires qui font peur cela leur permet d'identifier l'objet de leur peur. En effet avoir peur de quelque chose d'identifiable comme un loup, un monstre ou une sorcière et pouvoir être consolé est pour eux une nécessité. Sinon la peur reste prégnante, informe, diffuse et envahissante.

La maternelle est le lieu de cristallisation des peurs. En effet, les élèves de maternelle sont confrontés à différentes peurs, dans ce monde qu'ils commencent seulement à apprivoiser. Parmi les peurs principales des élèves nous pouvons citer :

- La peur des cauchemars : les rêves mettent en scène la réalisation de désirs inconscients de l'enfant. D'après Djenati, l'enfant « est le propre objet de sa peur dès le moment où il commence à intégrer les règles de conduite et les valeurs morales dans lesquelles il est éduqué et qu'il transgresse » (2015, p. 11).
- La peur du noir : dans le noir, l'enfant n'a plus sous les yeux l'univers familier qui le sécurise. Selon Copper-Royer, « le fait que l'enfant n'ait plus, dans le noir, la même représentation du temps et de l'espace suscite alors chez lui une inquiétude » (2003, p. 17). L'absence de structuration par le temps et l'espace donne l'impression d'entrer dans le néant. Ce néant ouvre la porte à l'imaginaire, à tous les monstres ou produits de la peur de l'enfant, ce qu'explique Djenati, « dans l'obscurité, l'enfant déforme ce qu'il arrive à distinguer en fonction de ce qui l'inquiète » (2015, p.11). De plus, selon Copper-Royer (2003), l'obscurité renforce le sentiment de solitude.
- La peur de la séparation : l'enfant, du fait de son statut d'enfant est dépendant de ses parents. Il peut donc éprouver de l'angoisse à l'idée que ces derniers l'abandonnent. C'est une peur que les enfants ressentent fortement au moment d'entrer à l'école, lorsque les parents laissent l'enfant. Ce dernier peut alors associer les personnes familières (ses parents) à une présence rassurante et les personnes étrangères (la nouvelle maîtresse, les autres enfants) à une présence inquiétante.
- La peur des voleurs : Djenati (2015) explique que le voleur est une personne infligeant la punition de la séparation, de la perte.

La littérature jeunesse de par sa variété de supports, va donc permettre à l'enfant de découvrir des situations où des personnages sont confrontés également à la peur. Des personnages auxquels l'enfant va pouvoir s'identifier mais aussi se distancier.

1.2 La littérature de jeunesse

Selon Lagache (2006), la littérature jeunesse prend une place grandissante depuis quelques années notamment de par son utilisation au service de l'éducation des élèves à la citoyenneté et à la philosophie. L'album de jeunesse n'est plus simplement un outil de création littéraire mais un support au service d'apprentissages multiples, bénéfiques à la construction de l'enfant.

1.2.1 La littérature de jeunesse dans les textes officiels

Dans le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 concernant le cycle 1 (qui comporte la petite section, la moyenne et la grande section), nous attendons des élèves qu'ils comprennent « des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».

Il est détaillé dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et dans le sous-domaine « l'écrit », dans la partie « écouter de l'écrit et comprendre » : qu'en « préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute ». La littérature jeunesse permet également aux élèves de comprendre qu'en réception, la fonction de l'écrit est de « donner l'accès à la parole de quelqu'un ». Dans le cas de la littérature de jeunesse, l'écrit donne accès à la parole de l'auteur.

1.2.2 La littérature de jeunesse à l'école maternelle

Il existe une multitude d'ouvrages dans la littérature jeunesse et nous pouvons citer entre autre les documentaires, les contes, les albums, les romans... Depuis quelques années et face à une demande accrue, les éditeurs jeunesse proposent de nombreux ouvrages destinés à un public plus jeune et non-lecteur. C'est seulement depuis les années 80 que l'on compte dans les rangs de la littérature des collections exclusivement destinées à un jeune public. Cela peut s'expliquer par le rôle de l'école qui incite les enfants à lire, la dimension littéraire devient alors un support d'apprentissages variés, une mission éducative.

A l'école maternelle l'album est un support très apprécié des parents et des enseignants cela est dû en partie à une de ses composantes : l'illustration, qui en fait un ouvrage idéal pour les enfants non-lecteurs. Il serait pourtant erroné de limiter la littérature de jeunesse à un support

comme les albums, les contes traditionnels, les fables ou encore les documentaires sont tout autant de genres accessibles à une jeune public sous certaines conditions.

Il semble important d'évoquer les thématiques récurrentes dans la littérature jeunesse. La littérature et notamment les contes permettent à l'enfant d'aborder de multiples sujets et de se préparer à comprendre la complexité des normes sociales qui régissent le monde qui l'entoure. Comme l'explique Bettelheim l'enfant a besoin « d'une éducation qui lui fasse voir les avantages d'un comportement conforme à la morale, non par l'intermédiaire de préceptes éthiques et abstraits, mais par le spectacle des aspects tangibles du bien et du mal » (1976, p. 119). La littérature devient alors un support porteur de compréhension des émotions inhérentes à l'individu. Dans le cadre de ce mémoire nous nous intéresserons particulièrement aux émotions véhiculées par les genres de la littérature jeunesse en étudiant l'omniprésence de la peur.

1.2.3 La peur dans la littérature de jeunesse

La peur est largement représentée au sein de la littérature jeunesse. Que ce soit dans les contes traditionnels, les albums et les romans, les enfants découvrent très tôt la représentation de leurs angoisses au travers d'histoires peuplées de créatures imaginaires, d'animaux personnifiés et de personnages fantastiques.

Depuis une décennie la thématique de la peur dans la littérature jeunesse fait son grand retour, c'est pourtant un style littéraire qui est apparu au XVIII^e siècle. Selon Joole (2000), cela s'explique par le fait que le lecteur est à la recherche d'émotions fortes, qui lui permettent de se confronter à ses angoisses tout en éprouvant le plaisir de les avoir vaincues une fois le livre terminé. La littérature comporte quatre grands genres liés à l'univers de la peur :

- le merveilleux c'est-à-dire les contes et les légendes notamment
- Le fantastique
- Le roman policier
- La science-fiction

Selon Joole (2000), ces genres littéraires se rejoignent par le procédé des auteurs pour amener le lecteur à ressentir de la peur. Ils peuvent cependant procéder de deux façons : de manière directe ou indirecte. Le procédé indirect se caractérise par la suggestion, le lecteur émet des hypothèses qui vont généralement renvoyer à une interprétation personnelle liée aux angoisses

propres du lecteur. Comme l'explique Joole : « le non-dit du récit renvoie à celui des causes de la peur » (2000, p. 13). Le procédé direct quant à lui se définit par sa propension à montrer, montrer la peur par des images et par des mots, ce qui induit pour le lecteur une faible marge d'interprétation et d'identification. Cependant la littérature de jeunesse contemporaine tend à un mélange de ces deux procédés permettant au lecteur à la fois d'imaginer mais également d'entrer dans le ressenti propre de l'émotion.

1.2.4 L'enfant lecteur et la littérature de jeunesse

Dès son plus jeune âge l'enfant part à la découverte des nombreux genres et supports de la littérature de jeunesse. L'élève devient alors lecteur et ce même s'il n'est pas encore en mesure de lire. Etre lecteur signifie alors que l'enfant doit pouvoir comprendre ce qu'il entend ou ce qu'il lit. Selon Tauveron « apprendre à lire, c'est-à-dire apprendre à comprendre est un travail qui commence dès la maternelle » (2002, p. 13). Comprendre est donc l'étape nécessaire et inhérente à tout travail de lecture, c'est un réel apprentissage qui nécessite à l'élève notamment de : créer des inférences entre les différents textes, créer des images mentales et savoir sélectionner les informations utiles à la compréhension dans un texte.

En maternelle l'enjeu est donc d'amener les élèves à réaliser ce travail de compréhension, les temps de langages et les échanges qui suivent l'écoute d'un texte sont autant de moments bénéfiques qui facilitent l'accès à la compréhension. Savoir écouter l'autre, échanger, s'interroger et argumenter permet aux élèves de collaborer et affiner leur compréhension du texte. Comme nous le verrons par la suite, l'adulte doit guider les échanges et accompagner l'enfant dans son travail de compréhension, il étaye les hypothèses et provoque l'argumentation. Progressivement les élèves élaborent des stratégies et réussissent à comprendre des textes de plus en plus complexes. Comme le pense Tauveron (2009), les élèves n'arrivent pas à l'école avec la même culture littéraire. Certains enfants sont familiarisés avec le livre tandis qu'à l'inverse certains élèves découvrent la littérature pour la première fois. C'est donc le rôle de l'école qui doit tendre à annuler cette disparité en proposant régulièrement des temps de lecture faisant découvrir à tous les élèves le plaisir du livre et amenant chacun à disposer de méthodes favorisant la compréhension.

1.3 L'album : un support adapté

Nous avons choisi dans le cadre de notre recherche de nous intéresser à un ouvrage de littérature de jeunesse particulier : l'album qui peut s'ouvrir à différents genres. En effet l'album de jeunesse est un support privilégié de nombreux apprentissages et ce dès la maternelle. Ce dernier permet à l'enfant non-lecteur de s'initier à la lecture par l'illustration et de découvrir l'écrit par l'intermédiaire d'un « médiateur ». Comme l'explique Van der Linden « L'album convoque d'abord deux langages, le texte et l'image » (2006, p. 8). Il semble alors que l'utilisation de l'album va permettre aux jeunes enfants de pouvoir mieux comprendre ses peurs et être en mesure de les exprimer. Selon Joole : « les livres parlent des peurs, les mettent en représentation et offrent la possibilité de les surmonter » (2000, p. 8). Dès lors nous nous sommes interrogées sur l'élève et sa compréhension de l'album, en quoi l'album va-t-il permettre à l'enfant de mieux gérer ses émotions ?

1.3.1 Définir l'album

Généralement un album de jeunesse contient des illustrations et un texte. Selon Van der Linden « il n'existe pas de terme constant pour définir l'album pour la jeunesse, qui, suivant les contextes, reçoit les noms de livres d'images, livre pour enfants ou se trouve confondu avec le livre illustré » (2006, p. 23). Il faut donc au préalable définir ce qu'est un album de jeunesse. L'album de jeunesse aujourd'hui est difficilement définissable puisqu'il comporte de nombreuses caractéristiques. Nous pouvons néanmoins dire que l'album est une combinaison de textes et d'images qui fonctionne en interaction étroite et que le sens de l'album est véhiculé par cette relation et non par la simple présence d'un texte et d'images associés. Cette définition nous amène donc à nous demander de quelle manière la compréhension d'un album jeunesse se fait chez le jeune enfant non-lecteur, question à laquelle nous répondrons par la suite.

Comme l'explique Lagache pour lire un album il faut être capable de « percevoir ensemble le texte et les images et d'en créer une signification globale » (2006, p. 63). Ainsi il nous semble essentiel de comprendre la différence entre la compréhension du texte et la compréhension de l'image et son rapport étroit.

1.3.2 Entrer dans l'album par l'écrit

L'enfant non-lecteur a besoin d'une tierce personne pour avoir accès au texte, texte qui lui permet de percevoir le sens de l'histoire, en saisir ses composantes et sa portée.

Pour reprendre les travaux de Froment, la compréhension d'un texte passe « par l'élaboration des significations liées à la structure des textes, aux éléments récurrents d'une histoire à l'autre, au détriment du « comment on raconte », des mots et de leur agencement » (2009, p. 75). La compréhension d'un texte s'opère donc déjà par la mise en relation des différents textes lus et entendus. Mais comprendre un texte ne se limite pas seulement en la capacité de l'enfant à tisser un réseau autour des albums entendus. En effet certaines histoires peuvent nous plaire et d'autres non, l'interprétation que l'on en fait dépend de ce qui nous touche c'est un ressenti subjectif.

Selon Froment la réception d'un texte dans un album passe par « une expérience émotionnelle et esthétique » (2009, p. 76). L'album provoque chez le lecteur, diverses émotions en réaction à ce qu'il perçoit et qu'il associe à un vécu émotionnel personnel. Ainsi la réception d'un texte passe par une compréhension cognitive mais également par une interprétation personnelle liée à l'affect, au ressenti de certaines émotions. Ce qui implique que le lecteur ou le récepteur d'un texte dès l'enfance a la capacité d'interpréter un texte en fonction de ce qui fait sens par rapport à ses capacités émotionnelles et ses connaissances sociales.

1.3.3 Entrer dans l'album par l'image

L'illustration dans un album de par sa portée universelle est souvent considérée comme simple d'accès pour l'enfant non-lecteur. Selon Lagache « l'illustration parle directement au lecteur de par sa nature visuelle immédiatement et globalement accessible » (2006, p. 64). Pourtant observer une image et l'interpréter n'est pas un acte que l'on peut qualifier de simple, cet acte nécessite au même titre que la compréhension de texte, un réel apprentissage.

Comme le pense Van der Linden (2006), l'image permet de représenter l'espace, le temps et les personnages. Elle est ainsi le support d'une compréhension qui nécessite d'effectuer une lecture. Cette lecture n'est donc pas immédiate comme nous pourrions au préalable l'imaginer, elle nécessite d'après Danset-Léger (1988), d'effectuer une analyse de l'image d'autant plus si cette dernière contient de nombreux éléments complexes à déchiffrer et à interpréter.

Ainsi l'image dans l'album présente un attrait indéniable pour les enfants qui peuvent les observer, les décrire, les commenter. Cependant la lecture d'une image est également le résultat d'un apprentissage qui doit permettre à l'enfant d'en effectuer une lecture. Lecture qui nécessite une compréhension cognitive (sémantique de l'image, lien entre le sens du texte et l'illustration) mais également une compréhension faisant appel à l'émotion à la valeur interprétative de ce qui peut toucher ou faire sens.

1.3.4 Les albums sans parole

Lorsque nous évoquons l'album de jeunesse il est difficile d'imaginer ce dernier sans texte accompagnant les illustrations. Il existe cependant une sous-catégorie spécifique : l'album sans parole ou sans texte. Ces albums permettent de véritables moments de verbalisation, où l'enfant s'appuie sur ce qu'il voit pour imaginer l'histoire. Ce n'est pas seulement un travail de compréhension de l'image mais une réelle démarche d'interprétation de celle-ci.

Selon Martin (2009), les albums sans texte peuvent effrayer de par la recherche de quelque chose à dire. Il faut dès lors appréhender ces albums comme une succession d'images faisant émerger un texte implicite et permettant à l'enfant de créer son histoire. C'est cet aspect de l'album sans parole que nous voulions utiliser en proposant en fin de séquence l'album *Loup noir* de Guillopé. Les illustrations en double-page et en noir et blanc permettent à l'élève de prendre les informations nécessaires dans les images et ainsi se créer une histoire mentale sans avoir recours à l'écoute du texte. L'imagination des élèves est ainsi fortement stimulée tout comme le recours à la culture littéraire propre à chacun des enfants. Les albums sans parole incitent alors l'élève à faire des inférences en confrontant l'enfant à sa culture de jeune lecteur. C'est un support qui permet aux enseignants de « mesurer » l'évolution de leurs élèves notamment lorsqu'il est proposé dans le cadre d'une thématique choisie.

1.3.5 Le rôle de l'adulte

La compréhension de texte chez l'enfant non-lecteur nous amène à nous interroger sur le rôle de l'adulte qui joue le rôle de transmetteur du texte. Il est également celui qui peut amener l'enfant vers l'apprentissage de la lecture d'images (étayer les propos de l'enfant, relancer l'échange, enrichir le vocabulaire...). Cependant certains écueils doivent être évités afin de permettre à l'élève (dans un cadre scolaire) de se construire des connaissances tout en laissant la place au ressenti personnel.

Mireille Froment évoque le « danger » de l'adulte face à la transmission de connaissances chez l'enfant. La relation entre l'adulte et l'enfant doit veiller à ne pas se réduire à une simple opposition : l'adulte se souvient de son vécu d'enfant et l'enfant prend à sa façon la culture de l'adulte. L'adulte permet à l'enfant non-lecteur de devenir récepteur d'un texte et cette relation permet d'ouvrir un « dialogue didactique » nécessaire à la compréhension de l'enfant. Ce dialogue est primordial lorsqu'il s'agit d'albums puisque l'adulte et notamment l'enseignant « offre » une lecture du texte et incite l'élève à la compréhension plus fine du texte et au décodage de l'image. Pour Grossman l'adulte a alors un rôle de « médiateur culturel » (1996, p. 35).

Si l'on se réfère au travail de Winnicott (1971-1975), repris par Froment, le moment où l'adulte lit une histoire à un enfant est un moment d'échanges dans un espace qu'il nomme « espace transitionnel culturel » (2009, p. 77). Cet espace permet à l'adulte de tisser une relation particulière avec l'enfant en lui permettant de se construire une culture propre en modifiant et en adaptant cette culture à son vécu d'enfant d'une façon personnelle. Cet échange permet à l'adulte d'avoir accès à la réception et à la compréhension de l'enfant à travers cet espace. Espace qui permet des échanges où « peuvent être perçus le commun et le différent » (2009, p. 78).

Ainsi dans la compréhension d'un album chez le jeune enfant plusieurs facteurs sont à prendre en considération : la réception du texte, la réception des images, le rapport texte-image mais aussi l'échange entre l'adulte et l'enfant non-lecteur. L'ensemble de ces facteurs permet de comprendre l'importance d'apporter à l'enfant une palette complète afin de décoder et de faciliter la réception des albums jeunesse chez ce dernier.

1.3.6 La peur dans l'album

Nous avons vu que l'enfant a besoin de connaître ses émotions pour être en mesure de les gérer et de se construire en tant qu'individu. L'album de jeunesse de par sa distanciation au monde réel permet à l'enfant de vivre ses peurs et ses angoisses tout en ayant conscience que la réalité n'est pas l'histoire qu'il entend. Le travail autour d'un album ayant pour thématique la peur, permet à l'enfant de s'identifier : s'identifier au personnage, à la peur ressentie. Ce travail d'identification par l'album offre à l'enfant la possibilité de prendre conscience que la peur est une émotion universelle, qu'elle peut se gérer et être bénéfique. L'album de jeunesse confronte l'enfant à ses peurs mais à contrario le préserve de la réalité : l'histoire se termine et

la peur du personnage également. L'élève peut ainsi parler d'une peur qu'il éprouve par l'intermédiaire du héros et s'apercevoir que ce dernier réussit à l'affronter.

Il est possible de penser au préalable que les albums traitant de la peur peuvent renforcer les angoisses des enfants. Mais de nombreux auteurs affirment que l'enfant est en demande d'histoires qui lui font peur « chacun est attiré par ce qu'il craint » (Turin, 2008). L'album est donc un support judicieux pour permettre à l'enfant de désamorcer ses peurs. Il permet de mettre en scène les angoisses par le texte et le dessin et offre ainsi à l'enfant la possibilité de les combattre. Selon Turin : « l'imaginaire des auteurs scénarise pour eux ces thèmes effrayants, il donne une forme aux angoisses par des représentations tangibles et maîtrisables » (2008, p. 74). L'album de jeunesse devient alors l'espace des peurs, espace qui permet au jeune enfant de les apprivoiser, se construire en tant qu'individu et par la suite grandir.

1.4 Problématique

Il semble évident que la littérature jeunesse est un support privilégié dans le développement de multiples compétences chez les élèves. L'utilisation de l'album de jeunesse permet d'aborder de multiples sujets tout en construisant et ce dès la maternelle une culture de l'écrit. De là nous nous sommes interrogées : l'utilisation de l'album de littérature, de par sa double structure iconographique et textuelle, permet-elle de développer la compréhension des émotions chez les élèves ? Quelles sont les connaissances dont doit disposer le jeune enfant pour gérer ses peurs ? Dès lors nous nous sommes demandées **en quoi l'étude d'albums de littérature de jeunesse aide le jeune enfant à appréhender et gérer ses émotions et notamment la peur ?**

Cette interrogation nous amène à émettre les hypothèses suivantes :

- Le texte et l'image permettent à l'enfant d'exprimer verbalement ses peurs et ainsi mieux les percevoir et les interpréter.
- Le personnage de l'album par l'identification et la distanciation permet à l'enfant d'extérioriser ses peurs et les affronter.

De ce fait les élèves seront à même de comprendre le mécanisme de la peur, d'être en mesure d'exprimer leurs peurs et donc de mieux les gérer.

2. Méthodologie

2.1 Les participants

L'école primaire publique est située en milieu rural dans l'avant-pays Savoyard. Elle accueille 78 élèves répartis en trois classes. La classe de PS/MS/GS compte 32 élèves, la classe de CP/CE1, 19 élèves et la classe de CE2/CM1/CM2, 27 élèves.

Le panel de l'étude se destine à un groupe d'élèves de la classe de maternelle soit 15 élèves. Ce choix s'est fait en fonction des élèves qui ne sont pas à la sieste, la majeure partie des séances s'étant déroulées en début d'après-midi.

	Filles	Garçons	Total	Age
MS	1	4	5	4 à 5 ans
GS	4	6	10	5 à 6 ans
Total	5	10	15	

2.2 Matériel et procédures

Pour la réalisation de cette séquence plusieurs supports ont été utilisés. La première séance comporte un questionnaire pré-test permettant de recueillir les conceptions initiales des élèves sur la peur. Ce questionnaire comprend un QCM avec cinq questions et quatre questions ouvertes disponible en annexe 5. La réponse à ces questions a été demandée sous forme de dictée à l'adulte, l'âge des élèves ne permettant pas l'écriture. Ce même questionnaire est proposé en fin de séquence afin de mesurer l'évolution de la compréhension de la peur chez les élèves. Il a été soumis aux élèves selon les mêmes modalités qu'en séance 1, au lendemain de la séance sur la représentation de la peur par le dessin.

La séquence comporte neuf séances qui s'échelonnent sur l'ensemble de la période quatre soit six semaines. Elle comprend cinq séances de littérature, deux séances d'activité artistique de représentation de la peur et deux séances réservées au questionnaire. Les séances de littérature sur un même album se déroulent sur deux jours consécutifs afin de garder vivace le travail mené avec les élèves.

Le chronogramme ci-dessous présente l'organisation de la séquence sur le temps.

Chronogramme de la séquence

Séances	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11		Semaine 12		Semaine 13	Semaine 14	
	01/03	07/03	14/03	15/03	21/03	22/03	29/03	04/04	05/04
<u>Séance 1</u> : questionnaire pré-test et représentation de la peur par le dessin									
<u>Séance 2</u> : La gradation de la peur									
<u>Séance 3 et 4</u> : Littérature de jeunesse « Est-ce que tu as peur ? »									
<u>Séance 5 et 6</u> : Littérature de jeunesse « Billy se bile »									
<u>Séance 7</u> : Littérature de jeunesse « Loup noir »									
<u>Séance 8 et 9</u> : représentation de la peur et questionnaire post-test									

Le choix de réaliser certaines séances sur deux jours consécutifs résulte du fait que le travail s'effectue sur un même album. Chaque début de semaine (jours de présence le lundi et mardi) permet de garantir une continuité dans les apprentissages. Le questionnaire post-test quant à lui est proposé aux élèves une semaine après la dernière séance de littérature favorisant ainsi la remobilisation des acquis et la réponse au questionnaire de la manière la plus objective possible.

2.2.1 Descriptions des séances

2.2.2.1 Séance 1 : représentation initiale de la peur et questionnaire pré-test

La séance 1 nous a permis dans un premier temps de présenter la thématique de la séquence et le travail autour de la peur. Nous avons d'abord échangé en collectif sur ce qu'est la peur dans le but de recueillir les conceptions initiales des élèves sur cette émotion. Nous avons ensuite proposé le questionnaire séparément aux élèves afin de ne pas observer de réponses dictées par le mimétisme. Les propos des élèves ont été notés sous forme de dictée à l'adulte en parallèle de leurs réponses. Par la suite nous avons demandé aux élèves de représenter la peur par le dessin. Afin de ne pas fausser les productions, les élèves ont pu choisir le matériel, le support, les couleurs et les outils. Les dessins comportent cependant de nombreuses similitudes comme le choix de couleurs foncées et l'utilisation de la peinture. Un des élèves a notamment utilisé un pinceau à l'envers pour réaliser des biffures et le reste du groupe a repris

cette utilisation dans leurs productions. Ce choix de couleurs qui pour les élèves, caractérise la peur, nous a induits dans le choix des albums de la séquence et de l'importance de travailler sur la compréhension de texte mais aussi la compréhension de l'image.

2.2.2.2 Séance 2 : gradation de la peur

La séance 2 a permis de mesurer les connaissances des élèves et notamment l'utilisation du lexique de la peur. Par cette séance nous avons pu prendre en compte les différentes peurs des élèves et ainsi axer notre travail autour d'albums de littérature jeunesse qui soient appropriés au panel. Nous avons enregistré les élèves exprimant le sujet de leurs peurs pour ensuite les guider dans le classement de ces dernières. Ceci nous a permis d'amener les élèves à graduer leur peur, dans le but de leur faire percevoir qu'avoir peur est différent d'être effrayé.

Nous avons proposé trois images représentant un personnage montrant des signes physiques de la peur. Chaque élève est ensuite passé devant le groupe pour exprimer ses peurs en les graduant : j'ai peur de/je suis effrayé par/je suis terrifié par.

2.2.2.3 Séance 3 et 4 : l'album « Est-ce que tu as peur ? »

En lien avec le questionnaire pré-test nous avons remarqué que de nombreux élèves répondaient ne jamais avoir peur. Il nous a semblé alors pertinent de commencer les séances de littérature jeunesse par l'album *Est-ce que tu as peur* de Rafik Schami. La séance débute par l'observation de la couverture de l'album afin d'amener les élèves à émettre des hypothèses quant à l'histoire. Afin de favoriser la création d'images mentales chez les élèves, les illustrations ne sont pas montrées dans l'immédiat. Après la lecture une phase de compréhension de l'album a été mise en place afin de guider les élèves notamment sur le voyage initiatique de l'héroïne qui part à la recherche de la peur. Cela nous a permis d'établir un parallèle entre le personnage principal de l'album et le vécu des élèves afin de définir collectivement la peur.

Dans une deuxième séance consacrée toujours à cet album nous sommes revenus sur la dernière partie de l'album qui relate le passage où l'héroïne rencontre un serpent et éprouve pour la première fois de sa vie de la peur. Cela permet de rentrer dans une interprétation plus fine des symptômes physiologiques liés à la peur. Nous avons ensuite échangé en collectif sur les modifications corporelles qu'ont pu ressentir les élèves confrontés à cette émotion. Pour

clure la séance nous avons pris des photographies des élèves mimant la peur afin de les mettre en situation et de passer d'une représentation mentale à une représentation visuelle.

2.2.2.4 Séance 5 et 6 : l'album « *Billy se bile* »

Après avoir consacré deux séances à l'étude d'un album par son texte nous avons mené deux séances en utilisant l'album de littérature jeunesse *Billy se bile* d'Anthony Browne. Nous avons fait le choix d'entrer dans la compréhension de l'album par les images. En effet cet album comporte notamment une dichotomie entre les couleurs utilisées. Certaines illustrations sont en noir et blanc lorsque le personnage principal, Billy, est confronté à la peur. A l'inverse le reste des illustrations est caractérisé par l'utilisation de nombreuses couleurs vives.

Après avoir orienté les échanges sur une description simple des illustrations tels que le lieu, les couleurs, les caractéristiques des personnages nous sommes rentrés dans une compréhension portant sur les éléments implicites des images à savoir l'alternance du choix des couleurs et les expressions du visage des personnages notamment. Un échange s'en est suivi qui a été enregistré.

Lors de la deuxième séance après avoir rappelé les hypothèses émises précédemment nous avons fait une lecture offerte de l'album afin de confronter les hypothèses et le texte. Cela nous a permis de mettre en avant les interprétations des élèves face au texte. Des questions portant sur la compréhension implicite du texte guident les élèves afin d'appréhender le rôle joué par les « poupées-tracas » dans la gestion de la peur de Billy. La séance se clôt par le dessin d'une poupée-tracas imaginé par les élèves. Sous forme de dictée à l'adulte les élèves imaginent ce qu'ils confieraient à cette dernière. Cela nous permet d'oraliser les peurs et de constater l'évolution du lexique employé et de la mise en mot de l'émotion. En annexe deux les poupées-tracas des élèves sont présentées ainsi que la dictée à l'adulte pour exprimer les peurs.

2.2.2.5 Séance 7 : l'album sans paroles « *Loup noir* »

Pour clore les séances de littérature jeunesse nous avons fait le choix de proposer un album sans paroles, *Loup noir* illustré par Antoine Guillopé. Ce choix s'explique par l'intensité de l'atmosphère dégagée par les illustrations noires et blanches qui plongent le lecteur dans une ambiance sombre et oppressante. De fait l'imagination des élèves et leur interprétation de lecteur sont fortement stimulées. La fin de l'album surprend le lecteur, en effet le loup

soutient le personnage de l'histoire en le protégeant d'un arbre qui tombe. Nous avons choisi de présenter l'album en commençant par la couverture qui comporte une illustration de deux yeux blancs sur fond noir. Nous avons ensuite découvert les illustrations en réalisant un travail descriptif (personnage, couleur, lieu). Les deux dernières doubles pages ont été sciemment cachées afin de rester dans l'atmosphère angoissante du livre. Nous avons ensuite proposé aux élèves de créer un texte en lien avec les illustrations permettant de réaliser un travail d'interprétation. Ce n'est qu'à la suite de ce travail que nous avons découvert la fin du livre. Les élèves ont eu une réelle surprise en découvrant la chute et la double page qui montre le personnage et le loup s'enlaçant. Voici le texte proposé par les élèves lors de cette séance :

« Un petit garçon se promène dans la forêt et un grand loup l'observe. Il fait nuit et il neige. Le garçon fait des traces de pas. Il rentre dans la forêt et le loup suit l'enfant. Le petit garçon dit : « Oh non il neige ! Je ne vais plus retrouver mon chemin. »

Il continue de marcher et la neige tombe. Le loup voit le petit garçon qui marche, il le suit pour voir où il va. Le loup se prépare à chasser le petit garçon. Le garçon court pour échapper au loup mais le loup est trop rapide. Il se jette sur le petit garçon.

Mais c'est pour que l'arbre ne lui tombe pas dessus, l'arbre est tombé et le petit garçon est assis sur la neige. Finalement le loup est gentil, il devient l'ami du petit garçon. »

Ce travail de création permet de mettre en lien la portée des images dans l'album de jeunesse sur le ressenti des élèves et la réception des émotions que les illustrations nous renvoient.

2.2.2.6 Séance 8 et 9 : représentation finale de la peur et questionnaire post-test

Pour la dernière séance de la séquence nous avons choisi de proposer une deuxième fois la réalisation d'une production artistique selon les mêmes modalités que la séance 1 à savoir le choix des couleurs et des matériaux. Suite à une séance où un élève avait différencié la « peur de la tête » de « la peur du corps » nous leur avons proposé de représenter ces peurs en les distinguant. Nous avons mis à disposition différentes couleurs et différents matériels (craies grasses, encre et peinture) afin que les élèves puissent au mieux représenter leur conception de la peur. Après avoir laissé les élèves réfléchir séparément, ils ont pu réaliser les productions. Nous avons commencé par représenter la « peur de la tête » puis la « peur du corps ».

Le questionnaire post-test soumis est le même que celui proposé en début de séquence, il a été proposé au lendemain de la séance de productions de la représentation de la peur par le dessin. Cette coupure a permis aux élèves d'assimiler la séance et ainsi pouvoir répondre au

questionnaire en ayant le recul nécessaire. Chaque élève a été interrogé séparément et à l'écart du groupe classe afin que les pairs n'influent pas sur les réponses. Plusieurs élèves ont reconnu le questionnaire de départ mais ont cependant donné des réponses différentes. Ce qui a permis de renforcer le choix opéré et l'intérêt de mesurer l'évolution des conceptions du panel.

2.2.2 Matériel de recueil de données

Le questionnaire utilisé en pré-test et post-test est composé d'un questionnaire à questions ouvertes dont les réponses ont été données sous forme de dictée à l'adulte. Il recense quatre questions portant sur les peurs des élèves ainsi que leurs réactions face à ces dernières. La deuxième partie du questionnaire est un QCM de cinq questions avec quatre ou cinq choix de réponses dont une ouverte. Ce dernier a été proposé en début de séquence afin de mesurer les conceptions initiales des élèves et en fin de séquence afin de recueillir les évolutions concernant la compréhension de la peur. Le questionnaire a été soumis à 15 élèves de GS et de MS sections. Quatre semaines séparent les questionnaires, cela a permis de mettre en place les séances d'entraînements (séances de littérature) qui ont été le support d'échanges verbaux autour de la thématique de la peur.

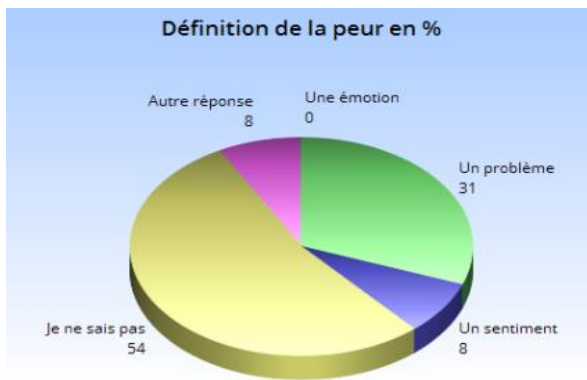
Les productions des élèves en début et fin de séquence permettent de constater l'évolution de la représentation de la peur. C'est également un moyen pour le jeune élève de percevoir visuellement l'évolution de sa compréhension de l'émotion. Le tableau reprenant les différentes productions des élèves est présenté en annexe 1. Il nous a permis de dégager certains critères afin de comparer les deux réalisations : « la peur du corps » et « la peur de la tête ».

3. Résultats

3.1 Questionnaire pré-test

Afin de percevoir l'évolution des élèves concernant la compréhension de la peur, nous avons choisi de présenter sous forme de diagramme circulaire les réponses issues de deux questions du QCM. Le premier diagramme indique le pourcentage d'élèves ayant choisi l'un des items proposé à la question une. La figure 1 présente les résultats portant sur la définition de la peur chez les élèves.

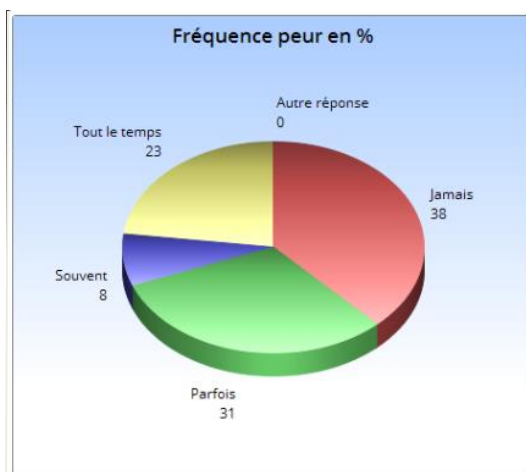
Figure 1 : Définition de la peur QCM



Nous constatons ainsi que pour plus de la moitié des élèves (54%) la peur est difficilement définissable, aucun élève n'a répondu « une émotion » à la question posée. Pour 31% d'entre eux la peur est un problème. Un des élèves a choisi l'item « autre réponse » et a répondu « autre chose ».

La figure 2 présente en pourcentage, la fréquence de la peur ressentie chez les élèves. Nous avons fait le choix de sélectionner ces deux questions du QCM puisqu'elles ont permis d'orienter le choix des albums de jeunesse dans l'expérimentation. En effet il semblait pertinent de choisir au préalable un album qui permettait aux élèves de savoir ce que c'est la peur en s'identifiant à l'héroïne qui ignore elle aussi ce qu'est la peur. Le choix du second album nous a permis de travailler sur les peurs et son identification notamment en étudiant la peur des cauchemars qui faisait partie des peurs omniprésentes des élèves.

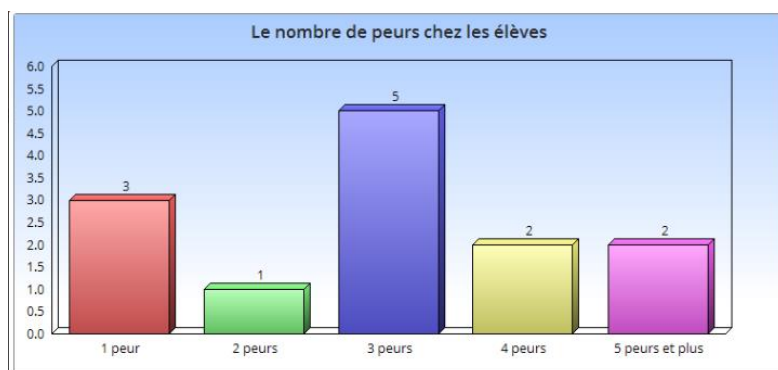
Figure 2 : Fréquence de la peur QCM



Nous pouvons constater que 38% des élèves interrogés déclarent ne jamais avoir peur, ce résultat peut être opposé avec les 23% des élèves qui répondent avoir peur tout le temps. 31% des élèves déclarent ressentir parfois de la peur.

Il nous a semblé intéressant de mesurer également le nombre de peurs avoué par les élèves lors du questionnaire à questions ouvertes. La figure 3 présente sous forme d'histogramme le nombre d'élèves en fonction du nombre de leurs peurs. Nous constatons que la majorité des élèves avouent trois peurs distinctes.

Figure 3 : Nombre de peurs, questionnaire



Parmi les peurs répertoriées chez les élèves, les plus fréquentes sont la peur des fantômes et la peur des cauchemars (plus de 50%).

3.2 Séances de littérature

Afin de mesurer l'évolution de la compréhension de la peur chez les élèves nous avons recueilli au travers des échanges enregistrés, le vocabulaire employé par les élèves pour exprimer la peur. Des extraits des échanges de la séance 6 et 7 sont présentés en annexe 3.

Tableau 1 : Recueil du lexique de la peur employé par les élèves

Nous avons récupéré pour ce premier tableau les propos des élèves pour exprimer les émotions des personnages à travers les albums étudiés. Il nous permet d'observer les évolutions du lexique employé pour exprimer la peur.

Recueil des réponses des élèves pour exprimer la peur des personnages				
Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
La petite souris a peur	Nina elle a très peur	Billy a peur de ses cauchemars	Billy il a des tracas	Billy il faisait du bile
Elle meurt de peur avec le serpent	La souris elle est terrifiée	Il est triste pour ses poupées-tracas	Il s'inquiète de plein de choses	Il se fait des inquiétudes
Elle ne sait pas ce que c'est d'avoir peur	Nina elle cherche la peur	Billy est fâché	Billy tracas	Le petit garçon il a très peur
		Il s'inquiète pour ses cauchemars	Il s'inquiète	Il a très peur
			Il a ressenti de la peur	Il avait encore du bile

Nous remarquons qu'en début de séquence le vocabulaire employé est peu diversifié, le mot « peur » est employé fréquemment. En milieu de séquence nous pouvons constater que le vocabulaire s'élargit mais que les élèves utilisent des émotions variées et n'arrivent pas à déterminer exactement l'émotion du personnage. La deuxième séance de l'album « Billy se

bile » marque un changement concernant le vocabulaire employé avec une diversification des termes associés à la peur. La dernière séance de littérature a permis de constater l'emploi d'un lexique gradué autour de la peur (peu, super) et de la reprise (erronée) du titre de l'album précédent.

Nous avons utilisé la même procédure pour recueillir les échanges des élèves et la prise d'indices dans le texte et l'image concernant les manifestations de la peur.

Tableau 2 : Recueil des manifestations de la peur

Recueil des observations des élèves pour reconnaître les manifestations de la peur				
Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Nina ne bouge plus.	Elle tremble.	Billy a les yeux ouverts.	L'image est devenue normale, il y a des couleurs.	Ca fait des frissons.
La souris elle a des grands yeux.	Nina elle bouge plus.	Il tremble un peu.	Ça me donne envie d'avoir peur.	Les yeux on dirait qu'ils sont méchants, ils ont des yeux comme les triangles
Elle veut voir sa maman.	Nina elle cherche la peur.	Billy a la bouche fermé.	Parce qu'il y avait des dessins. Il y a des couleurs très foncées.	Dans l'image il y a du noir partout.
	Elle s'arrête de bouger.	Il n'a plus le sourire.	C'est des poupées qui attrapent les cauchemars.	Le garçon il a entendu du bruit.
		Les poupées elles sourient plus.		Il a les yeux comme les hiboux
				Ça fait un peu peur, on voit des yeux.

Nous constatons qu'en début de séquence les élèves repèrent principalement des symptômes physiques liés à la peur. En milieu de séquence comme le montre le tableau 2, les élèves commencent à percevoir le changement des expressions faciales en lien avec la peur. En fin de séquence nous remarquons que les élèves évoquent toujours des changements corporels mais remarquent également des subtilités liées à la composition de l'album même. Cela se manifeste par des observations en lien avec les illustrations et l'utilisation des couleurs. Nous avons pu également constater que les élèves, notamment dans la séance utilisant l'album « Loup noir », se sont identifiés au personnage et à l'atmosphère angoissante des illustrations.

3.3 Représentation de la peur par le dessin

Nous avons comparé les productions issues de la séance 8. Les élèves ont réalisé suite à un échange de ces derniers lors de la séquence, deux dessins représentant la « peur de la tête » et

la « peur du corps » en choisissant les outils et le matériel. L'analyse plus complète des dessins est présentée en annexe 1.

Production 1 : représentations de la peur (élève de MS)



A gauche la « peur de la tête » est représentée par un mélange de peinture et de craie grasse présentant une majorité de noir. A l'intérieur nous remarquons la présence d'un petit personnage réalisé par biffure sur la peinture. A droite la représentation de la « peur du corps » présente une utilisation de craies grasses et de couleurs plus vives mélangées. Hormis la représentation d'un personnage l'ensemble est abstrait.

Production 2 : représentations de la peur (élève de GS)



Nous remarquons que le dessin à gauche (peur de la tête) comporte deux parties distinctes. L'une comporte une verticalité réalisée avec de l'encre et de la craie grasse de couleurs vives. L'autre est composé de peinture de couleurs plus sombres et de biffures spirales. Le dessin de droite (peur du corps) comporte à priori un poisson réalisé en encre noire et des touches de craies grasses de couleurs jaunes et bleues. L'élève m'a indiqué que c'était « *le poisson qui saute dans son ventre* ». Nous pouvons opposer le dessin de gauche qui est une réalisation

abstraite à celui de droite qui représente un animal mis en métaphore de la manifestation physique de la peur.

3.4 Questionnaire post-test

Afin d'effectuer une comparaison entre les réponses du questionnaire pré-test et post-test nous présentons ici les mêmes réponses données en séance 1 sous la même forme soit deux diagrammes circulaires et un histogramme. La figure 4 présente les résultats portant sur la définition de la peur chez les élèves en séance 9. Un des élèves étant absent les résultats du questionnaire post-test porte sur un panel de 14 élèves.

Figure 4 : Définition de la peur QCM 2.

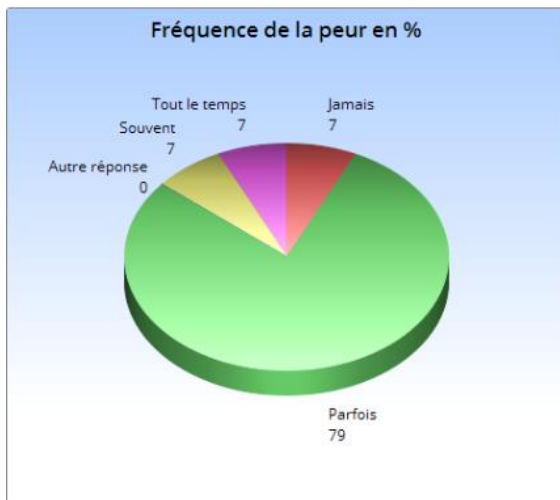


Nous constatons que 64 % des élèves répondent « une émotion » lorsque que nous leur demandons ce qu'est la peur. 28 % d'entre eux répondent encore « un problème ». 8 %, soit un élève, a répondu « je ne sais pas » à la question. Aucun des élèves interrogés n'a répondu à la question par une autre réponse.

Nous pouvons ainsi constater que les élèves répondent lors du questionnaire post-test, majoritairement par l'item « une émotion ». Nous pouvons opposer ce résultat au 54 % des élèves qui avaient choisi l'item « je ne sais pas » à cette même question lors du questionnaire pré-test. 28 % des élèves choisissent l'item « un problème », résultat que l'on peut comparer au 31 % obtenu par l'intermédiaire du questionnaire pré-test. Les réponses oscillent majoritairement entre l'item « une émotion » et « un problème ».

La figure 5 présente sous forme de diagramme circulaire le pourcentage des réponses aux items proposés concernant la fréquence de la peur du questionnaire post-test. Nous pouvons ainsi effectuer une comparaison directe de la question 1 du QCM proposé en séance 1 et 9 de la séquence.

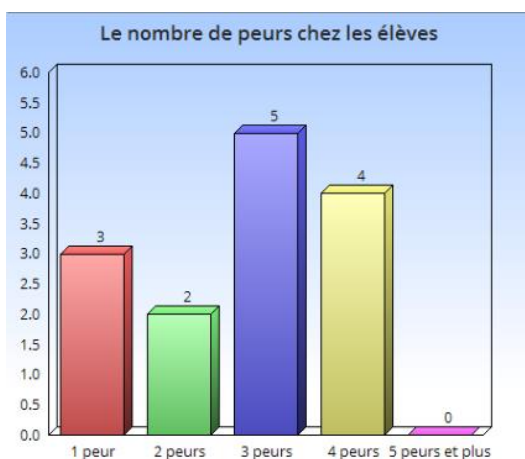
Figure 5 : fréquence de la peur OCM 2



La grande majorité des élèves soit 79 % d'entre eux a répondu avoir « parfois » peur. 7 % soit un élève du panel a choisi l'item : « tout le temps », « jamais » et « souvent » à la question. Aucun des élèves n'a choisi l'item « autre réponse ».

Nous pouvons effectuer une comparaison avec la figure 2 (ci-dessus) en observant au départ des réponses qui oscillaient entre l'item « tout le temps » et « jamais ». La figure 5 montre que ces items ne sont pas les choix principaux des élèves interrogés. La figure 6 présente l'histogramme du nombre de peurs constaté chez les élèves. Ce résultat est issu du questionnaire à questions ouvertes proposé en post-test.

Figure 6 : Nombre de peurs, questionnaire 2



La majorité des élèves formulent 3 peurs distinctes (5 élèves) suivis de 4 élèves qui avouent 4 peurs. Nous constatons une certaine homogénéité avec la figure 3 présentant le nombre de peurs en début de séquence. A l'inverse, la peur des cauchemars n'est plus majoritaire, la peur des fantômes et des insectes sont les peurs les plus représentées.

4. Discussion

4.1 Re-contextualisation

Cette étude a pour objectif d'aider les élèves à mieux comprendre leurs peurs par la mise en place d'une séquence de littérature de jeunesse. L'étude d'albums de jeunesse autour de la thématique de la peur permet à l'élève d'appréhender l'émotion par l'étude du texte et de l'image. Nous avons ainsi proposé une séquence de 9 séances comportant un questionnaire

pré-test et post-test, l'étude de 3 albums de littérature de jeunesse dont un sans texte et la représentation de la peur par des productions en arts plastiques.

Nous émettons ici les hypothèses suivantes : le texte et l'image vont permettre à l'enfant d'exprimer verbalement ses peurs et ainsi mieux les identifier et les interpréter et que le personnage de l'album par l'identification et la distanciation permet à l'élève d'extérioriser ses peurs et les affronter.

4.2 Résultats et recherches antérieures

Hypothèse 1 : l'étude d'albums par le texte et l'image permet à l'enfant d'exprimer verbalement ses peurs et ainsi mieux les identifier et les interpréter.

Nous pouvons observer un écart significatif entre les réponses des élèves données lors du questionnaire pré-test et post-test. En effet nous constatons que les élèves parviennent à mieux identifier ce qu'est la peur (64 % d'entre eux l'associe à une émotion). Lors du recueil des conceptions initiales les élèves avaient beaucoup de difficultés à définir la peur et avaient majoritairement choisi l'item « je ne sais pas » (54 %). Ce choix de départ peut s'expliquer par le fait que le jeune élève ne dispose pas encore de clés lui permettant d'identifier les émotions et donc pouvoir définir l'une d'entre elle. Il nous semble également intéressant de mettre en parallèle les résultats de la fréquence de la peur perçue chez les enfants. Nous observons que les réponses données dans le questionnaire pré-test indiquent que les élèves maîtrisent peu l'identification des ressentis de la peur au quotidien. Les réponses oscillent majoritairement entre « je ne ressens jamais la peur » et « j'ai tout le temps peur ». Cela tend à conforter les recherches de l'état de l'art qui précisent que le jeune enfant a besoin d'un apprentissage spécifique pour apprendre à reconnaître ses émotions. Cependant nous constatons lors du questionnaire post-test que les élèves répondent avoir « parfois » peur (79 % d'entre eux). Ainsi nous pouvons mettre en avant que l'entraînement lors des séances de littérature a permis à ces derniers de mieux pouvoir identifier ce qu'est la peur et donc d'identifier avec plus de précision les moments du quotidien où ils ressentent la peur. L'homogénéité que nous retrouvons lors du recueil du nombre de peurs chez les élèves dénotent toutefois qu'ils parviennent à exprimer verbalement ce dont ils ont peur. Nous recensons trois à quatre peurs distinctes, ce qui rejoint les recherches de Djenati.

L'évolution du lexique de la peur constatée au cours des séances de travail sur les albums et notamment l'apparition de la gradation de la peur et la prise de détails dans les illustrations

nous incitent à penser que l'étude des albums a permis aux élèves d'acquérir un lexique plus complet leur permettant de verbaliser plus finement leurs peurs. En effet nous constatons dans le tableau 2 et notamment dans les séances 6 et 7 que les élèves oralisent leurs peurs en relevant des informations liées à l'image : « *Ca fait un peu peur ! On voit des yeux, on sait pas ce que c'est.* » ou encore lorsqu'un élève fait remarquer que les images sont sombres dans l'album *Loup noir* en effectuant une comparaison avec les illustrations sombres de *Billy se bile* « *Parce que il y avait des dessins ! Il y a des couleurs très foncées.* ». Les élèves réussissent ainsi à réinvestir l'étude des précédents albums au service de la compréhension des nouveaux albums étudiés. Ce qui induit que l'élève dispose, en lien avec l'évolution de la séquence, de connaissances qui lui permettent de fait de mieux exprimer ses peurs mais également déceler la peur chez les autres. Cela rejoint la recherche de Tauveron (2002) : l'enfant acquiert grâce aux albums étudiés une culture littéraire qui lui permet de tisser des liens et ainsi affiner sa méthode de compréhension de l'album.

Au regard de ces résultats nous validons cette hypothèse.

Hypothèse 2 : le personnage de l'album par l'identification et la distanciation permet à l'enfant de percevoir, d'extérioriser ses peurs et les affronter.

Nous avons réalisé cinq séances autour de trois albums de littérature de jeunesse. Nous avons constaté, comme fait état la recherche, que le travail autour du personnage permet aux élèves de pouvoir s'identifier. Cette identification qui par la suite entraîne la distanciation a permis aux enfants d'extérioriser leurs peurs. En effet nous observons que les élèves arrivent à nommer leurs différentes peurs : « *J'ai peur des loups, j'ai peur que ma maison se vole* » et « *J'ai peur des fantômes et des vampires. Des araignées rouges et des voleurs* ». Il semble cependant important de relever l'écart des peurs chez ces derniers. La peur des cauchemars était une des peurs omniprésente pourtant nous constatons qu'elle apparaît de façon nettement moins significative lors du recueil des conceptions finales. Cela peut s'expliquer par les deux séances (séances 5 et 6), consacrées à l'étude de l'album *Billy se bile*. En effet le personnage principal, Billy, est confronté à de nombreuses peurs qui se traduisent par des cauchemars. Les élèves grâce au travail effectué autour du ressenti du personnage ont peut-être pu dépasser leur peur des cauchemars et elle a pu être ainsi moins présente lors des conceptions finales. Par exemple nous avons repris l'idée des poupées-tracas afin que les élèves confient leurs cauchemars et leurs peurs, un des élèves a dit : « *Tu dois récupérer mes cauchemars, par exemple les cauchemars qui font super peur comme les souris chauve-souris, là je suis*

effrayée. ». Un autre élève : « *J'ai peur des zombies même si je le ressens dans ma tête, les zombies c'est tout vert.* » Les cauchemars sont ainsi extériorisés et permettent à l'enfant de pouvoir les exprimer et les combattre.

Nous remarquons à travers les tableaux 1 et 2 que le lexique lié à la peur et notamment après les séances 5 et 6 se diversifie. L'emploi du mot « tracas » et « bile » montre que le travail de compréhension réalisé autour du personnage de l'album a un réel effet sur la perception de la peur et la compréhension de ses manifestations.

Les productions plastiques réalisées (cf. productions 1 et 2) montrent que les élèves arrivent à imaginer et représenter la peur, cependant nous remarquons que la « peur de la tête » est sous une forme abstraite à l'inverse de la « peur du corps » qui est représentée par un animal. Ce décalage peut s'expliquer par le fait que les manifestations physiques sont plus faciles à déceler pour l'enfant. Comprendre le mécanisme qui s'opère lorsque l'on a peur et en repérer les symptômes qui sont liés à l'inconscient est nettement plus complexe. Pour reprendre les recherches de Bettelheim la tête relève du domaine de l'inconscient, l'enfant apprend à différencier ce qui relève de l'imagination de ce qui relève de la réalité. En lien avec les critères relevés par l'analyse (annexe 1) nous pouvons constater trois différences majeures entre la représentation de la peur de la tête et la peur du corps :

- Utilisation de couleurs sombres/alternance de couleurs vives et sombres.
- Représentation majoritairement abstraite /représentation concrète notamment par le dessin de formes géométriques.
- Représentation spatiale désorganisée/organisation spatiale structurée et notamment centrale.

Nous avons pu également constater lors des échanges qui ont suivi l'étude des albums, que les élèves parvenaient de façon plus fine à repérer les peurs des personnages et à mettre en lien de fait leurs propres angoisses. Grâce aux illustrations représentant les personnages la prise d'informations sur les expressions faciales notamment, a permis aux enfants d'oraliser leurs peurs et donc de les extérioriser. Cette hypothèse est donc validée.

4.3 Limites et perspectives

4.3.1 Limites et perspectives de la recherche

Plusieurs critiques peuvent être émises concernant cette recherche. Le panel qui est composé de 15 élèves de 4 à 6 ans est relativement restreint. Il aurait été plus probant d'élargir ce panel

en effectuant une comparaison avec un autre groupe d'une classe différente et du même âge, n'ayant pas de séquence de littérature autour d'albums traitant de la peur. Ainsi nous aurions pu mesurer la validité des hypothèses en opposant notamment les résultats du questionnaire post-test et pré-test entre les deux groupes.

De plus le choix d'avoir réalisé les séances de littérature en collectif ne nous a pas permis d'entendre de façon égale les élèves lors des échanges oraux. Pour les petits-parleurs cela a pu restreindre le travail de compréhension de leurs peurs et donc limiter leur travail d'identification et d'interprétation de celles-ci.

Enfin les données recueillies en fin de séquence par le questionnaire post-test peuvent être soumis à une certaine réserve. En effet le questionnaire a été proposé au lendemain de la dernière séance de la séquence, ce qui induit pour les élèves un réinvestissement des connaissances immédiat. Il aurait été intéressant de soumettre un questionnaire similaire quelques semaines après afin de vérifier que le travail de compréhension et d'identification de la peur soit assimilé sur le long terme.

4.3.2 Etude et pratique professionnelle

Cette recherche m'a permis de mesurer l'importance pour l'enfant d'apprendre à connaître ses émotions pour être mesure par la suite de les gérer. Le choix de travailler sur la thématique de la peur me semble être bénéfique pour cette tranche d'âge au regard des différentes peurs auxquelles sont confrontés les jeunes enfants. Cependant le travail autour de la peur semble réellement intéressant à faire avec des élèves plus âgés qui peuvent être confrontés à la peur sans oser en parler. Cacher sa peur peut entraîner d'autres difficultés pour les élèves telles que la perte de l'estime de soi et l'augmentation des angoisses qui peuvent se traduire par de la violence et un mauvais climat de classe. En effet nous avons vu que l'élève qui n'est pas maître de ses émotions, qui ne sait ni les canaliser ni les gérer, ne sera pas en mesure de réagir selon les normes sociales qui régissent la vie en société et dans un cadre scolaire, la vie en classe. Les enfants peuvent se trouver démunis face à une émotion qui les submerge et adopter de fait une réaction inadaptée. C'est là aussi tout l'importance du travail de compréhension des émotions.

J'ai pris plaisir à faire ce travail avec mes élèves, j'ai découvert et observé des échanges très pertinents tant sur le plan de l'interprétation que du travail de compréhension des albums. Cela m'a permis de proposer d'autres séances qui me semblaient au préalable peu abordables

pour mes élèves. J'ai pris conscience de la capacité des jeunes enfants à traiter de sujets complexes à condition de choisir les bons supports. De fait je reste convaincue que l'album est support privilégié pour traiter de nombreux sujets en classe et permettre aux élèves d'échanger et de se construire en tant qu'individu.

Le travail de recherche nécessaire à la réalisation de ce mémoire m'a également permis de compléter mes connaissances sur le développement de l'enfant en lien avec ses émotions. J'ai pu affiner ma conception de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe et découvrir la posture du jeune lecteur face aux albums. Il me semble donc essentiel de poursuivre ce travail de recherche dans mon parcours professionnel puisqu'il offre la possibilité d'affiner sa pratique pédagogique et sa conception de l'apprentissage.

Conclusion

L'utilisation de l'album de littérature jeunesse autour de la thématique de la peur est donc un support qui permet à l'élève de verbaliser ses peurs. Savoir exprimer son émotion permet ainsi de l'extérioriser. Cette extériorisation est un processus nécessaire pour pouvoir ensuite affronter son émotion. Il est évident que les enfants n'y arrivant pas pourront développer par la suite des mécanismes de défense les mettant en difficulté. Au cours de la recherche j'ai pu découvrir l'importance de comprendre ses émotions et l'opposition de certains élèves à reconnaître leurs peurs. En effet, les enfants présentent très jeunes des réticences à avouer qu'ils ont peur. Il est évident que les normes sociales jouent un rôle essentiel dans la gestion des émotions. Dire en société que l'on ressent de la peur ou que l'on est triste n'est pas une pratique habituelle. Il pourrait être intéressant d'étudier l'impact des conventions sociales sur la difficulté des individus à exprimer librement leurs émotions.

5. Bibliographie

- André, C. (2005). *Psychologie de la peur*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychoanalyse des contes de fées*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Binet, A. (1895). La peur chez les enfants, *L'année psychologique*, 1, 223-225.
- Copper-Royer, B. (2003). *Peur du loup, peur de tout*. Paris : Editions Albin Michel.
- Cottraux, J. (2007). *Thérapie cognitive et émotions : la troisième vague*. Editions Masson.
- Crétin, A. (2013). *Vivre mieux avec les émotions de son enfant*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Danset-Léger, J. (1988). *L'enfant et les images de la lecture enfantine*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Froment, M. (2009). In *L'élève et la lecture d'albums, quelle compréhension du texte et des images ?* Presses universitaires de Namur.
- Grossman, F. (1996). *Enfances de la lecture : manière de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Paris : scientifiques européennes.
- Joole, P. (2000). La peur dans la littérature jeunesse : le miroir aux fantômes, *Textes et document pour la classe*, 803, 6-23.
- Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F. et R. Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Editions Belin.
- Martin, M et C. (2009). *Quelle littérature pour la jeunesse ?* Paris : Klincksieck.
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Programme de l'enseignement de l'école maternelle*.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette Education.
- Potard, C. & Bloch, A. & Quitterie, S. avec la collaboration de Geneviève Djenati (2015). *15 histoires qui font peur pour ne plus avoir peur*. Paris : Editions Auzou.
- Tauveron, C. in Henriette ZOUGHEBI. (2002). (*ss dir.*), *La littérature dès l'alphabet*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Editions Didier jeunesse.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : Editions L'atelier du poisson soluble.

Annexes

- Annexe 1 : Analyse des représentations de la peur par le dessin
- Annexe 2 : Poupée-tracas et dictée à l'adulte
- Annexe 3 : Extrait des transcriptions des échanges de la séance 6 et 7
- Annexe 4 : Plan de séquence
- Annexe 5 : Questionnaire pré et post-test

Annexe 1 : Analyse des dessins représentant la peur.

<u>Peur de la tête</u>	<u>Peur du corps</u>	<u>Peur de la tête</u>	<u>Peur du corps</u>
		Utilisation d'encre et peinture de couleurs vives, représentation abstraite et déstructurée.	Utilisation de craies de couleurs vives et sombres, représentation spatiale organisée.
		Couleur sombre, représentation abstraite à la peinture.	Point de couleurs vives, représentation abstraite et épurée.
		Couleur sombre et biffures, représentation abstraite éventuellement une forme de cœur.	Alternance couleurs vives et sombres, cadre géométrique, représentation abstraite.
		Omniprésence de peinture rouge et noir. Structure en croix, représentation abstraite.	Cadre rouge et structure en croix, verticalité par les traits d'encre. Représentation abstraite.
		Majorité de peinture noire, cadre rouge, représentation abstraite.	Alternance de couleurs vives et sombres, représentation spatiale au centre et abstraite, présence de tourbillons.
		Peinture et encre de couleurs sombres, représentation d'un personnage.	Cadre de peinture noire et représentation centrale d'encre et de craies de couleurs vives, formes géométriques.
		Alternance couleurs sombres et vives, représentation concrète (éclair, nuage...).	Alternance couleurs vives et sombres, représentation abstraite mais spatialement organisée.
		Omniprésence de peinture noir et encre sombre, présence de biffures. Représentation abstraite.	Utilisation de couleurs vives et représentation spatiale centrale, abstraite.

Nous remarquons que les dessins représentant la peur de la tête sont majoritairement abstraits, ils comportent des couleurs sombres tels que le noir et le rouge. La structure spatiale de ces derniers ne comporte pas d'organisation spécifique.

Concernant les dessins représentant la peur du corps nous observons un emploi de couleurs sombres et vives, l'organisation spatiale est généralement centrale malgré une représentation qui reste majoritairement abstraite.

Annexe 2 : Poupée-tracas



« Je lui dirai que j'ai peur des fantômes et des vampires. Des araignées rouges et des voleurs. »

« Elle a peur parce qu'elle a attrapé beaucoup de choses. J'ai peur des cauchemars. »

« Si j'ai peur qu'il y a un monstre qui m'attaque, elle me protégera et si mes parents me donnent une claque elle en reçoit une, je ne l'abandonnerai pas. »



« J'ai peur des fantômes, j'ai peur des cochons et des vampires. Si je lui dis que j'ai peur de tout elle va m'aider. »

« J'ai peur des loups, j'ai peur que ma maison se vole. Elle n'aura pas très peur. »

Annexe 3 : extrait des transcriptions des échanges de la séance 6 et 7.

« *Billy se bile* » PE correspond aux interventions de l'enseignante, les lettres correspondent aux interventions des élèves.

PE : Qui se souvient de ce qu'on a découvert dans l'album *Billy se bile* ?

E : Le petit garçon a fabriqué des personnages.

N : Il y avait des fantômes qui venaient dans mon lit.

I : Il faisait des cauchemars.

L : Il y a une armée d'oiseaux pour les faire rentrer dans la chambre.

PE : Nous allons vérifier nos hypothèses, vérifier si c'est vrai ou faux. Attention je ne montre pas les images il faut bien écouter.

Lecture de l'histoire sans les illustrations

PE : Alors est-ce qu'on avait raison sur des choses ? A quoi servent les poupées tracas ?

E : A plus avoir peur.

H : C'est ce qu'on avait dit hier !

N : En fait c'est comme un attrape cauchemars sauf que c'est des poupées qui attrapent les cauchemars !

PE : Alors que ressens Billy ? Qu'est-ce qui lui arrive ?

N : Billy tracas...

PE : Qu'est-ce que ça veut dire ?

N : S'inquiéter !

H : Il raconte à ses poupées ses cauchemars et elles ont peur.

L : Les poupées servent à plus faire de cauchemars et des soucis.

I : Mais les poupées elles ont trop attrapé les problèmes !

H : C'est pas juste !

PE : Mais pourquoi ce n'est pas juste ?

H : Parce que les poupées c'est elles qui vont être tristes, donc c'est pas juste !

Les illustrations sont ensuite montrées.

H : En fait Billy il a peur de plein de choses, il a peur des chapeaux.

L : Il a peur des chapeaux et des nuages.

C : Des chaussures !

T : Des gros oiseaux.

PE : Comment nous avons su que Billy a peur ?

C : Parce que il y avait des dessins ! Il y a des couleurs très foncées.

PE : Oui quand il a peur les images sont avec des couleurs foncées !

Extrait des échanges de « *Loup noir* » (séance 7).

Rappel de la séance 6.

H : En fait les poupées-tracas elles devaient, il devait dire à ses poupées et en fait c'est elles qui avaient peur. Mais au début de l'histoire Billy il faisait, il faisait du bile. Et du coup, et un jour il dormait chez sa grand-mère et il avait encore du bile.

PE : Je te coupe Hugo, mais qu'est-ce que ça veut dire se faire du bile ?

T : Il se fait des inquiétudes. Il s'inquiète !

*Découverte des illustrations de « *Loup noir* ».*

I : Ca fait des frissons.

PE : Qu'est-ce que tu penses de cette couverture ?

I : Ca fait un peu peur ! On voit des yeux, on sait pas ce que c'est.

PE : C'est très intéressant, c'est vrai que parfois de ne pas savoir ça peut nous faire peur.

T : Les yeux on dirait qu'ils sont méchants ! Ils ont des yeux comme des triangles mais en fait c'est pas des triangles. On dirait des yeux de chats quand il y a du noir.

R : Et aussi c'est dans le noir !

PE : Pourquoi ça fait peur quand c'est dans le noir ?

R : C'est quand on voit plus rien du tout et après le monstre il nous voit et ça peut...

I : On peut voir des monstres !

PE : Est-ce qu'on les voit ?

N : Non ! On les imagine.

I : Non mais on peut les voir dans notre tête !

H : Mais là on sait pas son corps on sait pas qui c'est. Et du coup on a un petit peu peur !

T : Mais aussi dans le noir quand il y a papa et maman et bah il y a des objets qui ressemblent à des choses qui font peur.

PE : Tu as raison dans le noir on peut croire qu'il y a des objets qui ressemblent à d'autres choses.

L : Aussi des fois quand t'es dans le noir et que t'as peur tu peux faire pipi dans le lit.

PE : Oui parfois ça arrive quand on a très peur.

SÉQUENCE – Gestion de la peur et albums de littérature

Domaine d'activité : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Niveau de classe : MS/GS

Objectifs : Gérer, comprendre et exprimer sa peur grâce aux albums de littérature de jeunesse

Compétences visées : l'élève doit être capable de :

- Ecouter de l'écrit et comprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix

Description générale de la séquence

Séances	Durée indicative	Objectifs spécifiques :	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Organisation de la classe
1. Représentation de la peur et questionnaire pré-test.	30'	Représenter la peur par le dessin. Formuler des choix.	Les élèves représentent la peur par le dessin (choix des matériaux utilisés) Individuellement ils répondent à l'oral au questionnaire proposé.	Individuel
2. Gradation de la peur	35'	Exprimer sa peur. Enrichir son lexique.	Verbalisation des peurs des élèves et gradation de ces dernières en fonction d'un classement.	Collectif
3. « Est-ce que tu as peur ? »	30'	Comprendre un texte. Créer des images mentales.	Création d'hypothèses à partir de la couverture. Lecture de l'album et compréhension de ce dernier.	Collectif
4. « Est-ce que tu as peur » 2	30'	Résumer un texte. Interpréter un texte.	Travail d'interprétation des illustrations et échange collectif autour des manifestations des changements corporels liés à la peur.	Collectif
5. « Billy se bile »	35'	Émettre des hypothèses. Décoder des illustrations.	Travail de compréhension à partir des illustrations, les élèves émettent des hypothèses quant à l'histoire.	Collectif
6. « Billy se bile » 2	30'	Confronter ses hypothèses. Interpréter des illustrations.	Confrontation des hypothèses au texte et création des poupées-traces pour verbaliser la peur des élèves.	Collectif
7. « Loup noir »	35'	Créer une histoire. Émettre des hypothèses.	Création d'une histoire à partir des illustrations, travail interprétatif des illustrations.	Collectif
8. Représentation de la peur du corps et de la tête	40'	Représenter la peur par le dessin. Expliquer ses choix.	Représentation de la peur de la tête et du corps par le dessin.	Individuel et collectif
9. Questionnaire post-test		Formuler des choix. Exprimer ses émotions.	Les élèves répondent au questionnaire post-test à fin de mesurer les évolutions.	Individuel

Annexe 5 : Questionnaire utilisé en pré et post-test

QCM de la peur

1. Qu'est-ce que la peur ?
 - Une émotion
 - Un sentiment
 - Un problème
 - Je ne sais pas
 - Autre réponse :

2. Est-ce que tu as peur ?
 - Parfois
 - Souvent
 - Jamais
 - Tout le temps
 - Autre réponse :

3. Quand tu as peur, est-ce que tu le dis ?
 - Je n'en parle à personne
 - Je le dis à mes parents
 - Je le dis à la maitresse
 - Autre réponse :

4. Que fais-tu pour avoir moins peur ?
 - Je vais voir mes parents leur faire un câlin
 - Je prends mon doudou avec moi
 - Je pense à autre chose
 - Autre réponse :

5. Est-ce que tu penses que la peur peut :
 - Faire trembler
 - Faire claquer des dents
 - Serrer ton cœur
 - Te faire mal au ventre
 - Autre réponse :

Questionnaire de la peur

Ce questionnaire est à l'oral, les réponses des élèves sont sous la forme de dictée à l'adulte.

J'ai peur de... (plusieurs réponses possibles)	
Quand j'ai peur je...	
Quand j'ai peur ça me fais... (ressenti physique et psychique)	
Ce que je fais pour ne plus avoir peur...	

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Billy, Nina et Loup noir : quand les personnages des albums de jeunesse aident l'enfant à surmonter ses peurs.

Auteur : Camille Nicolai

Résumé : Comprendre ses émotions nécessite un apprentissage. L'enfant a besoin d'identifier son émotion pour être en mesure de la gérer. Nous nous sommes intéressés ici à la peur en utilisant l'album de littérature jeunesse comme support de travail. L'expérimentation s'est faite auprès d'élèves de cycle 1. Nous avons cherché à savoir de quelle façon l'étude d'albums aide le jeune enfant à mieux appréhender et gérer ses peurs. Nous avons émis l'hypothèse que le travail autour du texte et de l'image permet à l'enfant d'exprimer ses peurs et ainsi mieux les percevoir et les interpréter, nous avons également postulé que l'identification des élèves au personnage de l'album leur permet d'extérioriser leurs peurs pour les affronter. Cette étude montre que les élèves arrivent à mieux oraliser leurs peurs en acquérant notamment un vocabulaire plus diversifié. Ils affinent leur compréhension ce qui permet une meilleure identification de l'émotion et donc une meilleure gestion de celle-ci.

Mots clés : Album, émotion, peur, cycle 1, littérature de jeunesse

Summary: Know and understand your emotions are essential. The child must learn to recognize emotions to manage them. In this research we used the Children's Literature albums by measuring its effects on the management of fear with kindergarten children. We sought to measure the effects of the use of albums in the management and understanding of fear. We hypothesized that the work on the text and image allows children to express their fears and to better perceive and interpret; we have also assumed that the identification of students to the character of album allows them to externalize their fears to confront them. The study shows that the majority of students express their emotions better and more easily identify the fear, particularly through the work on the illustrations. They arrive at sound out strings fears that helps manage.

Key words: Album, emotion, fear, children's literature