

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

L'acquisition par l'expression orale d'un
lexique de la /peur/ chez l'enfant *via*
l'album de littérature jeunesse

Présenté par

MOULART Justine

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Duvignau Karine	Nom, prénom : Dupont Pascal
Statut : professeur en Sciences du Langage	Statut : professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Duvignau Karine	Encadrante
Dupont Pascal	Membre du jury

Soutenu le

19 /06 / 2024

inspe

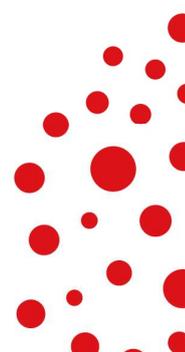
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e,Moullart Justine.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

.....L'acquisition par l'expression orale d'un lexique de la
/peux/chez l'enfant via l'album de littérature jeunesse.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris-182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àAuch....., le 12/06/2024

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué par leurs conseils à la rédaction de ce mémoire.

Je tiens particulièrement à remercier Mme Karine DUVIGNAU, directrice de ce mémoire, pour son accompagnement et ses nombreuses relectures tout le long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Mr Pascal DUPONT, co-directeur pour ses conseils lors des différents séminaires organisés au cours de l'avancée de ce mémoire.

Enfin, je tiens aussi à particulièrement remercier Mme Julie HERTEL-GRESSER, professeure des écoles à l'école Marie Sklodowska Curie de Auch (32), pour avoir permis le recueil de données dans sa classe de CE1. Je la remercie également de m'avoir aiguillé sur ce qu'il était possible ou non de récolter, à la lumière de ses connaissances sur sa classe.

Sommaire

Introduction.....	4
PARTIE 1 - Lexique et émotion de la peur : données théoriques.....	8
1. Données institutionnelles sur le lien entre la maîtrise du langage et du lexique.....	8
1.1 Importance de la maîtrise du langage dans l'expression des émotions.....	8
1.2 Enseigner le langage oral en appui sur le lexique : pratiques d'enseignement.....	8
2. Etat de l'art : lexique, émotion et album de littérature jeunesse.....	10
2.1 - Importance du lexique dans la maîtrise du langage.....	10
2.1.1 Lexique passif et actif.....	10
2.1.2 Théories de l'apprentissage du lexique et choix didactiques.....	11
2.1.3 Lexique et stratégies d'enseignement : place de la lecture offerte, dispositif majeur de l'étude.....	12
2.2 - Développer des compétences lexicales : les préconisations issues de la recherche.....	12
2.2.1 Quelles modalités d'enseignement(s) pour les chercheurs ?.....	13
2.2.2 Lecture et compréhension : stratégies de lecture.....	13
2.2.3 Lexique et lecture : le recours à l'album pour apprendre.....	14
2.3 - L'émotion de la peur.....	14
2.3.1 Intérêt de maîtriser un lexique de l'émotion de la peur pour l'enfant.....	14
2.3.2 Définition de la peur et variation des mots caractérisant un état timérique..	14
2.4 - L'album jeunesse, un facilitateur de l'apprentissage du lexique des émotions...	17
2.4.1 Apports de la littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique : facteurs facilitateurs d'apprentissage du lexique dans la littérature jeunesse.....	17
2.4.2 Rôle de l'image de l'album de littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique.....	18
PARTIE 2 - Présentation de l'étude.....	20
1. Objectifs de l'étude : effets de l'image en compréhension et mémorisation du lexique de la /peur/.....	20
1.1 Analyse 1 : Montrer que l'image permet la mémorisation du lexique de la /peur/.20	
1.2 Analyse 2 : Montrer que la relation texte/image permet de mieux comprendre le sens des mots du champ lexical de la /peur/.....	20
2. Présentation de l'étude.....	21
2.1 Méthodologie : effets de l'image au sein d'une classe de CE1.....	21
2.1.1 Dispositif en CE1 : particularités, choix didactiques et déroulement de la séquence.....	21
2.1.1.1 Particularités et choix didactiques : focus sur l'expression orale.....	21
2.1.1.2 Déroulement de la séquence (lectures offertes, contrats d'écoute, tris de lexique et entretiens individuels) et tâches des élèves.....	21
2.1.1.2.1 Déroulement de la séquence : lectures offertes, contrats d'écoute, tris du lexique et entretiens individuels.....	21
2.1.1.2.2 Tâches des élèves et rôle de l'enseignant.....	23
2.1.2 Participants : élèves d'une classe de CE1 en REP+.....	24
2.1.3 Matériel : lexique et image des albums de littérature jeunesse lus aux élèves	25

2.1.3.1 Matériel lexical et pictural de l'album 1.....	26
2.1.3.1.1 Contenu lexical de l'album 1.....	26
2.1.3.1.2 Contenu pictural de l'album 1.....	27
2.1.3.2 Matériel lexical et pictural de l'album 2.....	29
2.1.3.2.1 Contenu lexical de l'album 2.....	29
2.1.3.2.2 Contenu pictural de l'album 2.....	30
2.1.3.3 Matériel lexical et pictural de l'album 3.....	31
2.1.3.3.1 Contenu lexical de l'album 3.....	31
2.1.3.3.2 Contenu pictural de l'album 3.....	32
PARTIE 3 - Analyse et Résultat.....	34
1. Analyse 1 : Montrer que l'image permet la mémorisation du lexique de la /peur/.....	34
1.1 Entretiens individuels : le quantité de vocabulaire connue par les élèves avant et après la lecture des albums.....	34
1.2 Entretiens individuels : le sens donné aux mots du lexique de la /peur/ avant et après la lecture des albums.....	35
2. Analyse 2 : Montrer que la relation texte/image permet de mieux comprendre le sens des mots du champ lexical de la /peur/ : classe de CE1.....	38
2.1 Acquérir un lexique nouveau par l'image : le champ lexical de la peur retenu après 3 lectures offertes d'album de littérature jeunesse.....	38
2.1.1 Score de compréhension : indicateur de la capacité à extraire des éléments importants de l'histoire (pour maîtriser le champ lexical de la peur).....	38
2.1.2 Tri du lexique après les 3 lectures : l'album a-t-il participé positivement à la compréhension et à l'apprentissage d'un champ lexical de la peur ?.....	43
Conclusion et Perspectives.....	48
Références bibliographiques.....	50
Annexes.....	54
Annexe 1 : Extraits des albums étudiés par la classe de CE1 (en ciblant les passages où l'on retrouve un champ lexical de la peur).....	54
Extraits de Tom n'a pas peur.....	54
Extraits de Tous les monstres ont peur du noir.....	59
Extraits de Mes petites peurs.....	62
Annexe 2 : Tableau de données brutes.....	67
Données obtenues lors des entretiens individuels.....	67
Données obtenues lors de l'étude des albums.....	68

Introduction

Comme le rappelle le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture¹, l'enfant, dès l'école primaire, est formé à être un citoyen. Cette formation passe notamment par "l'apprentissage de la vie en société". Ainsi, dans une société actuellement confrontée à des problématiques comme le réchauffement climatique, l'apparition de nouvelles épidémies, le recul de systèmes démocratiques, la multiplication de conflits et le terrorisme, soit autant de situations pouvant provoquer un sentiment de peur chez le citoyen, il semble pertinent de former les enfants du monde d'aujourd'hui à l'identification de cette émotion qu'est la peur.

Tantôt utilisée comme "arme politique", "instrument de répression"², dans des systèmes politiques défavorables aux libertés individuelles et au bien-être de chacun (au profit d'une poignée d'acteurs), que comme outil de persuasion dans le secteur de la publicité³, l'identification de la peur semble être primordiale pour former des citoyens armés face à des situations qu'ils peuvent rencontrer dans la société.

Selon l'étude de Simoës-Perlant et Lemercier⁴, l'émotion est définie comme une réponse adaptative à une nouvelle situation, marquée par des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques. Elle diffère de l'affect qu'on qualifie de ponctuel et du sentiment qui serait plutôt élaboré dans la durée et constituerait une forme de lien entre des personnes⁵. Seulement, cette simple définition ne saurait suffire à illustrer la complexité de ce concept.

Selon Cislaru⁶, les émotions, en plus de correspondre à un état interne, jouent également un rôle important dans la prise de décision et la manière d'agir de chacun. Aussi, si l'école est un lieu d'apprentissage et d'éducation, c'est aussi un endroit qui amène à rencontrer tout un panel d'émotions comme le souligne l'étude de Cuisinier et Pons⁷ : de la tristesse de ne pas avoir réussi un exercice jusqu'à la joie d'avoir

¹ *Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture* (2015). Site du Ministère de l'Education Nationale

² Boucheron P., Robin C., Paye R. (2015). *L'exercice de la peur. Usages politiques d'une émotion*. Lectures.

³ Becheur, I., Valette-Florence, P. (2014). *L'usage des émotions négatives en communication de santé publique : étude des effets de la peur, la culpabilité et la honte*. Recherche et applications en marketing, 29 (4), pp 96-119.

⁴ Simoës-Perlant A., Lemercier C. (2018). *Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans*. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 155, pp.417-423.

⁵ Cosnier Jacques (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

⁶ Cislaru, G. (2008). *L'intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement*. Les Carnets du CEDISCOR, 10, 117-136.

⁷ Cuisinier & Pons. (2011). *Emotions et cognition en classe*.

aidé un camarade à réussir le sien en passant par la surprise lors d'une sortie scolaire, l'école est bel et bien le berceau de toutes ces émotions que peut ressentir l'enfant. Parmi les conclusions de l'étude, il apparaît que les émotions semblent être liées à la capacité à intégrer un savoir autant qu'à le transmettre. Tout comme les mathématiques, le français ou bien l'éducation musicale, il semblerait que l'étude des émotions soit une connaissance que l'enfant et l'enseignant ont tout intérêt à intégrer dans les enseignements présents à l'école.

Il existe de surcroît un lien significatif entre l'aptitude d'un enfant à exprimer correctement ses émotions⁸ et ses résultats scolaires⁹. De manière générale, mieux maîtriser des compétences émotionnelles signifierait mieux s'intégrer dans le cadre scolaire¹⁰. L'identification des émotions permet à l'enfant d'exprimer correctement ce qu'il ressent et à la fois lui permet d'adapter son comportement à ce que ressent également l'Autre. Enfin, cela participe également à la bonne structuration de la santé mentale et du sentiment de bien-être¹¹.

Parmi les émotions "fondamentales" citées par Philippe Claudon et Margot Weber¹² que sont la "peur, joie, dégoût, tristesse, colère [et la] surprise", on se focalise donc sur la peur pour les raisons évoquées précédemment en détaillant un peu plus ce qui gravite autour de cette émotion.

La peur, en plus d'être un ressenti, peut aussi être un signal d'alarme visant à prévenir d'un danger. Le danger est donc souvent l'objet de la peur et peut-être connu ou inconnu¹³. C'est dans cette mesure qu'il nous paraît important de cibler cette émotion dans notre étude, pour enrichir les représentations de la peur des enfants et leur donner les clés pour agir en conséquence.

⁸ Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. E. (2007). *Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence*. *British Journal of Development Psychology*, 25(2), 263-275.

⁹ Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). *Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement?* *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313-331.

¹⁰ Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). *Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk*. *Early Education and Development*, 12(1), 73-97.

¹¹ Altarriba, J., & Morier, R. G. (2004). *Bilingualism: Language, emotion, and mental health*. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism* (pp. 250-280). Oxford, UK: Blackwell Publishers Limited

¹² P. Claudon, M. Weber. (2009). *L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. *Devenir*. Vol. 21. pp. 61-99.

¹³ Cislaru, G. (2008). *L'intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement*. *Les Carnets du CEDISCOR*, 10, 117-136.

Nous soulignons une nouvelle fois l'importance d'apprendre à l'enfant à reconnaître cette émotion car ces compétences représentent un "savoir social" que l'enfant peut utiliser et réutiliser à l'âge adulte afin de réagir à toute situation nécessitant l'expression de la peur et les réactions sous-jacentes adaptées.

Toutefois, le seul terme de peur est parfois insuffisant pour caractériser l'étendue des ressentis dérivant de cette émotion et il convient de faire développer aux enfants un lexique autour de celle-ci pour l'exprimer le plus finement possible.

Aussi, l'étude des émotions est une thématique qui est certes traitée à l'école primaire mais moins sous la dimension lexicale¹⁴. En effet, si l'on s'appuie sur les programmes du cycle 3, soit une période plutôt propice à l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, on remarque que les émotions sont peu associées à des objets d'apprentissage dans le domaine du lexique. En outre, on retrouve leur mention surtout dans les domaines suivants : les arts plastiques, l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale ou bien encore en éducation morale ou civique où l'on mentionne "l'expression des émotions" sans en spécifier les outils pour les exprimer, soit le lexique.

Le lexique est à associer à l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition de ceux qui l'emploient, tandis que le vocabulaire constitue l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans un contexte donné¹⁵. Un constat est fait par les enseignants : on note aujourd'hui une pauvreté du vocabulaire des enfants¹⁶. De plus, il y a une corrélation positive entre la maîtrise de compétences lexicales et la réussite scolaire, plus élevée qu'entre réussite scolaire et niveau intellectuel¹⁷.

Concernant le lexique des émotions, son développement aurait tendance à stagner¹⁸ dès 11 ans¹⁹, d'où l'importance de développer ces compétences le plus tôt possible, dès l'école primaire. Aussi, afin de développer ces compétences, il est préférable d'enseigner le vocabulaire dans un réseau comme celui du champ lexical, qui correspond à "un ensemble de mots ou expressions, dans un texte, qui

¹⁴ BO n° 25 du 24 juin 2021 (Cycle 1), BO n°31 du 30 juillet 2020 (Cycle 2), BO n°31 du 30 juillet 2020 (Cycle 3)

¹⁵ Picoche (1992). *Précis de lexicologie française*. p 45.

¹⁶ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

¹⁷ Lieury, A. (1998). *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

¹⁸ Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). *Emotion Word Comprehension from 4 to 16 Years Old: A Developmental Survey*. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109.

¹⁹ Gosselin, P. (2005). *Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance*. *Canadian Psychology*, 46(3), 126-138.

appartiennent à un même thème, une même idée, une même famille²⁰. En effet, la mise en réseau facilite la mémorisation de mots par le stockage pour ensuite pouvoir être récupérés²¹.

Autre constat : il y a peu d'études sur le développement du lexique émotionnel chez des enfants de plus de 6 ans. En effet, beaucoup d'études ont été réalisées chez des enfants de maternelle ou à des stades très précoces du développement²².

Le projet de mémoire que nous allons mener portera sur la thématique suivante : l'expression de la peur chez l'enfant par le lexique *via* l'album de littérature jeunesse. Le lexique rencontré dans ce type d'ouvrage serait alors destiné à éclairer les connaissances des enfants sur leurs propres émotions et à leur fournir des clés pour les exprimer.

A la lumière de tous les éléments précédemment cités, on peut alors formuler la problématique suivante : l'exposition à des albums de littérature jeunesse favorise-t-elle l'expression de la /peur/ chez l'enfant ?

Sous-jacentes à ce questionnement général apparaissent différentes problématiques : quelle aide à la mémorisation du lexique permet d'apporter la combinaison du texte et de l'image ? En quoi l'album est-il un bon support d'apprentissage du lexique des émotions, celui de la /peur/ en particulier ?

Nous ferons alors l'hypothèse que l'album de littérature jeunesse permet d'acquérir plus facilement le vocabulaire des émotions que la littérature sans image, hypothèse que nous validerons ou pas au cours de ce mémoire.

On se demande alors si le lien texte/image qui existe dans les albums de littérature jeunesse est un outil pertinent à l'apprentissage du lexique des émotions et si, par extension, le récit imagé rend plus accessible la compréhension du lexique des émotions aux enfants. Finalement, on se demandera si cet outil permet aux enfants de réaliser des productions écrites ou orales qui emploient le champ lexical de la /peur/.

Afin d'étayer brièvement les réflexions sous-jacentes à cette question, on propose de faire un état de l'art concernant le lexique, les émotions et l'apport de la littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique pour ensuite décrire la

²⁰ *Le champ lexical - procédé littéraire [définition et exemples]*. Mis à jour le 15 septembre 2023 par Natacha Lovato. lalanguefrancaise.com

²¹ *Construction du nombre à l'école maternelle*. (eduscol). 2020. p 28.

²² Simoës-Perlant A., Lemerrier C.. *Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2018, 155, pp.417-423.

méthodologie de notre étude. Enfin, on présentera les résultats obtenus et leurs analyses avant de discuter notre étude et conclure sur les perspectives et les réflexions autour d'une pratique future en classe.

PARTIE 1 - Lexique et émotion de la peur : données théoriques

1. Données institutionnelles sur le lien entre la maîtrise du langage et du lexique

1.1 Importance de la maîtrise du langage dans l'expression des émotions

Maîtriser le langage oral permet aux enfants d'être actifs quand ils communiquent à leurs pairs, d'être capables non seulement de soi-même s'exprimer mais aussi de prêter attention à la parole de l'Autre, tenter de la comprendre et y apporter sa contribution en réagissant éventuellement à cette parole²³.

La vie de la classe est également un contexte propice aux échanges, notamment quand il s'agit de confronter des points de vue et par extension exprimer des émotions. Il s'agit alors de créer des situations qui permettent aux enfants de communiquer des ressentis à leurs pairs. Plus qu'une simple maîtrise de langage, le travail sur le lexique à l'oral et à l'écrit permet à l'enfant de tisser plus rapidement des liens sociaux et d'apprendre à vivre en communauté dès le plus jeune âge. Ces dispositifs inscrivent alors l'enfant dans une démarche de "devenir citoyen" à laquelle prépare l'école primaire (selon le domaine 3 du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture²⁴).

1.2 Enseigner le langage oral en appui sur le lexique : pratiques d'enseignement

Parmi les trois entrées didactiques proposées par la ressource eduscol²⁵ (approche intégrée, approche communicationnelle et approche discursive), on privilégie l'approche discursive qui place la classe comme un lieu où s'établissent les savoirs et qui se focalise davantage sur la dimension d'un "oral pour apprendre" où le lexique y est utilisé comme ressource à l'emploi de l'oral. Lors de la mise en place de cette approche discursive, on pourra faire pratiquer aux enfants des conduites discursives (raconter, décrire, expliquer) et ainsi mettre en place une situation d'apprentissage favorable à l'introduction d'un vocabulaire spécifique, celui des

²³ programmes de cycle 2, 2018 (eduscol)

²⁴ *Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture* (2015). Site du Ministère de l'Education Nationale

²⁵ Cycle 2 - *Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral - Les trois entrées didactiques* (eduscol)

émotions. Le lexique devient une ressource pour construire une représentation du monde et enrichir un récit d'expérience (comme ressource pour construire le monde, comme objet de connaissances à partir de l'expérience).

Le lexique n'est pas seulement un ensemble des mots, il est également structuré et organisé. De cette manière, l'enfant peut l'activer et l'utiliser pour mettre en relation des mots connus et des mots inconnus. On peut ainsi créer des réseaux de mots en se basant sur des relations de sens, de forme ou historique²⁶.

Une démarche pouvant être envisagée, adaptée à des enfants de CP, est d'associer les activités de lecture à la mise en place de la réalisation d'une collection de mots inconnus par les enfants. La constitution de catégories à partir de ces nouveaux mots à l'aide d'activités de tri et de classement permet de réactiver les mots appris grâce à la littérature jeunesse dans notre cas. Dans le cadre de notre étude, il s'agira de se focaliser sur des mots inconnus se référant à la peur.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, on peut pratiquer une démarche préconisée par eduscol²⁷ qui permet d'avoir un retour sur des productions écrites ou orales qui feront évoluer les compétences des enfants. D'abord, on demande aux enfants de produire un écrit ou oral : cette production initiale est à conserver (par enregistrement pour les productions orales) pour donner suite à une analyse de celle-ci. On gardera trace de cette analyse pour ensuite introduire l'album de littérature jeunesse qui selon notre étude devrait être un facilitateur dans l'amélioration de la production initiale, un outil pertinent à l'apprentissage de compétences comme la maîtrise du champ lexical de la peur. Ainsi, après ces mises en activités, l'enfant devra produire un écrit ou un oral, une production finale, à commenter également pour aboutir le travail d'analyse.

En appui sur un document du site eduscol²⁸, on se limitera dans le cadre de notre étude à mobiliser la conduite discursive consistant à "raconter" car c'est davantage celle-là qui semble être intéressante à mobiliser par les enfants (on ne cherche pas ici à leur faire expliquer leur sentiment). Cela permet de les faire travailler sur la chronologie et aussi leur donner une occasion de pratiquer une conduite davantage proche de l'univers littéraire de l'album de littérature jeunesse.

²⁶ Cycle 2 - *En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ?* (eduscol)

²⁷ Cycle 2 - *Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral- Une démarche d'enseignement de l'oral* (eduscol)

²⁸ Cycle 2 - *Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral - Les trois entrées didactiques* (eduscol)

Pour évaluer la réussite ou non d'un tel exercice, on veillera à analyser la capacité à reformuler des situations, à expliquer des termes. Le but ultime étant alors de créer une culture commune dans la classe qui permettrait aux enfants de repartir avec un bagage lexical satisfaisant leur permettant d'exprimer leurs émotions.

2. Etat de l'art : lexique, émotion et album de littérature jeunesse

2.1 - Importance du lexique dans la maîtrise du langage

D'après Florin²⁹, dans un contexte d'apprentissage de la langue et d'apprentissage du lexique, le cadre scolaire revêt plusieurs enjeux, bien différents de ceux de l'environnement proche de l'enfant. En effet, la communication y est différente et nécessite la maîtrise de nouvelles compétences par l'enfant car le langage de l'école n'est pas le même que celui du cercle familial. A l'école, l'enfant doit être compris de tous, sa compréhension par ses pairs n'est pas conditionnée par certaines habitudes et codes familiaux qui peuvent *a priori* faciliter les échanges entre l'enfant et sa famille.

Maîtriser le langage signifie maîtriser à la fois une prononciation, un lexique (propre à une langue) et une syntaxe normée³⁰.

Dès le plus jeune âge, il s'opère chez l'enfant une explosion lexicale³¹. On estime que de 2 à 6 ans, l'enfant maîtrise 2 500 mots contre 25 000 au minimum pour un adulte cultivé. Ce chiffre est d'autant plus significatif qu'à l'âge de 2 ans, il n'en maîtrise qu'une vingtaine. La période de l'école primaire est un temps clé dans le développement du lexique de l'enfant.

2.1.1 Lexique passif et actif

Selon les travaux de Florin³², maîtriser le langage, c'est avoir à sa disposition un outil essentiel pour parler. Plus le langage est maîtrisé, plus le discours s'enrichit, notamment au fur et à mesure que "celui qui parle" maîtrise de plus en plus de lexique et nourrit son vocabulaire. Cependant, comprendre le langage, et donc ici la signification d'un mot de vocabulaire, ne signifie pas être capable de la produire soi-même *a posteriori*. L'élève, quand il mobilise des compétences lexicales,

²⁹ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

³⁰ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

³¹ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

³² Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

convoque deux types de vocabulaires très distincts : le vocabulaire passif et le vocabulaire actif. Ici, le passif se réfère donc au vocabulaire compris mais non réutilisé tandis que l'actif ramène justement au vocabulaire employé par l'élève. Le vocabulaire passif est, de manière logique, beaucoup plus développé chez les enfants, il englobe un champ plus large.

Aussi, en lien avec notre étude, comprendre le vocabulaire d'un album ne signifie pas pour autant être capable de le remobiliser lors de contextes adaptés et décrochés de cette séance de compréhension. Il s'agit alors de vérifier que le vocabulaire est acquis par l'enfant, que le lexique fait désormais partie de son vocabulaire actif.

2.1.2 Théories de l'apprentissage du lexique et choix didactiques

Phénomène de surextension

Une théorie est apportée par Barrett³³ : le phénomène de surextension. Ce phénomène consiste à définir un mot selon des caractéristiques d'abord larges qui, au fur et à mesure de l'apprentissage d'un lexique plus précis, tendra à s'affiner. Ici, on cherche alors à affiner, *via* l'album de littérature jeunesse, les sens que peuvent attribuer les enfants à l'émotion de la peur pour en affiner sa perception.

Principe de dénomination catégorielle

On précise que, très tôt dans le développement (dès la maternelle), l'enfant est capable d'appliquer ce qu'on appelle le principe de dénomination catégorielle³⁴. Cela revient à constituer une taxonomie du langage, c'est-à-dire à établir des véritables liens entre certains mots en les regroupant par catégories. On peut alors très bien imaginer que notre apprentissage du champ lexical de la /peur/ trouvera sens chez l'enfant puisqu'il parvient à lier certains mots entre eux. On imagine alors viser à une subdivision de ce que signifie la /peur/ en diverses sous-catégories comme la phobie, la frayeur etc.

Perspectives multiples

Lié à ce principe de dénomination catégorielle on nomme aussi le concept de perspectives multiples³⁵ qui statue que, dès 2 ans, l'enfant peut donner des étiquettes

³³ Barrett M. 1995. « Early lexical development ». Chapter 13. The handbook of child language. Fletcher P. et McWhinney B. (Eds.).

³⁴ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41. .

³⁵ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

diverses à un seul mot. Ici, une fois de plus, l'enfant serait capable d'attribuer plusieurs étiquettes au concept de /peur/.

2.1.3 Lexique et stratégies d'enseignement : place de la lecture offerte, dispositif majeur de l'étude

Afin de maîtriser le langage, l'enfant se nourrit de ses propres expériences, principalement avec son entourage à cette période. Cet entourage est le point d'appui à l'apprentissage d'un lexique normé et conventionnel³⁶. Cet entourage est à la fois familial mais aussi scolaire. L'enseignant.e a alors tout intérêt à construire des routines et des rituels autour de l'apprentissage du lexique pour ancrer celui-ci dans le quotidien de l'enfant, facilitant ainsi sa mémorisation³⁷. On imagine alors aisément que des lectures régulières peuvent être des occasions de remplir cette fonction auprès de l'enfant.

Aussi, il est important de souligner que la lecture de livres aux enfants est primordiale car elle permet la découverte d'un lexique que les situations du quotidien ne permettent pas de découvrir. Cette lecture doit toutefois s'accompagner d'autres dispositifs et ne se suffit pas à elle-même.

2.2 - Développer des compétences lexicales : les préconisations issues de la recherche

Dans le Dictionnaire des termes de l'éducation³⁸, on définit les compétences comme un ensemble de capacités (affectives, cognitives ou psychomotrices) dont dispose un individu pour réaliser une tâche qui, sans ces dispositions, aurait été impossible, car trop complexe.

Selon Henry³⁹, c'est un ensemble de savoirs et de savoir-faire. En lien avec la maîtrise du lexique, il s'agit d'acquérir des nouveaux mots en mettant en pratique des stratégies de compréhension par l'identification de leur signification. Ces stratégies sont variées et de plus en plus maîtrisées par l'élève au fur et à mesure de son apprentissage : mobilisation du contexte, usage de la morphologie etc.

³⁶ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

³⁷ Barrett M. 1995. « *Early lexical development* ». Chapter 13. *The handbook of child language*. Fletcher P. et McWhinney B. (Eds.).

Bruner, J. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

³⁸ Bon (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. p33.

³⁹ Henry, A. W. (2017). *La littérature de jeunesse en classe de FLE aux Seychelles: l'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la compréhension en lecture et du lexique*. Mémoire d'une maîtrise en didactique, Université Laval, Québec, Canada.

Finalement, la compétence lexicale est la capacité de l'élève à mobiliser des mots de vocabulaire qu'il aurait acquis dans le cadre de la réalisation d'une tâche donnée. Cette mobilisation lui permettrait de communiquer de manière plus efficace (à l'oral ou à l'écrit) à mesure qu'il maîtrise ce lexique⁴⁰.

2.2.1 Quelles modalités d'enseignement(s) pour les chercheurs ?

Il est préconisé dans l'apprentissage du lexique d'opérer un enseignement explicite⁴¹. Celui-ci consiste à construire un apprentissage en partant du simple pour aller vers le complexe. On partage généralement cette démarche en trois phases : "le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome" (Rosenshine et Stevens, 1986, cité dans Gauthier et coll., 2013, p. 26⁴²). On distingue ainsi 3 temps dans l'apprentissage : la préparation par l'enseignant.e (phase P), une phase interactive (I) où les dispositifs prévus sont mis en œuvre par les élèves et éventuellement modulés selon les résultats, et la consolidation (C) qui revient à revenir sur les apprentissages, éventuellement les évaluer. Ce modèle d'enseignement est appelé « modèle PIC⁴³ ». C'est au cours de la phase I que l'enseignant.e met en place les démarches de modelage, pratique dirigée et autonome développées précédemment.

2.2.2 Lecture et compréhension : stratégies de lecture

On distingue trois stratégies principales en lecture quand il s'agit de déterminer le sens d'un terme inconnu : l'appel au contexte, l'analyse morphologique et éventuellement l'usage du dictionnaire. Dans notre étude, *via* le matériel qu'est l'album de littérature jeunesse, on cherchera à entraîner les élèves à acquérir du vocabulaire nouveau en mobilisant des contextes littéraires⁴⁴. Pour réussir à faire développer aux élèves ces compétences, on privilégiera une articulation entre la lecture, l'écriture et l'oral en articulant le lexique à la compréhension.

⁴⁰ Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat. Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

⁴¹ Henry, A. W. (2017). *La littérature de jeunesse en classe de FLE aux Seychelles: l'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la compréhension en lecture et du lexique*. Mémoire d'une maîtrise en didactique, Université Laval, Québec, Canada.

⁴² Gauthier et coll. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pédagogies en développement.

⁴³ Gauthier et coll. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pédagogies en développement.

⁴⁴ Henry, A. W. (2017). *La littérature de jeunesse en classe de FLE aux Seychelles: l'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la compréhension en lecture et du lexique*. Mémoire d'une maîtrise en didactique, Université Laval, Québec, Canada.

2.2.3 Lexique et lecture : le recours à l'album pour apprendre

Pour enseigner un nouveau lexique, il est préférable de mettre en relation le vocabulaire connu de l'enfant avec le nouveau mot à intégrer⁴⁵. L'intégration peut s'opérer grâce à l'usage de diverses situations, des réutilisations, notamment *via* l'album dans notre étude. Il est préférable également de commencer par l'apprentissage de termes sous la forme de noms et d'adjectifs avant d'introduire des formes verbales, plus compliquées à mobiliser pour l'enfant.

2.3 - L'émotion de la peur

2.3.1 Intérêt de maîtriser un lexique de l'émotion de la peur pour l'enfant

Même si l'émotion n'est pas un objet d'apprentissage du langage à proprement parlé, il paraît nécessaire de développer les compétences émotionnelles de l'enfant, notamment *via* le langage oral ou encore la narration⁴⁶. Il apparaîtrait alors que ces démarches aideraient à l'identification et catégorisation des émotions par l'enfant⁴⁷.

Le langage permet non seulement de communiquer mais également de se représenter le monde⁴⁸. Parler permet de communiquer des pensées et donc, par extension, des émotions. Exprimer la peur est essentiel puisque cela signifie exprimer un danger que l'on perçoit, de manière rationnelle ou non.

L'enjeu est de donner une transposition didactique de ces objectifs pour appliquer en classe ces principes.

2.3.2 Définition de la peur et variation des mots caractérisant un état timérique

Selon LeDoux⁴⁹, on distingue deux types de peurs : les peurs incontrôlables, à "caractère psychopathologique", et les peurs raisonnées, qui agissent davantage "comme un mécanisme d'alerte et de vigilance face au danger et permettent de réagir à des situations nouvelles". C'est maîtriser ces dernières qui semble primordial

⁴⁵ Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., & Gangneux, M. (2009). *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*. Pratiques, 141-142, 208-232.

⁴⁶ Simoës-Perlant A., Lemerrier C. (2018). *Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 155, pp.417-423.

⁴⁷ Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazziani, I. (2014). *Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.

⁴⁸ Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. *Enfances & Psy*, 47, 30-41.

⁴⁹ LeDoux J. 1996. *The Emotional Brain : the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York : Simon et Schuster (trad. fr. *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob, 2003).

pour accompagner l'enfant dans son entrée dans une société où il sera confronté à une multitude de dangers.

En appui sur le dictionnaire Larousse, on peut associer la peur à un sentiment désagréable, rendant celui ou celle qui la ressent plus anxieux.se et méfiant.e. En général, si le sujet est soumis à une telle émotion, il cherchera à contourner le contexte dans lequel il subit ou a subi cette émotion.

Selon Jodelet⁵⁰, on distingue déjà deux types de peurs : les peurs individuelles et les peurs collectives. Les peurs collectives sont celles qui touchent plus ou moins directement l'individu mais dont chacun a conscience par sa connaissance du monde par les médias (on fait référence notamment aux "épidémies, [aux] catastrophes environnementales, [au] terrorisme"). La peur est ainsi une émotion ressentie par un individu face à des stimuli différents, à diverses conséquences (du trac individuel au mouvement de foule). Même si la peur peut être collective, selon Scherer et al.⁵¹, c'est l'émotion la moins liée à des situations sociales. Ainsi réside l'intérêt de former individuellement les enfants dès le plus jeune âge à identifier cette émotion complexe.

Jodelet⁵² indique que la peur peut être également provoquée par des situations représentant une "menace pour l'intégrité physique", "psychologique" ou face à des "périls indirects" c'est-à-dire des situations qui ne touchent pas directement le sujet mais qui provoque néanmoins chez lui un sentiment de peur. A l'origine des travaux en psychologie, la peur était assimilée à un mouvement collectif, souvent liée à de l'agitation comme on peut l'imaginer quand on pense à des mouvements de foule pouvant être provoqués par la peur. Cette vision a néanmoins disparu du monde de la psychologie mais cette disparition pose question car il semble, au vu de certains sondages d'opinion actuels, que la peur sociale ne soit pas totalement à ranger au rang de mythes et qu'elle semble toujours exister.

Quand on parle d'émotion on peut s'attacher à la caractériser de deux manières : par sa valence ou par son intensité⁵³. La valence est la qualité positive ou

⁵⁰ Jodelet, D. (2011). *Dynamiques sociales et formes de la peur*. Nouvelle revue de psychosociologie (12), 239-256.

⁵¹ Scherer K.R, Wallbot H.G, Summerfield A.B (1986). *Experiencing Emotion : a Cross-Cultural Study*. Cambridge : Cambridge University Press.

⁵² Jodelet, D. (2011). *Dynamiques sociales et formes de la peur*. Nouvelle revue de psychosociologie (12), 239-256.

⁵³ Simoës-Perlant A., Lemerrier C.. (2018). *Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 155, pp.417-423.

négative de l'émotion, on parle également d'un curseur allant d'agréable à désagréable. L'intensité est quant à elle le niveau d'excitation que provoque une émotion et on peut alors caractériser la réponse qu'elle provoque, de calme à excitée⁵⁴. Autant la valence est facilement perceptible par les enfants (on estime que cette compétence est maîtrisée dès l'âge de 9 ans), l'intensité quant à elle reste une qualité plus difficile à déterminer. La compréhension de l'intensité se construit au cours du développement de l'enfant *via* la construction de son univers émotionnel.

D'après Cislaru⁵⁵, il existe 17 noms courants qualifiant des émotions liées intrinsèquement à celle de la peur : "peur, crainte, appréhension, alarme, inquiétude, trac, angoisse, anxiété, frayeur, phobie, effroi, effarement, panique, terreur, horreur, épouvante, affolement". On peut aisément étayer cette liste à l'aide de verbes et d'adjectifs.

Tous ces termes ne revêtent pas le même sens même s'ils sont étroitement liés au sentiment de peur. En effet, ils sont tous teintés d'une intensité variée (l'horreur est une émotion plus intense que la crainte par exemple). Il existe donc un champ lexical de la /peur/ hiérarchisable et hiérarchisé. Et c'est justement la diversité du lexique qui peut illustrer cette émotion d'intensité variée. La persistance de ces émotions chez l'individu est variée aussi (la frayeur et la phobie par exemple qui diffèrent dans leur temporalité) tandis qu'on peut de surcroît juger d'un état timérique raisonné ou irraisonné.

Enfin, en lien avec cette notion de /peur/ raisonnée ou irraisonnée, Cosnier⁵⁶ parle plutôt de types de peurs ayant un objet ou non. Par exemple, on peut considérer que la crainte ou encore l'appréhension ont des objets puisqu'elles renvoient à une peur d'un certain futur et témoignent d'une anticipation de la réalité. Au contraire, l'anxiété et l'inquiétude ne semblent être basées sur aucun objet et ne diffèrent que par leur intensité.

Ces conclusions vont en faveur de notre étude qui vise à faire comprendre aux enfants qu'il peut exister une variation de l'émotion grâce à l'apprentissage d'un lexique émotionnel spécifique de la peur.

⁵⁴ Russell, J. A. (2003). *Core affect and the psychological construction of emotion*. *Psychological Review*, 110, 145–172.

⁵⁵ Cislaru, G. (2008). *L'intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement*. *Les Carnets du CEDISCOR*, 10, 117-136.

⁵⁶ Cosnier Jacques (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

2.4 - L'album jeunesse, un facilitateur de l'apprentissage du lexique des émotions

2.4.1 Apports de la littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique : facteurs facilitateurs d'apprentissage du lexique dans la littérature jeunesse

D'une part, concernant le support sur lequel on souhaite s'appuyer pour aider l'enfant à développer son vocabulaire, on citera d'une part les travaux de Lafortune, Doudin, Pons, Dawson, Hancock et al⁵⁷ qui ont mené des expérimentations sur les capacités des enfants à se représenter et comprendre les émotions. Ces expérimentations consistaient à comparer les conceptions des enfants avant et après l'année scolaire, où un groupe d'enfants utilisait un livre de littérature jeunesse (*Les contes d'Audrey-Anne*⁵⁸) et un autre pas.

Les résultats furent sans précédent : tous les enfants à la fin de l'année ont progressé dans leurs propres représentations des émotions mais chez ceux exposés au conte philosophique a été observée une évolution plus avancée.

Compréhension de textes et apprentissage du lexique sont deux apprentissages étroitement liés⁵⁹. À la fois, c'est la compréhension d'un texte qui permet l'apprentissage du vocabulaire et inversement, la maîtrise d'un lexique peut faciliter la compréhension. Les deux composantes sont essentielles et ne peuvent pas se suffire à elles-mêmes. Ainsi, enrichir le lexique émotionnel de l'enfant *via* la littérature de jeunesse semble être pertinent au regard de ces observations.

Giasson⁶⁰ définit plusieurs rôles du texte littéraire : développer le goût de lire ainsi que les compétences en lecture, motiver l'engagement spontané des élèves dans l'activité de lecture, le "développement affectif, social, cognitif et métacognitif", la "quête de sens", et enfin la création d'une banque de mots, réutilisable par l'enfant.

Ainsi, il semblerait, qu'éventuellement, ce soit la mise en contexte dans un récit qui permet alors aux enfants de mieux les appréhender. Quoiqu'il en soit, il s'est alors avéré lors de ces travaux que l'utilisation de la littérature jeunesse, dans un processus d'intégration de concepts (e.g les émotions), était bénéfique à l'apprentissage des enfants. Si parmi les ouvrages de littérature jeunesse, on peut

⁵⁷ L. Lafortune, P-A Doudin, F. Pons, R. Dawson, R. Hancock et al. (2004) *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec. Collection Education-Intervention. p 66.

⁵⁸ Daniel, M. (2012). *Les contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*. Loup de Gouttière (Le).

⁵⁹ Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

⁶⁰ Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

retrouver des supports tels que *Les contes d'Audrey-Anne*⁶¹, essentiellement composé de texte, on peut également rencontrer des albums jeunesse, imagés donc.

2.4.2 Rôle de l'image de l'album de littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique

Dans la continuité de notre interrogation sur le rôle de la littérature jeunesse dans l'apprentissage du lexique des émotions et de leur représentation, on peut se questionner sur le rôle des images dans cet apprentissage.

A ce sujet, on se réfère à une production de Micheline Cellier⁶² qui se révèle particulièrement éclairante dans le cadre de notre étude. L'auteure affirme d'abord que l'apprentissage du lexique par l'enfant n'est pas un fait qui relève de l'enseignement explicite mais se fait plus subtilement *via* les activités qui lui sont proposées.

Parmi ces activités, on cite évidemment la lecture. Et comme supposé précédemment, Micheline Cellier nous confirme alors que c'est bien le contexte ici qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du lexique par l'enfant. Un apprentissage où l'on exposerait aux enfants des mots qui ne sont pas intégrés dans une cadre narratif serait bien moins efficace que la mise en lumière de ce lexique par le récit.

Le livre jouerait alors un rôle de médiateur entre l'enfant et le lexique ciblé, facilitant ainsi sa tâche de mémorisation et lui fournissant des clés pour mieux se figurer la portée du mot employé. Seulement, comme le précise l'auteure, à cette phase de contextualisation devra succéder une phase de décontextualisation afin de replacer le mot dans sa signification et permettre alors à l'enfant de l'utiliser dans tous les contextes qui semblent adaptés.

Enfin, Vendeville, Brechet et Blanc⁶³ proposent aussi que ce n'est pas seulement l'usage de couleurs ou de symboles dans l'image qui peut aider l'enfant à comprendre la portée des émotions, mais également les personnages. On pointe alors le rôle du schéma narratif et notamment de l'élément déclencheur dans la compréhension des émotions par l'enfant. Par la récurrence de certains types

⁶¹ Daniel, M. (2012). *Les contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*. Loup de Gouttière (Le).

⁶² Cellier M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*.

⁶³ Vendeville N., Brechet C., Blanc N. (2015). *Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit : Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion*. *Revue canadienne des sciences du comportement*. Vol 47(2). pp 163-174.

d'éléments déclenchant une émotion chez le personnage, l'enfant sera capable d'identifier dans quelles situations cette émotion peut être ressentie à l'aide du récit.

L'album de littérature jeunesse devient alors un support intéressant permettant de confronter écriture et image pour permettre à l'enfant de se saisir d'un texte littéraire par une entrée picturale⁶⁴.

La lecture d'un album de littérature jeunesse offre la possibilité à l'enfant d'opérer une lecture double en nourrissant son processus de compréhension d'aller-retours entre texte et image. Sophie Van der Linden⁶⁵ distingue alors trois rapports dans cette relation texte/image : rapport de redondance, de collaboration et de disjonction.

Le rapport de redondance peut s'observer dans une situation où l'image et le texte ne diffèrent pas dans leur signification. Dans le rapport de collaboration, le texte et l'image sont à mettre en lien pour dégager un sens général. Ils sont en interaction et se complètent. Concernant le rapport de disjonction, cette fois, texte et image ne suivent pas la même narration et invitent alors le lecteur à interroger l'œuvre. Ce rapport laisse une place plus importante à la créativité interprétative du sujet-lecteur.

D'après Leclaire-Halté et al.⁶⁶, l'image est souvent vue comme secondaire et au service du texte alors qu'elle peut permettre une réelle interprétation du récit qui est fait. L'album est souvent vu comme introducteur de l'écrit, d'où le fait qu'on n'accorde pas autant d'importance à l'image.

Enfin, selon Tauveron⁶⁷, l'image permet aussi d'accéder au sens implicite derrière des procédés littéraires. L'image facilite ainsi grandement l'interprétation.

⁶⁴ Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., & Gangneux, M. (2009). *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*. *Pratiques*, 141-142, 208-232.

⁶⁵ Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

⁶⁶ Leclaire-Halté, A., Poincaré, H., & Verlaine, P. (2008). *L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?* Congrès Mondial de Linguistique Française 2008.

⁶⁷ Turco, G., Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*. *Repères*, 24(1) pp, 284-289.

PARTIE 2 - Présentation de l'étude

1. Objectifs de l'étude : effets de l'image en compréhension et mémorisation du lexique de la /peur/

L'objectif général est de savoir si le lien entre le texte et l'image permet aux élèves de mémoriser des mots du champ lexical de la /peur/. Cette mémorisation n'est possible que si l'élève a accès au sens des mots et a su les décontextualiser pour ensuite pouvoir les remobiliser.

On fait alors l'hypothèse que l'album de littérature jeunesse permet d'acquérir plus facilement le vocabulaire des émotions que la littérature sans image.

On rappelle les questions auxquelles on tente de répondre *via* notre étude : quelle aide à la mémorisation du lexique permet d'apporter la combinaison du texte et de l'image ? En quoi l'album est-il un bon support d'apprentissage du lexique des émotions, celui de la /peur/ en particulier ?

1.1 Analyse 1 : Montrer que l'image permet la mémorisation du lexique de la /peur/

Pour mémoriser, il faut comprendre le sens des mots, pour pouvoir ensuite être capable de les remobiliser. Ainsi, on cherche à déterminer par cette étude si l'image permet d'accéder au sens. Pour vérifier cela, on s'attarde non seulement sur la capacité des élèves à faire évoluer la quantité de mots qu'ils peuvent mobiliser autant que leur capacité à attribuer qualitativement une intensité à des mots du champ lexical de la /peur/. Vérifier également leur capacité à catégoriser ces mots est un autre moyen de vérifier leur compréhension.

1.2 Analyse 2 : Montrer que la relation texte/image permet de mieux comprendre le sens des mots du champ lexical de la /peur/

D'une part, on essaiera de répondre aux questions suivantes : le récit imagé rend-il plus accessible la compréhension du lexique de la /peur/ aux enfants ?

L'image est-elle un facilitateur ou un obstacle dans la compréhension du lexique de la /peur/ ?

On cherche donc ici à mener un recueil de données qui emploie l'album de jeunesse comme un outil dans l'apprentissage du champ lexical de la /peur/ et on cherche à déterminer son efficacité dans l'usage par les élèves confrontés à ce support imagé.

2. Présentation de l'étude

2.1 Méthodologie : effets de l'image au sein d'une classe de CE1

2.1.1 Dispositif en CE1 : particularités, choix didactiques et déroulement de la séquence

2.1.1.1 Particularités et choix didactiques : focus sur l'expression orale

La classe présente un niveau global de lecture et d'écriture encore faible, ce qui conduit notre étude à axer les activités sur de l'expression orale.

2.1.1.2 Déroulement de la séquence (lectures offertes, contrats d'écoute, tris de lexique et entretiens individuels) et tâches des élèves

2.1.1.2.1 Déroulement de la séquence : lectures offertes, contrats d'écoute, tris du lexique et entretiens individuels

Afin de mener à bien notre recueil de données, on met en place dans la classe une séquence didactique basée sur la compréhension et l'expression.

Une séquence didactique permet en outre d'articuler des activités et de ne pas simplement superposer des tâches.

Selon Dolz et coll⁶⁸, la séquence doit suivre le déroulé suivant : d'abord une mise en situation pour enrôler les élèves, ensuite la commande d'une production initiale qui sera révélatrice de difficultés, enfin la mise en place d'activités pour y remédier est préconisée pour ensuite achever la séquence sur une production finale.

On indique les objectifs de la séquence : ici, il s'agit de remobiliser du lexique vu lors de lectures pour produire un oral. On articule alors compréhension de texte et étude du lexique.

Le réseau de lecture permet de favoriser la compréhension en mettant en place un univers de référence.

L'intitulé et objectif de la séquence est alors : exprimer un champ lexical de la peur et juger de son intensité grâce à la découverte d'un réseau littéraire de la peur.

Voici dans l'ordre le déroulé de la séquence permettant le recueil de données :

- **recueil de conceptions initiales** : lors d'entretiens individuels avec les élèves de la classe de CE1, on récolte les conceptions initiales des élèves de la manière suivante :

⁶⁸Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

- 1) On propose aux élèves une série de mots du champ lexical de la peur. On demande alors de trier les mots connus et les mots inconnus. On écarte les mots inconnus dont on ne se préoccupe plus.
- 2) On demande aux élèves de trier en trois catégories le lexique connu par chacun. Le tri est fait selon trois couleurs : vert, orange et rouge. Ces trois couleurs représentent respectivement l'intensité de la peur : petite, moyenne et grande peur. L'élève doit ainsi placer tous les mots dans l'une de ces catégories. Si iel n'arrive pas à trier, on écarte les mots en question.

On explicite aux élèves les termes de "petite", "moyenne" et "grande" peur de la manière suivante :

- Petite peur : *"j'ai un petit peu peur, cette peur part rapidement"*
- Peur moyenne : *"j'ai peur mais elle va partir rapidement"*
- Grande peur : *"j'ai beaucoup peur, il va falloir du temps pour qu'elle parte"*

Le choix des mots appartenant au champ lexical de la peur est fait selon plusieurs critères :

- les données de la recherche
- l'accessibilité aux élèves de l'échantillon par rapport à leurs capacités
- un nombre réfléchi en amont : suffisant pour nourrir l'étude mais raisonnable pour ne pas surcharger les élèves
- leur présence dans les albums choisis

Concernant le choix des mots présentés, d'après les proximas du mot peur fournis par le CNRTL⁶⁹, on sélectionne les mots : frayeur, frousse, horreur, inquiétude, panique, terreur, trouille

- **mise en place du réseau littéraire et lectures offertes** : au cours de la séquence, les élèves découvriront les œuvres du réseau littéraire par des lectures offertes accompagnées d'un contrat d'écoute. Les oeuvres sont les suivantes :

- 1) Klaus Baumgart. *Tom n'a pas peur*. Magnard Jeunesse. 1997
- 2) Michaël Escoffier, Kris Di Giacomo. *Tous les monstres ont peur du noir*. Tom Poche. 2013.
- 3) Jo Witek, Christine Roussey. *Mes petites peurs*. De la Martinière Jeunesse. 2015.

⁶⁹ Projet Prox, collaboration du laboratoire CLLE/ERSS et Kodex · Lab sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (cnrtl.fr)

On choisit ces œuvres pour la diversité de leurs styles picturaux et pour la diversité des thèmes abordés et motifs de la peur variés.

Le contrat d'écoute demande à répondre aux questions suivantes :

- Qui sont les personnages principaux/Quel est le personnage principal ?
- De quoi a-t-il/ont-ils peur ?
- Quels mots du champ lexical de la peur as-tu repéré ?

Le contrat d'écoute permet de mobiliser les élèves durant la lecture offerte et les amener à repérer des éléments importants (variant selon l'objet d'étude du récit⁷⁰).

Pour mener cette lecture offerte, on procède (brièvement) de la façon suivante :

- d'abord on fait une première lecture découverte sans prise de notes par les élèves
- ensuite, les élèves complètent leur contrat d'écoute au cours des deuxième et troisième lectures auxquelles on intègre des moments d'échanges

On recueille donc une banque de mots relevés par chaque élève pour chaque album.

- **tri collectif du lexique des albums** : une fois la lecture des trois albums effectuée, il s'agit pour les élèves de procéder à un tri du lexique relevé dans tous les albums et de les trier selon les mêmes modes de tri que lors du recueil des conceptions initiales : par couleur, selon l'intensité de la peur.

C'est un temps d'échange pour déterminer collectivement l'intensité du mot. Si il y a des désaccords qui persistent, on les rend visible par un système de vote (ex : 5 élèves pensent que c'est une "moyenne peur" et 4 pensent que c'est une petite).

- **recueil de conceptions finales** : on refait le recueil de conceptions initiales comme à la première étape pour noter les évolutions après l'exposition aux albums.

2.1.1.2.2 Tâches des élèves et rôle de l'enseignant

On reprend le déroulement de la séquence pour détailler les tâches des élèves ainsi que les gestes professionnels qui accompagnent la réalisation de ces tâches.

- **recueil de conceptions initiales** : l'élève doit effectuer un tri et séparer en 2 groupes les mots selon qu'il les connaisse ou pas. A partir du groupe "mots connus", l'élève est amené à trier ce nouveau jeu de mots en trois catégories :

⁷⁰ *Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute* (eduscol)

“petite”, “moyenne” et “grande” peur. Pour aider ce tri sont matérialisées 3 colonnes dont le haut de chaque colonne est occupé par un feutre de couleur bien définie (verte pour “petite peur”, orange pour “peur moyenne” et rouge pour “grande peur”). Grâce à ce dispositif, l’élève positionne donc les étiquettes-mots dans la colonne de son choix (selon ses représentations des mots connus).

Rôle de l’enseignant : rôle “pratique”, l’enseignant guide simplement les étapes en énonçant les consignes pour chacune d’elles. L’enseignant est neutre, reste en retrait quant aux choix des élèves.

- **mise en place du réseau littéraire et lectures offertes** : les élèves doivent être activement à l’écoute lors de la lecture offerte afin de pouvoir répondre aux questions des contrats d’écoute proposés.

Rôle de l’enseignant : l’enseignant mène la lecture offerte, déchargeant les élèves du décodage du récit pouvant faire obstacle à la compréhension. Il reformule les consignes si besoin afin de permettre à tous de s’emparer du contrat d’écoute.

- **tri collectif du lexique des albums** : les élèves doivent justifier le tri des mots prélevés dans les albums et argumenter dans des échanges entre pairs.

Rôle de l’enseignant : rôle de régulation, l’enseignant régule les échanges et la parole de chacun, il sollicite tous les élèves et demandent occasionnellement des reformulations. Il mène ainsi les élèves à des procédés de justification.

- **recueil de conceptions finales** : on refait le recueil de conceptions initiales comme à la première étape pour noter les évolutions après l’exposition aux albums. Les tâches pour l’élève sont donc similaires, on en note l’évolution.

Rôle de l’enseignant : similaire au recueil de conceptions initiales.

2.1.2 Participants : élèves d’une classe de CE1 en REP+

L’étude se déroule au sein d’une classe de CE1 dans une école inscrite dans un Réseau d’Éducation Prioritaire (REP+). Nous avons obtenu pour les participants mineurs, l’accord de leur responsable légal. Les objectifs de l’étude ont clairement été exposés et chacun a été informé que la participation était volontaire et que les enfants pouvaient quitter le processus scientifique à tout moment. Leur anonymat a été respecté et protégé pendant tout le processus.

Voici la distribution des élèves :

Code	Genre	Langue(s) parlée(s)	Niveau de maîtrise de la langue	Trouble(s)
E1	M	plurilingue	fort	non
E2	F	monolingue	fort	non
E3	F	monolingue	fort	oui : dyslexie
E4	F	plurilingue	faible	oui : dyslexie et trouble autistique
E5	F	monolingue	fort	non
E6	M	plurilingue	faible	non
E7	M	plurilingue	faible	non
E8	F	plurilingue	faible	non
E9	M	plurilingue	fort	non
E10	M	plurilingue	fort	non*

*en attente d'un diagnostic de troubles du comportements ou trouble autistique

Tableau 1 : Répartition en fonction du genre, de(s) la(les) langue(s) parlée(s), du niveau de maîtrise de la langue et de la présence/absence de trouble(s) des élèves dans l'échantillon

2.1.3 Matériel : lexique et image des albums de littérature jeunesse lus aux élèves

Album	<i>Tom n'a pas peur</i>	<i>Tous les monstres ont peur du noir</i>	<i>Mes petites peurs</i>
Lexique	inquiétude, inquiétants effrayants peur	inquiet terrorisé, terrifiant peur froussard	panique frayeur horrible terrible, terrifiant peur trouille

Tableau 2 : Lexique rencontré dans les albums proposés en lecture offerte

2.1.3.1 Matériel lexical et pictural de l'album 1⁷¹

2.1.3.1.1 Contenu lexical de l'album 1

D'une part, on peut, d'ores-et-déjà, commenter le titre : *Tom n'a pas peur*. On remarque que, dès le titre de l'album, le champ lexical de la /peur/ est présent. Et c'est le mot "peur" qui est ainsi d'abord mentionné. D'autre part, voici les autres mots que l'on trouve au sein de l'album :

Mot	Nature	Occurrence	Pages (sur 24)	Emplacement
peur	substantif	10	4 (3 fois), 10, 12 (2 fois), 14, 18, 23 (2 fois)	tout le long
effrayants	adjectif	2	9, 17	début et fin
inquiétants	adjectif	1	17	fin
inquiétude	substantif	1	20	fin

Tableau 1 : Champ lexical de la /peur/ et leur emplacement dans l'album 1

Pour que la répartition du champ lexical de la /peur/ soit plus explicite, on propose le graphique suivant :

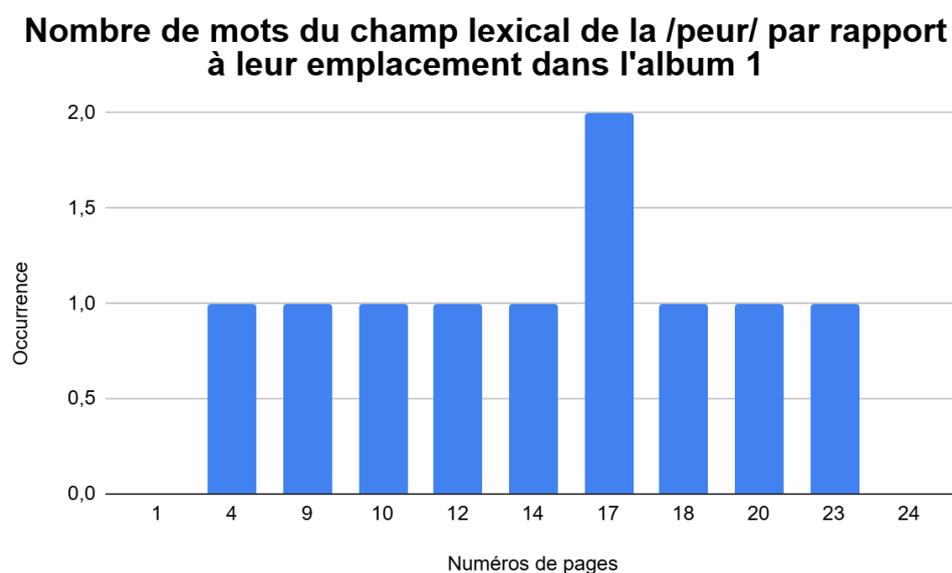


Figure 2 - 2.1.3.1.1.1 : Occurrence des mots du champ lexical de la /peur/ par rapport à leur emplacement dans l'album 1

On remarque que la distribution est plutôt homogène, les mots du champ lexical de la /peur/ apparaissent tout le long du livre.

⁷¹ Klaus Baumgart. *Tom n'a pas peur*. Magnard Jeunesse. 1997

Ici, on remarque que le premier album est lexicalement peu riche (en ce qui concerne le champ lexical de la /peur/). D'ailleurs, on peut regrouper ensemble les termes "inquiétude" et "inquiétants" qui appartiennent à la même famille de mots. On souligne néanmoins que le mot "inquiétude" fait plutôt référence à un état interne tandis que le mot "inquiétants" suppose un agent externe. Quoiqu'il en soit, il reste aux élèves seulement trois mots distincts pour désigner la /peur/ dans cet ouvrage, avec une très forte prépondérance du mot "peur", qui est fréquemment rencontré par les élèves.

2.1.3.1.2 Contenu pictural de l'album 1

D'une part, on peut commenter la couverture de cet album :

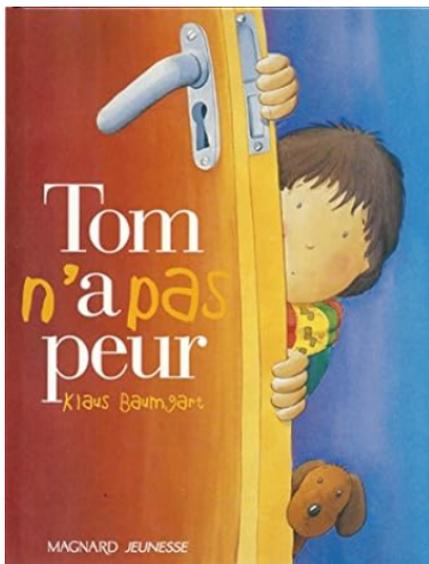


Figure 2 - 2.1.3.1.2.1 : Couverture de l'album 1

Par l'expression du visage du petit garçon représenté (et de son chien), on devine qu'il a (ou qu'ils ont) peur. Il est agrippé à une porte et le lecteur a l'impression qu'il se cache derrière, ce qui renforce cette première interprétation des émotions du garçon.

Ces observations contrastent alors avec le titre : *Tom n'a pas peur*. La question, pour le lecteur, est donc la suivante : pourquoi ce titre alors que Tom a justement l'air apeuré sur cette première image ?

S'agit-il éventuellement pour lui, au fil du récit, de vaincre sa (ou ses) peur(s) ?

Dans l'œuvre de Klaus Baumgart, *Tom n'a pas peur*, les images sont plutôt colorées (dans des tons rouges/orangés) et d'un style assez enfantin. Les couleurs sont vives.

Le lien entre le texte et l'image est explicite : ce qui est "dit" par le texte est aussi "dit" par l'image.

Pour justifier notre propos, on extrait une double page de cet album :

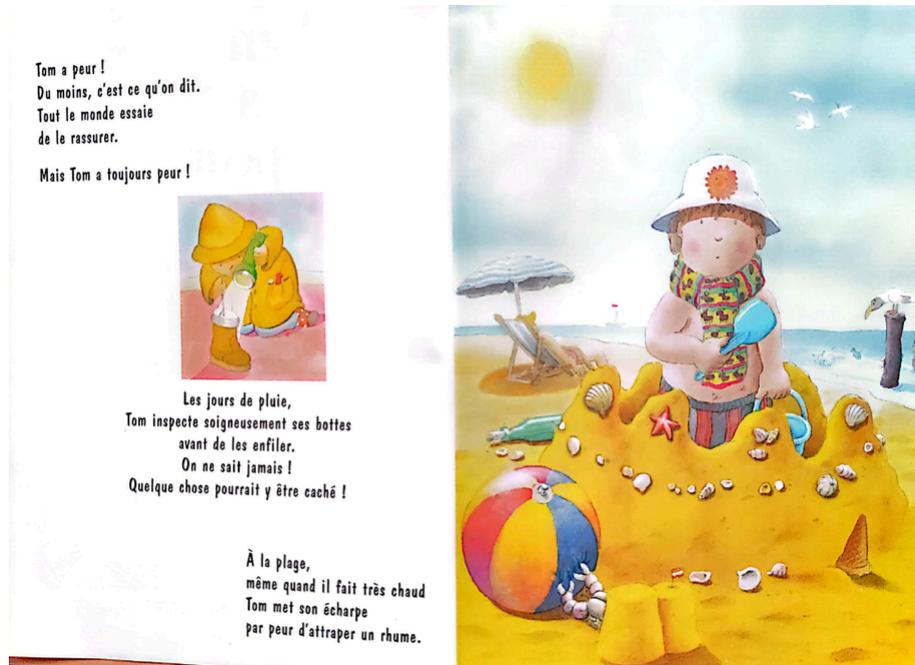


Figure 2 - 2.1.3.1.1.2 : Extrait de l'album *Tom n'a pas peur*

Sur cette double page, il y a en effet un lien très explicite entre le texte et l'image, par exemple "Les jours de pluie, Tom inspecte soigneusement ses bottes avant de les enfiler." est illustré de manière très fidèle, au plus proche de la réalité (on voit bien Tom "inspecter ses bottes"). Aussi, non seulement ce qu'on lit est similaire à ce que l'on voit mais on peut aussi savoir de manière très claire ce que ressent le personnage. Quant à l'extrait "A la plage, même quand il fait très chaud, Tom met son écharpe par peur d'attraper un rhume.", on voit non seulement Tom dans la situation qui est décrite mais également on devine par ses expressions du visage qu'effectivement il semble ressentir de la peur.

A noter que nous retrouvons ces similitudes et ces expressions du visage tout le long de l'album, il n'y a pas de rupture de cette relation texte/image.

2.1.3.2 Matériel lexical et pictural de l'album 2⁷²

2.1.3.2.1 Contenu lexical de l'album 2

D'une part, on peut, d'ores-et-déjà, commenter le titre : *Tous les monstres ont peur du noir*. On remarque que, dès le titre de l'album, le champ lexical de la /peur/ est présent. Et c'est le mot "peur" qui est ainsi d'abord mentionné.

D'autre part, voici les autres mots que l'on trouve au sein même de l'album :

Mot	Nature	Occurrence	Pages (sur 27)	Emplacement
peur	substantif	3	7, 10	début
froussard	substantif	1	9	début
terrifiant	adjectif	1	13	milieu
terrorisés	participe passé	1	20	milieu
inquiet	adjectif	1	24	fin

Tableau 1 : champ lexical de la /peur/ et leur emplacement dans l'album 2

Pour que la répartition du champ lexical de la /peur/ soit plus explicite, on propose le graphique suivant :

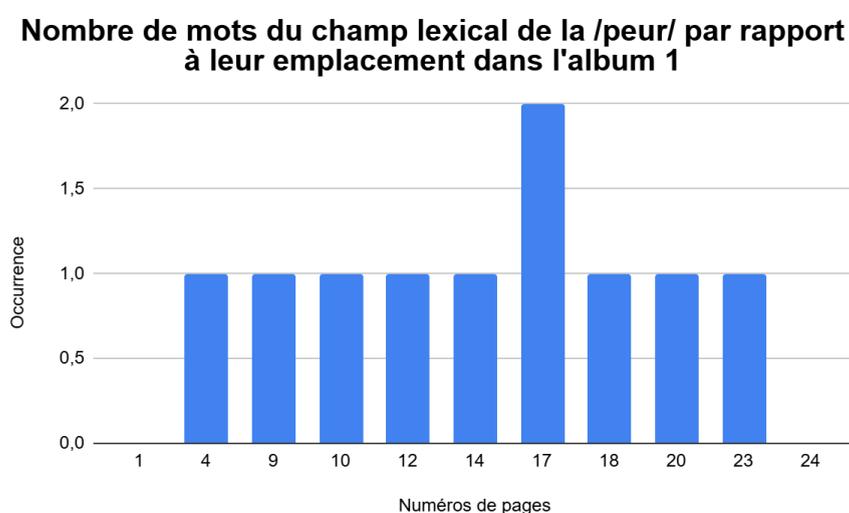


Figure 2- 2.1.3.2.1.1 : Occurrence des mots du champ lexical de la /peur/ par rapport à leur emplacement dans l'album 2

On remarque que la distribution est plutôt homogène, les mots du champ lexical de la /peur/ apparaissent tout le long du livre.

On note la richesse lexicale qu'offre l'album 2, avec toujours une prépondérance du mot "peur" mais moins importante. Une fois de plus, on retrouve des mots de la même famille : "terrorisés" et "terrifiant".

⁷² Michaël Escoffier, Kris Di Giacomo. *Tous les monstres ont peur du noir*. Tom Poche. 2013.

2.1.3.2.2 Contenu pictural de l'album 2

D'une part, on peut commenter la couverture de cet album :

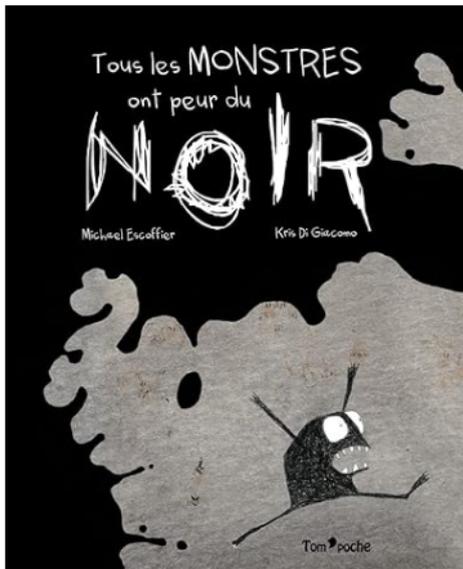


Figure 2- 2.1.3.2.2.1 : Couverture de l'album 2

Une fois de plus, c'est l'expression faciale du monstre et sa posture (de fuite, les bras écartés) qui font penser à l'expression de la peur. Cette fois, l'image est cohérente avec le titre : *Tous les monstres ont peur du noir*.

Les images de l'album sont très sombres, les couleurs prédominantes sont le noir et le gris, avec des touches de beige et de blanc. Cette obscurité, elle rappelle une des peurs les plus

connues des enfants : la peur du noir (et c'est d'ailleurs de cette peur donc traite l'album). Le noir, qui est le sujet du récit, devient aussi la matière de l'image et vient amplifier la peur que ressentent les protagonistes de l'histoire (les monstres) face à cette obscurité. La représentation de l'obscurité vise alors à créer tout une atmosphère frissonnante⁷³ qui vient appuyer le texte et les craintes des monstres.

Le lien entre le texte et l'image est encore une fois explicite : ce qui est "dit" par le texte est aussi "dit" par l'image. Pour justifier notre propos, on extrait une double page de cet album :



Figure 2- 2.1.3.2.2.2 :
Extrait de l'album *Tous les monstres ont peur du noir*

⁷³ Camille Boulet. *La peur dans les illustrations d'albums de littérature jeunesse*. Education. 2014.

De la même manière que dans l'album précédent, sur cette double page, il y a en effet un lien très explicite entre le texte et l'image, par exemple, la phrase "cachés dans un placard ou blottis sous un lit" est illustrée de manière très fidèle, les illustrations sont cependant plus éloignées de la réalité que dans l'album *Tom n'a pas peur*, mais on reconnaît tout de même la forme du lit et du placard. Aussi, non seulement ce qu'on lit est similaire à ce que l'on voit mais on peut aussi savoir de manière très claire ce que ressentent les personnages. Comme pour Tom, les monstres ont bien souvent des expressions faciales qui nous font deviner qu'ils ont peur.

A noter que nous retrouvons ces similitudes et ces expressions du visage tout le long de l'album, il n'y a pas de rupture de cette relation texte/image.

2.1.3.3 Matériel lexical et pictural de l'album 3⁷⁴

2.1.3.3.1 Contenu lexical de l'album 3

D'une part, on peut, d'ores-et-déjà, commenter le titre : *Mes petites peurs*. On remarque que, dès le titre de l'album, le champ lexical de la /peur/ est présent. Et c'est le mot "peur" qui est ainsi d'abord mentionné.

D'autre part, voici les autres mots que l'on trouve au sein même de l'album :

Mot	Nature	Occurrence	Pages (sur 28)	Emplacement
peur(s)	substantif	6	4, 16, 18, 20, 25, 26	tout le long
trouille	substantif	1	6, 16	début et milieu
terrifiant	adjectif	1	10	début
horrible	adjectif	1	10	début
horreur	nom	1	25	fin
frayeur	substantif	1	14	milieu
panique	substantif	1	12	milieu

Tableau 1 : champ lexical de la /peur/ et leur emplacement dans l'album 2

Progressivement, avec l'album 3, on arrive enfin à une richesse lexicale maximale (entre les 3 albums) ce qui permet aux élèves d'être confrontés de manière graduelle à un champ lexical de la peur riche. On retrouve néanmoins toujours cette forte occurrence du mot "peur".

⁷⁴ Jo Witek, Christine Roussey. *Mes petites peurs*. De la Martinière Jeunesse. 2015.

Pour que la répartition du champ lexical de la /peur/ soit plus explicite, on propose le graphique suivant :

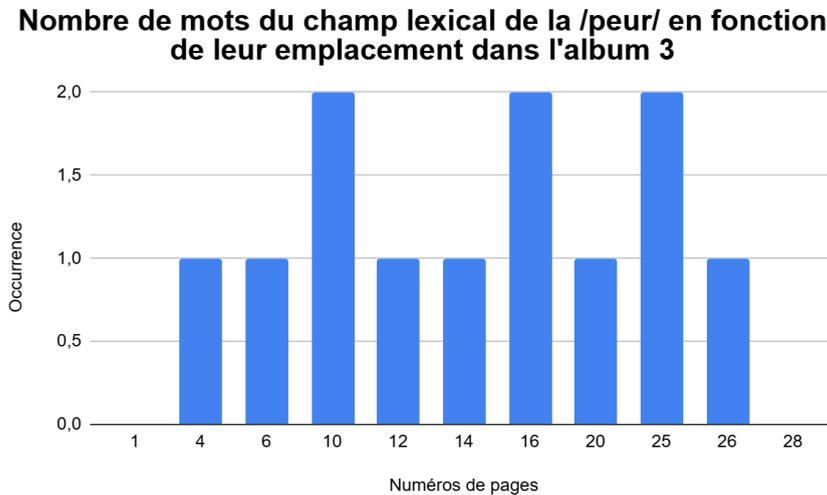


Figure 2- 2.1.3.3.1.1 : Occurrence des mots du champ lexical de la /peur/ par rapport à leur emplacement dans l'album 3

On remarque que la distribution est plutôt homogène, les mots du champ lexical de la /peur/ apparaissent tout le long du livre.

2.1.3.3.2 Contenu pictural de l'album 3

D'une part, on peut commenter la couverture de cet album :

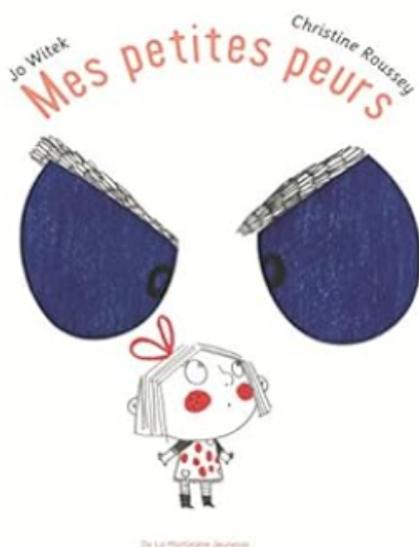


Figure 2- 2.1.3.3.2.1 : Couverture de l'album 3

Sur cette couverture, on ressent par son expression faciale que la petite fille est apeurée par les deux yeux sombres et disproportionnés qui la surplombent. Elle apparaît comme minuscule face à ce danger que représente ce regard menaçant.

Cela contraste avec le titre : *Mes petites peurs*. On se demande alors quelles sont ces “petites peurs” qui n’ont pourtant pas l’air si petites pour la petite fille.

Le style graphique de l'album 3 est très coloré (des couleurs plutôt pastels), très enfantin et assez minimaliste.

Cette fois, le lien entre le texte et l'image est ambigu : ce qui est "dit" par le texte n'est pas aussi "dit" par l'image, en tout cas pas de manière fidèle. Pour justifier notre propos, on extrait une double page de cet album :



Figure 2- 2.1.3.3.2.2 : Extrait de l'album *Mes petites peurs*

Sur cette double page, il y a en effet un lien assez ambigu entre le texte et l'image. Par exemple, par rapport au texte "J'ai fait un tour de manège dans une soucoupe volante. Je ne savais pas qu'un pompon poilu allait m'attaquer.", on ne note pas une illustration fidèle de la situation décrite (on ne voit pas le manège tel qu'il aurait été dans la réalité). Il semble que l'album nous emporte davantage par l'image dans l'imaginaire du personnage de la petite-fille, où tout semble démesuré et inventif. Ici, ce n'est pas un manège de soucoupe volante qui est représenté mais une soucoupe volante dans l'espace comme l'a certainement ressenti la petite-fille par son imagination. Idem pour le "pompon poilu" qui est démesurément grand, dépeint comme une espèce de monstre terrifiant. Il semble que, plus que dans les autres albums, l'album nous offre à voir la perception de la petite-fille plus que la réalité. Finalement ses "petites peurs" (probablement petites au regard de l'adulte) lui semblent bien plus grandes et terrifiantes. Comme pour les albums précédents, la petite-fille revêt des expressions faciales qui nous font deviner la peur qu'elle ressent. A noter qu'il n'y a pas de rupture de cette relation texte/image.

PARTIE 3 - Analyse et Résultat

On rappelle que l'objectif général est de savoir si le lien entre le texte et l'image permet aux élèves de mémoriser des mots du champ lexical de la /peur/. On a fait alors l'hypothèse que l'album de littérature jeunesse permet d'acquérir plus facilement le vocabulaire des émotions que la littérature sans image.

On rappelle les questions auxquelles on tente de répondre *via* notre étude : quelle aide à la mémorisation du lexique permet d'apporter la combinaison du texte et de l'image ? En quoi l'album est-il un bon support d'apprentissage du lexique des émotions, celui de la /peur/ en particulier ?

1. Analyse 1 : Montrer que l'image permet la mémorisation du lexique de la /peur/

Pour déterminer si la lecture des trois albums a permis aux élèves d'acquérir du nouveau vocabulaire, on réalise un recueil de conceptions initiales et finales des élèves sur un ensemble de mots du champ lexical de la /peur/ qui correspond à celui présent dans les 3 albums.

1.1 Entretiens individuels : le quantité de vocabulaire connue par les élèves avant et après la lecture des albums

Afin de déterminer si l'album a permis la mémorisation du vocabulaire de la /peur/ par les élèves, on compare l'état de leurs connaissances avant et après la lecture des albums. D'abord, on compare la quantité de mots connus par les élèves avant et après ce travail sur les albums.

Cela nous permet de vérifier de manière quantitative si l'exposition aux albums permet bien un meilleur apprentissage du lexique.

Les protocoles sont identiques lors des entretiens individuels initiaux et finaux : les élèves doivent indiquer quels mots ils pensent connaître le sens et écarter le reste.

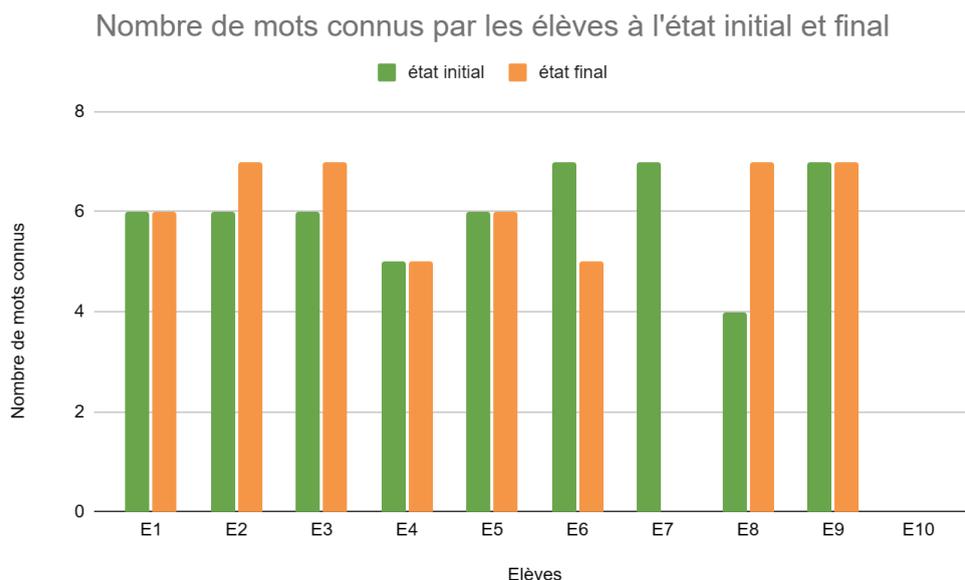


Figure 3- 1.1.1.1 : Nombre de mots connus par les élèves à l'état initial et final

Visuellement, et si l'on calcule la moyenne des données du premier entretien et du deuxième entretien, on remarque que, globalement, le pourcentage de mots connus est plus élevé après le travail autour des albums qu'avant, à l'entretien initial (en moyenne 56,2% contre 61,1%). On garde néanmoins en tête que l'effectif de l'échantillon n'est pas le même et que ces résultats dépendent peut-être des élèves absents (l'écart aurait pu éventuellement être plus grand ou au contraire ne pas exister).

Finalement, sur un faible échantillon comme celui dont nous disposons, il ne semble pas y avoir d'effets significatifs sur l'état des connaissances des élèves après la lecture des albums (seulement 3 élèves sur 9 connaissent plus de mots après l'étude des albums). Aussi, pour un élève (E6), l'étude des albums aurait même diminué la quantité de vocabulaire connu.

1.2 Entretiens individuels : le sens donné aux mots du lexique de la /peur/ avant et après la lecture des albums

Une fois que les élèves ont distingué les mots qu'ils connaissaient et écarté les mots inconnus, on leur demande d'effectuer un tri par intensité. Ainsi, on procède à une deuxième phase de tri qui permet aussi éventuellement aux élèves d'affiner leur premier tri dans le cas où certains se rendraient compte de leur méconnaissance du sens des mots et les relégueraient donc au rang des mots inconnus.

On représente ainsi leur conception qualitative initiale des ces mots, c'est-à-dire l'intensité qu'ils attribuent à chaque mot du champ lexical de la /peur/:

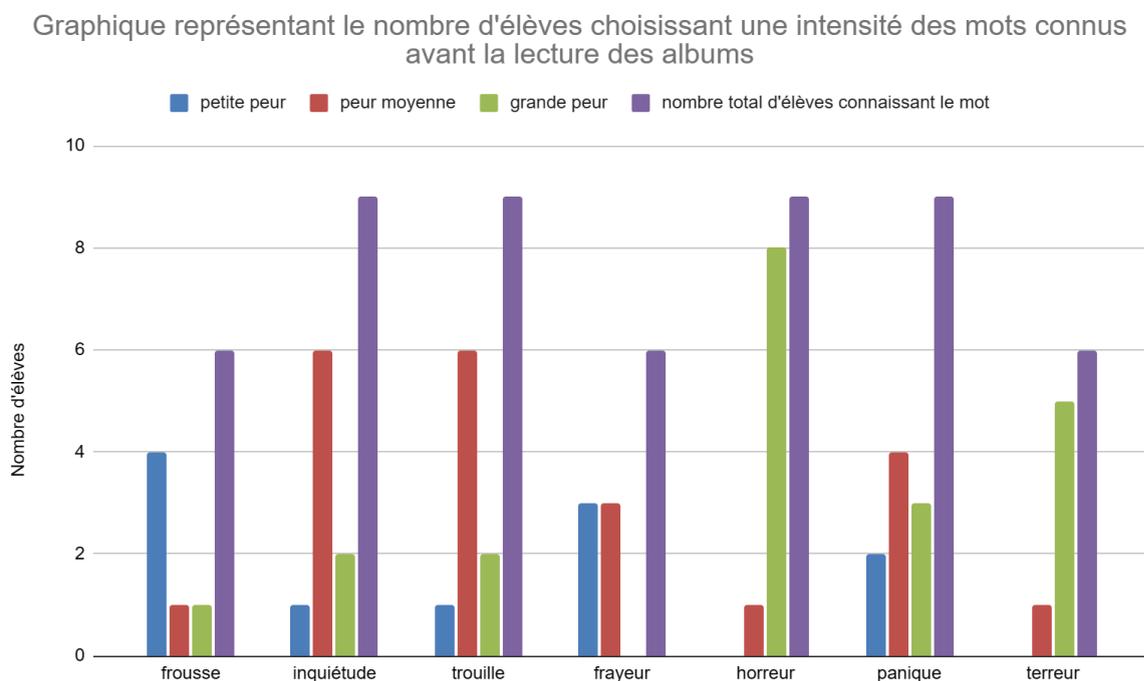


Figure 3- 1.1.2.1: Nombre d'élèves choisissant une intensité des mots connus avant la lecture d'albums

L'effectif d'élèves interrogés est de 9 (1 absent lors de cette phase).

D'après les définitions de tous les mots présentés, on a le classement suivant (cf section 2.1.2) :

"petite" peur	peur "moyenne"	"grande" peur
inquiétude/inquiétant	frayeur/effrayant trouille frousse	terreur horrible panique

Tableau 3 - 1.1.2.2 : Intensité des mots du champ lexical de la /peur/ présentés

A la lumière de ce classement, on remarque qu'il n'existe pas un consensus de la part de l'ensemble des élèves sur un mot en particulier et son intensité. Au vu des résultats très hétérogènes, il semble qu'il soit difficile pour les élèves de donner du sens aux mots présentés. L'hypothèse de notre étude revient à observer à l'état final un changement dans ces résultats afin de noter une répartition plus homogène des intensités attribuées aux mots présentés. Ceci s'illustrerait par un consensus visible pour chaque mot en faveur d'une ou 2 intensités, et ce, en accord avec le classement attendu.

Cependant, on remarque d'ores-et-déjà que 2 mots sortent du lot : “terreur” et “frayeur” où la majorité des élèves semblent avoir compris leur grande intensité.

Comparons désormais cela aux résultats obtenus après l'étude des albums afin de déterminer le rôle de l'album de littérature jeunesse dans l'acquisition du lexique par les élèves et le sens donné aux mots par ceux-ci.

Graphique représentant le nombre d'élèves choisissant une intensité des mots connus après lecture des albums

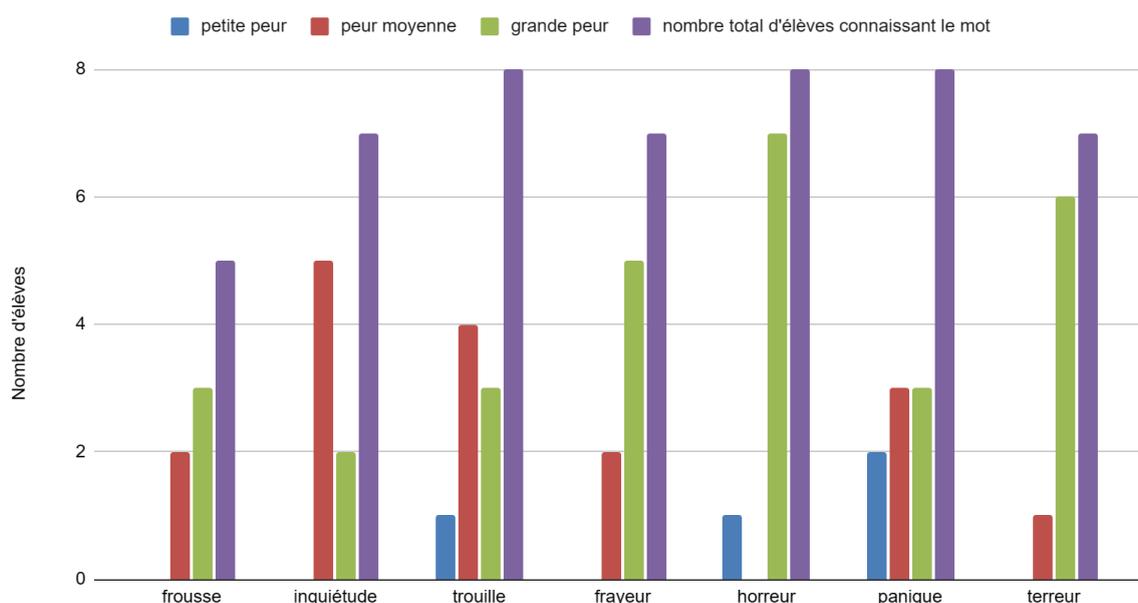


Figure 3 - 1.1.2.3 : Nombre d'élèves choisissant une intensité des mots connus après la lecture des albums

L'effectif d'élèves interrogés est de 8.

On note que les résultats sont moins hétérogènes qu'auparavant. Avant l'étude des albums, les élèves se sont fixés sur 2 intensités pour seulement trois mots (terreur, horreur et frayeur). Cette fois, non seulement c'est le cas pour 5 mots (donc 3 supplémentaires) mais également si les 3 intensités sont représentées, il semble y avoir une dominance de 2 intensités sur la 3ème.

Il ne semble y avoir qu'un mot où les élèves ne semblent pas avoir saisi l'intensité, où l'on observe pas de consensus vers une petite ou faible intensité de sens des mots, et c'est le mot “panique”.

Le mot “panique” n'est étudié que *via* l'album 3, qui présente des images moins associées à une représentation de la /peur/ car colorées. On fait l'hypothèse que ceci ait eu un impact sur la compréhension du lexique de la /peur/ par les élèves.

2. Analyse 2 : Montrer que la relation texte/image permet de mieux comprendre le sens des mots du champ lexical de la /peur/ : classe de CE1

2.1 Acquérir un lexique nouveau par l'image : le champ lexical de la peur retenu après 3 lectures offertes d'album de littérature jeunesse

2.1.1 Score de compréhension : indicateur de la capacité à extraire des éléments importants de l'histoire (pour maîtriser le champ lexical de la peur)

Afin de quantifier la compréhension des élèves durant la lecture offerte **de l'album 1**⁷⁵, on définit un score de compréhension. Pour rappel, les élèves ont à répondre à 3 questions de compréhension (dont on précise les *réponses correctes*) :

- **Qui sont les personnages principaux/Quel est le personnage principal ?**

Réponse correcte : Tom

- **De quoi a-t-il/ont-ils peur ?**

Réponses correctes : des choses cachées dans les bottes de pluie, attraper un rhume (à la plage), les araignées, les bruits effrayants de la nuit, aller aux toilettes seul la nuit, les bisous de Tante Marthe, le bain dans la baignoire (=peur de se noyer), les ballons qui éclatent à son anniversaire, que les amis de Tom ne viennent pas à sa fête.

- **Quels mots du champ lexical de la /peur/ as-tu repéré ?**

Réponses correctes : tous les mots appartenant au champ lexical de la /peur/ et présents dans le texte

Le score de compréhension est construit de la manière suivante : à chaque question correctement complétée, on ajoute 1 point au score total. Le score est donc compris entre 0 et 3. On ne prend pas en compte le nombre de réponses par question par élève, seulement la cohérence des réponses par rapport à la question posée.

⁷⁵ Klaus Baumgart. *Tom n'a pas peur*. Magnard Jeunesse. 1997

Voici alors les résultats obtenus :

Graphique représentant le score de compréhension par élève

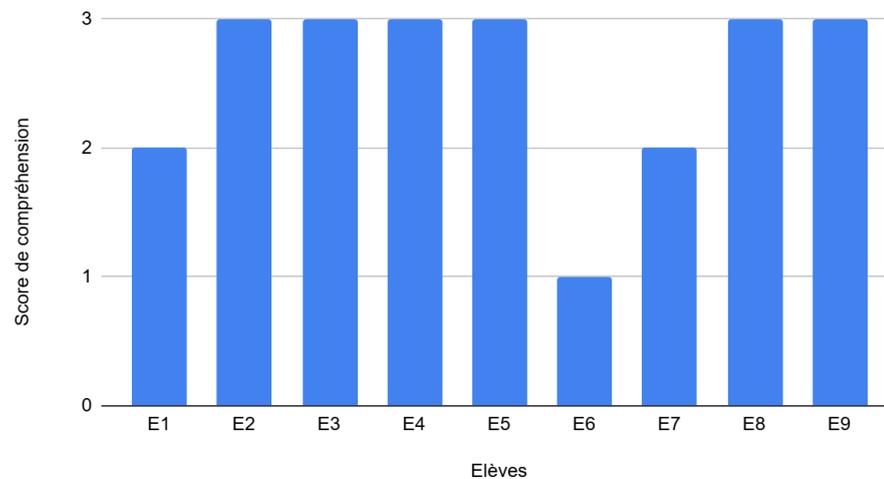


Figure 3 - 2.1.1.1 : Score de compréhension par élève pour l'album 1

Ainsi, 6 élèves sur 9 semblent avoir compris le récit. 1 élève était absent lors de la lecture offerte (E10).

Pour finalement déterminer si les causes de la /peur/ ressentie par le ou les personnages ont bien été identifiées, on comptabilise le nombre de motifs corrects évoqués par les élèves après la lecture de l'album.

On obtient donc les résultats suivants :

Nombre de motifs (corrects) de la peur évoqués par élève

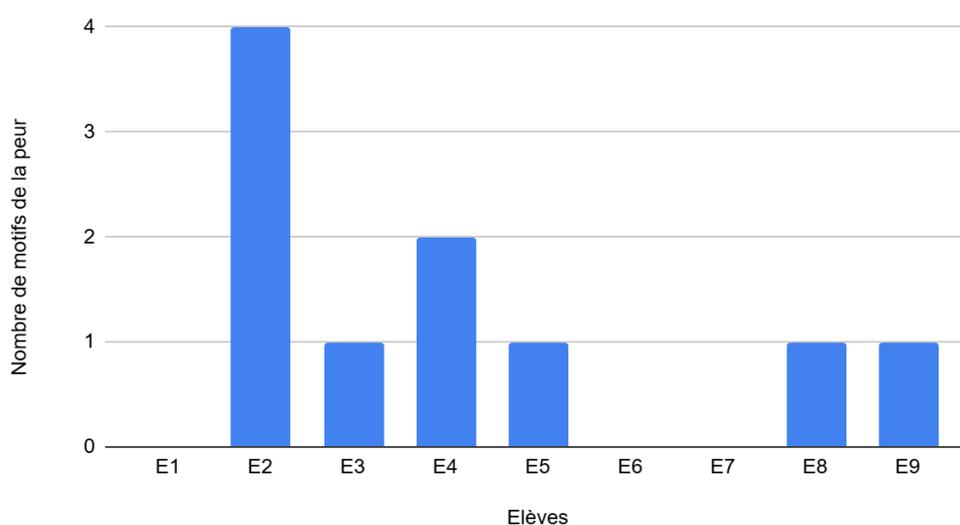


Figure 3 - 2.1.1.2 : Nombre de motifs de peur évoqués par les élèves après la lecture de l'album 1

Afin de quantifier la compréhension des élèves durant la lecture offerte **de l'album 2⁷⁶**, on définit un score de compréhension.

Pour rappel, les élèves ont à répondre à 3 questions de compréhension :

- **Qui sont les personnages principaux/Quel est le personnage principal ?**

Réponse correcte : les monstres

- **De quoi a-t-il/ont-ils peur ?**

Réponses correctes : le noir, interrupteur leur propres chants, la silhouette d'un loup, des requins affamés, d'énormes lions (=ombres des arbres du jardin), le tonnerre ("des dragons de feu")

- **Quels mots du champ lexical de la peur as-tu repéré ?**

Réponses correctes : tous les mots appartenant au champ lexical de la /peur/ et présents dans le texte

Le score de compréhension est construit de la manière suivante : à chaque question correctement complétée, on ajoute 1 point au score total. Le score est donc compris entre 0 et 3. On ne prend pas en compte le nombre de réponses par question par élève, seulement la cohérence des réponses par rapport à la question posée.

Voici alors les résultats obtenus :

Graphique représentant le score de compréhension par élève

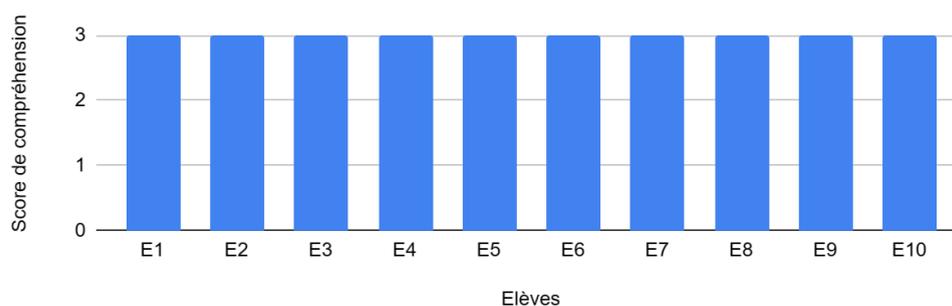


Figure 3 - 2.1.1.3 : Score de compréhension par élève pour l'album 2

Tous les élèves semblent avoir compris le récit.

Pour finalement déterminer si les causes de la /peur/ ressentie par le ou les personnages ont bien été identifiées, on comptabilise le nombre de motifs corrects évoqués par les élèves après la lecture de l'album.

⁷⁶ Michaël Escoffier, Kris Di Giacomo. *Tous les monstres ont peur du noir*. Tom Poche. 2013.

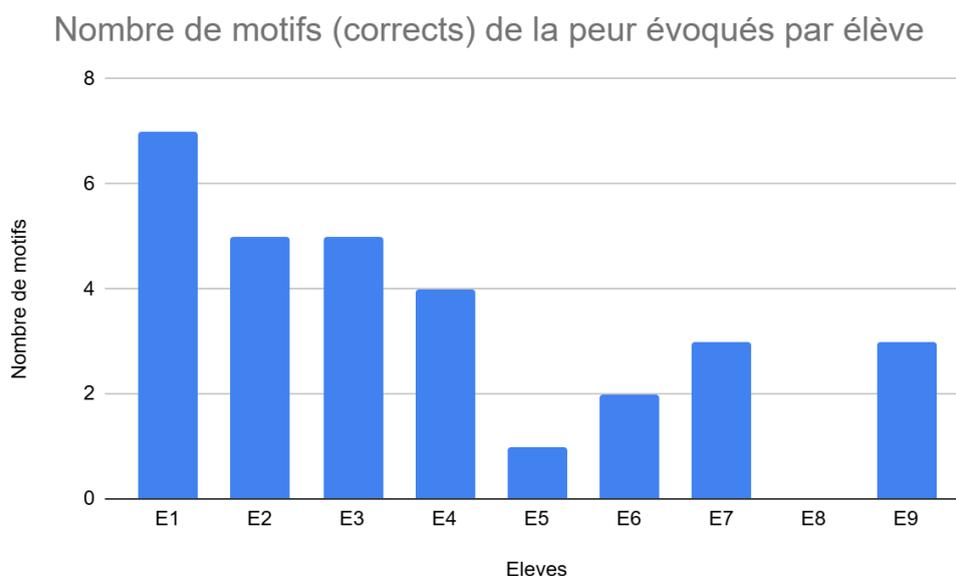


Figure 3 - 2.1.1.4 : Nombre de motifs de peur évoqués par les élèves après la lecture de l'album 2

Afin de quantifier la compréhension des élèves durant la lecture offerte de l'album 3⁷⁷, on définit un score de compréhension.

Pour rappel, les élèves ont à répondre à 3 questions de compréhension :

- **Qui sont les personnages principaux/Quel est le personnage principal ?**

Réponse correcte : la petite fille

- **De quoi a-t-il/ont-ils peur ?**

Réponses correctes : bruits dans le lit, méchants au bout du couloir, crapauds sous le placard, les monstres-machines qui grincent dans la cuisine, son gros chien tout moche (de Monsieur Martin), sa maman qui a disparu, un pompon poilu, les fantômes, les sorcières et les zombies, le loup [à] grandes dents, les coups de tonnerre et le grondement de gros nuages, (l'orage), la maîtresse qui n'est pas contente, les piqûres d'araignées

- **Quels mots du champ lexical de la peur as-tu repéré ?**

Réponses correctes : tous les mots appartenant au champ lexical de la /peur/ et présents dans le texte

Le score de compréhension est construit de la manière suivante : à chaque question correctement complétée, on ajoute 1 point au score total. Le score est donc compris entre 0 et 3.

⁷⁷ Jo Witek, Christine Roussey. Mes petites peurs. De la Martinière Jeunesse. 2015.

On ne prend pas en compte le nombre de réponses par question par élève, seulement la cohérence des réponses par rapport à la question posée.

Voici alors les résultats obtenus :

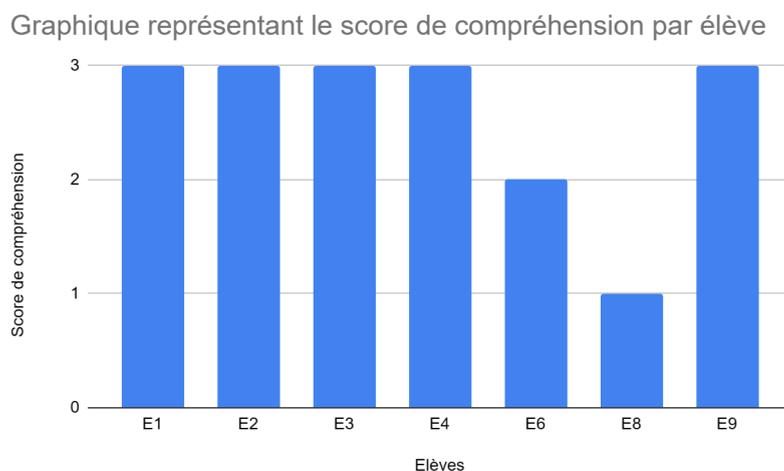


Figure 3 - 2.1.1.5 : Score de compréhension par élève pour l'album 3

5 élèves sur 7 semblent avoir compris le récit. Les élèves E5 ET E7 étaient absents lors de cette phase.

Pour finalement déterminer si les causes de la /peur/ ressentie par le ou les personnages ont bien été identifiées, on comptabilise le nombre de motifs corrects évoqués par les élèves après la lecture de l'album.

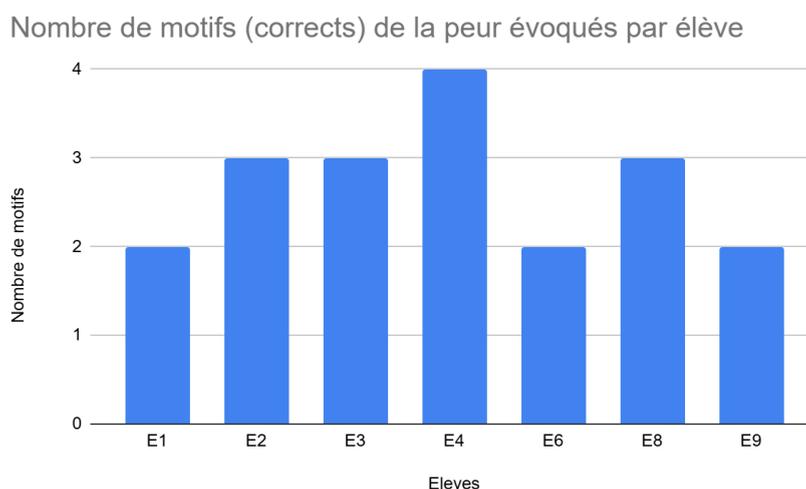


Figure 3 - 2.1.1.6: Nombre de motifs de peur évoqués par les élèves après la lecture de l'album 3

Nous avons fait un état des lieux de la compréhension générale des trois albums avec toujours cette attention portée sur l'émotion de la peur. On cherche désormais à déterminer si les élèves ont pu accéder à une signification plus fine des

mots du champ lexical de la /peur/ employés. Pour cela, on analyse leur capacité à trier les mots selon leur intensité (“petite”, “moyenne” et “grande” peurs).

2.1.2 Tri du lexique après les 3 lectures : l’album a-t-il participé positivement à la compréhension et à l’apprentissage d’un champ lexical de la peur ?

Afin d’analyser les résultats de ces premiers tris du lexique **de l’album 1**, on rappelle les définitions de chacun des mots présentés (appartenant au champ lexical de la /peur/) et on propose un classement. Ainsi, d’après la 9e édition du Dictionnaire de l’Académie française⁷⁸, on obtient les définitions suivantes :

peur = “ Crainte, émotion pénible que produit la vue ou la conscience d'un danger, d'une menace, réels ou supposés.”

effrayant = “ Qui provoque une peur violente ; qui effraie.”

inquiétant = “ Qui cause de l'inquiétude, inspire de l'appréhension ou de la peur.”

inquiétude = “ Trouble, impression pénible qui fait naître l'incertitude, l'appréhension.”

A partir des définitions précédentes, on propose le classement suivant :

“Petite” peur	Peur “moyenne”	“Grande” peur
peur inquiétant/inquiétude	effrayant	

Tableau 3 - 2.1.2.1 : Classement des mots de l’album 1 par intensité

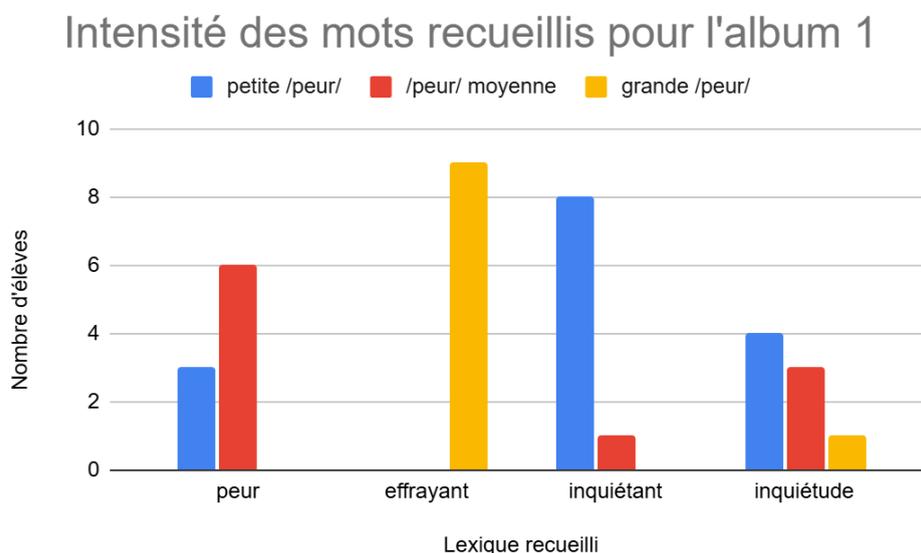


Figure 3 - 2.1.2.2 : Intensités attribuées par les élèves à chacun des mots recueillis dans l’album 1

⁷⁸ Outil de consultation du dictionnaire de l’Académie Française. 9e édition. academie.atilf.fr

Au vu de la difficulté de déterminer finement l'intensité exprimée par un mot du champ lexical de la /peur/, on considère que l'élève n'a pas saisi le sens du mot si l'écart est suffisamment grand. Par exemple, si les élèves ont choisi d'attribuer une faible intensité ("petite" peur) à un mot exprimant une grande intensité ("grande" peur), on considère que le sens n'a pas été compris. On remarque aussi la répartition des réponses pour juger de la compréhension des élèves : une répartition hétérogène, c'est-à-dire où la classe n'arrive pas à se positionner sur minimum 2 intensités, est considérée comme un signe d'incompréhension du sens du mot.

Suite à ces remarques préalables, on remarque donc que c'est surtout le mot "inquiétude" qui a posé problème avec des réponses très hétérogènes. Cependant, on remarque qu'il y a un large consensus autour du mot "inquiétant", qui correspond également à ce qu'on attend comme réponse. C'est probablement le contexte qui a influencé ces choix. Néanmoins, les différences entre les mots "inquiétants" et "inquiétude" questionnent : les élèves n'ont-ils pas saisi qu'il s'agissait en fait de la même émotion puisque appartenant à la même famille ? Pourquoi qualifier de "petite peur" le mot "inquiétants" et pas "inquiétude" ?

Ceci questionne d'autant plus que, d'après les résultats des entretiens individuels (présentés en section III-1), le mot "inquiétude" est connu par 9 élèves sur les 10 présents lors de cette phase.

Ainsi, à part pour le mot "inquiétude", le sens des mots restants semblent avoir été majoritairement compris, de manière plus ou moins consensuelle : l'album 1 semble avoir permis aux élèves d'accéder au sens de ces mots.

Afin d'analyser les résultats de ces premiers tris du lexique **de l'album 2**, on rappelle les définitions de chacun des mots présentés (appartenant au champ lexical de la /peur/) et on propose un classement. Ainsi, d'après la 8e et 9e édition du Dictionnaire de l'Académie française⁷⁹, on obtient les définitions suivantes :

peur = "Crainte, émotion pénible que produit la vue ou la conscience d'un danger, d'une menace, réels ou supposés."

frousse = "très grande peur. Peur extrême"

terreur = "Émotion profonde causée dans l'âme par la présence, l'annonce, la peinture d'un grand mal ou d'un grand péril; épouvante, crainte violente."

inquiétude = "Trouble, impression pénible qui fait naître l'incertitude, l'appréhension."

⁷⁹ *Outil de consultation du dictionnaire de l'Académie Française*. 8e et 9e édition. academie.atilf.fr

A partir des définitions précédentes, on propose le classement suivant :

“Petite” peur	Peur “moyenne”	“Grande” peur
peur inquiétude	frousse	terreur

Tableau 3 - 2.1.2.3 : Classement des mots de l’album 2 par intensité

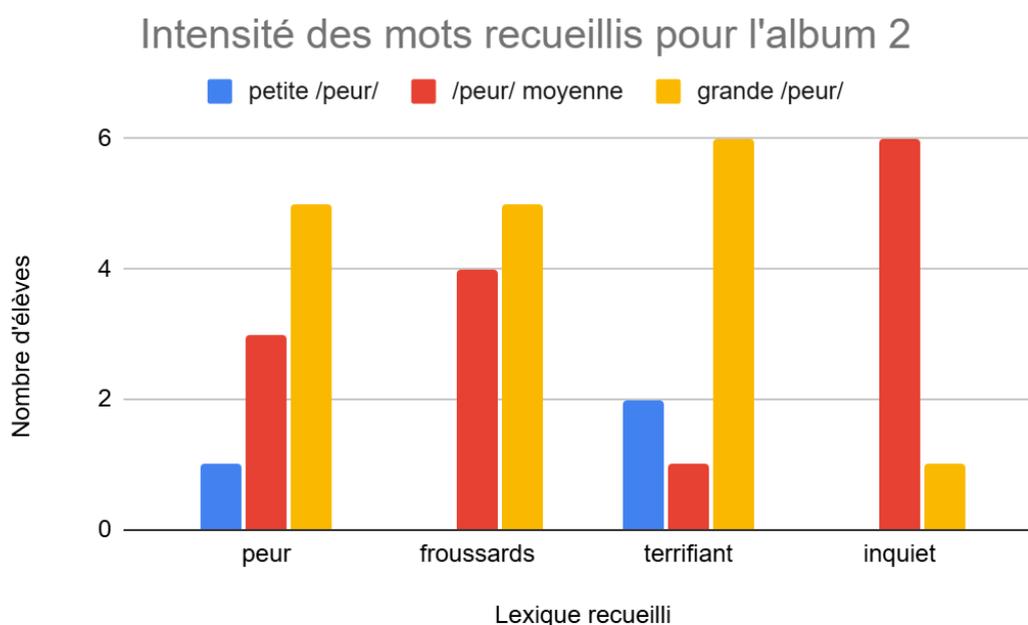


Figure 3 - 2.1.2.4 : Intensités attribuées par les élèves chacun des mots recueillis dans l’album 2

Au vu de la difficulté de déterminer finement l’intensité exprimée par un mot du champ lexical de la /peur/, on considère que l’élève n’a pas saisi le sens du mot si l’écart est suffisamment grand. Par exemple, si les élèves ont choisi d’attribuer une faible intensité (“petite” peur) à un mot exprimant une grande intensité (“grande” peur), on considère que le sens n’a pas été compris. On remarque aussi la répartition des réponses pour juger de la compréhension des élèves : une répartition hétérogène, c’est-à-dire où la classe n’arrive pas à se positionner sur minimum 2 intensités, est considérée comme un signe de non-compréhension du sens du mot.

Suite à ces remarques préalables, on remarque, comme pour l’album précédent, que le sens du mot “inquiet” n’a pas été compris totalement par les élèves (même si toutefois une majorité à attribuer la qualité de “peur moyenne”, proche de la réponse attendue).

Le mot “terreur” semble avoir été compris par une grande partie de la classe mais le nombre de réponses correctes correspond au nombre d’élèves connaissant ce mot avant la lecture des albums (*cf section 3-1*) donc on s’interroge sur l’apport de l’album ici. Le sens de “froussards” semble avoir été bien compris. Enfin, le sens du mot “peur” ici ne fait pas consensus, contrairement à auparavant, donc il semble que cet album n’ait pas constitué une aide dans la compréhension de ce terme.

Afin d’analyser les résultats de ces premiers tris du lexique **de l’album 3**, on rappelle les définitions de chacun des mots présentés (appartenant au champ lexical de la /peur/) et on propose un classement. Ainsi, d’après la 9e édition du Dictionnaire de l’Académie française⁸⁰, on obtient les définitions suivantes :

peur = “ Crainte, émotion pénible que produit la vue ou la conscience d’un danger, d’une menace, réels ou supposés.”

trouille = “ peur intense”

horrible = “ Qui est extrême, qui dépasse la mesure, et, par là, paraît insupportable.”

terreur = “ Émotion profonde causée dans l’âme par la présence, l’annonce, la peinture d’un grand mal ou d’un grand péril; épouvante, crainte violente.”

panique = “ Frayeur intense, soudaine et irraisonnée, souvent collective.”

frayeur = “ Peur brusque et violente, causée par la menace d’un mal véritable ou imaginaire.”

A partir des définitions précédentes, on propose le classement suivant :

“Petite” peur	Peur “moyenne”	“Grande” peur
peur	trouille frayeur	horrible terreur panique

Tableau 3 - 2.1.2.5 : Classement des mots de l’album 3 par intensité

⁸⁰ Outil de consultation du dictionnaire de l’Académie Française. 9e édition. academie.atilf.fr

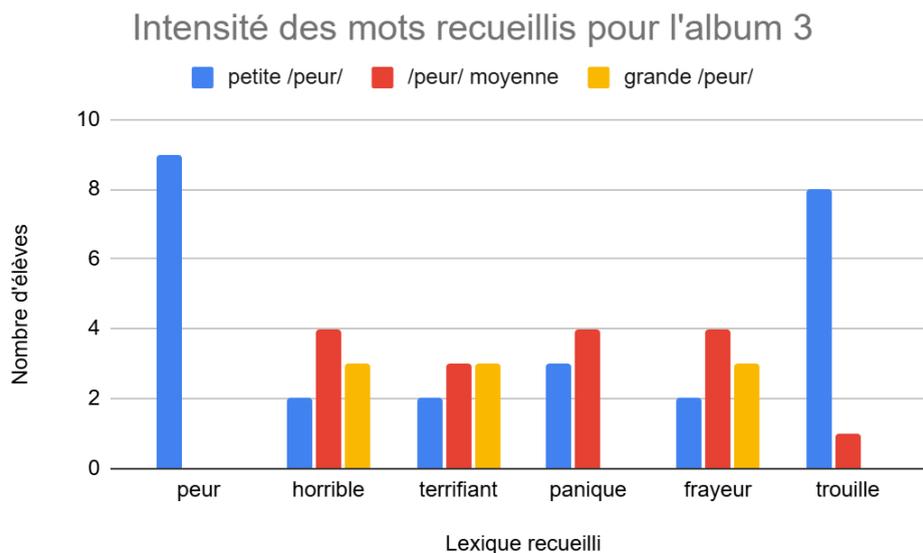


Figure 3 - 2.1.2.6 : Intensités attribuées par les élèves à chacun des mots recueillis dans l'album 3

Au vu de la difficulté de déterminer finement l'intensité exprimée par un mot du champ lexical de la /peur/, on considère que l'élève n'a pas saisi le sens du mot si l'écart est suffisamment grand. Par exemple, si les élèves ont choisi d'attribuer une faible intensité ("petite" peur) à un mot exprimant une grande intensité ("grande" peur), on considère que le sens n'a pas été compris. On remarque aussi la répartition des réponses pour juger de la compréhension des élèves : une répartition hétérogène, c'est-à-dire où la classe n'arrive pas à se positionner sur minimum 2 intensités, est considérée comme un signe de non-compréhension du sens du mot.

Pour la plupart des mots, la répartition est très hétérogène : l'album 3 ne semble pas avoir aidé les élèves à attribuer une intensité aux mots rencontrés, affinant ainsi leur compréhension de leur sens.

Cependant, contrairement aux albums précédents, le mot "peur" semble avoir été majoritairement compris. Idem pour le mot "trouille".

L'hypothèse suivante peut être faite : l'album 3 était marqué par un style d'images plutôt coloré, loin des codes couleurs habituellement associés à la peur (le noir, le gris), ce qui a peut-être destabilisé les élèves.

Conclusion et Perspectives

D'après ces premiers résultats, l'album de littérature jeunesse ne semble pas avoir un effet sur la quantité de mots connus par les élèves. L'étude des trois albums n'a pas eu un impact significativement positif sur l'acquisition d'un nouveau vocabulaire. Cependant, quant à accéder au sens et à comprendre l'intensité des mots du champ lexical de la /peur/, on note un impact positif de l'album de littérature jeunesse. Néanmoins, déterminer finement l'intensité d'un mot de vocabulaire (c'est-à-dire avec un consensus sur une seule intensité) semble compliqué. Alors que les deux premiers albums semblent avoir contribué positivement à la compréhension du vocabulaire de la /peur/, le troisième album semble avoir diminué cette compréhension. Ainsi, si dans certains cas, l'image semble avoir aidé à la compréhension, dans d'autres cas, elle pouvait s'avérer être un obstacle. On fait l'hypothèse, à vérifier ultérieurement, qu'une image éloignée des représentations stéréotypées de la /peur/ peut entraver la compréhension des élèves.

Aussi, on se questionne sur la capacité à déterminer l'intensité d'un mot de vocabulaire, même pour un participant adulte. Peut-être aurait-il été plus judicieux de ne conserver que deux catégories au lieu de trois ("petite" et "grande" /peur/) ?

Également, pour des élèves de ce niveau qui en sont aux balbutiements de l'étude de la langue, le changement de classe grammaticale a peut-être constitué un obstacle dans l'acquisition du lexique de la /peur/ : est-ce que le mot "frayeur" (présenté durant les entretiens) a bien été lié au mot "effrayants" (présenté lors de l'étude des albums) ?

Finalement, si l'on identifie des obstacles dans le dispositif en lui-même, on repère également des caractéristiques de l'étude qu'il faut souligner. La classe dans laquelle a été menée l'étude présentait un très faible effectif (REP+ donc classe dédoublée), où certains élèves ont été absents de certaines phases. Le choix a été fait de conserver l'entièreté des données car écarter les données des élèves absents lors d'une phase réduisait drastiquement l'étendue des données récoltées.

Pour compléter cette étude, on pourrait envisager d'étudier plus d'albums mais aussi de ne pas se limiter aux dispositifs de lecture offerte et contrat d'écoute. Avec plus de temps dans la classe, on imagine mettre en place des dispositifs comme le Visibléo (de Marie France Bishop) qui permettrait aux élèves d'accéder aux représentations mentales des personnages et ainsi d'éventuellement mieux percevoir la teneur de leurs émotions.

Pour faire évoluer notre étude, un travail avec la classe dans la durée, régulier et progressif, semble être une piste adaptée. Nous pouvons envisager de proposer plus d'albums comme il a été indiqué précédemment, mais également prêter attention à proposer l'étude d'albums aux styles d'images variés et dont le lien image/texte est lui aussi varié.

Références bibliographiques

Parmi la littérature scientifique :

- 1) Boucheron P., Robin C., Paye R. (2015). *L'exercice de la peur. Usages politiques d'une émotion*. Lectures.
- 2) Becheur, I., Valette-Florence, P. (2014). *L'usage des émotions négatives en communication de santé publique : étude des effets de la peur, la culpabilité et la honte*. Recherche et applications en marketing, 29 (4), pp 96-119.
- 3) Simoës-Perlant A., Lemerrier C. (2018). *Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans*. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 155, pp.417-423.
- 4) Cosnier Jacques (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- 5) Cislaru, G. (2008). *L'intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement*. Les Carnets du CEDISCOR, 10, 117-136.
- 6) Cuisinier & Pons. (2011). *Emotions et cognition en classe*.
- 7) Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. E. (2007). *Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence*. *British Journal of Development Psychology*, 25(2), 263-275.
- 8) Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). *Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement?* *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313-331.
- 9) Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). *Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk*. *Early Education and Development*, 12(1), 73-97.
- 10) Altarriba, J., & Morier, R. G. (2004). *Bilingualism: Language, emotion, and mental health*. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism* (pp. 250-280). Oxford, UK: Blackwell Publishers Limited
- 11) Claudon P., Weber M. (2009). *L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. Devenir. Vol. 21. pp. 61-99.
- 12) Picoche (1992). *Précis de lexicologie française*. p 45.

- 13) Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. Enfances & Psy*, 47, 30-41.
- 14) Lieury, A. (1998). *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- 15) Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). *Emotion Word Comprehension from 4 to 16 Years Old: A Developmental Survey. Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109.
- 16) Gosselin, P. (2005). *Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. Canadian Psychology*, 46(3), 126-138.
- 17) *Le champ lexical - procédé littéraire [définition et exemples]*. Mis à jour le 15 septembre 2023 par Natacha Lovato. lalanguefrancaise.com
- 18) Barrett M. 1995. « *Early lexical development* ». Chapter 13. *The handbook of child language*. Fletcher P. et McWhinney B. (Eds.).
- 19) Bruner, J. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- 20) Bon D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. p33.
- 21) Henry, A. W. (2017). *La littérature de jeunesse en classe de FLE aux Seychelles: l'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la compréhension en lecture et du lexique*. Mémoire d'une maîtrise en didactique, Université Laval, Québec, Canada.
- 22) Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat. Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- 23) Gauthier et coll. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pédagogies en développement.
- 24) Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., & Gangneux, M. (2009). *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. Pratiques*, 141-142, 208-232.
- 25) Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazziani, I. (2014). *Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.
- 26) LeDoux J. 1996. *The Emotional Brain : the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York : Simon et Schuster (trad. fr. *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob, 2003).

- 27) Jodelet, D. (2011). *Dynamiques sociales et formes de la peur*. Nouvelle revue de psychosociologie (12), 239-256.
- 28) Scherer K.R, Wallbot H.G, Summerfield A.B (1986). *Experiencing Emotion : a Cross-Cultural Study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 29) Russell, J. A. (2003). *Core affect and the psychological construction of emotion*. Psychological Review, 110, 145–172.
- 30) L. Lafortune, P-A Doudin, F. Pons, R. Dawson, R. Hancock *et al.* (2004) *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec. Collection Education-Intervention. p 66.
- 31) Daniel, M. (2012). *Les contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*. Loup de Gouttière (Le).
- 32) Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- 33) Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- 34) Cellier M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*.
- 35) Vendeville N., Brechet C., Blanc N. (2015). *Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit : Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion*. Revue canadienne des sciences du comportement. Vol 47(2). pp 163-174.
- 36) Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble
- 37) Leclaire-Halté, A., Poincaré, H., & Verlaine, P. (2008). *L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?* Congrès Mondial de Linguistique Française 2008.
- 38) Turco, G., Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*. Repères, 24(1) pp, 284-289.
- 39) Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- 40) Projet Prox, collaboration du laboratoire CLLE/ERSS et Kodex · Lab sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (cnrtl.fr)
- 41) Camille Boulet. *La peur dans les illustrations d'albums de littérature jeunesse*. Education. 2014.

42) *Outil de consultation du dictionnaire de l'Académie Française*. 9e édition.
academie.atilf.fr

Parmi les ressources institutionnelles :

- 1) *Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture* (2015). Site du Ministère de l'Éducation Nationale
- 2) BO n° 25 du 24 juin 2021 (Cycle 1), BO n°31 du 30 juillet 2020 (Cycle 2), BO n°31 du 30 juillet 2020 (Cycle 3)
- 3) *Construction du nombre à l'école maternelle*. (eduscol). 2020. p 28.
- 4) programmes de cycle 2, 2018 (eduscol)
- 5) *Cycle 2 - Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral - Les trois entrées didactiques* (eduscol)
- 6) *Cycle 2 - En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ?* (eduscol)
- 7) *Cycle 2 - Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral- Une démarche d'enseignement de l'oral* (eduscol)
- 8) *Cycle 2 - Langage oral - Organiser l'enseignement de l'oral - Les trois entrées didactiques* (eduscol)
- 9) *Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute* (eduscol)

Parmi la littérature jeunesse :

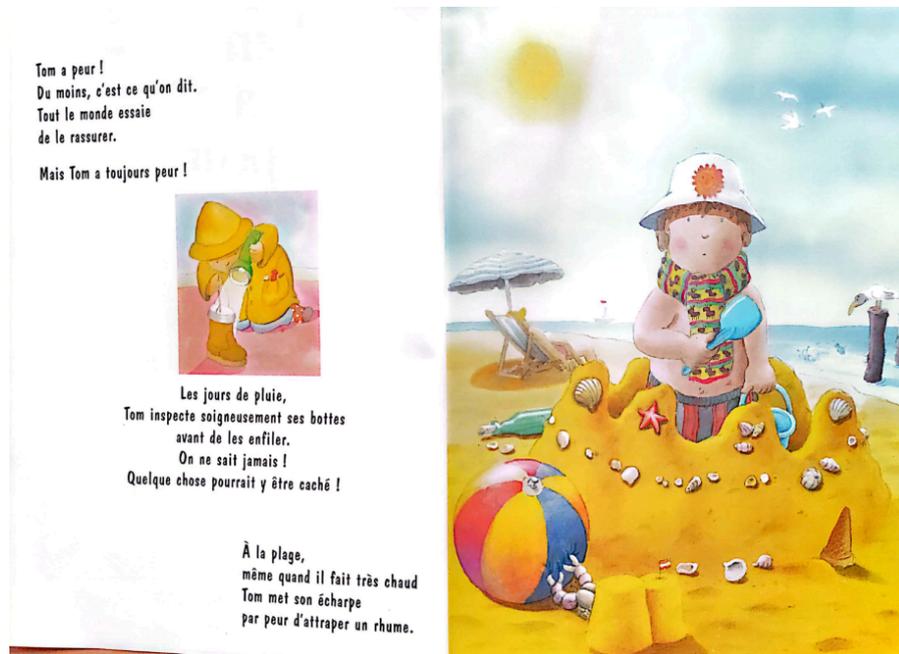
- 1) Klaus Baumgart. *Tom n'a pas peur*. Magnard Jeunesse. 1997.
- 2) Michaël Escoffier, Kris Di Giacomo. *Tous les monstres ont peur du noir*. Tom Poche. 2013.
- 3) Jo Witek, Christine Roussey. *Mes petites peurs*. De la Martinière Jeunesse. 2015.

Annexes

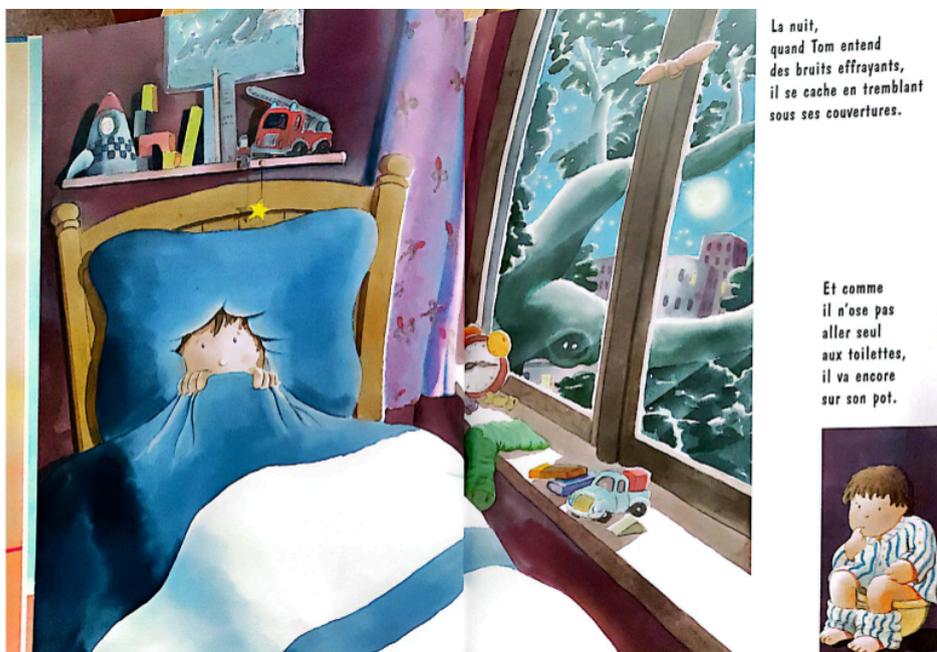
Annexe 1 : Extraits des albums étudiés par la classe de CE1 (en ciblant les passages où l'on retrouve un champ lexical de la peur)

Extraits de *Tom n'a pas peur*⁸¹

extrait 1



extrait 2

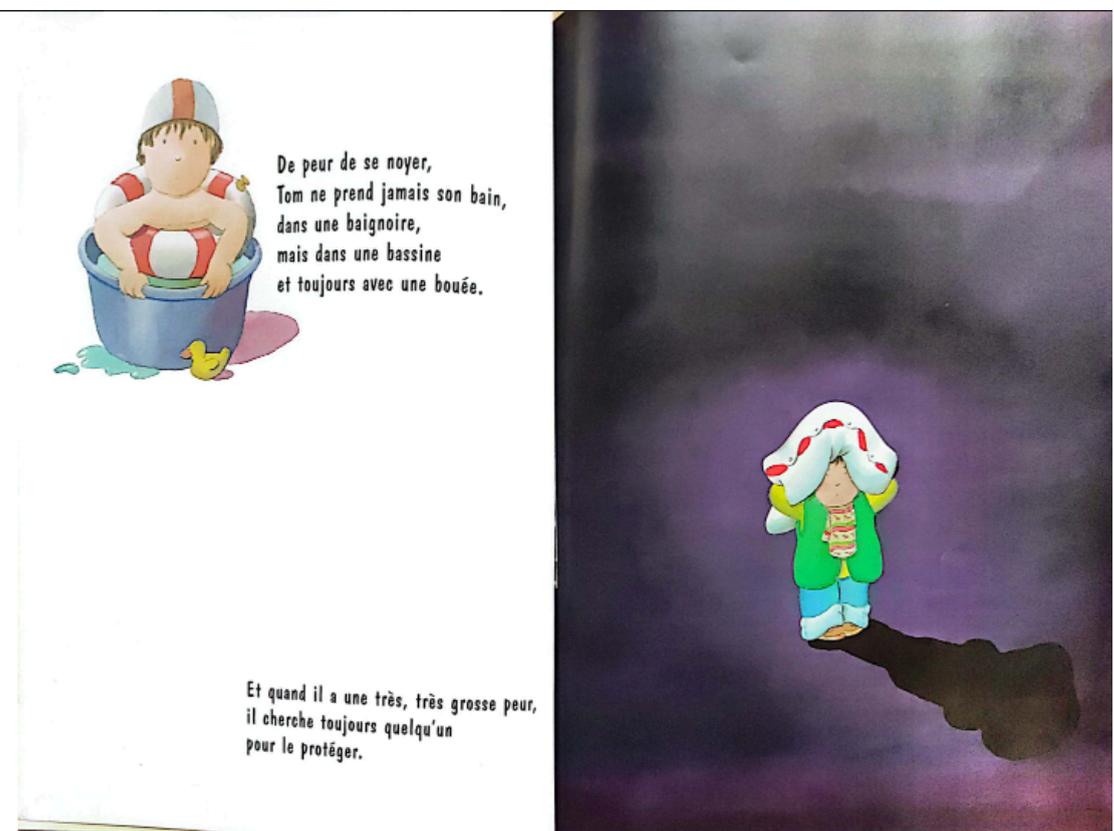


⁸¹ Klaus Baumgart. *Tom n'a pas peur*. Magnard Jeunesse. 1997

extrait 3



extrait 4



extrait 5



extrait 6



extrait 7



extrait 8



extrait 9



En fait, Tom n'a plus jamais peur.

Et toi crois-tu vraiment
que c'est grâce à son chien
que Tom n'a plus peur ?

Extraits de *Tous les monstres ont peur du noir*⁸²

extrait 1

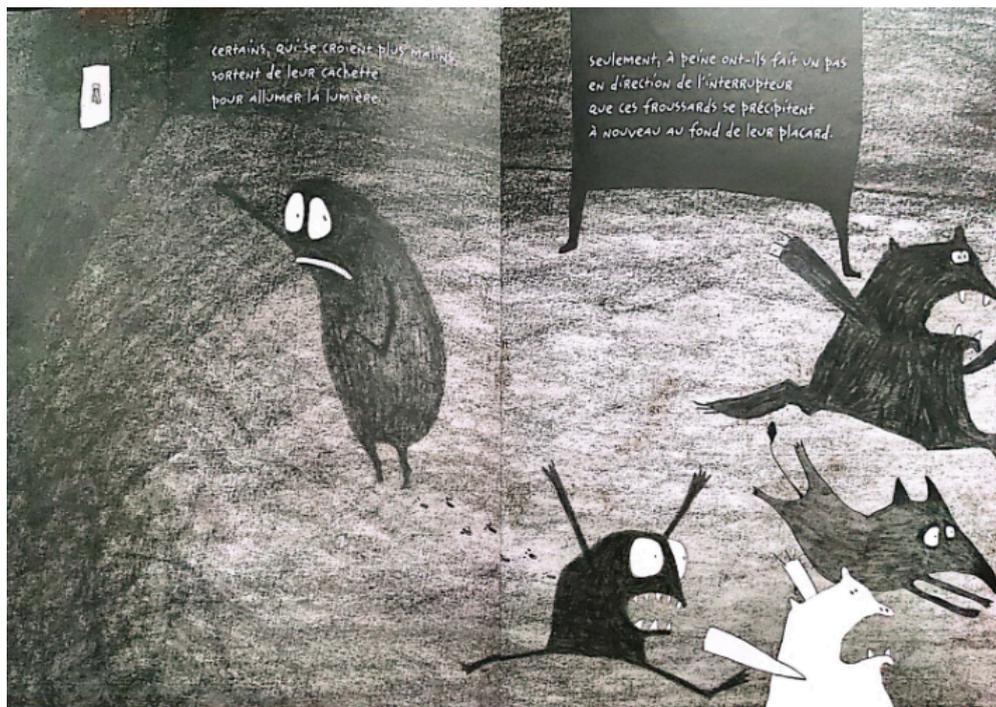


extrait 2



⁸² Michaël Escoffier, Kris Di Giacomo. *Tous les monstres ont peur du noir*. Tom Poche. 2013.

extrait 3



extrait 4



extrait 5



extrait 6



Extraits de *Mes petites peurs*⁸³

extrait 1



extrait 2

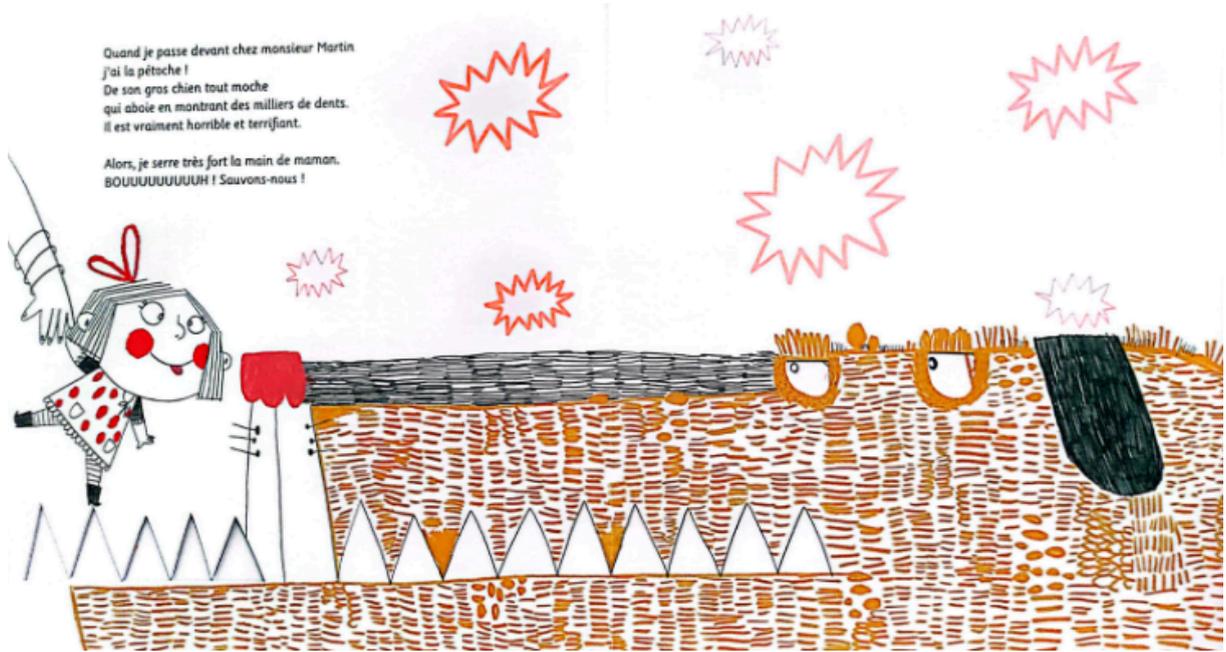


⁸³ Jo Witek, Christine Roussey. *Mes petites peurs*. De la Martinière Jeunesse. 2015.

extrait 3

Quand je passe devant chez monsieur Martin
j'ai la pétoche !
De son gros chien tout moche
qui aboie en montrant des milliers de dents.
Il est vraiment horrible et terrifiant.

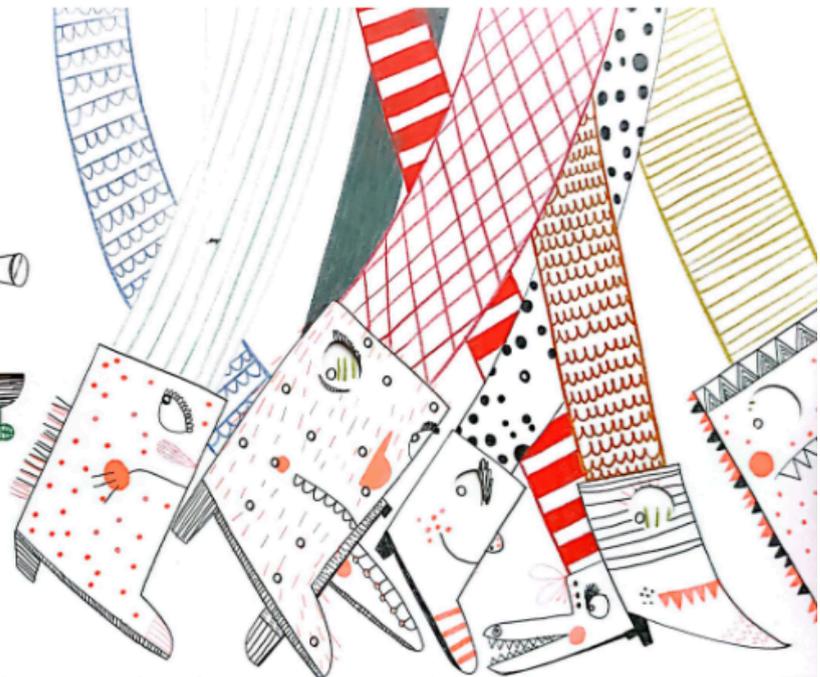
Alors, je serre très fort la main de maman.
BOUUUUUUUUUH ! Sauvons-nous !



extrait 4

Dans le supermarché, je montrais
aux crabes et aux poissons,
ma nouvelle boîte de crayons
quand tout à coup, pffuit !
Ma maman a disparu !
C'est sans doute un effet magique.
Il ne faut pas que je panique !
Les mamans se perdent tout le temps,
dans les marchés de super géants.

Ah, ça y est ! Je crois que je l'aperçois.



extrait 5

J'ai fait un tour de manège,
toute seule dans une soucoupe volante.
Je ne savais pas qu'elle allait décoller
et qu'un pompon poilu allait m'attaquer.
« Je veux descendre ! » j'ai crié
et de frayeur, je suis devenue toute verte,
comme une extraterrestre.



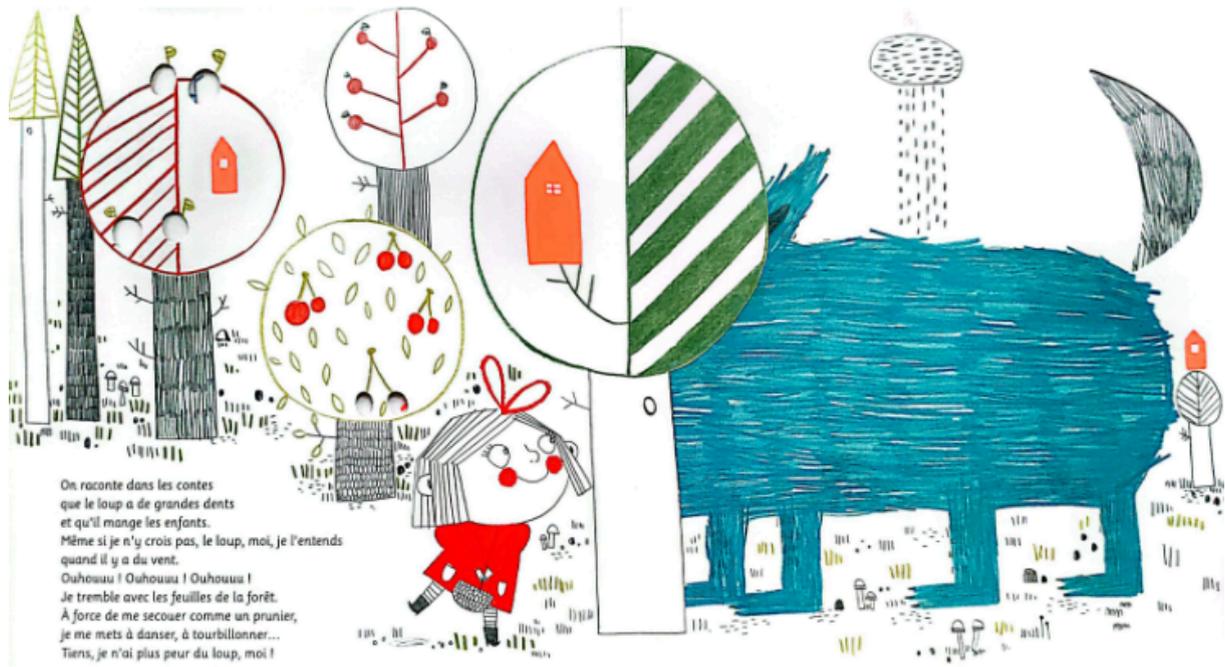
extrait 6

Moi ce que j'aime bien
c'est le jour des trouilles et des citrouilles.
Quand les fantômes, les sorcières et les zombies
défilent dans les rues en faisant des grimaces.
« Bonjour, Madame, un bonbon ou une farce ? »

AHHHHHHHHH !
C'est amusant d'avoir peur avec les amis !



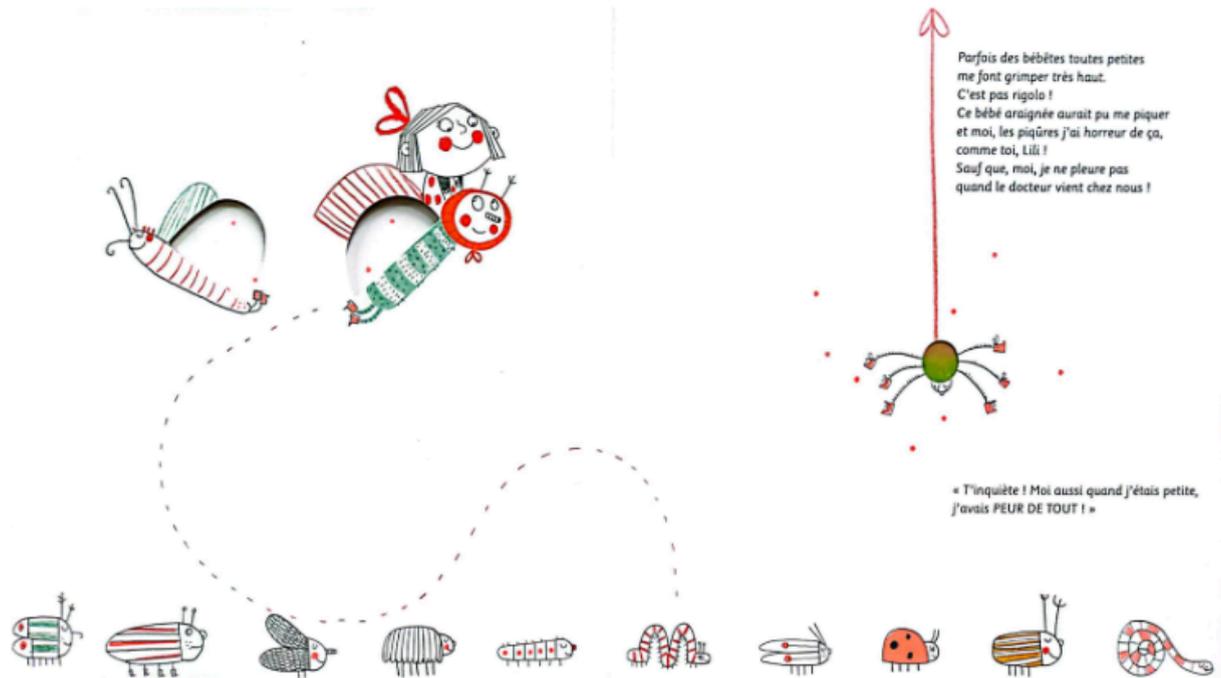
extrait 7



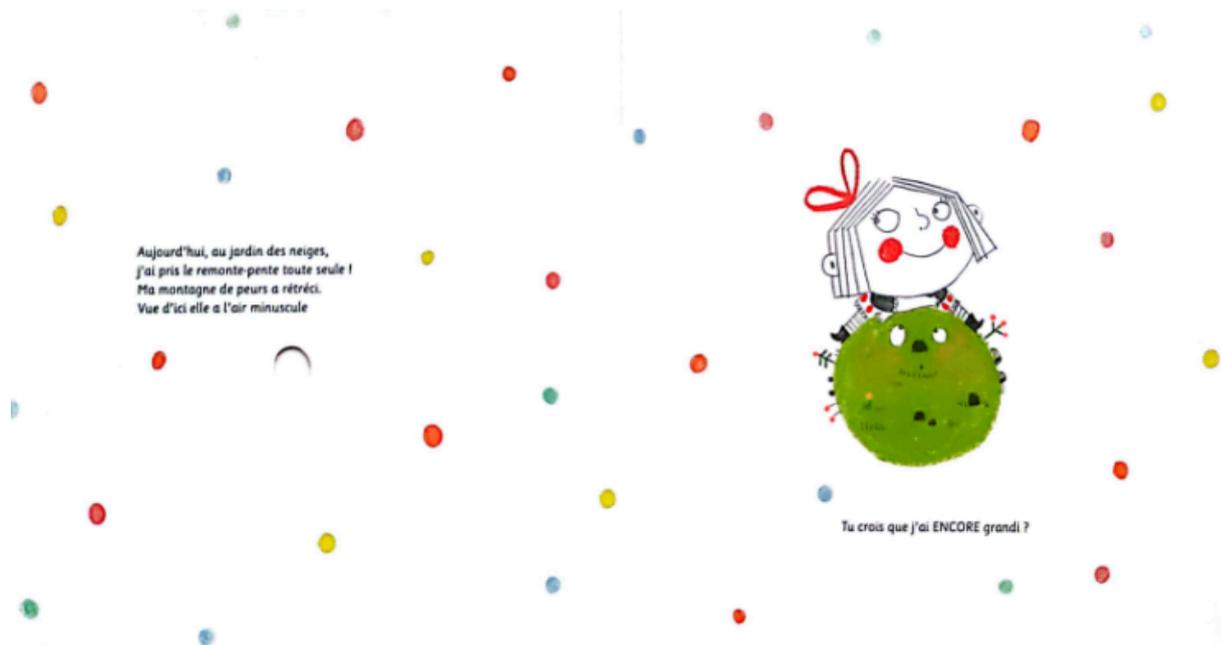
extrait 8



extrait 9



extrait 10



Annexe 2 : Tableau de données brutes

Données obtenues lors des entretiens individuels

Quantité de mots connus et inconnus avant et après la lecture des albums et les intensités associées par les élèves (*figure 3-1.1.1.1, figure 3-1.1.2.1, figure 3-1.1.2.3*)

Rappels : en vert les mots assimilés à une “petite peur”, en orange ceux assimilés à une “peur moyenne” et en rouge ceux assimilés à une “grande peur”

➤ Avant la lecture des albums

Participants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Nombre élèves
Pre-album 1											
inquiétude	orange	orange	orange	orange	rouge	orange	orange	rouge	vert		9
frayeur		orange		vert	orange	orange	vert		vert		6
Pre-album 2											
frousse	vert	orange	rouge			vert	vert		vert		6
terreur	rouge		rouge		rouge	rouge	orange		rouge		6
<i>inquiétude</i>	orange	orange	orange	orange	rouge	orange	orange	rouge	vert		9
Pre-album 3											
trouille	orange	orange	rouge	orange	orange	vert	rouge	orange	orange		9
<i>terreur</i>	rouge		rouge		rouge	rouge	orange		rouge		6
horreur	rouge	orange		9							
<i>frayeur</i>		orange		vert	orange	orange	vert		vert		6
panique	orange	rouge	rouge	orange	vert	vert	rouge	orange	orange		9

➤ Après la lecture des albums

Participants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Nombre élèves
Post-album 1											
inquiétude	orange	orange	orange	orange	rouge			rouge	orange		7
frayeur		rouge	rouge	rouge	rouge	rouge		orange	orange		7
Post-album 2											
frousse	orange	orange	rouge					rouge	rouge		5
terreur	rouge	rouge	rouge		rouge	rouge		rouge	orange		7
<i>inquiétude</i>	orange	orange	orange	orange	rouge			rouge	orange		7
Post-album 3											
trouille	orange	orange	rouge	rouge	rouge	orange		orange	vert		8
<i>terreur</i>	rouge	rouge	rouge		rouge	rouge		rouge	orange		7
horreur	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge		rouge	vert		8
<i>frayeur</i>		rouge	rouge	rouge	rouge	rouge		orange	orange		7
panique	orange	rouge	rouge	orange	rouge	vert		orange	vert		8

Données obtenues lors de l'étude des albums

- Scores de compréhension (pour les 3 albums présentés) et motifs de /peur/ évoqués par les élèves après la lecture des 3 albums (figures 3-2.1.1.1, à 3-2.1.1.6)

On rappelle les questions posées (et on précise leur codage) :

PERSONNAGES = *Qui sont les personnages principaux/Quel est le personnage principal ?*

MOTIFS = *De quoi a-t-il/ont-ils peur ?*

CHAMP LEXICAL = *Quels mots du champ lexical de la /peur/ as-tu repéré ?*

➤ Album 1 (*Tom n'a pas peur*)

Elève	PERSONNAGES	MOTIFS	CHAMP LEXICAL
E1	Tom		peur incétude éfréyen
E2	Tom	peur des arénié peur de se bélié peur daller au toilléte peur des bisou de tante	éfréllan peur problèmes
E3	Tom chien	d'atraper un rume à la plage	éfréyan peur unquiertant
E4	Tom	il a peur d'aller dans son bain il a peur d'un petite arégnée	efréyant il a peur
E5	Tom	Il a peur des arénié	l'angoisse peur
E6	Tom	d'peur	tloma
E7	Tom	inquetan efreyan peur	
E8	Tom	Il a peur des arénié	peur
E9	Tom	d'avoir peur de aller au toilette	éfréyan peur

➤ Album 2 (*Tous les monstres ont peur du noir*)

Elève	PERSONNAGES	MOTIFS	CHAMP LEXICAL
E1	les monstes	interupteur lion troublement dragon des chan loup noir serpant les requin	réfugé terrorisé éfréyan agité térifian inqué peur ménasent pleur claquedesdent cochemar
E2	les monstres	peur de se faire foudroïé par des dragons peur du noir peur des urleman peur des lions peur des crocodil	peur troubleman présipite victime
E3	les monstres	le noir les loups les dragons les requins les lions	peur qulaquer des dens éfréyan frousar pleurer téroriser ulremen
E4	les monstre	du noire des loup des dragons qui crache du feu alumer leteructeur les requin	inqué cauchemar troublement peur
E5	les monstre	ils on peur du noir	peur froussare térifian éfrégnié
E6	les monstre	le noit du loup l'dragont	peur noir monstre
E7	les monstre	lion troublement dragont requi	noir lion renquin troublement dragont

E8	les monstres	peur des serpan	peur
E9	les monstres	le noir du loup le dragont lion	peur éfréyan
E10	les monstres	du noir des ombres de la nuit du chant des monstres loup lions dragons	peur cauchemars froussards terrifiant hurlement claquer des dents tremblement terrorisé menaçant

➤ Album 3 (*Mes petites peurs*)

Elève	PERSONNAGES	MOTIFS	CHAMP LEXICAL
E1	petit flile	piqur arégné	fréneyer ausecour panique peur oreur trouye éfréyer pétoche térifyan aurible
E2	la petite fille	peur des arénié peur de volé toute sel dans sun soucoup volant peur des piquur peur de pérdre sa Mman dans le supèr marché	gargouille aurere pétoche fréwer éfréuran panique peur trouille
E3	la petite fille	peur des arényer peur des pique peur de c'est trouille peur du chien du voisin	la trouille pétoche orere peur fréyer panique
E4	la fille	la peur de la montagne les pique d'arégnée	trouille peur

		la peur quand elle perde sa au super marcher la peur qui va dans le manège la peur du chien de la maison de martin	horreur horrible
E6	la pamagés fellit	pique arénens	trouye farse motanen
E8	la petits fille la maman le chien	amusan arenier oreure piquour farse fréyer maman lapersoies	trouille panique sitrouille peur gargouille le chien moche osecour terfran anquier orible
E9	la petite fellie	pique arrénie	trouille freire pétoche terifen peur orerer oribe

- Tri par intensité des mots du champ lexical de la /peur/ présents dans les albums (vote des élèves)

Album	Mot	Petite	Moyenne	Grande
1	peur	3	6	0
1	effrayant	0	0	9
1	inquiétant	8	1	0
1	inquiétude	4	3	1

Album	Mot	Petite	Moyenne	Grande
2	peur	1	3	5
2	froussards	0	4	5
2	terrifiant	2	1	6
2	inquiet	0	6	1

Album	Mot	Petite	Moyenne	Grande
3	peur	9	0	0
3	horrible	2	4	3
3	terrifiant	2	3	3
3	panique	3	4	0
3	frayeur	2	4	3
3	trouille	8	1	0