

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Quelles sont les peurs des enfants de quatrième année (HarmoS) sur le chemin de l'école ?

Directrice de mémoire : Zoé Moody

Étudiante : Béatrice Crettex

St-Maurice, le 16 février 2015

Remerciements

Autant dans le cadre privé que professionnel, nous tenons à remercier tout particulièrement :

Mme Zoé Moody, directrice de mémoire, pour ses conseils précieux, sa disponibilité et son investissement tout au long de ce travail.

Mme Marie-Anne Broyon, professeure du thème 8.9, pour ses conseils lors de la mise en route de ce mémoire.

Le directeur de l'établissement ainsi que les deux enseignants de 4^e HarmoS pour leur accueil dans leur classe, ainsi que leur flexibilité.

Les 17 élèves pour leur participation à l'activité, ainsi que leurs parents.

Les trois enfants *experts* pour leur implication dans la recherche, ainsi que leurs parents.

Les deux élèves de 4^e HarmoS pour avoir testé l'activité au préalable.

Notre famille, nos proches pour avoir consacré du temps à la relecture de notre travail ainsi que pour leur soutien et leurs encouragements.

Avertissements

Par respect du secret de fonction et du code éthique de la recherche, les prénoms des élèves ont été remplacés par des prénoms fictifs.

Pour ce travail de mémoire, nous avons eu recours au “ nous ” de modestie, qui remplace le “ je ”, mais ne représente que la personne qui a écrit ce document (cf. étudiante citée sur la page de garde).

Résumé

Le chemin de l'école, parcouru à pied, possède de nombreux atouts et est considéré comme favorable à la construction de l'enfant. En effet, il favorise le développement de l'autonomie, de la socialisation, etc. Toutefois, il regroupe également de nombreux dangers (trafic routier, etc.), face auxquels les enfants semblent les plus vulnérables (Bill, Huber, Leu & Ruffieux, 2008). Cette réalité provoque de l'anxiété chez les parents qui, par conséquent, préfèrent amener leurs enfants en voiture. Ainsi, en Suisse, comme dans beaucoup d'autres pays, une diminution des trajets à pied et une augmentation du trafic peuvent être observées (Groupe Palomar, 2010). Au niveau des établissements scolaires, cela a également des impacts. En effet, l'accumulation des " parents-taxis " (Nodari, 2014) à la sortie des classes renforce les dangers pour les enfants qui parcourent encore leur trajet à pied. Suite à ces constats et dans le cadre de notre travail de mémoire, nous avons décidé d'axer nos regards sur les acteurs principaux, c'est-à-dire sur les élèves qui parcourent leur chemin d'école à pied, afin de comprendre leurs peurs. En effet, en tant que future enseignante, il nous semble important de comprendre ce qu'eux-mêmes ressentent, pour ensuite mettre en place des moyens, qui répondent à leurs propres besoins et ainsi rendre ce parcours agréable. Ainsi, notre question de recherche est la suivante :

Quelles sont les peurs des enfants de quatrième année (HarmoS) sur le chemin de l'école ?

Pour recueillir les données, nous avons questionné 17 élèves de 4^e HarmoS, soit âgés de sept à huit ans. Pour encourager les échanges, nous avons eu recours à un Diamond Ranking, méthode souvent utilisée en classe (Clark, Laing, Tiplady & Woolner, 2013) et qui implique un classement de photos, réalisées au préalable avec trois enfants *experts* (aussi en 4^e HarmoS). Par la suite, quelques discussions, axées sur les différents sous-thèmes en lien avec les peurs (moyens pour les surmonter, évolution, facteurs externes et internes) furent menées avec les élèves. Au moment de l'analyse, nous avons à nouveau fait appel aux enfants *experts* pour discuter des résultats. Ce travail était difficile pour eux, car il exigeait qu'ils mettent de côté leur point de vue, pour prendre en compte les réponses des autres enfants. Par conséquent, nous n'avons utilisé leurs données pour cette partie.

Au terme de la recherche, nous avons conclu que, malgré une diversité de peurs éprouvées, la crainte de l'enlèvement et de perdre la vie en se faisant écraser étaient présentes chez tous les élèves, et considérées comme les peurs les plus intenses. En ce qui concerne les moyens mis en place pour les surmonter, une tendance à rechercher des aides externes plutôt qu'internes peut être constatée chez la majorité des enfants. Quant aux facteurs, ils indiquent que les recommandations des parents (sans stratégies données pour lutter contre les dangers), les médias, les expériences vécues, le sexe et une imagination vive peuvent susciter en eux des craintes, éprouvées sur le trajet école-domicile.

Mots-clés

Chemin de l'école – Sécurité – Peurs enfantines – Moyens – Évolution – Facteurs – Personnalité.

Table des matières

1. Introduction	6
2. Problématique	7
2.1. L'impact du chemin de l'école sur l'enfant	7
2.1.1. La santé.....	7
2.1.2. La représentation spatiale	8
2.1.3. Le sens de la découverte.....	8
2.1.4. Le chemin de l'école et la socialisation.....	9
2.1.5. L'autonomie	9
2.2. Déclin des déplacements à pied entre l'école et la maison.....	10
2.3. Contexte de recherche et objet d'étude	11
3. Cadre conceptuel	12
3.1. La sécurité.....	12
3.1.1. Dimensions de la sécurité.....	12
3.1.2. Le sentiment de sécurité chez l'enfant	12
3.1.2.1. Les composantes du sentiment de sécurité	13
3.2. La peur	14
3.2.1. Les peurs rationnelles et irrationnelles	15
3.2.2. Les peurs enfantines	15
3.2.2.1. L'évolution des peurs enfantines	15
3.2.2.2. Les facteurs externes des peurs enfantines	16
3.2.2.3. Les facteurs internes des peurs enfantines.....	17
3.2.2.4. Les moyens pour surmonter les peurs enfantines	19
3.3. Synthèse du cadre conceptuel	20
4. Question de recherche	21
5. Dispositif méthodologique.....	22
5.1. Méthodes retenues pour récolter les données	22
5.1.1. Le Diamond Ranking	22
5.1.2. L'entretien	23
5.2. Élaboration de l'instrument	24
5.3. Échantillonnage choisi et durée de l'expérimentation	25
5.4. Récapitulatif de la méthodologie utilisée	25
6. Analyse et interprétation.....	27
6.1. Peurs relevées par les élèves	27
6.1.1. Analyse des différents Diamond Ranking	27
6.1.1.1. La peur de se faire enlever.....	27
6.1.1.2. La peur de se faire écraser	29
6.1.1.3. Peurs liées aux événements de la route	30
6.2. Moyens pour surmonter les peurs	32
6.3. Évolution des peurs	34
6.4. Facteurs externes qui provoquent les peurs	37
6.5. Facteurs internes : la personnalité des enfants.....	41
7. Conclusion	44
7.1. Synthèse des résultats obtenus	44
7.2. Apports et prolongements	45

7.3. Limites du travail de recherche	46
8. Références bibliographiques.....	47
9. Annexes	53
9.1. Annexe 1 : Photos des peurs pour l'activité.....	53
9.2. Annexe 2 : Guide de l'entretien	56
9.3. Annexe 3 : Résultats des Diamond Ranking.....	59
9.3.1. Diamond Ranking du groupe 1	59
9.3.2. Diamond Ranking du groupe 2	60
9.3.3. Diamond Ranking du groupe 3	61
9.4. Annexe 4 : Certificat d'authenticité	62

1. Introduction

Actuellement, la sédentarité et les maladies qui en découlent (obésité, maladies cardiovasculaires, etc.) sont considérées comme un problème majeur de santé publique. En Suisse, le nombre de jeunes considérés comme sédentaires s'accroît. Face à cette problématique, de nombreuses associations (Centre Alimentation et Mouvement, Pédibus, etc.) tentent de faire de la prévention et encouragent le mouvement. Au niveau de l'école, ces dernières considèrent le trajet domicile-établissement scolaire à pied comme un moyen favorable pour lutter contre la sédentarité. Au contraire, d'autres associations en ont une vision différente et perçoivent avant tout les dangers que les enfants encourent en le parcourant. De même, la majorité des parents éprouvent de la réticence à laisser leurs enfants se déplacer seuls sur les chemins. Cette inquiétude est illustrée par une augmentation des "parents-taxis"¹ (Nodari, 2014), qui par un souci de sécurité, préfèrent les amener en voiture. Or, en même temps, ceci ne fait que renforcer la problématique de la sédentarité, car, en agissant ainsi, ils empêchent leur enfant de se mouvoir et accroissent la prise de risques d'autres enfants, empruntant le chemin de l'école. Ainsi, face à cette problématique et suite à la présentation de l'étude Via Scola, nous avons décidé de nous interroger sur le chemin de l'école en Valais, tout en axant nos regards sur les principaux acteurs, c'est-à-dire les enfants eux-mêmes.

Suite à une lecture d'un ouvrage écrit par Filliozat et intitulé *Intelligence du cœur* (1999), nous avons été intéressée par une deuxième thématique, à savoir les émotions et plus particulièrement la peur. En effet, en tant que future enseignante, il nous semble important de connaître ce que les enfants ressentent, pour ensuite agir en conséquence, tout en respectant leur développement.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé d'articuler ces deux thématiques pour en faire notre objet d'étude, dont découle la question de recherche. En tant qu'acteurs principaux, il nous semblait important d'interroger les élèves eux-mêmes sur leurs peurs afin qu'ils nous en donnent leur propre explication. Sur la base de leurs constats, des discussions entre enseignant et élèves ainsi que des moyens, par la suite, pourraient être mis en place afin de répondre à leurs propres besoins.

¹ Les "parents-taxis" désignent les parents qui conduisent leurs enfants en voiture à l'école (Nodari, 2014).

2. Problématique

2.1. L'impact du chemin de l'école sur l'enfant

Face à l'augmentation des transports motorisés (Groupe Palomar, 2010), de nombreuses associations telles que l'Association suisse d'éducation physique à l'école (ASEP) et l'Association transports et environnement (ATE) encouragent les trajets scolaires à pied et en autonomie. De plus, cette promotion est renforcée par des études qui prouvent que la motricité, définie comme “ fonction qui permet l'action dissociée, associée ou coordonnée de plusieurs parties du corps ou de tout le corps avec ou sans contrôle visuel ” (Wauters-Krings, 2009, p. 69), a de grands impacts sur la construction physique et psychique de l'enfant tels que le développement de la musculature, de la représentation spatiale, mais aussi de l'autonomie.

2.1.1. La santé

L'Organisation mondiale de la santé définit l'activité physique régulière comme “ tout mouvement produit par des muscles squelettiques, responsable d'une augmentation de la dépense énergétique ” (Organisation mondiale de la santé [OMS], s.d., p. 1). Celle-ci est bénéfique pour la santé, aussi bien psychique que physique. En effet, les mouvements quotidiens sont importants, car ils permettent de renforcer les os grâce à la stimulation du système cardio-vasculaire, de développer les muscles, d'améliorer l'équilibre et de maintenir l'élasticité et la tonicité (Corso Talento & Terrani, 2010). En cas de sédentarité, qui touche de plus en plus les pays industrialisés, cela peut entraîner des maladies : problèmes cardio-vasculaires, obésité, le diabète, l'hypertension, etc.

Selon une recherche menée par le Programme paneuropéen Transport “ en Suisse, qui compte 7 millions d'habitants, l'inactivité serait la cause de 1.4 à 1.9 million de cas de maladies et de 2000 à 2700 décès par année ” (Programme paneuropéen Transport, Santé & Environnement, 2005, p. 5). L'OMS voit également un taux d'obésité et de surpoids chez les enfants en hausse depuis quelques années (aujourd'hui, elle compte 20% d'enfants en surcharge pondérale, dont 4% d'obèses). Elle en explique les causes notamment par une alimentation moins équilibrée ainsi qu'un manque d'activité physique.

En 2011, une étude valaisanne montre qu'un écolier sur sept est atteint de surpoids (13.4%) ou d'obésité (2.3%). Bien que, selon Promotion Santé Suisse, ces données demeurent relativement basses en comparaison avec d'autres cantons (Genève, Zurich) et d'autres pays européens, elles sont problématiques, car elles accroissent avec les années (Chiolero, Clerc Berod & Favre, 2011). En effet, selon Observatoire valaisan de la santé (OVS) et Addiction Valais (2008-2012), entre 2008-2009 et 2011-2012, il y a eu une augmentation de 2% chez les 3^e HarmoS atteints d'excès de poids.

Ainsi, face à cette situation alarmante, le Valais a mis en place un programme, intitulé “ Pour un poids corporel sain ”, qui s'adresse aux enfants et aux adolescents et qui vise l'accroissement du pourcentage d'enfants avec un poids normé et un rapport sain avec la nourriture ainsi que des activités physiques régulières. D'autre part, beaucoup d'associations encouragent les activités physiques quotidiennes (Promotion Santé Valais, Centre Alimentation et Mouvement), notamment en poussant les élèves à se rendre à l'école à pied. En effet, les déplacements non motorisés contribuent à un maintien, un

équilibre au niveau de la dépense énergétique et poussent les élèves à être plus actifs. Néanmoins, les trajets scolaires représentent en moyenne 1.6 kilomètre et ne permettent aux élèves de fournir qu'un minimum d'activité physique requis quotidiennement (Gladow, Regli & Zürcher, 2010). Pour Landsberg, Much, Müller, Lange et Plachta-Danielzik (2008, cité par Lewis & Torres, 2010), les parcours entre l'école et la maison sont trop brefs pour avoir un effet réel sur l'activité physique totale des élèves.

Ainsi, il est important de constater que la motricité joue un grand rôle sur la santé de tout individu. Or, les déplacements à pied entre la maison et l'école sont un moyen pour que l'élève dépense de l'énergie, soit actif, mais ne suffisent pas en matière d'effort physique quotidien requis et doivent être suppléés par d'autres activités.

2.1.2. La représentation spatiale

Selon certaines recherches (Guidetti & Tourrette, 2008 ; Lacombe, 2012), la motricité a une influence sur la construction de la représentation spatiale, notamment de quatre mois à deux ans.

L'évolution de la posture-motricité qui amène l'enfant de la position couchée à la marche autonome, du *grasping*-réflexe à la coordination vision-préhension, participe à la construction de l'espace qui, de diffus, sensoriel, morcelé et lié à l'instant présent, va devenir peu à peu différencié, permanent. (Lacombe, 2012, p. 90)

De plus, par le biais de ses déplacements et de la manipulation, l'enfant prend conscience de son corps et de l'environnement qui l'entoure, pour s'en faire une idée de plus en plus précise. En ayant recours à ses habiletés motrices, il met en œuvre tout son corps pour acquérir des notions spatiales de base. En effet, il apprend à s'orienter, se déplacer et se positionner dans l'espace ce qui va, progressivement, le structurer (Gaudiau, 2002-2003).

Les recherches menées par le Groupe Palomar en 2010 montrent que les enfants, âgés de huit ans, ont une représentation différente selon qu'ils se déplacent à pied ou non.

L'enfant piéton dessine une ville continue ; chaque élément, bâtiment comme place ou parc, est relié aux autres par un parcours qui va de la maison à l'école [...]. L'enfant motorisé, au contraire, dessine une ville fragmentée : le parcours maison-école y est une bande vide qui rencontre peu de lieux dignes d'intérêts. (Groupe Palomar, p. 215)

Ainsi, les déplacements à pied permettent à l'enfant de structurer son espace et d'acquérir la capacité de s'orienter dans l'espace.

2.1.3. Le sens de la découverte

En développant sa motricité, l'enfant est libre d'explorer le monde qui l'entoure et par conséquent d'y faire des expériences, des découvertes. Le chemin de l'école est, entre autres, l'un des lieux adéquats pour favoriser les apprentissages, car les enfants, à pied, peuvent manipuler, observer les éléments qui le parsèment, les animaux qu'ils rencontrent.

Une comparaison de dessins d'enfants a été réalisée par Hüttenmoser (2004). Les résultats montrent que les enfants motorisés ne donnent qu'une description précise de la maison et de l'école, mais le trajet était souvent vide de tout détail. Les dessins des enfants à pied, quant à eux, rassemblent les éléments rencontrés lors du parcours (animaux, bâtiments, etc.) et sont plus complets. De plus, la présence détaillée en ce qui concerne la nature prouve que le chemin de l'école est un lieu d'observation et donc d'apprentissage.

Les enfants aiment également emprunter différents itinéraires, en découvrir de nouveaux. Ils font appel à leur imagination afin de contourner et de résoudre les défis qui parsèment ces chemins (Gladow et al., 2010).

En se déplaçant à pied, il semblerait que les élèves se familiarisent avec les normes pour bien se comporter face au trafic et aux signaux. “ Les expériences faites sur le chemin de l'école permettent à l'enfant de se rapprocher du monde des adultes. Il commence à participer au monde et développe peu à peu sa propre identité ” (Gladow et al., 2010, p. 6).

D'après la recherche menée par le professeur de psychologie Kaufmann-Hayoz, ce moment entre l'école et la maison est apprécié par la plupart des enfants. En effet, au-delà d'être une distance à parcourir, il est pour eux un lieu d'enrichissement où les découvertes sont nombreuses (Kaufmann-Hayoz, 2010 ; Bureau de prévention des accidents, 2014).

2.1.4. Le chemin de l'école et la socialisation

Dès que l'enfant commence à faire ses premiers pas, il devient en quelque sorte indépendant dans ses déplacements, ce qui peut être considéré comme un passage symbolique à l'autonomie (Garnier, 1995). Il peut donc choisir les personnes vers lesquelles il veut s'orienter et côtoyer plus facilement celles qu'il souhaite.

Avant tout un être social, l'individu cherche constamment à entrer en contact, à communiquer avec les personnes de son entourage. Le contact avec les autres constitue, selon Maslow (1954, cité par Vienneau, 2011), un besoin indispensable à l'homme, qui se manifeste une fois que les besoins physiologiques et de sécurité sont comblés.

Les besoins d'appartenance et d'amour sont des besoins sociaux qui regroupent les besoins de relations interpersonnelles, de relations d'amitié et d'amour, le besoin d'appartenance à une famille ou à un groupe. (Vienneau, 2011, p. 218)

Dans le cadre scolaire, le chemin de l'école constitue, pour les élèves, un lieu important pour se faire des amis, partager avec eux sur des thèmes tels que l'école, le quotidien, etc. Ainsi, c'est par l'intermédiaire de ces moments que l'enfant va pouvoir se socialiser (Guidetti & Tourrette, 2008) et ainsi répondre à son besoin d'appartenance.

D'après certaines études, ce chemin est très agréable pour les enfants qui, désireux de le faire à plusieurs, optent pour un autre chemin dans le but de rencontrer des camarades d'école (Gladow et al., 2010 ; Ville de Sion, 2011).

2.1.5. L'autonomie

Les trajets école-maison recèlent de nombreux atouts, notamment au niveau du développement de l'autonomie, définie comme une capacité à faire ses propres choix, de manière indépendante (Falk & Rasse, 2005).

En effet, grâce à la sécurisation du chemin scolaire, qui est un souci majeur pour de nombreuses villes en Suisse (Ville de Genève, 2012 ; Ville de Bienne, 2012), les enfants se rendent parfois seuls à l'école. Ce gain d'autonomie est essentiel pour le bien-être et le capital émotionnel des enfants qui, sans être sous le contrôle permanent des adultes, peuvent communiquer entre eux, partager des discussions qui leur tiennent à cœur. “ Un adulte qui fait le bien de l'enfant n'est pas celui qui ne le perd jamais de vue, mais bien celui qui l'aide à construire sa propre autonomie ” (Groupe Palomar, 2010, p. 220).

Sans la surveillance de parents ou d'enseignants, le chemin d'école peut également s'avérer être parfois un lieu de disputes, de conflits, ce qui oblige les élèves à régler les problèmes par eux-mêmes, à trouver des solutions pour les résoudre. Ainsi, en amont, il y a tout un apprentissage qui se fait quant à l'affirmation et la confiance en soi.

Ainsi, le chemin de l'école apprend à l'enfant à non seulement à devenir autonome, mais également renforce deux des piliers de l'estime de soi, à savoir la confiance en soi et la vision de soi (André & Lelord, 2008).

2.2. Déclin des déplacements à pied entre l'école et la maison

Bien que le chemin de l'école à pied présente de nombreux atouts pour les enfants, ceux-ci demeurent les usagers les plus en danger face au trafic routier. En effet, le Bureau de prévention des accidents (2014) relève que chaque année, en Suisse, deux mille enfants âgés jusqu'à 14 ans sont victimes d'accidents de la circulation et que trois cents d'entre eux ont lieu sur le chemin de l'école.

Face à ces chiffres, certains facteurs liés au développement de l'enfant peuvent expliquer cette vulnérabilité. En effet, par leur stature, les élèves ont une perspective différente des adultes avec laquelle ils ne perçoivent pas toujours les dangers, d'autant plus qu'ils ont de la peine à évaluer la distance de freinage et la vitesse des véhicules. Il faut attendre 8 ans pour que l'enfant perçoive qu'un comportement, souvent impulsif à cet âge, peut être dangereux (Bill et al., 2008). Leur ouïe et la capacité à s'orienter sont en voie d'acquisition et ils ont encore des difficultés à localiser les bruits. Au niveau de la perception, ils ne sont pas capables d'appréhender autant d'éléments que l'adulte et se laissent vite distraire, accaparer au point d'en oublier la circulation (Geiser & Matter, 2006).

Ces constats sont source d'angoisses pour certains parents qui, soucieux du bien-être de leurs enfants, jugent le trafic routier trop dangereux pour les enfants. De plus, à ces craintes s'ajoute la peur des pédophiles, des personnes mal intentionnées ainsi que des agressions physiques ou psychiques (Groupe Palomar, 2010 ; Valentine, 1997 ; Bureau de prévention des accidents, 2014). Par conséquent, ils restreignent les enfants dans leurs déplacements et les privent d'autonomie en préférant les amener en voiture.

Ces dernières années, une augmentation de la motorisation a été relevée dans de nombreux pays, notamment en Europe et en Amérique. À Montréal, une recherche montre qu'en 1998 41% des élèves se rendaient à pied à l'école, tandis qu'en 2003 il y en a plus que 34%. Au contraire, durant la même période, il y a une hausse des déplacements en voiture – 22% à 31% (Lewis & Torres, 2010). En Suisse, ce fait est moins marqué que dans certains pays (Canada, Angleterre) même si le pourcentage d'enfants allant à l'école à pied est tout de même passé de 78.4 à 71.4 de 1994 à 2005. Néanmoins, il a été constaté que les Romands ont plus tendance à être conduits en voiture que les Germanophones (Braun-Fahrländer, Bringolf-Iser, Grize & Martin, 2010).

Comme le relèvent plusieurs recherches (Groupe Palomar, 2010 ; Schlosser, 2011), les parents emmenant leurs enfants en voiture à l'école ou " parents-taxis ", sont en hausse et, par conséquent, intensifient la circulation aux alentours des écoles et augmentent les risques d'accident (Nodari, 2014). " Dans une école qui accueille deux cent cinquante enfants, il peut y avoir environ quatre-vingts voitures en mouvement devant le bâtiment dans un laps de temps très limité, environ dix minutes, avec tout ce que cela comporte " (Groupe Palomar, p. 212). Un véritable cercle vicieux est mis en place, car, en se

comportant ainsi, les parents, soucieux de la sécurité des enfants, mettent en danger la vie des écoliers qui continuent à se déplacer à pied (Corso Talento & Terrani, 2010).

Mais comment les écoliers eux-mêmes vivent-ils cette insécurité ? Génère-t-elle des peurs et si oui, quelles sont-elles ?

2.3. Contexte de recherche et objet d'étude

L'objectif de notre recherche consiste à étudier les craintes qui rendent le chemin de l'école insécurisant aux yeux des enfants. En effet, comme dit précédemment, chaque enfant a, dans son quotidien, un trajet scolaire à parcourir et qui peut être appréhendé de diverses manières : à pied, à vélo, en voiture, en bus scolaire, etc. Or, beaucoup de parents, soucieux pour leurs enfants, favorisent les déplacements motorisés.

D'après certaines lectures (Mettelus, 2014 ; Octobre & Sirota, 2013), il semblerait même que les angoisses des parents priment parfois au détriment du bien-être de l'enfant. En effet, en agissant ainsi, ils les privent des moments d'autonomie, de socialisation et de découverte, tant appréciés sur le chemin d'école. Toutefois, qu'en est-il des principaux acteurs et comment appréhendent-ils ce chemin de l'école ?

Lors de cette étude, nous aurons recours à une recherche participative, qui sous-entend une implication du public cible, selon le thème choisi, aux processus décisionnels (planification, mise en œuvre et évolution). Ainsi, nous construirons notre dispositif avec d'autres enfants, afin de ne pas déformer la vision des enfants avec notre regard d'adulte.

Les peurs évoluent selon le développement de l'enfant. À six ans, on considère les peurs des enfants comme plutôt irrationnelles : crainte des monstres, des fantômes, etc. Celles-ci, au-delà de toute logique, empêchent l'individu d'avancer et le paralysent (Regard, 2007). Puis, à partir de 7-8 ans, les peurs rationnelles, plus ancrées dans la réalité et faisant appel à la logique et au raisonnement, sont plus présentes : ils redoutent les accidents, la violence, la mort... Considérant cette différence et pour rendre notre recherche faisable, nous avons donc dû sélectionner une tranche d'âge et avons décidé de travailler avec les élèves de 4^e HarmoS, qui se trouvent dans la deuxième catégorie. En effet, nous pensons que les propos seront plus concrets et basés sur des expériences vécues. En effet, nous pensons que les propos seront plus concrets et basés sur des expériences vécues. Par conséquent, cela sera plus facile, dans un second temps, d'envisager des modifications sur le chemin de l'école (par exemple, augmentations des passages piétons, des zones 30, habits fluorescents pour les enfants du primaire, etc.) pour répondre à leurs propres besoins et ainsi leur permettre d'expérimenter le chemin de l'école en toute sérénité.

3. Cadre conceptuel

3.1. La sécurité

La sécurité est un besoin fondamental pour tout individu ; ce dernier cherche à le satisfaire par divers moyens. Revendiqué comme un droit attribué à chacun, quelle que soit sa culture (OMS, 1989 ; United Nations Development Program, 1994), ce concept de la sécurité est difficile à prendre en compte dans sa totalité, car il regroupe de nombreuses dimensions : physique, sociale et psychologique. Pour plusieurs organisations (Andersson et al., 1998) c'est un processus au sein duquel l'individu interagit avec son environnement autant physique que politique, organisationnel, technologique, politique, social et économique.

La sécurité n'implique pas une absence totale de dangers, d'événements violents ou de traumatismes. En effet, si ceux-ci ne prennent pas des proportions trop grandes, ils peuvent être considérés comme bénéfiques et favorables à la personne qui, par conséquent, développe de la vigilance face à l'environnement. Ainsi, elle ne signifie pas absence, mais plutôt le contrôle de tout danger en vue d'assurer le bien-être et la santé des personnes.

Selon Malsow, la sécurité fait partie d'un des besoins fondamentaux, nécessaires à l'épanouissement de la personne (Vienneau, 2011). Déterminée par l'environnement et étroitement liée à la santé, elle permet non seulement l'amélioration, mais le bien-être de l'individu et de la communauté (Andersson et al., 1998).

3.1.1. Dimensions de la sécurité

La sécurité peut être considérée à la fois comme un concept subjectif et objectif. Si des paramètres concrets tels que les comportements et l'environnement sont pris en compte, il en découle qu'elle est fondée sur des preuves et est donc considérée comme objective. Au contraire, si elle est basée sur les ressentis des personnes, sur leur sentiment de sécurité, elle est subjective et diffère selon les individus. En effet, certains éprouvent des peurs (araignées, chiens, lieux...) qui, pour d'autres, ne posent aucun problème (Centre québécois des ressources en promotion de la sécurité et en prévention de la criminalité, 2014 ; Andersson et al., 1998).

Il existe une dynamique entre ces deux dimensions qui s'influencent mutuellement. En effet, il a été prouvé que l'amélioration de la sécurité objective peut provoquer une augmentation de l'insécurité subjective. Inversement, l'amélioration du sentiment de sécurité peut détériorer la sécurité objective. Cette dynamique a été parfois utilisée afin de provoquer un sentiment d'insécurité chez l'individu pour que ce dernier améliore sa sécurité, par l'acquisition de comportements plus sécuritaires (Andersson et al., 1998).

3.1.2. Le sentiment de sécurité chez l'enfant

Comme vu précédemment, le sentiment de sécurité est indispensable pour le bien-être et l'épanouissement de tout individu. Selon Hourst (2012), il constitue la base essentielle sur laquelle peuvent être acquis les éléments qui constituent l'estime de soi (confiance en soi, capacité à prendre des risques, etc.), définie comme étant " la certitude intérieure de notre

propre valeur, la conscience d'être un individu unique, d'être quelqu'un qui a des forces et des limites " (p. 38).

Par conséquent, il semblerait que la personnalité de l'enfant, qui se construit sous l'influence de son environnement physique, affectif et mental, dépende de son sentiment de sécurité, ce qui le rend encore plus considérable.

Toutefois, pour développer et maintenir ce sentiment de sécurité, l'enfant doit se sentir à la fois en sécurité physique, affective et mentale.

3.1.2.1. Les composantes du sentiment de sécurité

- Sécurité physique

Pour l'humaniste Maslow (1954, cité par Vienneau, 2011) les gens, fondamentalement bons, aspirent à satisfaire certains de leurs besoins, hiérarchisés. Néanmoins, pour accéder aux besoins dits supérieurs, l'individu doit assouvir les précédents, au moins partiellement. Ainsi, les besoins physiologiques, définis comme " besoins primaires et première catégorie des besoins-déficiences (théorie de Maslow) dont la satisfaction est nécessaire à la survie de l'espèce " (Vienneau, p. 216) et qui incluent le sommeil, l'alimentation, etc., devraient être, selon lui, comblés pour que l'enfant puisse répondre au besoin de sécurité et se sentir en sûreté. Une structure avec des règles précises ainsi que des environnements stables permettent à l'enfant de se créer des repères, indispensables pour se sentir en sécurité (Vienneau). De même, l'apprentissage permet, grâce à l'acquisition de nouvelles connaissances, la neutralisation de certains dangers apparents et, par conséquent, la disparition de certaines peurs. Inversement, la liberté totale, tout comme la surprotection et l'ignorance, est une barrière à l'estime de soi et au sentiment de sécurité.

- Sécurité émotionnelle

Les émotions sont innées chez les êtres humains et très présentes durant l'enfance. L'enfant, en sécurité émotionnelle, se sent reconnu pour ce qu'il est et respecté émotionnellement.

À la naissance, l'enfant va éprouver cette sécurité notamment par l'intermédiaire de sa mère. En effet, selon Bowlby (1954), l'enfant, dès la naissance, est un être social qui se construit notamment grâce aux rapports avec les autres. Grâce à ses recherches, il a pu conclure que l'enfant acquiert, par l'intermédiaire de sa mère, un sentiment de sécurité, se sent protégé ce qui lui permet de prendre confiance en lui pour explorer le monde et acquérir son indépendance. Au contraire, les bébés privés des soins maternels et du contact avec leur mère sont souvent sujets à de l'anxiété, ce qui traduit une certaine insécurité (Bowlby).

En grandissant, c'est par l'intermédiaire des valorisations, des contacts physiques et affectifs qu'il va se sentir satisfait dans ses besoins affectifs et émotionnels. Les parents et l'entourage pourront intervenir sur la sécurité émotionnelle des enfants et la renforcer en développant un regard positif envers l'enfant. Au contraire, les moqueries, les humiliations que l'enfant subira ne généreront qu'une baisse du sentiment de sécurité, destructeur pour sa personnalité, ainsi qu'une diminution de la confiance et de l'estime de soi (Hourst, 2012).

- Sécurité ou santé mentale

Tout comme la sécurité physique et émotionnelle, la sécurité ou santé mentale fait partie des composantes qui constituent le sentiment de sécurité.

La santé mentale est définie par l'OMS (2014) comme un état de bien-être qui permet à la personne de s'épanouir, de se réaliser et de vaincre les difficultés quotidiennes. Grâce à elle, l'enfant va pouvoir, dès la naissance, structurer et comprendre les situations et les interactions vécues. Mais ceci ne peut se faire que si l'environnement est cohérent et sécurisant du point de vue mental. Ainsi, si ces critères sont acquis, l'enfant osera et pourra stimuler ses sens, sa créativité, expérimenter le monde qui l'entoure et s'en créer une vision correcte.

L'entourage joue un rôle important, car il doit aider l'enfant à acquérir ces notions, notamment en l'informant, en donnant des réponses correctes à ses questions. Par conséquent, l'enfant se sentira capable et sa confiance en lui augmentera.

- Apports du sentiment de sécurité

L'enfant en sécurité développe des attitudes, des comportements ainsi que des sentiments favorables à l'estime de soi. Tout d'abord, ne ressentant pas de peurs excessives et qui entravent son bien-être, il est libre de ressentir des plaisirs tels que faire des expériences, découvrir de nouveaux concepts. Ces moments de satisfaction seront utiles lors des difficultés de la vie, car l'enfant pourra s'y replonger si nécessaire. Il développe également le sentiment de confiance en soi et en les autres personnes qui l'entourent et qui lui sont proches. " Les recherches ont montré que les petits enfants qui se sentent en sécurité dans leurs relations avec leurs parents sont plus indépendants, réagissent mieux aux séparations, et ont une plus grande confiance en eux-mêmes lorsqu'ils entrent à l'école " (Hourst, 2012, p. 74).

De plus, le sentiment de sécurité a une influence sur la prise de risques. En effet, seul l'enfant sécurisé, qui n'a pas peur de se faire juger par les autres, sera capable de prendre des risques et d'explorer, de découvrir le monde extérieur. De manière générale, les élèves dits secure osent intervenir, se mettre en avant, car ils ne redoutent pas les jugements et les moqueries des autres (enseignant et pairs). Ils développent ainsi une assurance personnelle, qui leur permet d'affronter ce qui leur est inconnu.

Au contraire, si l'individu n'a développé ce sentiment de sécurité, il est soumis à des peurs.

3.2. La peur

Selon plusieurs auteurs dont Izard (1977), Plutchik (1980), Kemper (1981) et Ekman (1982), la peur est une émotion dite " fondamentale ", universelle et nécessaire pour la survie (cités dans Belzung, 2007). Les animaux ainsi que les individus, toutes cultures mélangées, sont touchés par la peur face à diverses situations. C'est une émotion qui permet l'anticipation d'un événement, perçu et jugé dangereux, et la mobilisation de son énergie pour y faire face. À valence négative, elle donne un signal d'alarme désagréable pour avertir d'une menace et augmenter nos chances de survivre. Elle provoque des réactions physiques, appelées " 3F " par les Anglo-Saxons : *fight* (combat), *flight* (fuite) et *freeze* (immobilisation) (André & Leford, 2001).

3.2.1. Les peurs rationnelles et irrationnelles

Très fréquemment, la raison est soumise aux émotions (Goleman, 1995). Par conséquent, la subjectivité modifie parfois les perceptions de l'individu et le pousse à interpréter. En ce qui concerne la peur, une distinction est faite entre peurs rationnelles et irrationnelles.

Les peurs rationnelles sont ressenties face à des dangers réels, qui poussent à réagir pour éviter des problèmes ultérieurs. Basées sur des faits sensés et logiques, elles sont donc un signal d'alarme utile pour faire face à diverses situations et doivent être prises en compte.

Contrairement aux peurs rationnelles, certaines sont influencées par l'imagination (peur des monstres, des clowns...). L'individu anticipe alors de nombreux dangers, parfois totalement imaginaires, loin de la réalité, ce qui le plonge dans un état de stress constant. De plus, il est fréquent (neuf fois sur dix) que ce qui a été jugé comme menace potentielle ne se produise pas. " La plupart des choses qui nous font trembler ne sont que des scénarios virtuels qui tournent dans nos têtes et qui ne se réalisent pour ainsi dire jamais " (Regard, 2007, p. 134). Elles ont un effet paralysant qui empêche la personne d'avancer (Beck, 2010).

3.2.2. Les peurs enfantines

L'enfance est jonchée, parsemée de peurs typiques : peur du noir, de la séparation, des monstres, etc., causées par divers facteurs. Comme pour les adultes, elles sont généralement normales chez les enfants et en vue de la survie (Dumas, 2013). Selon Vasey et al. (1994, cité par Dumas), elles varient au cours du développement, diminuent en nombre, mais se complexifient. C'est au moment où l'enfant ne trouve plus de moyens pour les surmonter, qu'elles deviennent une entrave à leur vie quotidienne, qu'elles perdurent dans le temps qu'elles sont considérées comme problématiques (Filliozat, 1999).

3.2.2.1. L'évolution des peurs enfantines

Les peurs enfantines, à condition qu'elles ne soient pas de l'ordre pathologique, ne persistent pas dans le temps, mais semblent évoluer selon une trajectoire plus ou moins universelle (Garber, Garber & Spizman, 1997). Cette évolution commence dès la conception. En effet, il a été remarqué que, déjà dès l'utérus de sa mère, le fœtus sursaute lorsqu'un bruit est trop fort, car il perçoit un signal qui l'effraie (Cyrulnik, 2012).

Après la naissance, le bébé développe des peurs qui sont liées à son environnement immédiat, au monde connu. En effet, de 0 à 6 mois, ce sont les pertes d'appui, les mouvements et les bruits forts qu'il craint particulièrement. Puis, à partir de 7 mois, suit une phase où l'enfant, qui identifie, reconnaît les personnes de son entourage proche, redoute des visages inconnus et la séparation d'un parent. Cette étape peut durer, selon Robinson et Rotter (1991, cité par Matthews, 2010) jusqu'à l'âge de 5 ans.

Par la suite, l'enfant prend connaissance du monde réel et l'imagination intervient, favorisant le développement de peurs irrationnelles, telles qu'une crainte des fantômes, des monstres. Elles sont surtout présentes aux alentours de 6-8 ans. De plus, les peurs liées aux cambriolages, aux enlèvements (notamment dans des moments où l'enfant est seul) ainsi qu'aux blessures physiques sont courantes durant cette tranche d'âge.

À partir de 8 ans, d'autres peurs viennent se greffer aux précédentes et sont principalement liées aux attentes sociales : notes, examens, apparence sociale (Garber et al., 1997 ; Robinson et Rotter, 1991, cité par Matthews, 2010).

3.2.2.2. Les facteurs externes des peurs enfantines

En se basant sur l'expérience du petit Albert et de sa peur des souris, Watson affirme que de nombreuses peurs ne sont pas innées, mais apprises, influencées par des conditionnements. Toutefois, d'autres personnes, telles que Bowlby, Spitz et Bronson sont d'avis que les réactions d'angoisses arrivent précocement chez l'enfant et qu'elles ne se limitent pas à des conditionnements (Zlotowicz, 1972). Quant à Rachman (1977, cité par Field & Muris, 2010), il affirme que les peurs enfantines peuvent être acquises par trois voies : le conditionnement classique, l'apprentissage par l'observation et l'acquisition par l'information.

Une étude menée par Rufino (1976, cité par Belleau, 1991) analyse certaines attitudes parentales et leurs impacts sur le comportement des enfants. Comme dit précédemment, l'attachement entre le bébé et sa mère est important, car le sentiment de sécurité en dépend. Selon une étude menée par Warren, Huston, Egeland et Sroufe (1997 et cité par Bailly et al., 2002), un attachement angoissé-résistant rendrait les enfants plus susceptibles de développer des troubles anxieux, considérés comme pathologiques. Theytaz (2007) affirme également que les peurs des parents, exigeant face à la réussite scolaire, sont transmises à leurs enfants, et peuvent devenir paralysantes. De même, les parents permissifs-négatifs, caractérisés par le peu d'intérêt envers leurs enfants et l'absence lors de difficultés, ont souvent des enfants sujets à l'anxiété. Les adultes peu cohérents dans leurs consignes auraient des enfants avec une basse estime de soi, donc peu sûrs. En effet, comme dit précédemment, ces derniers ont besoin de règles précises, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles doivent être sévères, car, sinon l'enfant développera des craintes dans la prise d'initiatives. Parfois, certains parents veulent maîtriser la peur à la place de leurs enfants. Par conséquent, ils les surprotègent, les empêchent d'explorer l'environnement et les soumettent aux contraintes de leurs peurs d'adultes, même mineures (Belleau, 1991 ; Furedi, 2001, cité par Campbell & Gilmore, 2006). Or, cette surprotection, notamment provenant de la mère, semblerait provoquer un effet contraire et attiser les peurs enfantines, les amplifier (Belleau, 1991 ; Ungerer, 2010). Les parents inquiets sembleraient également transmettre des peurs à leurs enfants notamment par l'intermédiaire d'informations verbales de menace. Suite à des recommandations, des mises en garde, les enfants vont percevoir la situation comme dangereuse et la craindre. Ainsi, de manière générale, les enfants éduqués dans un environnement anxieux sembleraient plus sensibles aux informations de menace et, par conséquent, craintifs (Hadwin, Garner & Perez-Olivas, 2006, cité par Field & Muris, 2010).

Un second facteur, qui semblerait influencer la présence de peurs chez les enfants, est les médias. En effet, la télévision et les actualités mettent en avant des faits divers, donnent des informations menaçantes (verbales ou imagées), qui suscitent des peurs et les attisent (Dubet, 2002 ; Ungerer, 2010 ; Field & Muris, 2010). " Il faut que la presse et la télévision martèlent les faits divers afin que chacun finisse par croire que ça s'est passé près de chez lui " (Dubet, s.p.). Par conséquent, c'est en se basant sur ces informations que les personnes créent des stéréotypes qui fondent, alimentent certaines peurs. Dubet relève que certains événements dangereux sont bien existants, mais que le fait de les renforcer, les exagérer, alimente et augmente les craintes. Du point de vue des enfants, la violence présentée par les médias ainsi que les programmes de télévision peuvent causer des

réactions émotionnelles telles que la peur. Dans une étude, menée par Cantor et Harrison (1999 cité par Field & Muris, 2010), 90% des étudiants du cycle 1 interrogés affirmèrent avoir développé des craintes, durant leur enfance, suite à des émissions à la TV. Ces craintes se prolongent parfois et prennent de la place dans leur vie quotidienne, les empêchent de dormir sereinement et provoquent des cauchemars. Cependant, comme dit précédemment, les peurs diffèrent selon l'âge des enfants. Les monstres et les scènes effrayantes suscitent des craintes chez les plus jeunes, en enfantines ou en début de primaire, tandis que les plus âgés redoutent plutôt des situations, susceptibles de se réaliser dans leur environnement proche (Wilson, 1995).

Les expériences vécues par l'enfant lui-même, souvent incomprises et perçues comme dangereuses, peuvent engendrer des peurs. Être témoin d'un accident de voiture ou de la mort de son animal peut être vécu comme traumatisant et l'effrayer. De même, en cas de séparation, qui entraîne fréquemment des tensions familiales, l'enfant est baigné dans un sentiment d'insécurité : il craint d'être séparé d'un de ses parents (Association canadienne pour la santé mentale, 1993). Dans sa brochure, intitulée *Enfant dans une famille alcoolique*, Addiction Suisse (2011) relève que ce genre de problèmes crée non seulement une atmosphère familiale tendue, insécurisante pour l'enfant, mais provoque également des réactions émotionnelles telles que de la culpabilité, de la honte et de la peur. De même, la violence à l'école, issue souvent du harcèlement scolaire, provoque de la peur chez la victime. Aller à l'école devient source d'angoisse, car l'enfant craint pour sa sécurité (Catherine, 2008). Par conséquent, suite à des événements jugés traumatisants (accidents de voiture, agressions sexuelles, catastrophes naturelles ou maladies où la vie est en jeu), l'enfant peut développer un état de stress post-traumatique, qui apparaît sous forme de cauchemars ou de souvenirs (Gagnon & Vitaro, 2000). Ainsi, sur la base de ces recherches (Rufino, 1976, cité par Belleau, 1991 ; Dubet, 2002 ; Ungerer, 2010 ; Field & Muris, 2010 ; Catherine, 2008), il semblerait que de nombreux facteurs externes agissent sur l'apparition de certaines peurs sur le chemin de l'école. Pour notre recherche, nous nous ciblerons particulièrement sur l'influence des parents, des médias et des expériences vécues. Néanmoins, nous n'excluons pas l'idée que d'autres facteurs, cette fois-ci internes, semblent également liés au développement de certaines peurs.

3.2.2.3. Les facteurs internes des peurs enfantines

Face à un événement, certains enfants sont plus sujets à la peur que d'autres. Cette différence a pour cause non seulement des facteurs externes, mentionnés plus haut, mais pourrait provenir d'autres agents, à savoir le sexe et la personnalité de l'enfant.

Binet (1895) a fait l'hypothèse que les filles et les garçons ne sont pas identiques face à la peur. En effet, d'après ses recherches, trois fois plus de filles semblaient être peureuses que le sexe opposé. D'autres études, plus tardives (Garber et al., 1997; Servant, 2005 ; Muris, 2007, cité par Matthews, 2010) sont venues confirmer cette supposition. Par exemple, d'après des interviews menés avec des parents de 160 enfants âgés entre 4 et 12 ans, 35.9% des filles craignent les araignées contre 13.4% des garçons (Merckelbach & Muris, 2000). Toutefois, selon d'autres chercheurs (Field & Muris, 2010), des recherches supplémentaires devraient être faites pour asseoir cette supposition.

Face à l'environnement, l'enfant ne répond pas de manière identique. Alors que certains se mettent en colère face à une situation frustrante, d'autres, au contraire, se retirent et intériorisent cette insatisfaction. Ces différences sont dues au tempérament de l'enfant, qui est présent dès son plus jeune âge.

Le trait de caractère de l'inhibition comportementale semblerait associé au développement de l'anxiété. L'enfant inhibé est, de manière générale, timide et peureux face à des situations inconnues (Biederman et al., 2001), tandis qu'il apparaît comme à l'aise et sûr de lui dans un contexte familial. Il semblerait que l'atmosphère dans laquelle il vit ait un impact sur sa timidité. En effet, ceux qui ont une relation sécurisée avec leur mère sont moins sujets à la timidité que ceux exposés à un attachement insécure. De même, les parents timides ainsi que les moqueries et les humiliations vécues en public ont tendance à renforcer ce trait de caractère chez les enfants. Par conséquent, les timides, avec une inhibition comportementale, auront plus tendance à développer des peurs, surtout au niveau social (Binet, 1895 ; Garber et al., 1997; Meunier, 2012).

La sensibilité et une imagination vive peuvent également avoir influencé le développement de certaines peurs. En effet, certaines images, films ne provoquent aucune crainte chez certains enfants, alors que pour d'autres, ils sont source de peurs. Les enfants sensibles sont plus attentifs et craignent plus les moqueries, qu'ils vivent comme une certaine violence faite à leur personne (Servant, 2005). De plus, à une certaine période dans la vie, la distinction entre l'imaginaire et la réalité n'est pas clairement établie. Cela peut se manifester par une peur des monstres, des fantômes, etc., elle est donc une faiblesse chez l'enfant, surtout chez celui qui a une imagination vive, car elle crée des peurs (Garber et al., 1997, De Coquereaumont & De Coquereaumont, 2014).

Ainsi, ces différents traits de caractère ont une influence sur le développement de la personnalité, qui fera de l'enfant une personne anxieuse ou non. Servant, dans son ouvrage, relève quelques traits de personnalité communs aux enfants anxieux.

L'hyperémotif ou l'hypersensible réagit à des événements stressants, qu'ils soient perçus comme négatifs ou positifs, et est donc souvent sujet à différentes peurs. Ces personnes présentent certaines caractéristiques : elles sont engageantes, réactives, en contact direct avec les autres, mais ont du mal à cacher leurs émotions, pleurent facilement et ne tolèrent pas l'injustice.

Le craintif est prudent et évite les situations qui lui paraissent intuitivement dangereuses, évalue toujours le danger et est souvent pessimiste. Par conséquent, il ne prend jamais de risque, ne s'expose pas aux dangers et n'ose pas découvrir de nouvelles choses. Tout comme l'hyperémotif ou l'hypersensible, l'enfant avec ce trait de personnalité a beaucoup de craintes et est généralement anxieux.

L'évitant, timide et réservé avec les personnes entourantes, évite le contact. Il parle peu et peut être considéré comme une personne introvertie. Ce refus d'entrer en interactions avec les autres peut développer chez lui de la gêne. Néanmoins, à ses yeux, il se sent incapable de faire autrement, et redoute donc de vivre ces situations, d'où son désir de fuite.

Le soucieux, quant à lui, est caractérisé par son côté renfrogné, ses plaintes fréquentes liées à des moindres problèmes physiques, son besoin de gérer les situations. Meticuleux, il est considéré comme maniaque. De nature anxieuse, il se laisse très facilement emporter dans ses soucis (Servant, 2005).

Ainsi, les individus, marqués par ces différents traits de caractère, se sentent tous dans un sentiment d'insécurité, qui, comme dit ci-dessus, semblerait à l'origine de nombreuses peurs. Par conséquent, ces personnes devront non seulement travailler sur ce sentiment, être conscients de leur fonctionnement, mettre en place une atmosphère sécurisée et développer d'autres traits de caractère, moins marqués, pour renforcer leur personnalité (Servant, 2005)

3.2.2.4. Les moyens pour surmonter les peurs enfantines

Même si elles sont parfois ressenties et vécues comme désagréables, les peurs normales sont utiles dans le processus de développement de l'enfant, afin qu'il sache, par la suite, affronter des situations difficiles.

Selon Garber et al. (1997), dans chaque peur, trois aspects peuvent être identifiés : la réaction physique (augmentation de la fréquence cardiaque et de respiration, estomac noué), les images mentales qui ressurgissent lorsque la personne se trouve face à une situation de panique et la tendance à fuir, considérée comme un comportement d'évitement normal, mais toutefois qui empêche à l'enfant d'apprendre à surmonter ses peurs. C'est en neutralisant ces trois aspects que l'enfant va parvenir à les surmonter.

Par la relaxation, il pourra lutter contre les réactions physiques ; en s'informant et en travaillant sur son imagination avec le soutien d'un adulte, il pourra modifier sa vision des choses et transformer ses idées positivement, ce qui donnera moins d'importance à ses peurs. De plus, grâce à la décomposition de sa peur en plusieurs petits éléments, ceux-ci paraîtront moins insupportables à ses yeux, et il se sentira plus capable de les affronter.

Jusqu'à un certain âge, les enfants distinguent seulement ce qui est et ce qui n'est pas source de peur et n'ont pas conscience des degrés d'intensité. Or, en découvrant cette notion, les enfants auront l'impression de mieux maîtriser la situation. Par la suite, ils pourront mieux la supporter et la peur diminuera progressivement. Ce contrôle pourra se faire par les mots pour exprimer son état, par des chiffres ou par des gestes, notamment pour les plus jeunes.

Pour vaincre ses peurs, l'enfant pourra également mettre en place des stratégies, basées sur son imagination. Cette dernière est, comme dit plus haut, considérée comme une faiblesse, mais peut devenir une force si elle est employée pour surmonter ses peurs. Par exemple, si l'enfant craint les chiens, un film ou un livre mettant en avant des personnes de son âge et de gros chiens affectueux, ce dernier pourra, par le biais de l'imagination, modifier peu à peu sa vision et rendre ses idées positives. Néanmoins, il est primordial que l'adulte intervienne pour vérifier que l'enfant a compris le sens, et que le support n'ait pas eu un effet contraire (Garber et al., 1997).

Apaiser les peurs peut également se faire par l'intermédiaire de l'information. En effet, l'être humain est curieux face à l'inconnu, désireux d'apprendre même si cela lui fait peur. Or, en comblant ses lacunes, en menant des expériences, l'enfant va pouvoir surmonter ces craintes, pour autant qu'elles soient tranquillissantes aux yeux des enfants (Garber et al., 1997). Une étude menée auprès d'environ soixante Anglais âgés de 6 à 9 ans prouve l'importance des informations. En effet, à la moitié de ceux-ci, on présentait les marsupiaux australiens comme des êtres affectifs. Aux autres, ces animaux étaient décrits comme dangereux, méchants. Les résultats de cette enquête montrent que le premier groupe a développé des idées positives et étaient désireux de voir des marsupiaux, tandis que ceux du second groupe avaient de nombreuses peurs et réticences face aux animaux. Ainsi, le genre d'informations données aux enfants influence leurs idées (positives ou négatives) (André, 2004).

L'observation est très importante dans l'apprentissage des enfants qui, par la suite, imitent certains comportements. Bandura (1973, cité par Garber et al., 1997) a constaté que les enfants qui observent les autres se confronter à des situations qui, d'habitude, leur font peur, osent plus facilement se lancer par la suite. La ressemblance joue également un rôle important (un enfant de neuf ans osera plus facilement se lancer dans une situation, après avoir observé un enfant du même âge plutôt qu'un grand de 14 ans). Ainsi, l'observation peut être un moyen à développer pour surpasser certaines peurs (Garber et al., 1997).

Parfois, pour vaincre une peur, l'enfant doit être confronté à la situation qu'il craint. Mais cette démarche ne peut se faire que progressivement ; ce procédé est appelé, en psychologie, *désensibilisation in vivo*.

Dans le cas d'une désensibilisation *in vivo*, vous affronterez directement la situation dans la réalité, et vous laisserez l'anxiété augmenter et disparaître. L'idée consiste, d'une part, à désapprendre le lien entre une situation phobogène et la réaction d'anxiété et, d'autre part, à réassocier les sensations de détente et de sécurité avec la situation en question. (Bourne, 2011, p. 150)

Ainsi, à travers cette partie, de nombreuses hypothèses, notamment sur les facteurs internes et externes qui favorisent les peurs enfantines, sur leur évolution à travers les différentes étapes développementales ainsi que sur les moyens utilisés pour les surmonter, ont été émises.

Par conséquent, il nous semble intéressant de questionner les enfants eux-mêmes afin qu'ils nous donnent leurs perceptions à ce sujet, tout en gardant en vue notre thématique, le chemin de l'école.

3.3. Synthèse du cadre conceptuel

La figure ci-dessous est une synthèse de ce qui a été traité dans le cadre conceptuel et qui sera repris lors de l'analyse des données. Au centre, se trouve notre question de recherche, autour de laquelle gravitent les axes (facteurs, moyens et évolution, représentés dans des couleurs différentes), qui la précisent. Nous avons également indiqués (lignes en pointillés) les relations entre les concepts : par exemple, les parents semblent un facteur externe favorisant les peurs, mais est également une aide à la mise en place de certains moyens afin de surmonter les peurs rencontrées.

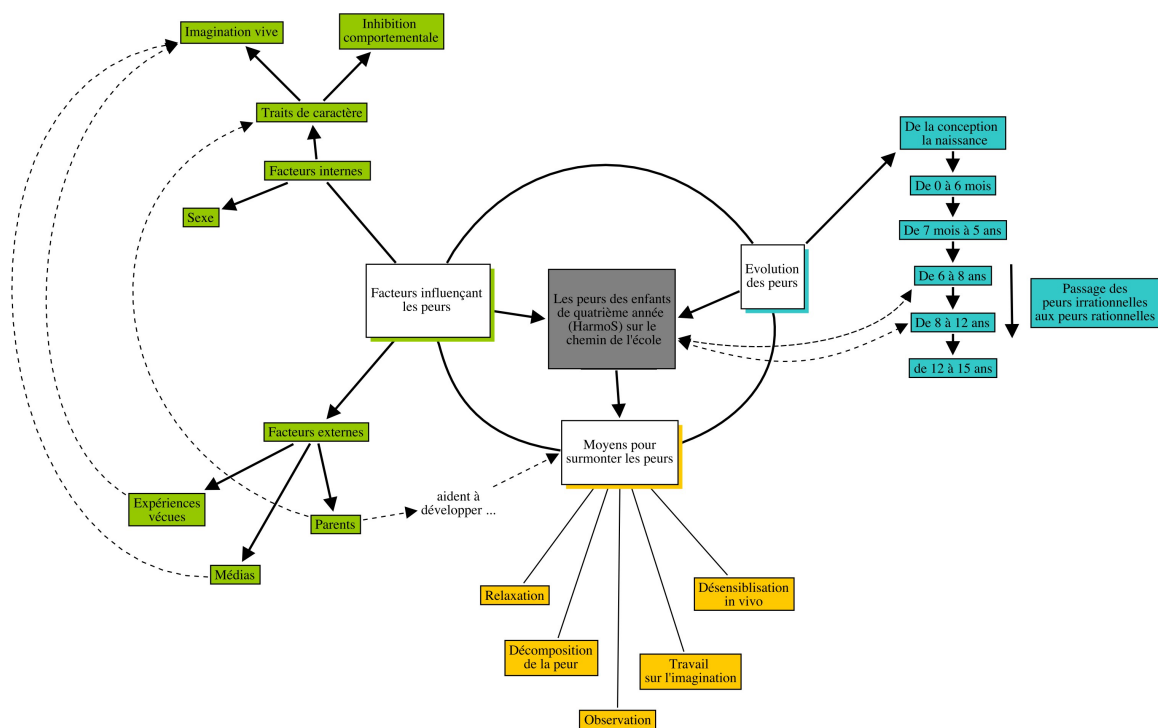


Figure 1 : Récapitulatif des concepts retenus

4. Question de recherche

De plus en plus de parents amènent leurs enfants à l'école en voiture, par crainte des dangers qu'ils peuvent encourir sur la route. Cet acte, basé sur un souci de bienveillance, entraîne des conséquences néfastes. D'une part, les parents privent les enfants de cet exercice physique quotidien et, de manière détournée, renforcent la problématique de la sédentarité, considérée comme un problème majeur de santé publique. D'autre part, une augmentation des " parents-taxis " devant les préaux d'école (Groupe Palomar, 2010 ; Nodari, 2014) accentue le risque des derniers élèves-piétons. Par conséquent, un véritable cercle vicieux s'instaure, car, les parents de ces élèves se déplaçant à pieds peuvent craindre pour leur sécurité et donc opter eux aussi pour les transports à moteurs.

Or, dans une société encore fortement adulte-centrée, les peurs des parents priment sur celles des enfants et les décisions qu'ils prennent sont généralement fondées sur leur raisonnement, sans que l'avis de l'enfant soit systématiquement pris en considération (Mettelus, 2014 ; Octobre & Sirota, 2013). Dans le cadre de cette recherche, la perspective inverse sera adoptée. Nous nous intéressons à l'opinion de l'acteur principal du chemin de l'école, soit l'enfant, pour qu'il nous décrive lui-même sa manière d'appréhender son chemin de la maison à l'école et retour.

Notre question de recherche est la suivante :

Quelles sont les peurs des enfants de quatrième année (HarmoS) sur le chemin de l'école ?

Par la suite, nous précisons notre question de recherche à l'aide de différents axes (moyens pour surmonter les peurs, évolution des peurs, facteurs externes et internes des peurs) afin de connaître la vision des peurs des enfants.

Tout d'abord, si l'enfant a des peurs sur le chemin de l'école, mais qu'il continue à s'y rendre à pied, cela laisse supposer qu'il met en place des moyens, développe des stratégies pour les surmonter : la relaxation, la prise de conscience de l'intensité des peurs, travail sur l'imagination (avec l'aide de l'adulte), l'observation et la *désensibilisation in vivo* (Garber et al., 1997). Au sein de cette recherche, nous voudrions relever celles qui, de manière générale, sont utilisées ou, au contraire, délaissées par les élèves.

D'après certaines recherches (Garber et al., 1997 ; Pessler, 1989, cité par Palacin, 2013), nous avons relevé que les peurs varient selon l'âge de l'enfant. Nous voudrions donc, à travers cette étude, questionner les enfants sur cette évolution et établir les peurs caractéristiques de leur âge.

De plus, sur la base théorique (Rufino, 1976, cité par Belleau, 1991 ; Theytaz, 2007 ; Ungerer, 2010 ; Field & Muris, 2010 ; Catherine, 2008 ; Binet, 1895 ; Muris, 2007, cité par Matthews, 2010 ; Biederman et al., 2001 ; Servant, 2005 ; De Coquereumont & De Coquereumont, 2014), nous supposons que certains facteurs, externes (médias, parents, expériences vécues) ou internes (sexe, traits de caractère : inhibition comportementale, imagination, relation sociale), puissent influencer sur les peurs des enfants.

5. Dispositif méthodologique

5.1. Méthodes retenues pour récolter les données

Afin de recueillir les informations, plusieurs méthodes peuvent être mises en place et leur valeur dépend du sujet traité. Pour notre part, nous nous sommes tournée vers le Diamond Ranking et l'entretien collectif, qui semblaient les mieux adaptés à notre recherche.

5.1.1. Le Diamond Ranking

Le Diamond Ranking, considéré comme un “ thinking skills tool ”, est une activité qui se fait en petits groupes et qui met la priorité sur les informations et les idées des participants. En effet, il les encourage à examiner et à exprimer leurs points de vue, tout en les justifiant aux autres membres (Clark et al., 2013).

Cette méthode est souvent utilisée en classe, afin que les élèves puissent se positionner et considérer leurs propres valeurs, sentiments et idées face un sujet donné. Néanmoins, elle peut également s'appliquer dans d'autres milieux, avec des participants de tout âge (Northern Ireland Curriculum, 2007).

Lors de cette activité, des photos ou images, représentant diverses idées en lien avec le thème abordé, sont distribuées aux membres du groupe. Leur travail consiste à les classer selon la priorité.

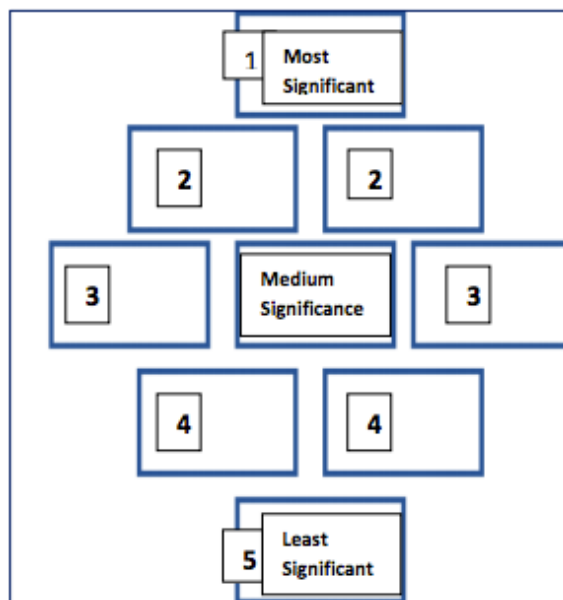


Figure 2 : Structure du Diamond Ranking (Clark et al., 2013 p. 6)

Dans le Diamond Ranking, les places des photos sont significatives. Comme le montre le tableau ci-dessus, la photo, placée au sommet (1), est relevée comme ayant le plus de priorité. Au deuxième étage, deux photos sont à placer et ont une priorité plus importante que la moyenne, mais toutefois plus faible que celle au niveau supérieur. Les trois du

centre correspondent à la moyenne. Les deux suivantes (4) ont une assez faible priorité tandis que la dernière (5) représente la plus faible priorité. Toutefois, l'activité peut également se faire avec 12 photos et, par conséquent, la structure en est modifiée (1^e étage : une photo, 2^e étage : trois photos, 3^e étage : quatre photos, 4^e étage : trois photos et dernier étage : une photo).

Comme les membres font partie d'un groupe, il arrive que les avis divergent. Ils doivent donc, par l'intermédiaire de discussions et de justifications, trouver un consensus entre eux (Clark et al., 2013). Cette argumentation, au même titre que le produit final, fait l'objet de l'analyse.

Au terme de l'activité, les participants commentent leur Diamond Ranking avec des commentaires sur le placement des photos ainsi que la raison de leur choix. Ces apports qualitatifs constituent des données supplémentaires et souvent très riches pour le chercheur.

Pour notre part nous opterons un Diamond Ranking à 12 entrées. Les enfants devront tout d'abord sélectionner 12 images parmi les 20 photographies proposées, pour ensuite, d'un commun accord, les classer dans cette structure.

5.1.2. L'entretien

D'un point de vue général, l'entretien vise la mise-en-œuvre de processus de communication et d'interaction humaine afin de retirer des informations de la part des personnes interrogées. Il implique un contact direct entre le chercheur et les interlocuteurs. Dans cet échange, ceux qui sont interrogés s'expriment leurs perceptions, interprétations et expériences tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et très faibles en directivité, veille à ce qu'ils ne s'éloignent pas des objectifs fixés (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Plusieurs variantes peuvent découler de cette méthode, notamment l'entretien collectif. Cet entretien de recherche peut rassembler des groupes² ou des personnes qui ont peu d'éléments en commun (Duchesne & Haegel, 2004). Son but consiste à recueillir du discours et y saisir les prises de position, en interaction entre elles. Par la suite, dans la phase d'analyse, le chercheur pourra relever les significations partagées et de désaccord.

L'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, au modèle culturel et aux normes [...]. La dynamique de la discussion conduit à des alternances de moments d'accord et de désaccord qui soulignent avec force les ambiguïtés dont sont chargées les significations reçues, celles qu'on appelle aussi des idéologies. (Duchesne & Haegel, 2004, pp. 38-41)

L'un des enjeux majeurs pour le chercheur qui applique cette méthode est le recrutement des personnes. En effet, il doit construire non seulement un échantillon qui réponde aux critères de sa recherche, mais un groupe dont les interactions seront capitales pour l'analyse. Toutefois, l'entente au sein du groupe ne peut qu'être partiellement anticipée. Comme dit précédemment, le chercheur peut faire le choix d'un groupe dont les membres se connaissent (même famille, issus du même village, etc.) ou, au contraire, inconnus les uns des autres. Bien que ces deux variantes recèlent de nombreux atouts, Bourdieu (1993, cité par Duchesne & Haegel, 2004) relève que, s'il existe une trop grande familiarité entre les membres, certaines personnes interrogées considéreront leurs propos comme allant de soi et donc inutiles d'explicitier.

² Au sens sociologique du terme

Pour que la discussion ne manifeste pas seulement l'inégalité de ces rapports, il est nécessaire qu'il y ait une certaine homogénéité sociale entre les participants. Cette homogénéité, nécessairement relative, doit permettre d'éviter des situations où l'aisance et la maîtrise des uns inhibent les autres et les empêchent de prendre la parole. C'est pour cette raison que le principe élémentaire de l'organisation des entretiens collectifs est l'homogénéité de chaque groupe. (Duchesne & Haegel, 2004, p. 51)

Le but ne consiste pas à construire un échantillon qui reproduise, à petite échelle, la structure de la population mère, mais de rassembler des groupes afin de relever certaines situations variées, contrastées et déterminantes pour la compréhension du thème traité (Duchesne & Haegel, 2004).

Le nombre de groupes varie en fonction des recherches effectuées. Des scientifiques préfèrent mener des enquêtes avec des corpus importants, d'autres, tel Morgan (1997, cité par Duchesne & Haegel, 2004), jugent celles fondées sur 3 à 5 groupes comme légitimes. Quant à la taille, la plupart des scientifiques affirment que l'idéal se trouve entre 5 et 10 personnes. Au-delà, cela peut devenir une difficulté supplémentaire pour le chercheur, notamment au niveau de la gestion des interactions et du temps de parole.

5.2. Élaboration de l'instrument

Pour élaborer l'instrument de notre étude, nous nous sommes basée sur une recherche participative, qui consiste à impliquer des enfants dans les processus décisionnels (au niveau de la planification, de la mise en œuvre ou de l'évaluation). La participation des enfants peut être réalisée à plusieurs niveaux, comme le montre l'échelle de Hart (1997, cité par Save the Children, 2000). Par exemple, dans certains cas, les enfants interviennent dans la sélection et l'élaboration des méthodes (aucune implication au niveau de la planification et de l'analyse) tandis que dans d'autres, un partenariat entre le chercheur et les enfants est établi pour tous les stades de la recherche .

Néanmoins, quel que soit le niveau d'implication des enfants, un projet participatif doit répondre à certains critères : l'enfant connaît et comprend les visées du projet, sait pourquoi il est impliqué dans la recherche, possède un rôle significatif et est volontaire (Ericsson, 2002).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de faire appel à trois enfants *experts*, dans les phases de planification et d'interprétation. Considérant le peu de littérature existant sur notre objet d'étude, le but principal de cette démarche consistait tout d'abord à connaître la position des élèves face au thème traité, mais également à éviter que notre instrument soit subjectif, et biaisé par des représentations d'adultes. Ces enfants *experts* n'appartiennent pas à l'échantillon de cette étude. Leur statut est tout à fait particulier en ce sens qu'ils ont contribué à élaborer le matériel de récolte de données. Nous nous sommes donc rendue avec eux sur leur chemin de l'école, afin qu'ils relèvent ce qui leur fait peur durant ce trajet effectué à pied. Ces dangers personnels ont été pris en photos. De plus, ils ont été à nouveau mobilisés lors de l'analyse des résultats, afin qu'ils nous donnent leur propre interprétation.

Au terme de ces entrevues, sur la base des tableaux des Pessler (1989, cité par Palacin, 2013) et de Garber et al. (1997), nous avons retenu 20 photos, qui correspondent le plus aux peurs caractéristiques de leur âge. Cet instrument de base (soit les photos) fut utilisé pour l'activité de classement (Diamond Ranking) avec d'autres enfants (cf. Annexe 1).

Par la suite, nous avons également construit un guide d'entretien pour la suite de l'activité. Nous avons pour cela pris en compte les quatre axes traités dans le cadre conceptuel, à savoir les moyens pour surmonter les peurs, leur évolution ainsi que les facteurs externes et internes pouvant les développer (cf. Annexe 2).

Pour nous assurer que notre activité est adaptée aux élèves de quatrième HarmoS, que les questions ne sont pas trop complexes et que les réponses données correspondent au moins partiellement à nos attentes, nous avons testé le dispositif méthodologique. Nous avons demandé à deux enfants du même âge de réaliser l'activité du Diamond Ranking et de répondre aux questions prévues pour l'entretien collectif. Les résultats étaient probants et n'ont pas nécessité de modifications des instruments.

5.3. Échantillonnage choisi et durée de l'expérimentation

Pour cette recherche, nous avons décidé de travailler avec des enfants de 4^e HarmoS. Plusieurs raisons nous ont poussé à effectuer ce choix. Tout d'abord, il est rare de trouver des enfants enfantines qui se déplacent à pied, sans la présence d'un adulte. Des associations, telles que Pedibus, sont des moyens pris par certaines communes pour assurer les transports à pied des plus jeunes élèves. Par conséquent, une certaine confiance en l'adulte peut être établie et l'enfant se décharge ainsi de ses peurs.

De plus, il n'est pas toujours évident de s'exprimer sur ses émotions, car elles constituent un concept abstrait. Ainsi, nous craignons que, en interrogeant des enfants de 5-6 ans, ces derniers aient beaucoup de difficultés à s'exprimer sur un tel sujet.

Un élément indispensable à relever est également la nature des peurs. Selon Pessler (1989, cité par Palacin, 2013), les peurs prennent un penchant plus rationnel qu'à partir de 6-7 ans. Auparavant, elles sont principalement fantastiques. Or, pour notre travail, il nous semblait plus intéressant de questionner sur les peurs rationnelles des enfants qui, comme dit plus haut, sont généralement fondées sur des faits et des expériences vécues plutôt que sur l'imagination. Ainsi, des moyens concrets (augmentation des moyens de sécurité sur la route : passage piéton, trottoir, discussions en classe, etc.) pourront être mis en place, par la suite, pour répondre au besoin de sécurité des enfants.

En ce qui concerne la construction du groupe, les membres avaient certains éléments en commun. Les 17 enfants (issus de deux classes) interrogés étaient en 4^e HarmoS, issus de la même commune, et réalisaient les trajets entre leur domicile et l'école à pied. Pour mener cette activité (qui dura 45 minutes), les élèves furent regroupés en trois groupes (deux contenant six élèves et un de cinq). Nous avons veillé à ce qu'il y ait des garçons et filles dans chaque groupe.

5.4. Récapitulatif de la méthodologie utilisée

Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous avons mis ci-dessous une synthèse (figure 3) de la méthodologie utilisée pour cette recherche.

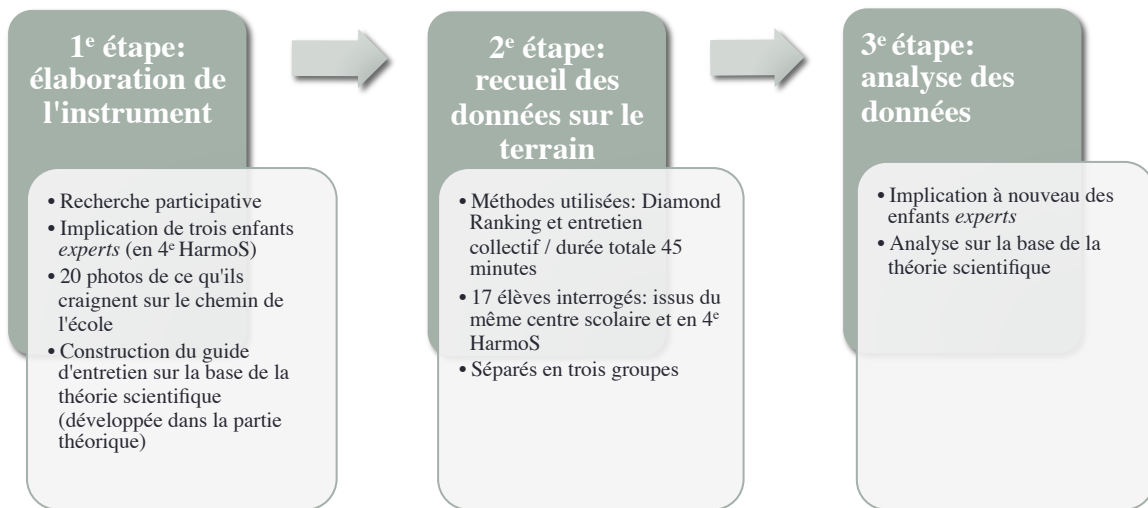


Figure 3 : Design de recherche

6. Analyse et interprétation

L'analyse qualitative des données se décline selon les quatre axes de recherche, à savoir :

- Les peurs relevées par les élèves
- les explications de ceux-ci sur les moyens mis en place pour surmonter les peurs
- l'évolution de ces peurs
- les différents facteurs qui les provoquent.

Pour éviter des répétitions inutiles, nous avons fait le choix de traiter les phases d'analyse et d'interprétation en même temps.

6.1. Peurs relevées par les élèves

Pour cette partie, nous allons tout d'abord étudier les Diamond Ranking, réalisés par les différents groupes. Puis, nous prendrons en compte les élèves de manière plus individuelle pour identifier, ensemble, leurs peurs.

6.1.1. Analyse des différents Diamond Ranking

Par simple visualisation du tableau 1, qui reprend les résultats des trois Diamond Ranking, il peut être constaté que les peurs mentionnées sont souvent récurrentes, même si elles varient dans leur classement, c'est-à-dire en intensité.

6.1.1.1. La peur de se faire enlever

La peur de se faire enlever est relevée chez les trois groupes. En effet, pour deux d'entre eux, elle est considérée comme une peur extrême, soit qui prime sur toutes les autres, tandis que pour le dernier elle fait partie des peurs intenses. De plus, en observant de plus près le tableau, il peut être remarqué que le groupe 2 faisait allusion à cette peur à deux reprises. Par conséquent, sur la base de ces éléments, nous pouvons affirmer que l'enlèvement préoccupe vivement les élèves de 4^e HarmoS.

Léane : J'ai peur parce que y a une voiture qui va s'arrêter et pis elle va dire ah, mais j'ai des bonbons tu veux venir avec moi pis après ils vont nous prendre.

Selon les recherches de Pessler (1989, cité par Palacin, 2013), nous pouvons constater que cette crainte est particulièrement ressentie par les enfants âgés entre 6 et 12 ans.

Toutefois, grâce à l'entretien collectif, nous avons remarqué que cette peur inclut d'autres craintes, qui varient selon les élèves (cf. graphique 1). Certains enfants redoutent les conséquences que peut avoir l'enlèvement sur leur santé physique. En effet, quatre d'entre eux lient cette peur à la mort, car les bandits, après les avoir kidnappés, peuvent les tuer.

Nous : Pourquoi avez-vous peur des bandits ? Et vous avez peur de quoi, des bandits ?

Isaline : Ils peuvent te kidnapper pis après te tuer.

[...] Bastien : Parce qu'après heu il peut nous tuer.

D'autres se basent plutôt sur les mauvais traitements qu'ils peuvent subir de la part de leurs ravisseurs (relevés par une élève comme pouvant être autant un homme qu'une femme) et qui, par la suite, peuvent induire à la mort.

Léane : [...] Parce que peut-être après ils nous injectent des produits pis après on peut mourir.

D'autres craintes, mentionnées par les enfants, concernent les parents. En effet, l'un d'entre eux affirme craindre l'enlèvement, car il sait que cela inquiètera ses parents. Quant aux trois autres, ils voient cela comme un danger, car il implique la séparation avec les proches.

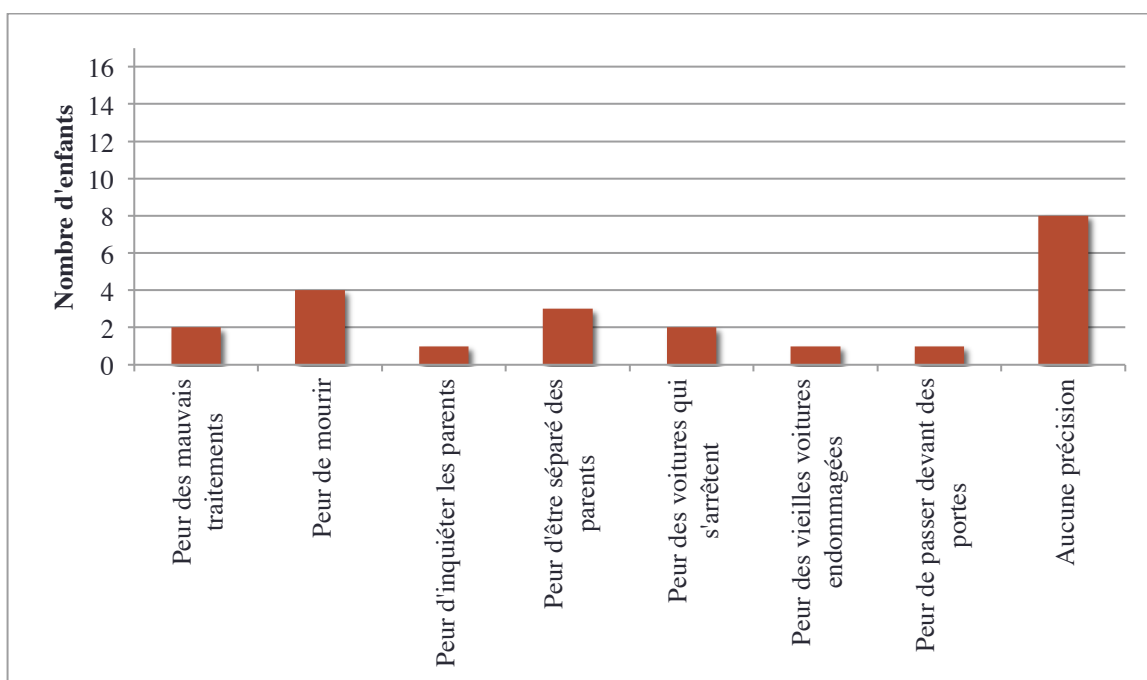
Andréa : Parce qu'on voit plus nos parents.

[...] Léane : Parce qu'on voit plus nos parents.

De plus, la peur de l'enlèvement les place dans une situation d'insécurité qui les pousse à suspecter des éléments, tels que des portes fermées ou des voitures qui s'arrêtent près d'eux. De même, ils développent en eux des représentations : en effet, un enfant rapproche les vieilles voitures endommagées à des voitures de ravisseur.

[...] Julie : Moi j'ai un peu, j'ai peur de ça parce que y a quelqu'un qui me prend. Moi j'ai peur que là y a une porte et pis que quelqu'un nous prenne comme ça quand on tourne la tête.

Léonie : Moi j'ai peur parce que des fois y a des voitures qui s'arrêtent. Je sais pas s'ils vont me prendre.



Graphique 1 : Peurs évoquées en lien avec l'enlèvement

Ainsi, selon les recherches de Pessler (1989, cité par Palacin, 2013) et de Garber et al. (1997), nous pouvons affirmer que la peur de l'enlèvement et les craintes liées (relevées par l'échantillon), sont typiques aux élèves de 4^e HarmoS (âgés de 7-8 ans). Cela explique donc l'importance qu'elles prennent dans leur quotidien.

6.1.1.2. La peur de se faire écraser

La peur de se faire écraser est relevée par tous les groupes comme étant une peur vécue sur le chemin de l'école, bien que ceux-ci ne soient pas du même avis quant à son intensité. Alors qu'elle apparaît à plusieurs reprises dans les Diamond Ranking, le groupe 3 la qualifie de peur extrême, le groupe 1 la classe parmi les peurs intenses (c'est-à-dire très forte, mais devancée par la peur de l'enlèvement) tandis que chez le groupe 2 elle n'apparaît que dans les peurs moyennes (cf. tableau 1 placé en annexe). Par conséquent et sur la base des trois Diamond Ranking, nous pouvons conclure que la peur de se faire écraser est relativement forte chez les enfants issus de notre échantillon.

Les dangers liés à cette peur générale, relevés durant la discussion, varient selon les enfants et sont nombreux (cf. graphique 2). Ils redoutent les voitures et les camions (plus impressionnants par leur taille), l'absence de trottoir et de passage piéton. En effet, ils perçoivent ces signalisations comme une sécurité importante.

Célestin : Il y a un trottoir, les voitures ne peuvent pas venir sur le trottoir.

Clara : Ah ouais.

[...] Nous : Parce que vous êtes sur le trottoir, c'est quand même une sécurité ?

Clara : Ben oui.

[...] Julie : Parce que y a pas de trottoir, oui. Parce qu'on peut s'écraser contre une voiture.

De plus, Théo indique que certaines voitures ne respectent pas les signalisations et dépassent la ligne jaune, qui, normalement, est censée représenter un trottoir. Le comportement du conducteur l'expose donc à un danger.

Nous : Alors toi qu'est-ce qui te fait le plus peur ?

Bastien : Heu moi c'est parce que les trax qui dépassent le trottoir. Parce que c'est une ligne jaune et pis...

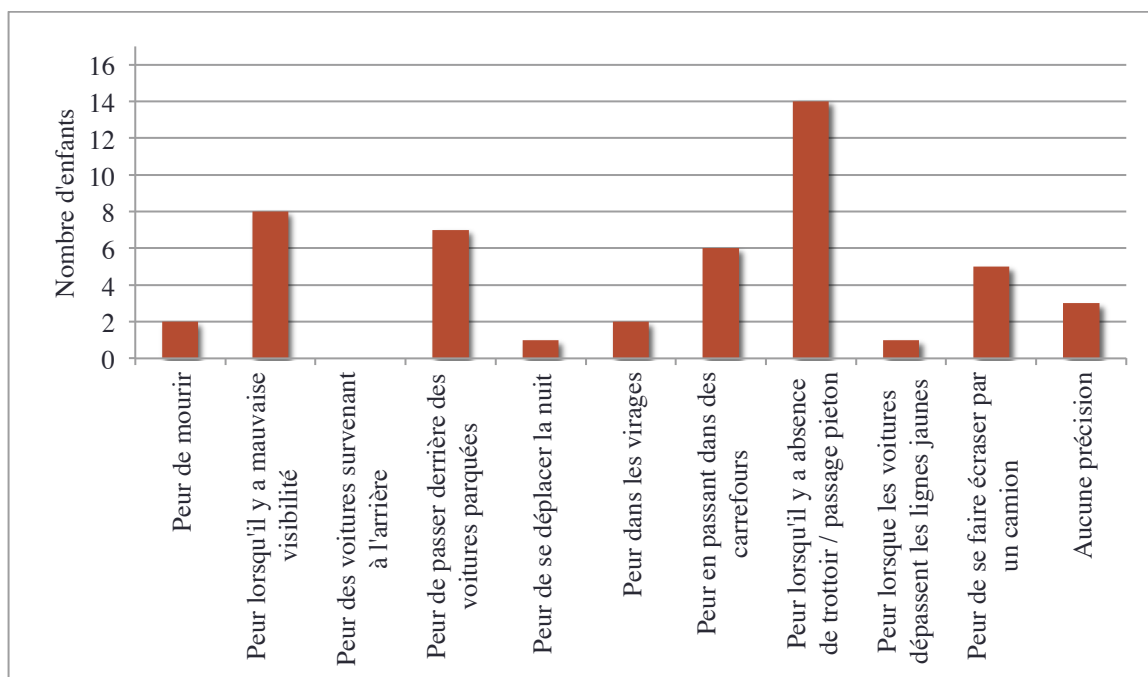
[...] Nous : Et ça, c'est ce qui te fait toi le plus peur ?

Bastien : Oui parce qu'après avec les copains on doit sauter en bas, en bas dans le pré parce que sinon il nous écrase.

D'autres affirment que le manque de visibilité peut être problématique et augmenter le risque d'accidents sur la route (se déplacer sur une route sans trottoir, lorsqu'il fait nuit ou dans des virages). Les voitures ne peuvent prévoir la présence des enfants qui, par conséquent, sont plus sujets à se faire écraser. De même, le fait de passer derrière les voitures parkées est vécu par certains comme une peur, car ils ne peuvent pas anticiper si la voiture va reculer. Toutefois, au niveau de ce danger, une divergence d'avis est à noter : en effet, certains la classent dans les peurs minimales tandis que d'autres dans les peurs moyennes. Cette différence pourrait s'expliquer par deux hypothèses. Premièrement, il se peut que les enfants du 1^{er} groupe soient confrontés à ce genre de situation dans leur quotidien et aient dû faire face une ou plusieurs fois à des dangers, tandis que le second groupe n'a jamais expérimenté ce genre de situation. Deuxièmement, nous pourrions supposer que le premier groupe n'a jamais vécu cela et ne fonde sa peur que sur l'imagination (la peur n'est pas " construite " avec l'expérience), tandis que le second connaît cette situation et a tiré le constat qu'elle n'était pas dangereuse.

Après discussion, nous pouvons également relever qu'au-delà des accidents de voiture, la plupart craint d'être blessés, voire de mourir (2 d'entre eux). Selon le tableau de Garber et al. (1997), exposé ci-dessus, ces craintes se rattachent aux peurs liées aux blessures corporelles, qui déjà ressenties dès l'âge de 5 ans, se poursuivent jusqu'à 12 ans. Par conséquent, elles sont principalement marquées dans cette tranche d'âge et perçues comme normales. Pessler relève quant à lui que les enfants un peu plus jeunes (2-3 ans jusqu'à 6-7

ans), développent déjà des peurs en lien avec la circulation, les bruits et les accidents, peurs qui se poursuivent jusqu'à l'âge de 12 ans.



Graphique 2 : Peurs issues de la crainte de se faire écraser

6.1.1.3. Peurs liées aux événements de la route

Nous avons également répertorié une autre catégorie de peurs, portant sur les événements qui peuvent se produire sur le chemin de l'école (travaux, rencontre d'autres enfants, etc.), mais qui ne sont pas causés par des véhicules.

Au début, la plupart des enfants affirment ne rencontrer presque personne sur leur route et ne redouter aucune rencontre avec des plus âgés. Or, suite à la discussion et à l'activité (cf. graphique 3), il s'avère que tous les groupes sont unanimes en ce qui concerne la peur de se faire taper par des grands ou des inconnus et classent donc la photo dans les peurs intenses. En effet, après avoir vécu ou non des situations critiques, la plupart d'entre eux reconnaissent craindre d'être frappés ou " maltraités " (savon de neige, être poussé sur le vélo, etc.) sans raison par les plus âgés, notamment ceux du cycle.

Léonie : Moi j'ai peur qu'il y ait des gens qui viennent et qui me tapent, parce que je ne sais pas s'ils sont gentils ou méchants.

À travers cette crainte de se faire taper par les plus grands, certains enfants relèvent les blessures qu'ils peuvent subir (se faire frapper jusqu'au sang, se faire casser la jambe) et l'un d'eux souligne l'incapacité à se défendre seul.

[...] Valentin : Moi j'ai peur aussi qui me fassent mal pis qu'après y a personne qui peut m'aider.

Par conséquent, cette peur des blessures entraîne d'autres craintes telles que l'inquiétude de la mère face au retour tardif de son enfant. En effet, ils relèvent que s'ils se blessent, ils se retrouveront non seulement seuls, mais ne pourront pas rentrer chez eux.

Lili : Moi c'est parce qu'en fait si je me fait taper, je me casse le pied ou je me casse la jambe ou je me casse quelque chose, pis maman elle sait pas, bin elle sait pas encore et bin j'ai peur qu'elle sait pas pis qu'elle sait pas où je suis.

Cette crainte de se faire taper par les plus grands comporte, contrairement aux précédentes, une dimension sociale, qui, selon Pessler, prend une place importante à partir de 12 ans (peur de l'apparence physique, etc.) (1989, cité par Palacin, 2013). Toutefois, suite à la discussion, nous avons conclu que, à travers ces actes, les élèves de 4^e HarmoS ne craignent pas pour leur apparence physique, leur réputation, etc., mais plutôt pour les blessures que ces gestes peuvent provoquer. Ainsi, la crainte de se faire frapper est étroitement liée aux peurs des blessures corporelles qui, comme dit précédemment, sont caractéristiques à cet âge-là. Il en va de même pour la crainte de se blesser soi-même sur le chemin de l'école, en tombant.

Mais cette peur des blessures intervient également face à d'autres événements. En effet, certains mentionnent la chute d'arbres, le matériel (près de certains chantiers) qui peut tomber ou les maisons en travaux qui s'écroulent comme étant également des lieux dangereux, mais facilement évitables en se tenant éloignés. De même, les maisons brûlées sont perçues comme dangereuses pour certains. En effet, ils craignent qu'elles ne s'écroulent ou que le feu se propage sur eux. De plus, ces craintes sont associées à d'autres, telles que la perte des êtres chers (parents, famille).

Lili : Et j'ai peur que ça prenne feu sur moi.

Toutefois, tous les élèves n'ont pas le même avis. En effet, certains classent ces photos dans les peurs moyennes, tandis que d'autres préfèrent les mettre dans les peurs minimales. En effet, ils affirment que les lieux en travaux (avec la présence de machines) sont suffisamment sécurisés, grâce aux barrières et aux recommandations des travailleurs. Ainsi, nous pouvons remarquer une confiance en l'adulte ainsi que dans les moyens mis en place.

Nous : Pourquoi vous avez pas peur de ça ? Vous m'aviez dit.

[...] Célestin : Parce que tu demandes si tu peux passer et pis ils te disent oui.

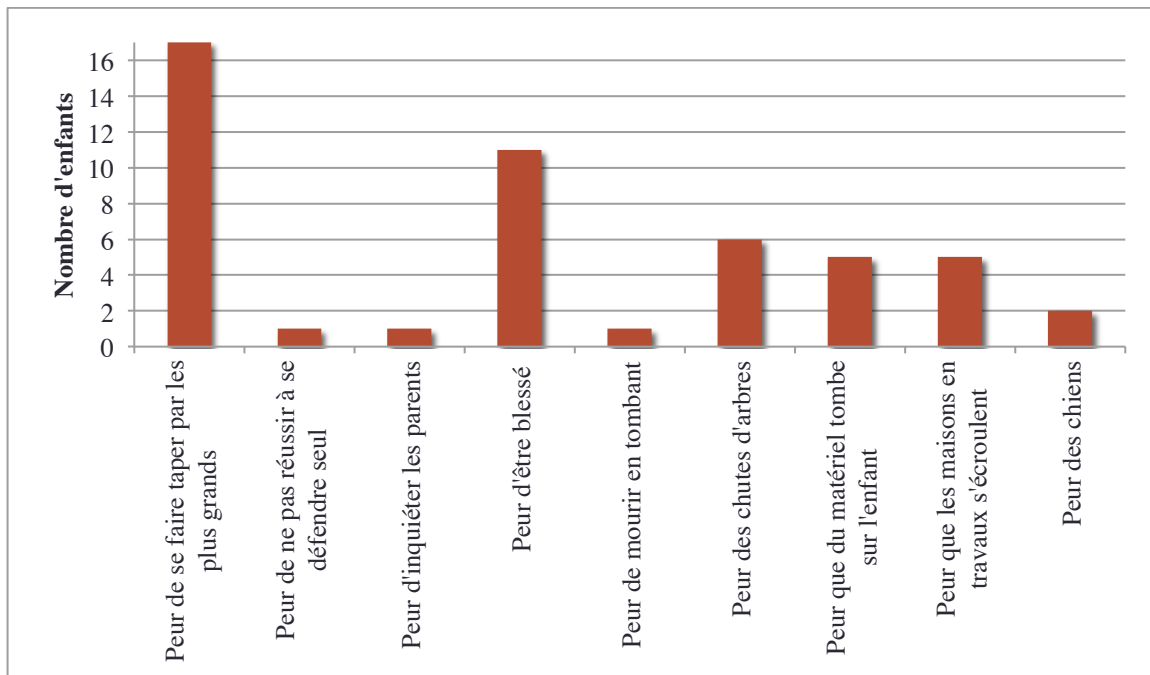
Théo : Et pis ils arrêtent de faire fonctionner

Clara : Les machines.

[...] Théo : Ca fait pas peur parce que y a des fils orange qui disent qu'il faut pas y aller.

En effet, selon le tableau de Garber et al. (1997), il semblerait que cette crainte des objets volumineux soit présente plus jeune, à l'âge de deux ans. En effet, à travers notre échantillon, nous remarquons encore une fois que la peur est plus liée aux blessures qui risquent d'être causées, plutôt que la crainte des machines en elle-même.

Dans le tableau 1 (en annexe), la peur de se perdre apparaît également dans le classement de deux groupes et est placée dans les peurs moyennes. En effet, ils affirment la ressentir, tout en précisant néanmoins qu'elle disparaît avec l'habitude. La peur des chiens, quant à elle, ne fait pas l'unanimité des groupes et par conséquent, même si elle est mentionnée par un élève, n'apparaît pas dans les Diamond Ranking.



Graphique 3 : Peurs en lien avec les événements sur le parcours

6.2. Moyens pour surmonter les peurs

Comme nous avons vu précédemment, les élèves de chaque groupe ressentent des peurs sur le chemin d'école. Malgré cela, ils continuent tout de même à parcourir ce trajet, ce qui implique que des moyens sont mis en place pour les surmonter.

Selon les discussions menées avec les 17 enfants ainsi que le graphique 4, qui reprend les différents moyens énoncés, nous pouvons constater une grande diversité des stratégies utilisées par les enfants. En effet, chaque individu réagit différemment face à un événement, un danger, etc. Ainsi, les moyens pour surpasser ses propres craintes ne correspondent pas forcément à celles des autres. Au sein de notre échantillon, onze moyens ont été relevés pour surpasser les peurs sur le chemin de l'école (cf. graphique 4).

Le plus utilisé et le plus mentionné par les élèves est le partage des peurs, que ce soit avec les parents et les pairs. Sept enfants affirment y avoir recours pour apaiser les craintes et retrouver le calme nécessaire afin de continuer à parcourir le trajet. En effet, les personnes-ressources peuvent leur donner des informations, qui ont des conséquences positives ou négatives sur les enfants (André, 2004), leur permettant ainsi de combler leurs lacunes et de reconsidérer leurs peurs. Il peuvent également, avec le soutien d'un adulte, modifier leur vision des choses et travailler sur leur imagination (Garber et al., 1997).

Renaud : Des fois si je vais chez mon pépé, je lui raconte

Nous : Ouais. Pis comment ça fait ? Quel effet ça fait ? Ca fait du bien, ça calme ou ça fait pas d'effet ?

Renaud : Bin ça calme.

Toutefois, comme dit précédemment, tous n'ont pas le même avis et deux parmi eux affirment garder les peurs en eux. Ainsi, nous pourrions émettre l'hypothèse que ces deux enfants ont peur des moqueries ou de paraître faibles. En effet, l'un avouera par la suite avoir été longtemps à la risée des autres.

Valentin : Quand j'étais tout petit, y a tout le monde qui se moquait de moi.

Le déplacement à plusieurs permet également, à cinq élèves, d'apaiser les peurs. En effet, discuter avec d'autres permet de ne pas rester ciblé sur sa peur. De plus, l'un de ceux-ci affirme qu'en groupe, les enfants se sentent plus forts et donc moins attentifs aux dangers encourus.

Lisa : Ah heu moi des fois je discute avec mes copines de ce que j'ai peur sur le chemin, des trucs que j'ai envie de faire quand j'ai plus peur.

Nous : D'accord, et pis ça t'aide ?

Lisa : Ca me soulage parce qu'à plusieurs on est plus forts.

Par conséquent, à travers ces deux moyens, nous pouvons constater que l'enfant cherche souvent des ressources extérieures (adultes, pairs, parfois même des peluches) pour dépasser ces peurs.

Toutefois, d'autres stratégies, cette fois-ci qui ne se basent pas sur les personnes externes, sont développées par certains enfants. Or, comme nous pouvons le constater sur le graphique 4, les moyens établis sont très variables d'un enfant à un autre. Six enfants affirment ignorer le problème, le danger qui menace. Ils essaient de faire comme s'il n'existait pas et de ne pas y prêter attention, tandis qu'une enfant insiste plutôt sur le fait qu'elle chasse la peur en dehors d'elle. Par conséquent, dans les deux cas, cela nécessite de ne pas prendre en considération les images mentales, considérées comme l'un des aspects identifiés dans chaque peur, et qui ressurgissent dans des situations de panique (Garber et al., 1997).

Clara : On regarde autre chose et on pense à autre chose, pis après ça va.

[...] Célestin : Moi je fais comme si de rien était.

[...] Léonie : Moi des fois quand je suis un peu toute seule sur le chemin et que j'ai peur de quelque chose, moi j'essaie de le mettre dehors, de le foutre à la poubelle, et pis après j'essaie d'oublier ça.

Quant au raisonnement de ces images, qui se fait notamment par l'information et l'observation, seuls deux élèves affirment y avoir recours.

Lisa : Moi j'essaie de me dire c'est pas quelque chose qui fait peur.

Nous pourrions donc émettre l'hypothèse que les enfants, trop pris par leurs peurs, ont de la peine à les juger et à faire appel à la raison, de manière objective et sans l'aide d'un adulte.

La distraction est également mentionnée comme faisant partie des stratégies utilisées. En effet, deux d'entre eux affirment y avoir recours pour surpasser leurs peurs.

Clara : On regarde autre chose et on pense à autre chose, pis après ça va.

Certains élèves mettent en place des moyens qui abordent plus particulièrement l'aspect de la réaction physique. En effet, quatre font de la relaxation (même s'ils ne connaissent pas toujours la signification du mot " relaxation ") qui est reconnue pour apaiser les peurs et retrouver le calme initial (Garber et al., 1997). La respiration calme et posée, étroitement liée à la relaxation, est également qualifiée de moyen pour les surpasser.

Nous : D'accord. C'est bien ça. Mais est-ce que vous avez, des fois vous utilisé par exemple la relaxation, ou...

Lili : C'est quoi ?

Nous : La relaxation c'est quand on respire profondément, on relâche ses muscles...

Lisa : Oui

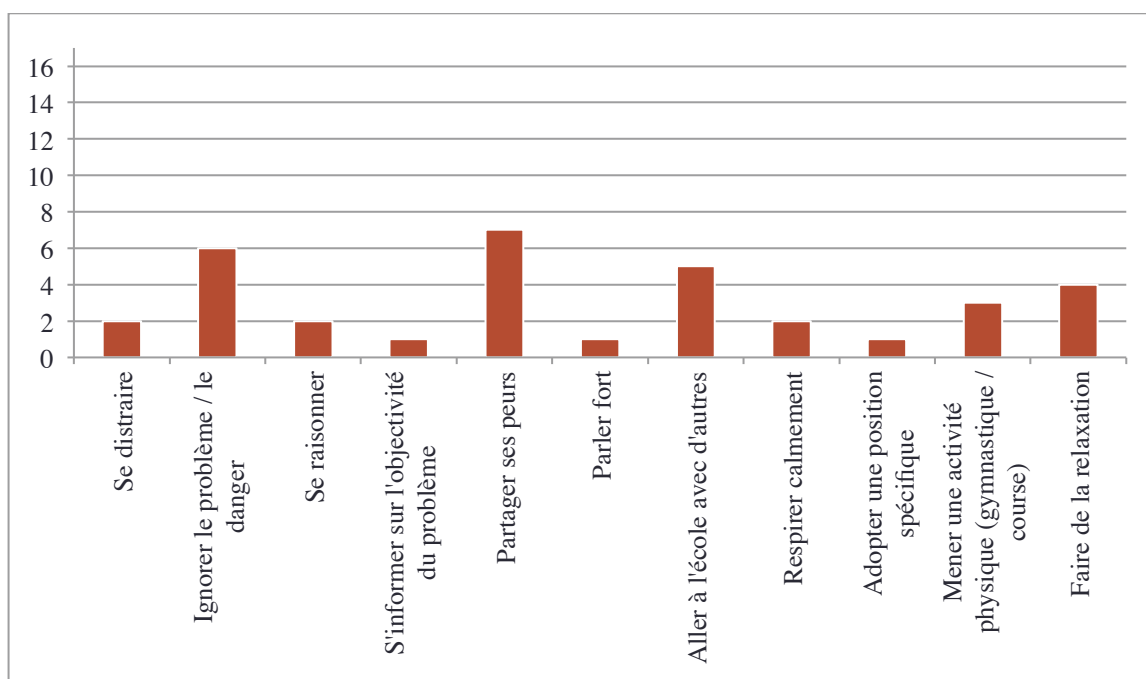
Lili : Oui moi j'utilise souvent quand je cours.

Trois élèves font également appel à des activités physiques (gymnastique, course) qui leur permettent d'échapper à ces craintes.

Lisa : Moi je faisais de la gym à la maison pour avoir un peu moins peur.

Seul un enfant affirme qu'adopter une position spécifique (comme un hérisson) lui permet de se calmer et de reprendre de l'assurance. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'elle est étroitement liée à la position fœtale, qui peut être perçue comme une sécurité.

Ainsi, nous pouvons conclure que, de manière générale, les enfants de 4^e HarmoS privilégient les moyens qui font appel à des ressources extérieures, tels que les parents et les pairs. En effet, ceux-ci peuvent non seulement les écouter, mais leur donner des informations, les aider, à travers leur imagination, à reconsidérer leurs peurs avec plus d'objectivité. Toutefois, nous avons pu voir que d'autres stratégies, cette fois-ci internes, sont utilisées, mais que celles-ci varient d'un individu à un autre. En effet, certains ont tendance à détourner les peurs par le biais de la distraction et de l'ignorance, tandis que d'autres préfèrent les affronter de face, grâce au raisonnement. Toutefois, ce moyen est encore très peu appliqué.



Graphique 4 : Moyens utilisés pour surmonter les peurs

6.3. Évolution des peurs

Lors de la discussion avec les élèves, l'axe " évolution des peurs " a été abordé. La théorie indique qu'il existe certaines catégories de peurs, variant selon l'âge des enfants. Ainsi, il nous semblait intéressant de questionner les élèves à ce sujet, afin de connaître leur propre vision. Nous leur avons demandé d'évoquer les peurs vécues plus jeunes ainsi que de préciser si elles avaient disparu ou au contraire si elles perduraient avec le temps.

Sur les 17 élèves interrogés, seulement 11 se déplaçaient déjà à pied en 1^e, 2^e ou en 3^e HarmoS. Le transport des autres enfants était assuré en voiture privée ou en bus scolaire.

Par conséquent, ils affirment qu'autrefois ils ne devaient faire face à aucun danger et que la peur était donc absente (cf. graphique 5).

Nous : J'ai encore une autre question. Quand vous étiez en enfantine, est-ce que vous aviez aussi des peurs sur le chemin de l'école ?

[...] Clara : Ben non, on allait pas à pied à l'école.

[...] Julie : Moi j'avais pas peur parce qu'on allait jamais à pied [...]. Nous on avait le bus.

Ylan : Julie, c'est comme moi. J'allais toujours avec ma maman, alors j'avais pas peur.

En effet, ils font l'hypothèse que le fait de se déplacer à pied et en autonomie peut expliquer que certains enfants développent des peurs sur le chemin de l'école. Néanmoins, si nous nous basons sur les entretiens menés avec eux, ces affirmations semblent pour quelques-uns controversées.

Pour le reste des élèves, la peur la plus forte quand ils étaient jeunes est liée à l'enlèvement (cf. graphique 5). En effet, selon Garber et al. (1997), la crainte des "gens méchants" est présente dès l'âge de 5 ans, tandis que Pessler (1989, cité par Palacin, 2013) quant à lui, les caractérise plutôt aux enfants âgés entre 6 et 12 ans. Par conséquent, il semble normal que cette peur perdure, comme le relèvent ces élèves.

Léane : [...] Mais j'ai quand même toujours peur de me faire enlever.

[...] Isaline : Bin moi j'avais peur de me faire écraser et de me faire prendre par un voleur

Nous : Pis cette peur, elle est restée ou elle est encore là maintenant ?

Isaline : Bin j'ai encore des fois peur de ça, surtout de me faire enlever.

Deux autres enfants mentionnent également la crainte de se faire écraser comme une peur qui perdure encore aujourd'hui. Ils la lient avec les blessures corporelles et la mort que les accidents de voiture peuvent provoquer.

Lisa : Ouais moi des fois aussi un peu de me faire écraser.

Selon leur tableau sur l'évolution de la peur, Garber et al. (1997) affirment que ces peurs recouvrent la tranche d'âge 5 à 12 ans. Par conséquent, il semble également légitime que les enfants en classe enfantine, c'est-à-dire en moyenne 5 ans environ, aient pu éprouver ce genre de craintes et les éprouvent encore actuellement, en 4^e HarmoS, soit 7-8 ans.

Selon Garber et al. (1997), les peurs des enfants sont, jusqu'à 6 ans, fréquemment irrationnelles. Ainsi, c'est à ce moment qu'ils craignent les monstres, les fantômes, bien qu'elles puissent perdurer jusqu'aux alentours des 8 ans. Pessler, quant à lui, les classe dans les peurs des enfants de 2-3 ans à 6-7 ans (1989, cité par Palacin, 2013). Pour notre part, nous avons constaté que, parmi les élèves interrogés, seul l'un d'eux a énoncé la peur des monstres. Toutefois, il souligne qu'elle a disparu, car il s'est aperçu, grâce à l'expérience, qu'elle était infondée.

[...] Nous : Tu t'es imaginé quoi ?

Lisa : Ben c'était comme si mon frère c'était un gros monstre.

Nous : Ça, ça a disparu ?

Lisa : Oui parce que ça c'était à Arbaz et maintenant je crois plus aux monstres.

Ainsi, il semblerait que les enfants soient passés au stade des peurs plus rationnelles, en lien avec la réalité et aient mis de côté tout ce qui est imaginaire.

La peur de se faire taper est relevée par deux élèves comme faisant partie des peurs vécues en étant plus jeunes. Pour l'un d'eux, elle a disparu tandis que, pour l'autre, elle est encore présente. Comme dit précédemment, la peur de se faire frapper est associée à la crainte de subir des blessures, d'être contraint à de la violence physique, craintes caractéristiques pour les élèves de 4^e HarmoS (Garber et al., 1997 ; Pessler, 1989, cité par Palacin, 2013).

Valentin : Des fois parce que y avait des grands qui passaient, pis moi je disais d'arrêter pis ils continuaient continuer à me taper, j'en avais marre pis ils arrêtaient pas.

D'autres peurs plus spécifiques et basées sur des expériences vécues sont relevées par quelques enfants. En effet, l'un d'eux énonce la crainte d'arriver en retard à l'école, tandis que l'autre met en avant la peur des moqueries.

Andréa : Oui, moi en fait une fois quand heu, en enfantine, je savais le chemin pour aller à pied sauf que maman elle était restée endormie donc je savais pas à quelle heure fallait partir. Je suis parti trop en avance donc en fait quand je suis arrivé y avait personne et pis j'ai regardé au vestiaire si y avait heu les vestes et pis y avait pas.

Nous : Pis t'as eu peur ?

Andréa : Oui. [...] Que j'étais arrivé en retard.

De plus, un enfant relève la peur de ne pas retrouver sa maman et de se déplacer seul, qui a disparu, grâce à l'expérience.

Nous : Et pis là t'as eu peur de quoi à ce moment là ?

Léane : Heu, ben de plus retrouver ma maman.

Nous : [...] T'as eu peur de descendre toute seule à pied ?

Léane : Oui. [...] Parce que j'avais un peu peur, parce que j'étais toute seule.

Nous : D'accord. Pis ces peurs elles sont restées un peu maintenant encore ou elles ont disparu ?

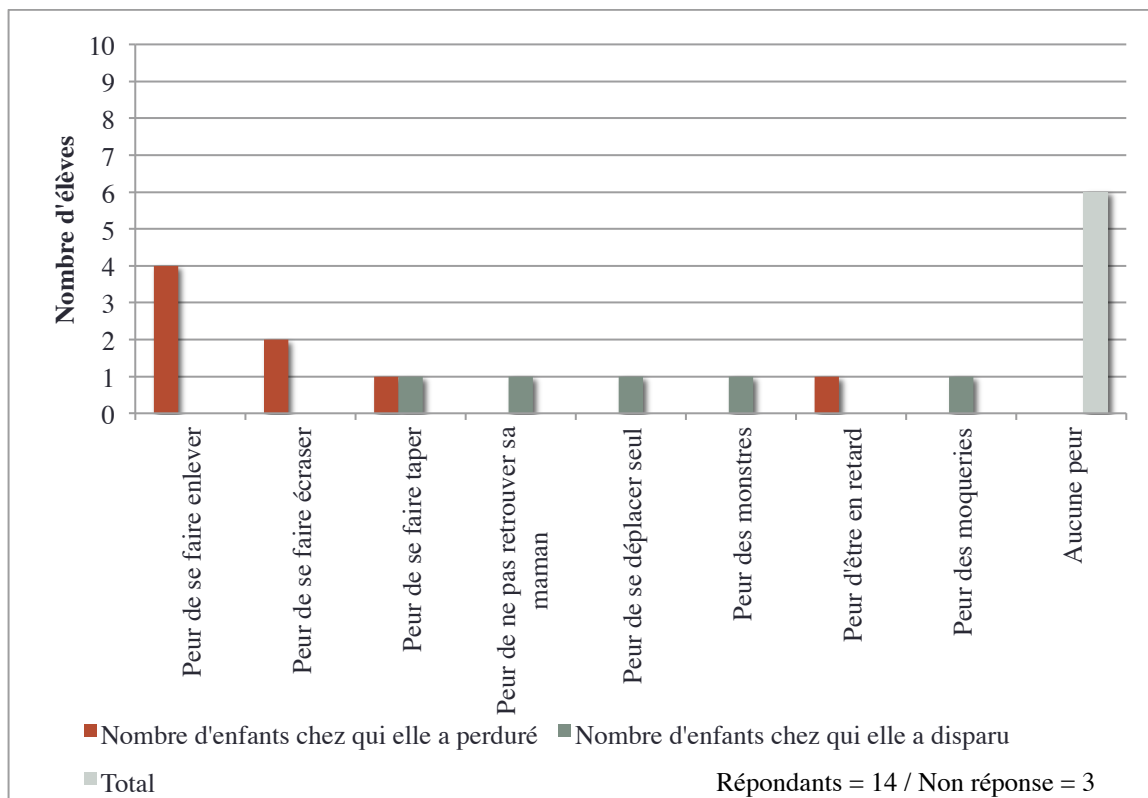
Léane : Elles ont un peu près disparu vu que c'était en première enfantine.

Nous : T'as plus eu peur, mais si maintenant t'étais de nouveau toute seule pis tu savais pas est que tu aurais de nouveau peur tu penses ?

Léane : Non. Parce que je sais c'est déjà arrivé et pis [...] je sais le chemin faut juste monter la route.

Or, selon Garber et al. (1997), cette peur de rester seul est caractéristique chez les enfants de 6 à 8 ans. Toutefois, nous pensons que cette liste, établie par l'auteur, n'est pas exhaustive et que tous les enfants n'y sont pas sujets, mais que certains facteurs, tant externes qu'internes (déplacements avec des parents, etc.), peuvent avoir un impact important.

Ainsi, les peurs des enfants semblent suivre une évolution, car certaines d'entre elles ont disparu avec les années. De plus, nous pouvons constater que dès la 4^e HarmoS, avec la disparition des peurs liées aux êtres surnaturels, elles sont plus rationnelles. Toutefois, huit élèves affirment avoir " conservé " leurs peurs, car, selon la théorie, nous avons pu voir qu'elles sont vécues sur une tranche d'âge, plutôt que sur une année définie.



Graphique 5 : Disparition ou persistance d'une peur chez l'enfant

6.4. Facteurs externes qui provoquent les peurs

Dans ce travail et comme dit précédemment, nous ne voulions pas nous arrêter seulement sur une énonciation de peurs sur le chemin de l'école, mais élargir un peu cette thématique, pour mieux comprendre la vision des principaux acteurs. Nous avons donc décidé de les questionner également sur l'origine des peurs, afin qu'ils nous expliquent les éléments qui, à leurs yeux, peuvent provoquer leurs craintes et être considérés comme des facteurs. Pour les aider dans cette démarche en accord avec la théorie scientifique, nous avons identifié quelques facteurs (parents, médias et événements vécus) et interrogé les élèves à ce sujet. Toutefois, ils étaient libres et même encouragés d'en amener d'autres.

Le facteur, qui est ressorti comme ayant le plus d'impact sur le développement des peurs des enfants, est les médias. En effet, sur un total de 17 élèves au sein duquel six ne fournissent aucune donnée et un n'y voit aucun effet, 10 d'entre eux affirment que les peurs sont souvent entraînées suite à un film, une émission visionnée à la télévision (cf. graphique 6). En effet, certains d'entre eux relèvent que certains monstres, fantômes, etc., visionnés précédemment dans des films, attisent des peurs, car, par la suite, ils ont peur que ces créatures les poursuivent sur le chemin de l'école.

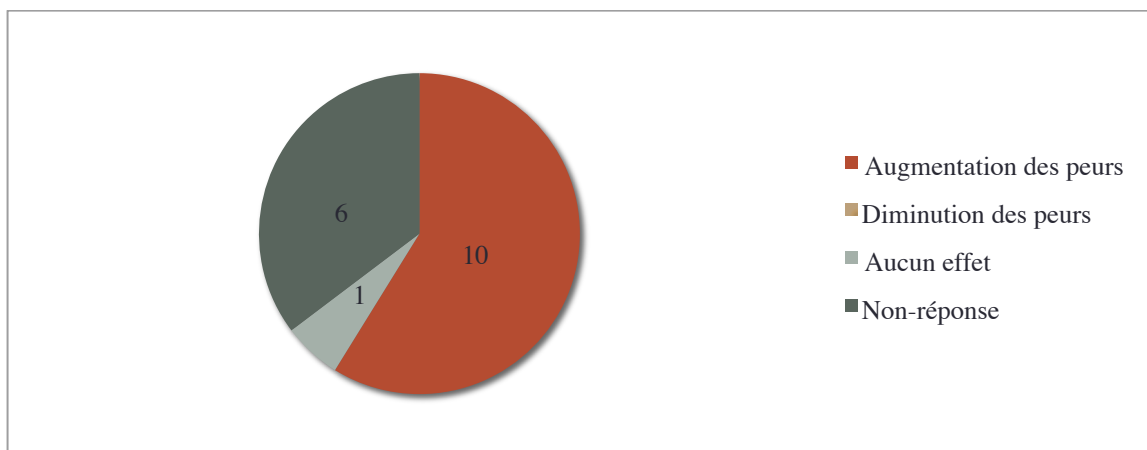
Valentin : Des fois je regarde plus que 18 ans, normalement j'ai pas le droit, c'est sur les fantômes et tout ça.

Nous : Pis après ça fait quoi sur le chemin de l'école ?

Valentin : J'ai un peu peur, j'ai l'impression qu'ils me suivent.

[...] Célestin : Moi dans un film y avait un monstre qui suivait une personne pis le lendemain j'ai eu le même effet. J'entendais des bruits derrière.

Pour d'autres, les peurs sont plus liées à la violence. En effet, après avoir regardé des films avec des bagarres, les élèves affirment craindre que des situations semblables ne se reproduisent sur leur trajet scolaire. En effet, selon certaines recherches (Dubet, 2002 ; Ungerer, 2010 ; Muris, 2010), la télévision peut, par le biais des émissions et des films, transmettre des informations menaçantes, des images qui effraient les enfants et par conséquent suscitent des réactions émotionnelles, telles que la peur.



Graphique 6 : Effets du facteur " médias " sur les peurs

Un deuxième facteur relevé par les élèves comme ayant une influence sur les peurs est les événements vécus. Mais les résultats (cf. graphique 7) révèlent une distinction entre les élèves. En effet, alors que quatre élèves n'ont donné aucune réponse, sept d'entre eux affirment qu'ils voient, à travers ces événements, un moyen positif pour expérimenter les craintes et tirer des constats rassurants. Par conséquent, ils entraînent une diminution des peurs.

Léane : Mais après ça arrive par exemple que tu te fais un peu enlever, comme enlever après t'auras plus trop peur tu sais ce que c'est.

Nous : D'accord. tu penses qu'avec l'expérience, si tu vis cette peur, si tu vis l'expérience que t'avais peur, après ça passe ?

Léane : Ouais.

Au contraire, le reste des élèves (6 sur 17) jugent les événements vécus comme un facteur qui provoque de la peur. Pour eux, vivre quelque chose de traumatisant suscite une peur qui sera ressentie à nouveau dans des situations similaires.

Valentin : Moi des fois je vais jouer aux îles à Sion, pis y a des aventures là-bas des fois.

Nous : Mais tu as peur sur le chemin de l'école après avec ça ?

Valentin : Oui. Des fois, je suis tombé, j'ai saigné là un peu à la jambe, j'ai eu mal pis l'après-midi j'étais encore là-bas.

Nous : Pis sur le chemin de l'école, t'avais peur de quoi alors ?

Valentin : J'avais peur quand je suis tombé, d'avoir mis dans la tête à chaque fois

Nous : ah de retomber ?

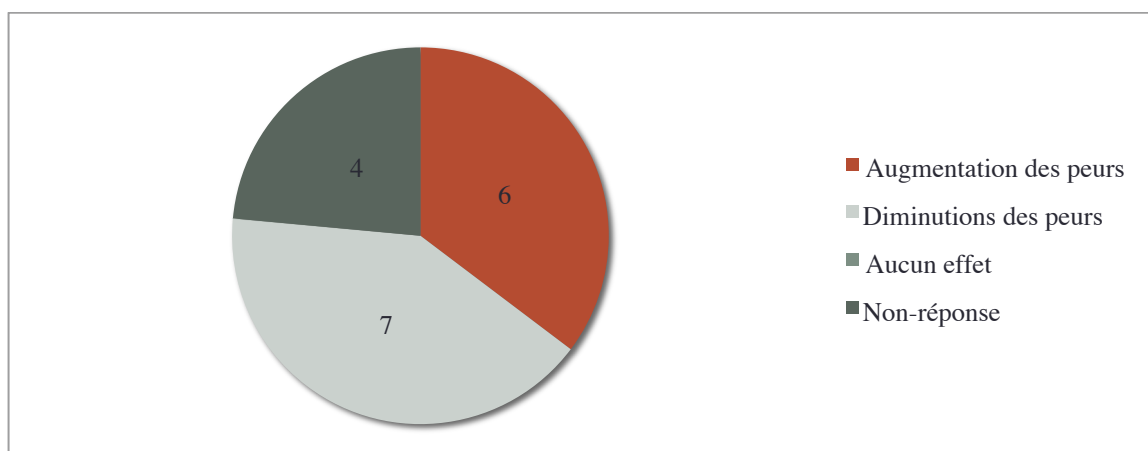
Valentin : Ouais.

D'autres enfants énoncent, au travers de cette partie, l'histoire d'un enfant des environs, mort quelques semaines auparavant. À travers ce fait, ils exposent non seulement leur tristesse, mais également les peurs qui s'y rattachent (en effet, ils craignent que cette situation ne se reproduise sur eux).

Valentin : Et pis aussi moi une fois j'ai vu dans, sur l'iPad ils avaient mis sur le journal que X, c'est un enfant qui est mort à Crans-Montana.

Léane : Ah ouais, ah punaise, moi je vais pleurer si j'entends cette histoire. [...]Et pis ce qui est plus, c'était nul parce que qu'en plus ce jour-là ben après j'ai pas pu dormir pis après j'ai été angoissée.

Ceci peut se rattacher aux événements vécus, car, même s'ils n'ont pas été témoins physiques de la scène, ils ont participé (enterrement, rencontre de la famille endeuillée) à cet événement tragique (mort de l'enfant des environs). Ainsi, les peurs suscitées suite à cela sont à cheval entre le domaine des médias et des expériences. En effet, les enfants partagèrent leur peur que cette situation ne se reproduise sur eux. Les constats, relevés à travers les propos des enfants, se rapprochent donc de la théorie de Gagnon et Vitaro (2000). Ceux-ci affirment que certains événements, traumatisants aux yeux de l'enfant, peuvent, par la suite, provoquer chez lui un état de stress (souvenirs, cauchemars). Néanmoins, étant donné les résultats de notre recherche, nous pouvons affirmer que cette théorie ne s'applique pas à toutes les personnes et que certaines d'entre elles s'en démarquent. Toutefois, il est utile de rappeler que nous travaillons ici sur les représentations des élèves, par conséquent, nous ne pouvons pas certifier que leurs ressentis sont en accord permanent avec la réalité. De plus, nous pourrions émettre l'hypothèse que les peurs, en lien avec un événement vécu, ne sont provoquées que si celui-ci s'est mal terminé et si l'enfant en a tiré des constats négatifs. Au contraire, s'il en sort vainqueur et avec des solutions, il se sentira plus fort et donc capable de l'affronter à nouveau.



Graphique 7 : Effets du facteur " événements vécus " sur les peurs

En ce qui concerne le facteur " *parents* ", tous les enfants interrogés reconnaissent et affirment que les parents ont des peurs pour les enfants.

Célestin : Quand ils perdent leurs enfants, ils ont peur

[...] Lisa : Oui ma maman elle a peur que, si je me perds sur le chemin elle a peur la toute première fois que je vais toute seule.

Par conséquent, nombreux sont ceux qui reçoivent des recommandations de la part des adultes. En effet, les résultats prouvent que, sur les 17 élèves interrogés, 12 d'entre eux reçoivent des indications de la part de leurs parents afin de bien se comporter sur la route et d'éviter tout type de problème (accidents de voiture, enlèvement). Nous nous sommes donc interrogée sur l'impact de ces recommandations ; nous voulions savoir si, d'après les enfants, elles étaient sources de stress ou au contraire perçues comme rassurantes.

En analysant les résultats (cf. graphique 8), cinq enfants affirment qu’elles augmentent les peurs, car elles mettent en avant des problèmes, auxquels l’enfant, seul, n’aurait peut-être pas pensé. De plus, l’enfant, en recevant ces informations, se sent encore plus démuni et ne sait comment agir.

Léane : Heu des fois ça m’angoisse. [...] Bin parce qu’il faut pas courir, pis après si t’as quelqu’un qui vient pis après t’as pas le droit de courir donc heu...

Nous : D’accord, donc toi tu te dis je dois pas courir parce qu’elle m’a dit, mais en même temps je voudrais courir parce que j’ai peur ?

Léane : Ouais, parce que je veux pas désobéir à ce qu’elle a dit maman.

Par conséquent, des images peuvent prendre place dans le cerveau et l’angoisser. En effet, selon la théorie de Theytaz (2007), les peurs des parents peuvent provoquer des peurs chez les enfants, qui sont parfois très fortes au point de devenir paralysantes. Par conséquent, suite aux recommandations, ils vivent ces situations avec plus de craintes (Hadwin, et al., 2006, cité par Field & Muris, 2010). Néanmoins, dans certains cas, les recommandations sont perçues comme rassurantes du moment que l’adulte donne à l’enfant des stratégies, des conseils pour surmonter ces dangers. Ainsi, l’enfant se sent plus fort, perçoit des moyens pour les surpasser ce qui renforce sa confiance en soi.

Nous : Elle vous dit de faire attention de quoi ?

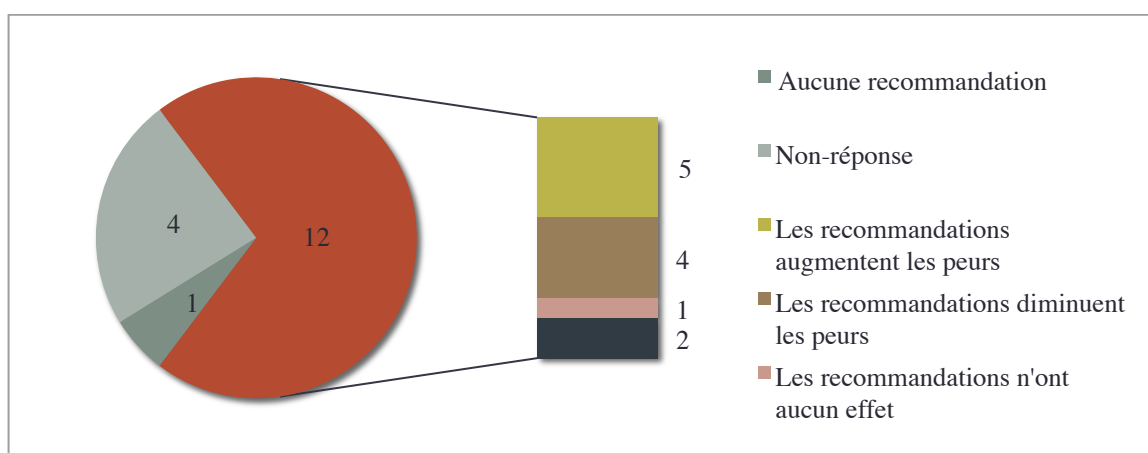
Clara : Parce que si par exemple y a un monsieur en voiture qui dit je te donne tous mes sous tous mes chocolats et pis que j’accepte et ben peut-être qui peut nous kidnapper. [...] Alors faut toujours dire non.

[...] Julie : Ma maman elle me dit des fois fais attention parce que justement y a des gens qui peuvent m’enlever.

Nous : D’accord. Et pis ça te fait, quand elle te dit ça, quand elle te parle de l’enlèvement, de faire attention, ça te fait plus peur ou moins peur ?

Julie : Heu, moins parce qu’ils, qu’elle me dit des fois comment il faut faire.

Par conséquent, les recommandations semblent attiser la peur des enfants, excepté si l’adulte donne des moyens aux enfants pour surmonter les dangers. À ce moment, ce facteur prend donc un caractère positif, car il permet à l’élève d’acquérir un sentiment de sécurité.



Graphique 8 : Effets du facteur “ parents ” sur les peurs

Seuls deux enfants m’ont relevé d’autres facteurs, pouvant avoir une influence sur le développement des peurs. En effet, à leurs yeux, l’âge qu’ont les personnes ainsi que leurs

goûts peuvent modifier la réaction d'une personne face à une situation dangereuse et donc l'entraîner ou pas à contracter des peurs.

Nous : Qu'est-ce qui fait que certaines peurs elles ont plus peur que d'autres ? Parce que y a des personnes qui ont peur de quelque chose pis d'autres pas ? Alors pourquoi y en a de ceux qui ont peur et d'autres pas ?

Théo : Peut-être que les plus petits ils ont un peu plus peur que les autres.

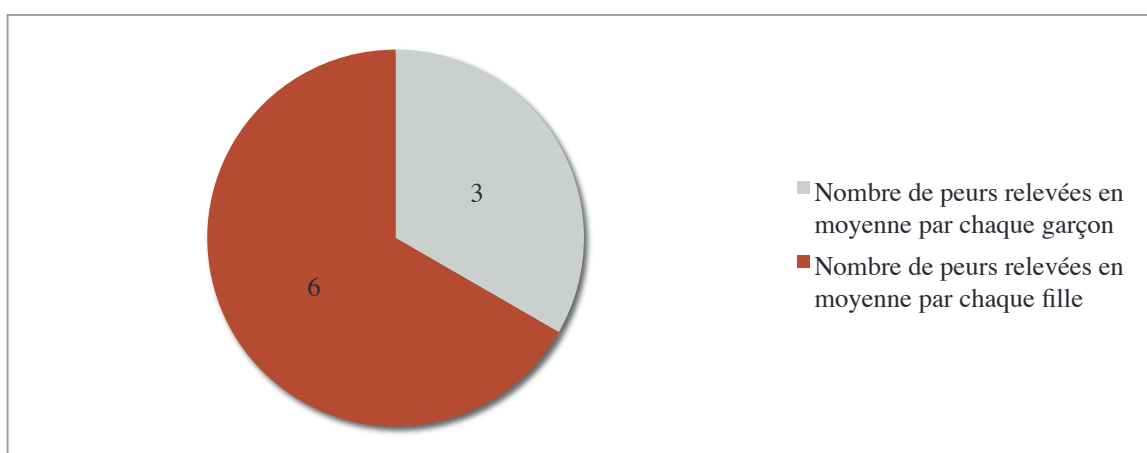
[...] Clara : Parce qu'on a des différents goûts, on est pas la même chose.

En ce qui concerne l'âge, cette affirmation pourrait se rapprocher de la théorie de Garber et al. (1997) et de Pessler (1989, cité par Palacin, 2013) qui, comme expliqué ci-dessus, affirme que les peurs vécues par les enfants évoluent à travers les âges. En ce qui concerne l'influence des goûts personnels sur les craintes, nous n'avons trouvé aucune théorie scientifique pour prouver ce propos.

6.5. Facteurs internes : la personnalité des enfants

Dans cette dernière partie, comme nous l'avons montré à travers les trois groupes, nous nous sommes intéressée aux facteurs internes de l'enfant, notamment en lien avec sa personnalité, pour percevoir si ceux-ci jouent un rôle sur le développement des peurs de l'enfant.

Pour commencer, nous avons observé s'il y avait une différence au niveau du sexe des élèves. En effet, Binet (1895), ainsi que de nombreux autres chercheurs plus récents (Garber et al., 1997 ; Servant, 2005 ; Muris, 2007, cité par Matthews, 2010) affirment que les filles contractent plus de peurs que les garçons du même âge. Sur la base de notre échantillon, nous avons donc établi une comparaison du nombre de peurs relevées par les différents sexes. Les résultats (graphique 9) prouvent que chacune des filles a évoqué en moyenne six peurs, tandis que les garçons en ont énoncé trois. Conformément à ce qui est indiqué dans la littérature, nous trouvons que les filles de notre échantillon évoquent davantage de peurs que les garçons.

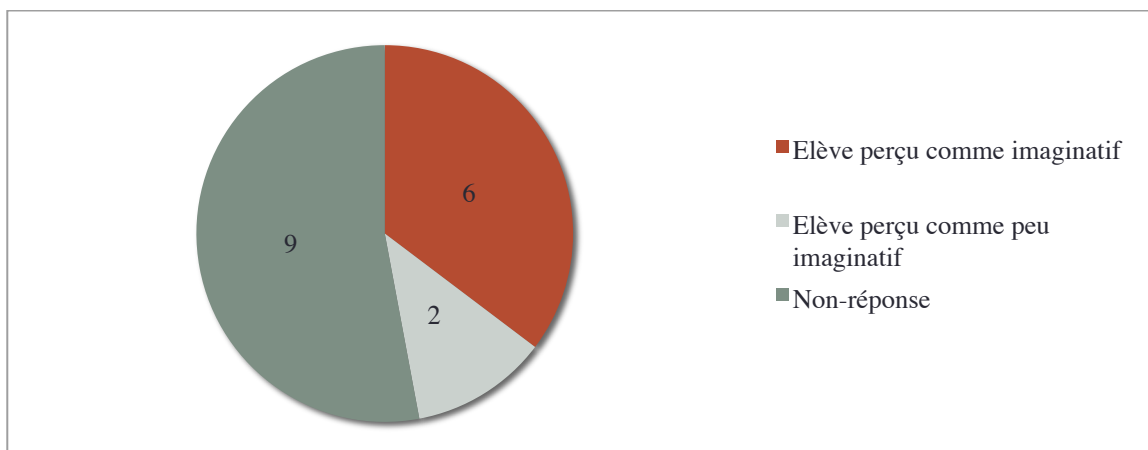


Graphique 9 : Proportion des peurs selon les sexes

Par la suite, nous avons questionné les élèves pour déceler si certains facteurs, en lien avec la personnalité de l'enfant, avaient un impact sur le développement des peurs.

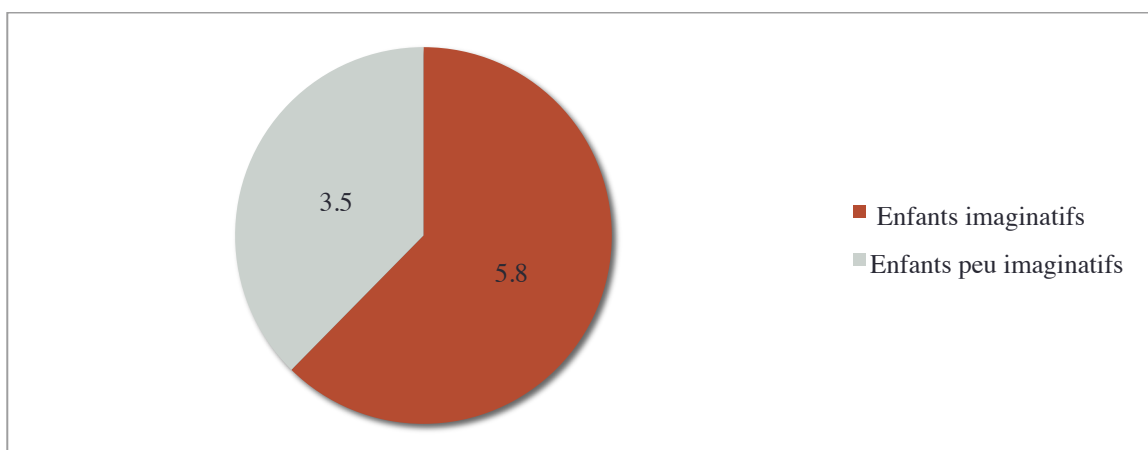
Tout d’abord, les élèves ont identifié s’ils avaient l’habitude de s’inventer des histoires pour eux-mêmes. Cette question faisait référence à leur imagination ; le but consistait à percevoir quels enfants se définissaient comme des personnes inventives. Les résultats montrent une diversité dans les réponses.

Clara : Moi des fois quand je rentre à pied, toute seule, hé ben je me raconte dans la tête une histoire que j’aime bien, une histoire qui me fait pas peur et qui me rend heureuse.



Graphique 10 : Perception du niveau d’imagination des élèves

À partir de ces données, nous avons établi une correspondance du nombre de peurs évoquées par chaque enfant, afin de voir si les enfants se considérant comme imaginatifs éprouvaient plus de peurs. À travers le graphique 11, nous pouvons voir qu’en règle générale, les enfants qui s’identifient comme possédant beaucoup d’imagination semblent éprouver plus de peurs que les deux autres. En effet, chaque enfant a relevé en moyenne 5.8 (soit 6) peurs contre 3.5 (soit 4) pour les autres. Ainsi, à la suite de Garber et al. (1997) et de De Coquereaumont et De Coquereaumont (2014) et sur la base de nos données, nous confirmons que l’imagination peut attiser, provoquer certaines peurs chez l’enfant. Toutefois, nous sommes consciente qu’un travail, sur une plus longue durée et avec un échantillon plus large, pourrait être réalisé pour certifier encore plus cette donnée.



Graphique 11 : Moyenne du nombre de peurs selon le facteur “ imagination ”

Du point de vue de la personnalité, certains enfants affirment redouter ce qui est nouveau. En effet, 14 d’entre eux craignent de rencontrer des inconnus dans la rue. La plupart

suspectent ces personnes de vouloir les enlever ou leur faire du mal, ce qui attise cette crainte.

Nous : D'accord. Et pourquoi t'aurais peur de ces personnes ?

Lisa : Heu je sais pas trop, parce que j'ai peur qu'ils soient méchants, vu que je les connais pas ou qu'ils m'enlèvent.

[...] Léane : Parce qu'on connaît pas, il sait pas qui on est pis il peut nous prendre.

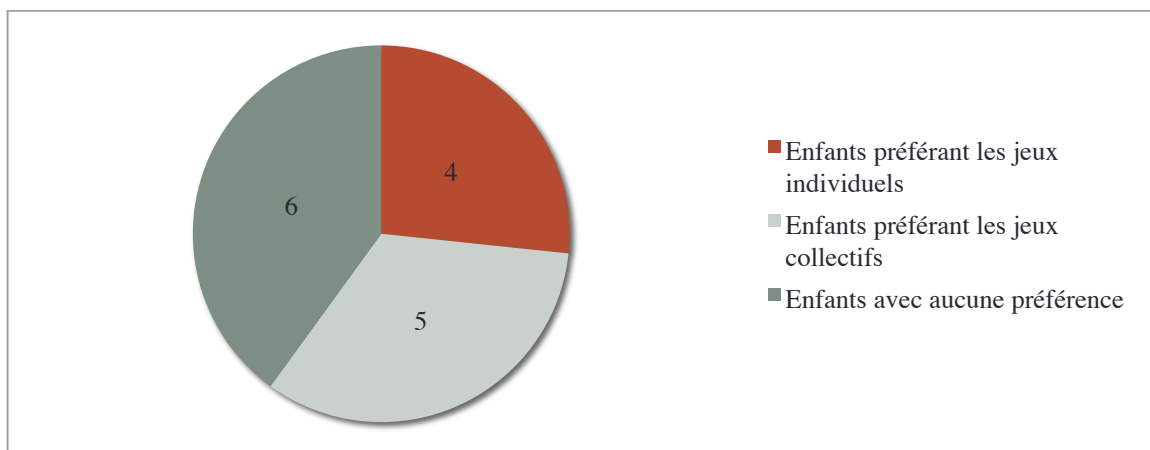
[...] Valentin : Oui, parce qu'il peut nous taper.

Léonie : Nous taper ouais.

Julie : Nous enlever.

Cela pourrait se rattacher à l'inhibition comportementale, trait de caractère qui, selon Biederman et al. (2001), a un impact positif sur le développement des peurs. Seule une élève affirme que l'expérience lui a prouvé qu'il n'y avait aucun danger et par conséquent, n'a pas peur face à de telles situations.

Nous nous sommes également penchée sur le facteur " relation sociale " pour voir si les enfants, à tendance plutôt individualiste, sont plus sujets à des craintes que ceux considérés comme sociaux. Les résultats, contenus dans le graphique 12, permettent de constater que le nombre de peurs relevées par les deux catégories est relativement équivalent.



Graphique 12 : Moyenne des peurs évoquées par les enfants, selon leurs relations sociales

Par conséquent, nous pouvons conclure que ce critère n'a pas de réel impact sur le développement des peurs chez les enfants.

Ainsi, au terme de cette partie, nous pouvons conclure que certains facteurs internes peuvent avoir un impact sur le développement des peurs des enfants. À la suite de nombreux autres chercheurs (Binet, 1895 ; Garber et al., 1997 ; Servant, 2005 ; Muris, 2007, cité par Matthews, 2010), nous pouvons tout d'abord affirmer que les filles ont plus tendance à développer des peurs que les garçons. De même, en s'appuyant sur De Coquereaumont et De Coquereaumont (2014), nous avons relevé que les élèves avec plus d'imagination sont plus enclins à développer de peurs que ceux qui se décrivent comme en ayant peu. Quant au facteur lié aux relations sociales, il semblerait qu'il n'y ait aucun impact sur le développement des craintes chez l'enfant. Toutefois, il serait intéressant de poursuivre cette recherche avec un plus large échantillon et avec un temps plus large à disposition.

7. Conclusion

7.1. Synthèse des résultats obtenus

Au terme de cette recherche, sur la base du cadre théorique et des discussions menées avec les 17 élèves interrogés, nous pouvons affirmer que tous élèves de 4^e HarmoS éprouvent des peurs sur le chemin de l'école. Ainsi, cela rejoint les propos de Dumas (2013), à savoir que l'enfance est parsemée de peurs.

Bien que certaines peurs éprouvées diffèrent d'un individu à un autre, certaines tendances, plus générales, se retrouvent. En effet, la crainte de se faire enlever, de se faire écraser (qui entraîne la mort) ainsi que de se blesser entre le domicile et l'école constituent les principales inquiétudes des enfants de cet âge qui les classent comme étant des peurs extrêmes ou intenses (cf. tableau du chapitre 5.1.4). En s'appuyant sur les recherches de Garber, Garber et Spizman (1977) ainsi que de Pessler (1989, cité par Palacin, 2013) nous pouvons relever que ces peurs sont caractéristiques chez les élèves de 4^e HarmoS, âgés de 7-8 ans. Dans un second temps, nous avons questionné les élèves quant à l'évolution de leurs peurs, les moyens mis en place pour les surmonter ainsi que les facteurs qui les provoquent. Le but premier consistait à récolter des explications des enfants, afin de connaître leur propre point de vue.

En ce qui concerne l'évolution des peurs, les élèves de 4^e HarmoS relèvent que certaines peurs, présentes lorsqu'ils étaient plus jeunes, perdurent encore aujourd'hui (peur de se faire enlever, de se faire écraser, d'être en retard et de se faire taper), tandis que d'autres (peur des moqueries et des monstres, peur de ne pas retrouver sa maman et de se déplacer seul) se sont estompées avec le temps. Ce constat fait, nous pouvons affirmer, à la suite de Pessler (cité par Palacin, 2013), que l'enfant, en grandissant, éprouve des peurs plus rationnelles tandis que les craintes irrationnelles (peur des monstres, des fantômes), souvent présentes jusqu'au six ans, s'estompent peu à peu.

Malgré ces peurs, les enfants doivent se rendre à l'école à pied et plusieurs d'entre eux affirment donc développer divers moyens pour les surmonter. Nos constats, suite aux réponses des élèves, nous permettent d'affirmer que la plupart d'entre eux recherchent une aide extérieure (discussion avec d'autres personnes). D'autres, au contraire, font appel à leurs propres ressources telles que la relaxation, la respiration, l'ignorance du volontaire du danger, etc.

Du point de vue des facteurs, les avis divergent, notamment au niveau des des parents. Les recommandations faites par ceux-ci sont perçues, pour certains, comme une source d'apaisement, tandis que pour d'autres, elles provoquent de nombreuses peurs. L'explication de cette différence se trouve dans le fait que certains adultes accompagnent les recommandations d'un plan d'action pour agir contre le danger, ce qui permettra aux enfants de se sentir plus forts et capables de l'affronter. Au contraire, si les adultes exposent le danger sans donner de stratégie à l'enfant, ce dernier se sentira démuné, faible et développera un sentiment de insécurité et des peurs. En ce qui concerne les médias, sur la base de la théorie et des réponses formulées par la plupart des enfants interrogés, nous constatons qu'ils ont un effet sur les peurs des enfants. Ce constat se rapproche des propos de plusieurs chercheurs (Dubet, 2002 ; Ungerer, 2010 ; Field & Muris, 2010), qui affirment que la télévision et les actualités transmettent des images ou des informations qui peuvent provoquer des inquiétudes chez les enfants.

Quant aux expériences vécues, une distinction est à relever entre les enfants. Certains d'entre eux y voient un moyen pour expérimenter certaines peurs et en tirer des constats rassurants qui permettront d'estomper ces craintes tandis que d'autres les voient comme un facteur favorable au développement des peurs. Comme dit précédemment, ce constat peut être lié à l'explication de Gagnon et Vitaro (2000) qui affirment que les événements traumatisants peuvent susciter par la suite des états de stress, des peurs intenses.

D'autres facteurs, cette fois-ci internes, semblent également jouer un rôle dans le développement des peurs. Dans le cas de notre étude, et suite aux constats de nombreux chercheurs (Binet, 1895 ; Garber et al., 1997 ; Servant, 2005 ; Muris, 2007, cité par Matthews, 2010), nous avons relevé que les filles semblent plus peureuses que les garçons du même âge. De même, à la suite de Garber et al. (1997) ainsi que de De Coquereaumont et de De Coquereaumont (2014), nous pouvons dire que les enfants avec une imagination vive semblent plus susceptibles à éprouver des peurs que les autres. Quant aux relations sociales, nos résultats nous permettent de constater qu'elles n'ont aucun impact sur les peurs des élèves.

7.2. Apports et prolongements

La sédentarité, liée à un manque d'exercice physique, est un fait d'actualité marquant dans notre société. En effet, par l'expansion des transports, les enfants, aussi bien que les adultes, deviennent de plus en plus inactifs. Or, cette problématique a des répercussions graves sur la santé, car elle entraîne de nombreuses maladies, telles que l'obésité, le diabète et les troubles cardio-vasculaires. De nombreuses associations luttent contre la sédentarité en faisant des campagnes de prévention et en encourageant les activités sportives, en poussant par exemple les élèves à effectuer leur parcours école-domicile à pied.

Or, d'après cette recherche, nous constatons que ce chemin d'école, malgré les nombreux atouts qu'il rassemble, est un lieu parfois redouté, qui suscite des peurs chez l'enfant. Par conséquent, son sentiment de sécurité, indispensable pour la réalisation de soi et l'épanouissement personnel, est mis à mal. L'enfant développe un sentiment d'inconfort. Ceci peut avoir des répercussions également en classe. En effet, un élève insecure ne pourra pas se concentrer pleinement en cours, car il aura tendance à anticiper et penser au chemin du retour.

En tant que future enseignante, nous jugeons important de prendre en compte ce problème et de trouver des solutions pour aider les enfants à aborder ce chemin avec plus de sérénité. Pour le faire, d'après les constats tirés de cette recherche, il semble important de mener des discussions avec les acteurs concernés, c'est-à-dire les enfants, afin de trouver ensemble des clés pour agir contre les dangers et les détourner. Ainsi, les enfants partiront plus confiants et avec des moyens concrets pour y faire face. De même, une discussion en début d'année avec les parents pourrait être organisée, afin de leur exposer les différentes peurs que les élèves de cet âge peuvent éprouver sur le chemin de l'école, et de leur donner des pistes pour qu'ils deviennent des aides plutôt que des sources d'angoisses pour leurs enfants. En troisième lieu, les moyens de sécurité pourraient être renforcés sur le parcours des élèves afin de diminuer certaines peurs, liées à des dangers potentiels facilement évitables (installer un nouveau passage piéton, établir un trottoir, etc.) afin de répondre à leurs besoins.

Néanmoins, d'autres études pourraient prolonger cette recherche. En effet, il semblerait intéressant à nos yeux d'établir une comparaison entre les peurs des enfants issus de milieux différents (milieu urbain et rural) ou d'âge différent.

7.3. Limites du travail de recherche

Notre recherche présente certaines limites liées au cadre institutionnel dans lequel il est produit.

Au niveau de l'échantillon, les 17 élèves venaient tous d'un même village de montagne, ce qui peut être considéré comme une limite qualitative. En effet, il se peut que certains enfants, vivant en ville, puissent relever d'autres peurs, plus spécifiques à la vie urbaine. La contrainte temporelle, nous a obligée à sélectionner des axes de recherche (exemples) au détriment d'autres moins directement liés à notre problématique (exemples).

Une autre barrière rencontrée lors de la réalisation de ce travail a été la difficulté des élèves à discuter entre eux. Ainsi, nous avons dû fréquemment intervenir pour rappeler, notamment au moment du classement, que l'activité était en groupe, et non réalisée de manière individuelle. De même, nous avons constaté que les interactions étaient particulièrement du type enfant-enseignant (les enfants attendaient nos relances, nos approbations pour continuer le classement etc.), ce qui est considéré comme défavorable dans cette activité.

Ainsi, au terme de ce travail, nous concluons que nos deux premières limites peuvent, par l'intermédiaire d'autres recherches (avec un échantillon ou un temps à disposition plus larges), être repoussées. Quant à la dernière, nous pourrions faire l'hypothèse que la difficulté à collaborer et à communiquer entre eux est due au fonctionnement de ces deux classes, qui n'ont pas l'habitude des travaux de groupes, ainsi que la présence d'égoïsme chez certains enfants (selon Piaget, l'égoïsme se décline à partir de 5-6 ans et l'enfant, en se décentrant, est de plus en plus apte à prendre en considération l'autre et donc à collaborer (Guidetti & Tourrette, 2008)).

8. Références bibliographiques

- Addiction Valais & Observatoire Valaisan de la Santé (2008-2012). *Évolution de la prévalence de l'excès de poids*. Consulté le 6 juin 2014 dans <http://www.ovs.ch/sante/evolution-prevalence-lexces-poids-valais.html>
- Addiction Suisse (2011). *Enfant dans une famille alcoolique*. Consulté le 10 septembre 2014 dans http://www.addictionsuisse.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Enfants.pdf
- Andersson, R., Bélanger Bonneau, H., Chapdelaine, A., Laflamme, L., Lavoie, M., Levaque Charron, R., Maurice, P., Romer, C. & Svanström, L. (1998). *Sécurité et promotion de la sécurité: aspects conceptuels et opérationnels*. Consulté le 3 août 2014 dans http://www.ki.se/csp/pdf/Publications/promotion_de_la_sec.pdf
- André, C. (2004). *Psychologie de la peur: crainte, angoisse et phobie*. Paris : Odile Jacob.
- André, C. & Lelord, F. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie...* Paris : Odile Jacob.
- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Association canadienne pour la santé mentale. (1993). *Les enfants et la peur*. Consulté le 27 septembre 2014 dans http://www.cmha.ca/fr/mental_health/les-enfants-et-la-peur/#.VCa1uUu9k9I
- Association transport et environnement. (2014). *Pedibus*. Consulté le 11 juillet 2014 dans <http://www.pedibus-romandie.ch/pedibus/description>
- Bailly, D., Bouvard, M., Casadelaig, F., Corcos, M., De Schonen, M. S., Fombonne, E., Gorwood, P., Gressens, P., Krebs, M. O., Le Normand, M. T., Martinot, J. L., Ouakil-Purper, D. & Verdoux, H. (2002). Troubles anxieux. In D. Bailly, M. Bouvard, F. Casadelaig, M. Corcos, M. S. De Schonen, E. Fombonne, P. Gorwood, P. Gressens, M. O. Krebs, M. T. Le Normand, J. L. Martinot, D. Ouakil-Purper & H. Verdoux. *Troubles mentaux. Dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent* (pp. 594-664). Paris : Inserm.
- Bandura, A. & Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modelling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82 (1), 1-9*.
- Beck, A. T. (2010). *La thérapie cognitive et les troubles émotionnels*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Belleau, L. (1991). Attitudes parentales et comportements agressifs des enfants d'âge préscolaire. Consulté le 15 septembre 2014 dans <http://depot-e.uqtr.ca/5491/>
- Belzung, C. (2007). Notions de base. Dans C. Belzung (Ed.), *Biologie des émotions* (pp. 13-33). Tours : De Boeck.
- Biederman, J., Faraone, S., Friedman, D., Hérot, C., Hirshfeld-Becker, D., Kagan, J., Rosenbaum, J. F. & Snidman, N. (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *Journal of Psychiatry*, 158 (10), 1673-1679.
- Bill, W., Huber, A., Leu, H. & Ruffieux, H. (2008). *Chemin de l'école*. Consulté le 20 mai dans www.tcs.ch/fr/assets/le-club/presse/communiques.../rapport-bpa.pdf

- Binet. (1985). La peur chez les enfants. *L'Année psychologique*, 2 (2), 223-254.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Editions du Seuil*.
- Bourne, E. (2011). *Manuel du phobique et de l'anxieux*. Paris : Eyrolles.
- Bowlby, J. (1954). *Soins maternels et santé mentale. Contribution de l'Organisation Mondiale de la Santé au programme des Nations Unies pour la protection des enfants sans foyer*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé.
- Braun-Fahrländer, C., Bringolf-Iser, B., Grize, L. & Martin, E. (2010). Trend in active transportation to school among Swiss school children and its associated factors: three cross-sectional survey 1994, 2000 and 2005. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 28-35.
- Bureau de prévention des accidents. (2014). *Enfants sur le chemin de l'école. Sécurité et autonomie*. Consulté le 4 mai 2014 dans http://www.bfu.ch/sites/assets/Shop/bfu_3.022.02_Enfants%20sur%20le%20chemin%20de%20l%27%C3%A9cole%20%E2%80%93%20S%C3%A9curit%C3%A9%20et%20autonomie.pdf
- Campbell, M. & Gilmore, L. (2006). Children's fears post September 11. In *Proceedings 2006 Joint Conference of the Australian Psychological Society and the New Zealand Psychological Society* (pp. 55-59). Auckland, Nouvelle-Zélande.
- Cantor, J. & Harrison, K. (1999). Tales from the screen: Enduring fright reactions to scary media. *Media Psychology*, 1 (2), 97-116*.
- Catherine, N. (2008). *Harcèlement à l'école*. Paris : Albin Michel.
- Centre Alimentation et Mouvement (2014). En mouvement vers son équilibre ! Consulté le 10 mai 2014 dans <http://www.alimentationmouvementvs.ch/>
- Centre québécois des ressources en promotion de la sécurité et en prévention de la criminalité. (2014). *Sécurité et promotion de la sécurité*. Consulté le 20 juillet 2014 dans http://www.crpspc.qc.ca/Texte_securite_CRPSPC_novembre2005.pdf
- Chiolerio, A., Clerc Berod, F. & Favre, F. (2011). *Prévalence et prévention de l'excès de poids chez les écoliers en Valais*. Consulté le 13 Mai 2014 dans http://www.ovs.ch/data/documents/publication/Prevalence_prevention_poids_ecoliers_VS_F.pdf
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. & Woolner, P. (2013). *Making connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Consulté le 3 décembre 2014 dans <http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/MakingConnections.pdf>
- Corso Talento, F. & Terrani, C. (2010). *Mobilità scolastica sostenibile*. Consulté le 13 mai 2014 dans http://www.flaneurdor.ch/download/17/box/1107_mobilite%C3%A0-scolastica-sostenibile-manuale.pdf
- Cyrułnik, B. (2012). Il n'y a pas d'enfance sans peur. In F. Bernard, S. Bloch, B. Cyrułnik, T. De Fombelle, M. Desplechin, C. Genin, E. Guibert, F. Levillain, J. F., Martin, P., Meirieu, N., Novi, Rascal, M., Trivier, T., Ungerer & I. Vaillant (Ed.), *Même pas peur!* (p. 95). Paris : Gallimard jeunesse.
- De Coquereaumont, E. & De Coquereaumont, M. F. (2014). *J'arrête d'avoir peur! 21 jours pour renouer avec son enfant intérieur*. Paris : Eyrolles.

- Dubet, F. (2002). *Effrayante campagne*. Consulté le 27 septembre 2014 dans http://www.liberation.fr/tribune/2002/02/20/effrayante-campagne_394393
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Dumas, J. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Genève : De Boeck.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions?. *Psychological Review* , 99 (3), 550-553*.
- Ericsson, R. (2002). Etude sur la participation des enfants à une campagne radio en Afrique de l'Ouest. Consulté le 13 septembre 2014 dans http://www.plan-childrenmedia.org/IMG/doc/tude_sur_la_participation_des_enfants_Fr.doc.
- Falk, J. & Rasse, M. (2005). Qu'entend-on par autonomie chez un jeune enfant?. *Journal des professionnels de l'enfance*, 35, 23-28.
- Field, A. P. & Muris, P. (2010). The Role of Verbal Threat Information in the Development of Childhood Fear. "Beware the Jabberwock!". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13 (2), 129-150.
- Filliozat, I. (1999). *Au coeur des émotions de l'enfant*. Aix-en-Provence : Marabout.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid parenting : Abandon your anxieties and be a good parent*. Londres : Penguin*.
- Garber, M., Garber, S. & Spizman, R. (1997). *Les peurs de votre enfant. Comment l'aider à les vaincre*. Atlanta : Odile Jacob.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables – Marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*. Paris : Métailié.
- Gagnon, C. & Vitaro, F. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudiau, F. (2002-2003). Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle? Consulté le 10 mai 2014 dans <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03-02sta03692.pdf>
- Geiser, U. & Matter, J. (2006). *Le chemin de l'école: une aventure. Un petit pas pour l'humanité, mais un grand pas pour moi*. Consulté le 5 mai 2014 dans http://www.fvs.ch/uploads/tx_userdownloads/pub_05.09.06_SCH5_lechemindecole_f.pdf
- Gladow, B., Regli, P. & Zürcher, T. (2010). *L'ABC de la sécurité sur le chemin de l'école: aller à l'école - revenir à la maison, en toute sécurité!*. Consulté le 5 mai 2014 dans http://www.mobilitépiétonne.ch/fileadmin/redaktion/publikationen/broschuere_1006_schulweg_F.pdf
- Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : France Loisirs.
- Groupe Palomar (2010). Les enfants comme acteurs urbains. In A. De Biase & M. Coralli (Ed.), *Espaces en commun. Nouvelles formes de penser et d'habiter la ville*. Paris : L'Harmattan
- Guidetti, M. & Tourrette, C. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

- Hadwin, J. A., Garner, M. & Perez-Olivas, G. (2006). The development of information processing biases in childhood anxiety: A review and exploration of its origins in parenting. *Clinical Psychology Review*, 26 (7), 876-894*.
- Hart, R. (1997). *Children's participation*. New-York : UNICEF*.
- Hourst, B. (2012). *J'aide mon enfant à développer son estime de soi*. Paris : Eyrolles.
- Hüttenmoser, M. (2004). *Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni die bambini*. Consulté le 20 mai 2014, dans <http://www.kindundumwelt.ch/files/TessinScendiVivi.pdf>
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New-York: Plenum Press*.
- Kaufmann-Hayoz, R. (2010). Les transports du point de vue des enfants - sur les chemins de l'école primaire en Suisse. In R. Kaufmann-Hayoz, H. Hofmann, U. Haefeli, M. Otterli, R. Steiner & R. Albisser (Ed.) (2000), *Der Verkehr aus Sicht der Kinder : Schuwege von Primarschulkindern in der Schweiz*. Bern : Bundersamt für Strassen.
- Kemper, T. D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *American Journal of Sociology*, 87 (2), 336-362*.
- Lacombe, J. (2012). La structuration de l'espace. In J. Lacombe (Ed.), *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans – Approche théorique et activités corporelles* (4^e éd., pp. 87-95). Bruxelles : De Boeck.
- Landsberg, B., Lange, D., Much, D., Müller, M. J. & Plachta-Danielzik, S. (2008). Associations Between Active Commuting to School, Fat Mass and Life Factors in Adolescents : The Kiel Obesity Prevention Study (KOPS). *European Journal of Clinical Nutrition* 62 (6), 739-747*.
- Lewis, P. & Torres, J. (2010). Les parents et les déplacements entre la maison et l'école primaire: quelle place pour l'enfant dans la ville?. *Enfance, famille, générations*, 12, 44-65.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New-York : Harper & Row*.
- Matthews, S. N. (2010). *Children's Fears: Developmental or Disorder? What Educators Should Know*. Consulté le 18 juillet 2014 dans http://www.sbbh.pitt.edu/Booklets%202113%20fall%202010/Fears_Matthews.pdf
- Mettelus, J. (2014). *Influences des représentations sociales sur les droits participatifs : une étude de cas du Parlement Jeunesse d'Haïti*. Consulté le 11 février 2015 dans http://doc.rero.ch/record/210445/files/Mettelus_Jesula_M_moire_Orientation_recherche_VF_DE2014_MIDE12-13_12.pdf
- Meunier, J. C. (2012). *L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir*. Bruxelles : FAPEO.
- Merckelbach, H. & Muris. P. (2000). How serious are common childhood fears? II. Parent's point of view. *Behaviour research and therapy*, 38 (8), 813-818.
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. Planning and reasearch design for focus groups. *Sage Research Methods*, 16, 32-46*.
- Muris, P. (2007). *Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents*. Oxford : Eslevier*.
- Nodari, D. (2014). *Parents-taxis*. Consulté le 10 juin 2014 dans <http://www.tcs.ch/fr/le-club/medias/touring/articles/2014/parents-taxis.php>

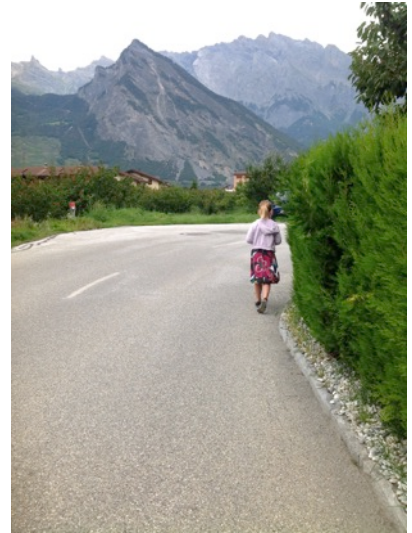
- Northern Ireland Curriculum (2007). *Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 3*. Consulté le 21 janvier 2015 dans http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/ALTM-KS3.pdf
- Octobre, S. & Sirota, R. (2013). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris : La Documentation française.
- Organisation mondiale de la santé. (2014). *Santé mentale*. Consulté le 18 juillet 2014 dans http://www.who.int/topics/mental_health/fr/
- Palacin, B. (2013). *Le rôle du son dans l'apparition de la peur dans le jeu vidéo*. Consulté le 10 janvier 2015 dans <http://www.ludologique.com/publis/SonpeurJV.pdf>
- Pessler, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Editions Gaëtan Morin*.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion a Psycho-Evolutionary Synthesis*. New-York : Harper*.
- Programme paneuropéen Transport, Santé & Environnement. (2005). *Les effets du transport sur la santé des enfants. Vers une évaluation intégrée des coûts et de la prévention*. Consulté le 13 mai 2014 dans http://www.ademe.fr/sites/default/files/assets/documents/23223_sante_transport_synt_h_vf.pdf
- Promotion Santé Valais (2014). Promotion Santé Valais. Consulté le 5 mai 2014 dans <http://www.promotionsantevalais.ch/prevention/promotion-sante-valais-plus.html>
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fearacquisition: A critical examination. *Behaviour research and therapy* , 15 (5), 375-387*.
- Regard, J. (2007). *les émotions tout simplement!*. Palo Alto : Eyrolles.
- Robinson III, E. H. & Rotter, J. C. (1991). Children's fears: Toward a preventive model. *School counselor* , 38 (3), 187-202*.
- Rufino, A. (1976). *L'épanouissement intellectuel de votre enfant*. Paris : le Centurion*.
- Save the Children. (2000). *Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people*. Consulté le 10 janvier 2015 dans http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/children_and_partipation_1.pdf
- Schlosser. (2011). *Mobilservice. Pratique: Solutions de mobilité pour les communes*. Consulté le 14 juillet 2014 dans http://www.mobilitepietonne.ch/fileadmin/redaktion/dokumente/Meglio_a_piedi_Plans_de_mobilite_scolaire_au_Tessin_version_pour_impression.pdf
- Servant, D. (2005). *L'enfant et l'adolescent anxieux. Les aider à s'épanouir*. Paris : Odile Jacob.
- Theytaz, P. (2007). Les peurs décodées par Philippe Theytaz. *Résonances*, 4, 4-6.
- United Nations Development Programme (2004). *Human Development Report*. New-York : Oxford University Press.
- Ungerer, T. (2010). Variations autour du thème de la peur. In F. Bernard, S. Bloch, B. Cyrulnik, T. De Fombelle, M. Desplechin, C. Genin, E. Guibert, F. Levillain, J. F.,

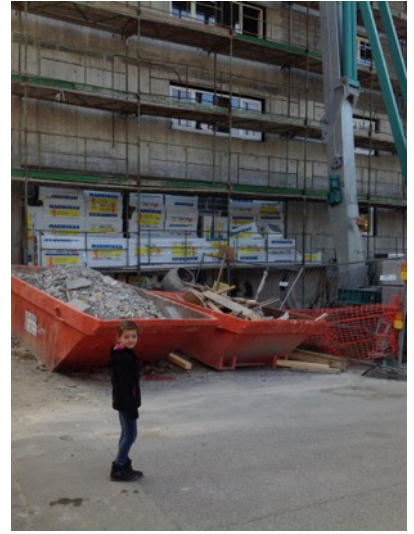
- Martin, P., Meirieu, N., Novi, Rascal, M., Trivier, T., Ungerer & I., Vaillant (Ed.), *Même pas peur!*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Valentine, G. (1997). "Oh Yes I can". "Oh no you can't": children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode* , 29 (1), 65-89.
- Vasey, M. W., Crnic, K. A. & Carter, W. G. (1994). Worry in childhood: a developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research*, 18 (6), 529-549*.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Ville de Bienne. (2012). *Chemin de l'école*. Consulté le 14 juillet 2014 dans http://www.biel-bienne.ch/fr/pub/vivre/enfants_et_jeunes/de_5_a_12_ans/lecole_-_mais/_ecoles_enfantines/chemin_de_lecole.cfm#.U8N5F17Vuw0
- Ville de Genève. (2012). *Sécurité sur le chemin de l'école*. Consulté le 14 juillet 2014 dans <http://www.ville-geneve.ch/themes/petite-enfance-jeunesse-loisirs/infrastructures-services-scolaires/securite-chemin-ecole/>
- Ville de Sion (2011). *Sécurité et convivialité sur le chemin de l'école*. Consulté le 1 juin 2014 dans http://www.sion.ch/pdf/20110916_securite-convivialite-chemin-ecole.pdf
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*. 36 (5), 637-644*.
- Wauters-Krings, F. (2009). *Psychomotricité à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Wilson, B. J. (1995). Les recherches sur médias et violence: agressivité, désensibilisation, peur. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 20, 21-37.
- Zlotowicz, M. (1972). Peurs et angoisse chez des enfants d'âge scolaire. *Enfance*, 3-4 (25), 175-237.

9. Annexes

9.1. Annexe 1 : Photos des peurs pour l'activité







9.2. Annexe 2 : Guide de l'entretien

<p>10 minutes</p>	<p><u>Introduction</u></p> <p>Accueil et présentation</p> <p>Explication rapide de la recherche (le thème du chemin de l'école)</p> <p>Explication rapide du déroulement (activité + questions en lien avec son propre chemin de l'école)</p> <p>Expliquer le principe de l'anonymat – Choix des prénoms et essai du magnétophone</p>	<p>Mise en place d'un climat de confiance</p> <p>Ne pas dire que l'on va traiter des peurs sur le chemin de l'école</p> <p>“ Aujourd'hui nous allons parler ensemble de votre chemin de l'école. Pour cela, j'ai prévu de vous faire réaliser une petite activité avec des photos et je poserai quelques questions ”.</p> <p>Rappel que toutes les réponses sont correctes et personnelles.</p>
<p>15 minutes</p>	<p><u>Réalisation du Diamond Ranking</u></p> <p>Présentation des photos</p> <p>Donner la consigne pour le Diamond Ranking</p> <p>Poser des questions pour favoriser les interactions</p>	<p>“ Avec quelques enfants, j'ai été faire des photos de leur chemin d'école. Je vous laisse regarder ensemble les photos ”.</p> <p>“ L'activité consiste à choisir et à classer quelques photos à la place des bonhommes jaunes. Comment ont l'air ces bonhommes jaunes ? Ici, vous devez mettre la photo qui semble la plus effrayant pour vous ou pour quelqu'un d'autre. Mais vous devez vous mettre d'accord. Puis, ici, le bonhomme jaune a toujours très peur, mais un petit peu moins quand même. Donc vous devez trouver trois photos qui font toujours peur, mais un peu moins que celle-ci. Toute l'activité se fait ensemble et vous devez donc discuter à haute voix avant de les placer. Votre avis m'intéresse. N'hésitez pas à me dire ce que vous pensez, si vous n'êtes pas d'accord... ”.</p> <p>Rappel que toutes les réponses sont correctes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que pour toi c'est vraiment la chose qui te fait le plus peur ? ou bien, si tu aurais été seul, tu aurais pris plutôt une autre ? - Pourquoi avez-vous choisi cette photo ? Pouvez-vous justifier votre choix ? <p>Pourquoi avez-vous peur de cela ?</p>

	<p>Annoter avec les enfants les peurs classées dans le Diamond Ranking</p>	<p>- Est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres choses, qui ne sont pas sur les photos, qui vous font peur quand vous allez à l'école ?</p> <p>- Si chacun devrait retenir une peur qu'il y a sur le chemin de l'école ce serait quoi ?</p> <p>- Comment ça se passe au niveau de votre corps quand vous avez peur ?</p>
--	--	--

<p>15 minutes</p>	<p><u>Questions pour répondre aux différents axes</u></p> <p>1. <u>Surmonter les peurs</u></p> <p>2. <u>Évolution des peurs</u></p> <p>3. <u>Facteurs des peurs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parents</u> • <u>Médias</u> 	<p>- Comment faites-vous pour que, malgré ces peurs, vous arriviez à aller à l'école ? Quelles stratégies utilisez-vous ?</p> <p>- Est-ce que vous essayez, par exemple, de trouver des informations / de faire de la relaxation ?</p> <p>- Parlez-vous de vos peurs ? si oui, à qui ? Quel effet cela vous fait ?</p> <p>- Avez-vous parfois honte d'avoir peur / peur qu'on se moque de vous ?</p> <p>- Quand vous étiez en enfantine, aviez-vous aussi peur quand vous alliez à l'école ? De quoi ?</p> <p>- De quoi pourraient avoir peur les enfantines s'ils vont à pied sur le chemin d l'école ?</p> <p>- Et maintenant ces peurs sont-elles toujours présentes ou ont-elles disparu ?</p> <p>- Comment avez-vous fait pour qu'elles disparaissent ?</p> <p>- Quelle est la peur la plus forte que vous avez sur le chemin de l'école ?</p> <p>- Comment ce fait-il que certaines personnes ont peur de quelque chose et que d'autres pas ?</p> <p>- Qu'est ce qui, selon vous, provoque ou influence nos peurs (fait qu'on a peur ?) ?</p> <p>- (Par exemple) Pourquoi pensez-vous avoir cette peur ? (se baser sur le Diamond Ranking)</p>
-------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Événements vécus</u> • <u>Personnalité</u> 	<p>- Pourquoi pensez-vous que vous avez peurs de ces choses ?</p> <p>- Qu'est-ce qui fait que vous avez peur ? Avez-vous une idée ?</p> <p>- Les adultes ont-ils peur à votre avis ? Est-ce qu'ils ont peur pour vous ?</p> <p>- Pensez-vous que ce sont des peurs exagérées ?</p> <p>- Vous font-ils des recommandations ? Est-ce que leurs recommandations vous font-elles peur ?</p> <p>- Est-ce que ça vous est déjà arrivé de regarder un truc à la télévision et qu'ensuite, à cause de cela, vous avez eu peur sur le chemin de l'école ?</p> <p>- Est-ce que certaines peurs que vous avez sur le chemin de l'école sont venues après que vous avez regardé une émission, un dessin animé à la télé ?</p> <p>- Est-ce que certaines peurs que vous avez sur le chemin de l'école sont venues après que vous ayez vécu une expérience, une aventure ? Si oui, quoi ? (peux-tu nous l'expliquer ?)</p> <p>- Est-ce que quelqu'un d'entre vous a peur / est stressé quand :</p> <p>Il voit quelqu'un qui ne connaît pas ?</p> <p>Il doit aller dans un lieu nouveau ?</p> <p>- Est-ce que vous vous préférez jouer seul ou avec des copains ?</p> <p>- Est-ce que vous vous racontez souvent des histoires dans votre tête... ?</p>
--	--	--

5 minutes	<u>Conclusion</u>	<p>- Si vous deviez relever une peur que vous avez sur le chemin de l'école, laquelle ce serait ?</p> <p>- En résumé, est-ce que chacun pourrait me dire ce qui lui fait peur sur le chemin de l'école ?</p>
-----------	--------------------------	--

9.3. Annexe 3 : Résultats des Diamond Ranking

9.3.1. Diamond Ranking du groupe 1

Groupe 1

Peur qu'il y ait des voleurs qui nous kidnappent ↗

Peur que les grands tapent ↙

Peur qu'une voiture nous écrase ↗

Peur de se faire shooter car il n'y a pas de troléir ↙

Peur de passer où il n'y a pas de passage piéton ↗

Peur de passer derrière les voitures ↗

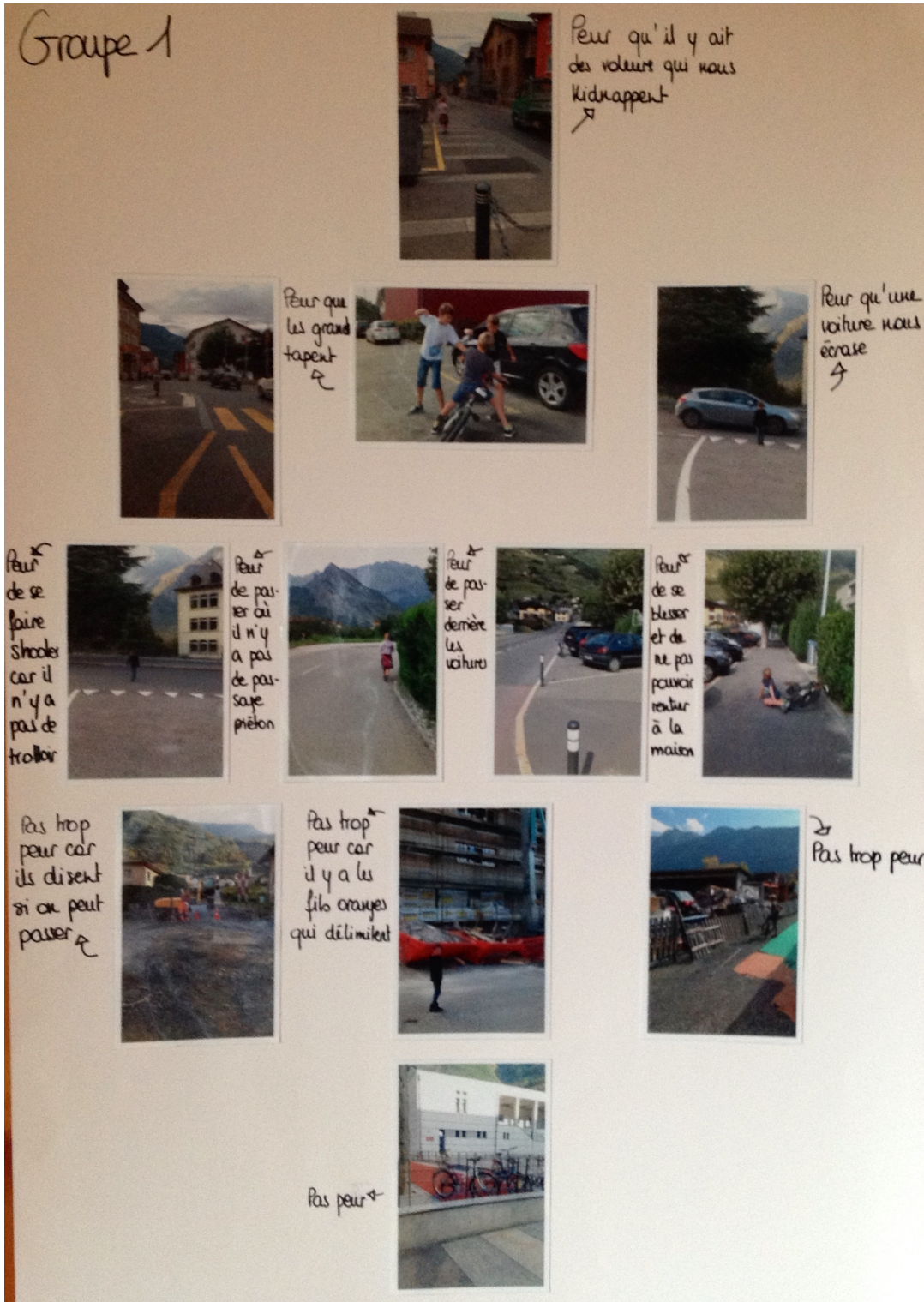
Peur de se blesser et de ne pas pouvoir rentrer à la maison ↗

Pas trop peur car ils disent si on peut passer ↙

Pas trop peur car il y a les fils oranges qui délimitent ↗

Pas trop peur ↗

Pas peur ↙



9.3.2. Diamond Ranking du groupe 2

Groupe 2

→ Peur de se faire enlever

→ Peur de se faire taper par des grands

→ Peur de se faire prendre par une voiture

→ Peur de voir un accident.

Peur de ne pas voir les voitures qui arrivent

Peur de se perdre

Peur qu'un arbre nous tombe sur la tête

Peur de se faire écraser / Peur que le matériel nous tombe dessus

Pas trop peur car il n'y a pas d'autres voitures qui peuvent parker

Pas trop peur car on ne se blesse pas beaucoup et qu'il y a un trottoir

Pas trop peur car les barrières tiennent bien

Aucune peur

9.3.3. Diamond Ranking du groupe 3

Grande 3

Peur de se faire écraser ←



Peur de se faire taper ↑



Peur de se faire enlever ↑



Peur de se faire écraser par un camion ↑



Peur car il n'y a pas de trottoir ↑



Peur de se perdre ↑



Peur que la maison s'écroule ↑



Peur car il n'y a pas de passage piéton ↑



Peur que l'arbre tombe ↑



Peur car il y a des dangers - indiqués par le panneau ↑



Pas peur ↑



9.4. Annexe 4 : Certificat d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur-e. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 16 février 2015.