



HAL
open science

L'Impact de la pratique du jeu de rôle sur la conscience de soi dans une classe d'élémentaire

Anne Braud

► **To cite this version:**

Anne Braud. L'Impact de la pratique du jeu de rôle sur la conscience de soi dans une classe d'élémentaire. Education. 2019. hal-02363590

HAL Id: hal-02363590

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02363590>

Submitted on 14 Nov 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire présenté pour l'obtention du Grade de MASTER
« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation** »
Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

L'impact de la pratique du jeu de rôle
sur la conscience de soi dans une classe d'élémentaire

présenté par BRAUD Anne

Sous la direction de : MARIANI-ROUSSET Sophie

Grade : Maître de conférences en psychologie à l'Université de Franche-Comté.

Année universitaire 2018-2019

Remerciements,

En premier lieu, je souhaite remercier Madame MARIANI-ROUSSET, ma directrice de mémoire qui m'a conseillée dans mes recherches et a su me guider avec bienveillance.

Je suis extrêmement reconnaissante pour le soutien que mes collègues de travail m'ont apporté. Madame BENTIRI, Madame VERNASSIER, Madame PHILBERT, Madame CHEVALIER et Madame MATHIEU ont accepté d'aménager leur planning pour me permettre de mettre en place les expérimentations et les passations de questionnaires.

D'autre part, je souhaite exprimer ma gratitude à Monsieur JANATI-IDRISSI qui a pris en charge une partie de mes élèves pendant que nous pratiquions, d'autres élèves et moi-même, des jeux de rôle en groupe restreint dans une pièce attenante à ma classe.

Je remercie aussi mes élèves qui se sont soumis à la passation de questionnaires et qui ont été impliqués dans les jeux.

Par ailleurs, mes amies, Maïté, Elyse, Stéphanie ont été d'un grand secours pour la finalisation de ce projet, je leur en sais infiniment gré.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma famille ; mes beaux-parents, mes parents, mon conjoint pour leurs encouragements et leur aide au quotidien. Pour finir, il me tient aussi à cœur de remercier mes enfants, Lucie et Joseph, d'avoir patienté aussi longtemps.

Sommaire

Introduction	3
Des constats au fil d'une première expérience professionnelle confirmés par des observations en stage	3
Une difficile séparation	3
PARTIE THEORIQUE	6
La phase préparatoire, la formulation d'une question de départ	7
Un questionnement incessant, mon cheminement	7
Développement de la question de départ et conceptualisation	7
Image du corps et conscience de soi :	8
Initiation à la sociabilité du tout jeune enfant	11
Le désir d'apprendre et l'intérêt	14
Le jeu comme support de la socialisation et de l'apprentissage à l'école	16
La créativité	19
PARTIE METHODOLOGIQUE	22
L'énoncé de la problématique et la construction des hypothèses	23
Problématique	23
Hypothèse	24
Méthodologie de vérification envisagée	24
Le pré-questionnaire	24
L'observation directe	32
Une séquence pédagogique sur le long terme (une période scolaire)	35
Séance 1 à 4 : les personnages archétypaux.	36
Séance 5 : Jouer un personnage des différents contes	40
Séance 6	40
Questionnaire final :	42
RESULTATS/DISCUSSION	43
Résultats	44
Discussion	48
Vie du groupe : évolution des relations	48

Plaisir de jouer... ..	52
... avec les autres : créer une histoire.....	53
... pour soi : la conscience de soi à travers l'identification à un personnage.....	53
Conclusion.....	55
Bibliographie	57
Sitographie.....	58

ANNEXES

Introduction

Des constats au fil d'une première expérience professionnelle confirmés par des observations en stage

Durant une première expérience professionnelle en tant qu'assistante de service social en protection de l'enfance, j'ai pu observer la difficile implication d'enfants dans les apprentissages scolaires mais aussi dans la vie de l'école. Ils ne pouvaient s'engager dans leur école. Les analyses ou explications que nous faisons en réunion de « réflexion d'équipe » étaient diverses et variées. Pourtant, il était récurrent que nous constatons les difficultés des parents d'élèves à se mobiliser eux-mêmes vis-à-vis de l'école. L'accompagnement de la famille sur cette question était de soutenir le lien avec l'école et d'encourager les parents à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants.

Puis, lors de mes différents stages en master 1 MEEF spécificité professeur des écoles, j'ai pu constater les mêmes difficultés pour certains enfants à s'inscrire dans le fonctionnement de l'école. Le respect des règles n'était pas aisé, la relation avec les camarades pouvait être extrêmement complexe voire violente.

Une difficile séparation

Accepter d'apprendre ce qui se passe à l'extérieur de sa famille ne va pas de soi. J'en ai fait l'expérience lorsque j'intervenais comme travailleur social. Un enfant dont les parents refusent qu'il découvre le « reste du monde » peut s'interdire d'apprendre, s'empêcher de s'ouvrir aux autres. L'intérêt que l'équipe scolaire porte à cet enfant est vécu par la famille comme une intrusion. Il n'est pas rare qu'un conflit entre les parents et l'école émerge. La méfiance de la famille intrigue alors l'équipe scolaire. Les incompréhensions entre les parents et l'école ne font qu'exacerber la difficile inscription de l'enfant dans sa classe. On parle d'ailleurs de loyauté de l'enfant à sa famille. J'évoque là les situations des familles extrêmement fusionnelles, familles qui se replient sur elles-mêmes. Je pense aux parents qui ne tolèrent pas que leurs enfants se différencient d'eux, pour lesquels l'altérité est insupportable. Dans ces familles, l'enfant est empêché de grandir, son émancipation est quasiment impossible. Pourtant, l'école a un rôle à jouer. L'école, par son caractère obligatoire, est le lieu qui offre une issue à ces enfants. Mais la mission est très ardue. En effet, la culture familiale est souvent très éloignée de celle dispensée par le système scolaire. Les enfants n'ont pas les codes. Il est alors vital que

l'enseignant fasse un grand pas vers l'enfant mais aussi en direction de ces parents qui reproduisent avec leurs enfants, ce qu'ils ont vécu eux-mêmes avec leurs propres parents. C'est une transmission transgénérationnelle.

Il existe une répétition totalement inconsciente qui enferme l'individu dans un schéma familial. S'en extraire demande une prise de conscience de cette répétition et cela peut être très violent psychologiquement mais aussi avec l'entourage qui refuserait l'émancipation. Pour moi, la lecture du roman *Les demeurées* de Jeanne Benameur qui raconte l'histoire de la petite Luce et de sa mère, La Varienne, en est la parfaite illustration. « [...] à deux, elles forment un bloc d'amour. Invincible. L'école menace cette fusion. »¹ En effet, Luce vit l'apprentissage de la lecture comme une démarche déloyale vis-à-vis de sa mère. Dans un premier temps, Luce se refuse à apprendre à lire mais son enseignante, Mademoiselle Solange, l'accompagne, l'encourage, ne la laisse pas tomber. La Varienne vit douloureusement le fait que sa fille lui échappe, que cette dernière apprenne les mots, qu'elle comprenne une autre histoire que celles que mère et fille vivent ensemble. Les dernières lignes de cet intense roman sont celles-ci :

« Luce ne s'attarde pas sur la place, ne laisse pas son regard errer vers la salle de classe. Elle va au nom de Mademoiselle Solange, elle va lui réciter ce qu'elle sait.

Les mots sont là.

Elle apprend.

Elle ne peut plus s'arrêter.

Elle apprend les mots, tous les mots. Et elle apprendra. Dans les petits livres de broderie que lui donne Madame, sur les boîtes de farine, de café, sur les morceaux de journal qui servent aux épiluchures, sur les pancartes, elle apprend. Elle n'arrête plus.

Le monde s'est ouvert.

Chaque soir, elle brode les mots nouveaux, se répète silencieusement.

Chaque matin, elle vient réciter ici.

Elle n'arrêtera plus.

Les paroles de Luce s'élèvent.

Elles ne demeureront plus.

Sur la terre, jour après jour, elles portent son souffle. »²

¹¹ Jeanne Benameur, *Les Demeurées*, Denoël, (Folio n°3676), 2000, quatrième de couverture.

² Ibid, p.81.

Adhérer à l'école, c'est se séparer de sa famille, c'est accepter de grandir et s'ouvrir au monde, aux autres. Aussi, j'ai souhaité opter pour un travail de recherche questionnant le lien de cause à conséquence entre les transmissions familiales et le comportement, la socialisation de l'élève à l'école.

PARTIE THEORIQUE

La phase préparatoire, la formulation d'une question de départ

Un questionnement incessant, mon cheminement

Quel est le profil de ces enfants ? Qu'est-ce qui fait que ces enfants développent parfois des comportements violents, montrent un mal être ? Comment l'enfant construit-il son identité, l'image qu'il a de lui-même au sein de sa famille ? Comment l'enfant supporte l'écart entre sa vie à la maison et la vie à l'école ? Qu'est-ce qui est nécessaire pour que l'enfant puisse se socialiser « en douceur » à l'école ?

Afin d'énoncer de manière synthétique mon questionnement et de présenter le « fil conducteur » du travail de recherche, je formule mon projet sous la forme d'une **question de départ** :

« Quel est l'impact des transmissions familiales sur l'élève ? »

Il est nécessaire d'explorer cette question en me documentant sur des concepts en lien avec cette dernière.

Développement de la question de départ et conceptualisation

Les champs scientifiques de ce travail de recherche sont aussi bien la psychanalyse, la psychologie cognitive que la psychologie sociale.

Dans un premier temps, je me suis axée sur la question de la transmission et ai débuté la lecture de *Transmettre (ou pas)* de Jean-Pierre WINTER. Puis, cette lecture m'a orientée sur le corps et l'image du corps à travers la lecture de *L'enfant du miroir* de Françoise DOLTO et aussi *Comment aider l'enfant à devenir lui-même* de DE SINGLY.

J'ai ensuite voulu m'intéresser aux liens mère-enfant que WINICOTT décrit dans *L'enfant et sa famille*. L'idée était de comprendre comment la relation mère-enfant ouvre progressivement le bébé à l'Autre. Pour moi, il était intéressant de comprendre le processus de socialisation de l'enfant dans les premières interactions avec sa famille.

Image du corps et conscience de soi :

Dans *L'enfant du miroir*, Françoise DOLTO explique à Juan David NASIO, l'origine du concept d'« image inconsciente du corps »³. C'est un jeu de mots portant sur le signifiant Image :

- « I » se rapporte à l'identité
- « ma » correspond à maman
- « ge » désigne la terre, la base, le corps voire le « je »⁴

L'I-ma-ge est donc ce qui est le support du rapport à l'autre. Ainsi, on perçoit déjà le nécessaire regard de la mère qui va permettre à l'enfant de construire son identité.

« A la naissance, le système nerveux du bébé est immature, il ne maîtrise pas ses mouvements, son système oculaire n'est pas achevé⁵... ». Le nourrisson se vit comme indifférencié de sa mère, il n'a pas conscience de son propre corps. Progressivement, à travers des expériences motrices et sensibles, par les stimulations du monde extérieur, le schéma corporel s'élabore. L'enfant va peu à peu intégrer les limites de son corps propre qui est différent de celui de l'Autre (en premier lieu, celui de la mère). Jacques LACAN nomme « stade du miroir⁶ », ce moment fondamental du développement dans la constitution de la première ébauche du Moi, où le bébé de 7 - 8 mois identifie ce corps qui est le sien. Le jeune enfant a déjà fait l'expérience de ce corps en l'explorant avec ses mains, sa bouche, ses yeux. Mais, c'est la parole de sa mère qui va lui faire prendre conscience que son corps à elle et le sien sont distincts lorsque tous deux se mirent dans une glace. L'enfant est ainsi forcé de prendre conscience qu'il est différent des Autres, que son corps est limité par un contour, une taille. Le petit enfant se perçoit alors comme un tout, unique selon LACAN. Il distingue l'extérieur de l'intérieur, le Moi de l'Autre et découvre que l'Autre dans le miroir n'est pas un être réel vers un an. Le schéma corporel se construit, c'est vers deux ans qu'il est à peu près constitué et que l'enfant comprend que l'image dans le miroir est la sienne. Et lorsqu'à la question « qui est dans le miroir ? », l'enfant répond « c'est moi », ZAZZO dit alors que : « L'enfant s'est identifié au reflet du miroir » car identifier

³ Nasio et Dolto, *L'Enfant du miroir*, p.11.

⁴ Ibid, p.12.

⁵ Développement de l'image du corps, [en ligne], <http://philippeportet.free.fr/ImageCorps.html>

⁶ D.GIFFARD, [en ligne], <http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/psychologie/psychologie/stade-miroir.htm>

c'est opérer une découverte à partir d'indices pertinents »⁷. Ce n'est qu'après cinq ans que l'image du corps est stabilisée.

Pour Françoise DOLTO, le miroir est un « instrument parmi d'autre pour individualiser le corps, l'image consciente du corps mais aussi le visage », il n'est qu'une image scopique. Dès la conception, selon DOLTO, l'enfant aurait une image cohésive et continue de son corps grâce à ses perceptions viscérales et olfactives. DOLTO distingue l'image perçue visuellement par l'enfant, « le lieu d'où le sujet peut dire « moi » » et l'image inconsciente qu'il a de son corps. Selon elle, le stade du miroir confirme une « individuation narcissique primaire ».

« Le schéma corporel spécifie l'individu en tant que représentant de l'espèce, quels que soient le lieu, l'époque ou les conditions dans lesquels il vit. C'est lui, ce schéma corporel, qui sera l'interprète actif ou passif de l'image du corps, en ce sens qu'il permet l'objectivation d'une intersubjectivité, d'une relation libidinale langagière avec les autres qui, sans lui, sans le support qu'il représente, resterait à jamais fantasme non communicable. »⁸

Selon Françoise DOLTO, les notions de **schéma corporel** et d'**image du corps** sont à distinguer⁹. En effet, « le schéma corporel est une réalité de fait »¹⁰, c'est la façon dont on se représente son corps. Il est le contact du corps avec le monde physique environnant.

Pour un âge donné, le **schéma corporel** est approximativement le même pour tous les individus de l'espèce humaine. Il évolue dans l'espace et le temps. Il réfère le corps à un rapport immédiat avec l'espace. A l'inverse, **l'image du corps** est propre à chaque individu en fonction de son histoire. Elle est liée à une dimension intime, personnelle qui se construit dans les premières relations au sein de la famille, puis avec d'autres humains et est médiée par le langage. L'image du corps est inconsciente, elle peut devenir partiellement préconsciente en association avec le langage conscient. L'image du corps est la mémorisation (olfactive, auditive, gustative, visuelle, tactile, baresthésique...) inconsciente de toutes les relations vécues et, dans le même temps, elle est aussi ce qui se vit dans la communication ici et maintenant par le biais de différents langages (parole, geste, dessin, mimiques...)

⁷ René Zazzo, *Reflets de miroir et autres doubles*, Paris, PUF, 1993, p.162

⁸ Françoise Dolto, *L'Image inconsciente du corps*, p.22.

⁹ Ibid, p.17.

¹⁰ Ibid, p.18.

Le schéma corporel revêt une dimension affective, psychologique, sociale, culturelle, motrice... les enfants n'ont pas tous le même rapport au corps selon leur famille, leur maturité, ...

Aussi, quand il met son « costume » d'élève pour la première fois, l'enfant a déjà un bagage qui va plus ou moins faciliter son entrée à l'école. Selon qu'il a été valorisé, correctement soigné psychiquement ou physiquement, qu'il a été parlé par ses parents, sa famille, accompagné, l'enfant aura une image de son corps plus ou moins cohésive, rassemblée. Cette première variation au sein d'un groupe-classe entre les élèves me semble essentielle. En effet, les premiers apprentissages qui passent essentiellement à travers le corps vont résonner fortement avec une image du corps qui est, chez certains enfants, fragilisée. Et en premier lieu, le mal être de l'enfant va se traduire par une difficulté à se socialiser. Si le « je » est fragile, le rapport à l'Autre risque d'être particulièrement ardu voire violent. Je pense à diverses expériences avec des enfants, encore dernièrement avec un élève de CP qui peine à dire un « je » clair et distinct du reste de ce qu'il énonce. Ce sont des élèves en difficultés dans leurs apprentissages scolaires mais aussi des enfants qui ont un rapport aux autres élèves compliqués (enfants qui se disent « persécutés » par leurs camarades, enfants violents physiquement et/ou verbalement avec les enfants mais aussi avec les adultes).

« Le pronom personnel « je » est le pronom le plus utilisé quelles que soient les conditions discursives et indépendamment de l'âge de l'enfant. Le fait même de prononcer le « je » permet déjà une première décentration. Car si « je » désigne la personne qui parle, c'est en même temps une production discursive sur ce « je » en tant que tel. Cependant le « je » ne permet pas la réflexivité, il est affirmation de l'existence. C'est grâce au « moi » accolé au « je » que l'enfant peut réaffirmer son identité. « Moi (en tant qu'objet parmi d'autres objets), je vous parle de *moi* = *je* (en tant que sujet). » »¹¹

A ce stade de ma réflexion, la manière selon laquelle la sociabilité s'initie chez le tout jeune enfant est ce qui me pose question. J'ai donc approfondi mes recherches en me documentant sur le sujet.

¹¹ <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2012-2-page-233.htm>

Initiation à la sociabilité du tout jeune enfant

Pour WINICOTT, « Le seul fondement véritable de la relation d'un enfant avec son père et sa mère, avec les autres enfants et, en fin de compte, avec la société, est la première relation réussie entre la mère et le bébé [...] »¹²

L'idée est celle que l'enfant construit dans ses premiers mois, premières années de vie, un lien charnel avec sa mère, son père. C'est à travers le corps qu'il apprend le monde par le biais des interactions avec sa famille proche. Ses parents le guident, interprètent son rapport au monde. Ainsi, l'enfant agit le monde et sa famille produit un étayage dans ces nouvelles interactions. « Chez le bébé de 10 mois avec une cuiller ; il y a tout d'abord le doute et l'hésitation en début d'aventure. L'enfant tend le bras, touche et tient la cuiller puis cesse de s'y intéresser temporairement après la première réaction simple. Ensuite, en testant soigneusement les sentiments de sa mère, il permet à son intérêt de revenir, mais il est tendu et incertain jusqu'à ce qu'il mette la cuiller dans sa bouche et la mâche. »¹³

L'enfant observe ses parents, leur lien, leur relation. Il ressent en son corps l'amour, les tensions... Le « je » se construit, s'élabore, s'étoffe par le biais des relations aux autres aussi bien dans la sphère familiale qu'à l'extérieur de ce lien de l'intime, de l'intuitif, du connu. Ensuite, quand cet enfant devient élève, il se confronte à l'Autre : adultes comme enfants. Les interactions sont toutes autres. Les codes, les attentes sont du domaine de l'inconnu. Le petit arrivant à l'école maternelle doit faire preuve d'une adaptation exceptionnelle. A cet âge, l'enfant crée un modèle interne du concept de soi et construit, dans le même temps, un modèle interne des relations aux autres selon BOWLBY. La **conscience de soi** se développe concomitamment au discours de l'enfant. La dimension cognitive de la conscience de soi se manifeste à l'oral par l'utilisation du « je » et/ou du « moi ». Grâce au langage, l'enfant va organiser ses expériences dans le temps, il va raconter des histoires et dans ces histoires il va créer « **le self-narrative** »¹⁴ matérialisé dans le discours par l'utilisation du « je » et du « moi ».

A sa naissance, les parents ont offert une première identité à l'enfant par le biais du choix d'un prénom. L'enfant va pouvoir parler de lui en premier lieu parce que « le prénom est son identité reconnue, affirmée par les autres, pour les autres, il est consubstantiel à son personnage, alors

¹² Donald Winnicott, *L'enfant et sa famille. Les premières relations*, p.34.

¹³ Ibid, p.52.

¹⁴ Daniel Denett, *La conscience expliquée*, Odile Jacob, 1993.

que l'emploi du *moi* sera affirmation d'identité que le sujet est seul à connaître. Anonyme, et justement parce qu'il est anonyme, le *moi* est présence de soi, comme être unique et singulier. Lorsque plus tard le *je* s'adjoint au *moi*, un nouveau progrès est accompli »¹⁵.

Les enseignants, la philosophie des programmes visent à ce que l'adaptation à l'école maternelle ne soit pas vécue comme une rupture, une fracture pour l'enfant dans son passage d'un monde à l'autre. Mais la relation que l'enfant nouera avec son enseignant dépend de la relation mère-enfant construite plus tôt. Cette mère, selon WINNICOTT, partage avec son bébé une petite partie du monde qu'elle fait agrandir progressivement. Cette « mère suffisamment bonne » va faire entrevoir, naturellement, à son enfant que le monde réel « a beaucoup à offrir, dans la mesure où son acceptation ne signifie pas une perte de la réalité du monde personnel imaginaire ou intérieur.¹⁶ » Et ce mouvement se fait dans la même temporalité que le désir et la capacité grandissants de l'enfant « à jouir du monde.¹⁷ »

Pour le bébé qui a de la chance, le monde commence en se comportant de manière à se joindre à son imagination. Le monde est ainsi amalgamé dans la texture de l'imagination et la vie intérieure du bébé est enrichie par ce qui est perçu dans le monde extérieur.¹⁸

« Beaucoup de choses dépendent donc de la manière dont on a fait découvrir le monde au bébé et à l'enfant. La mère « normale » peut commencer et continuer ce travail extraordinaire de présenter le monde à petites doses, non parce qu'elle est savante, tel un philosophe, mais tout simplement parce qu'elle se dévoue à son bébé.¹⁹ » A l'inverse, il est certain, qu'une mère qui entretiendrait une relation fusionnelle à l'enfant, qui lui refuserait la découverte de la richesse du monde, attaquerait la capacité de son enfant à construire des relations aux autres et à avoir une appétence à la connaissance du monde. Tout au contraire, un bébé exposé brutalement au monde serait projeté dans une confusion la plus totale. Cet enfant serait intrusé trop précocement par le monde.

¹⁵ René Zazzo, *Reflets de miroir et autres doubles*, Paris, PUF, 1993, p.203.

¹⁶ Donald Winnicott, *L'enfant et sa famille. Les premières relations*, p.77.

¹⁷ Ibid, p.79.

¹⁸ Ibid, p.81.

¹⁹ Ibid, p.81.

Aussi, je me demande comment l'école peut continuer, prolonger le travail en douceur entrepris par les parents ? Ce travail d'ouverture sur le monde réclame un certain tact afin de ne pas sidérer les jeunes enfants.

Il se trouve que les parents apprennent aussi le monde à leurs enfants par le jeu. En effet, « Pour le petit enfant, il est naturel que le monde intérieur se trouve à l'extérieur aussi bien qu'à l'intérieur. Lorsque nous participons à ses jeux et lorsque nous partageons ses expériences imaginaires d'une autre manière, nous pénétrons dans ce monde imaginaire.²⁰ »

« Jouer au Papa et à la Maman est l'un des jeux favoris des enfants. [...] Et si le père se joint quelquefois à leurs jeux, il ne peut qu'apporter des éléments nouveaux et valables qui sont éventuellement introduits dans le jeu. En outre, la connaissance que le père possède du monde lui permet de voir à quel moment certains jouets, certains appareils, aident les enfants dans leurs jeux sans entraver l'évolution naturelle de leur imagination.²¹»

Maintenant que j'ai affiné mon questionnement sur la sociabilité de l'enfant, je souhaite désormais questionner le jeu comme outil de socialisation. En effet, le jeu est utilisé dans la famille comme à l'école, notamment à l'école maternelle. En famille, le jeu est une manière d'être ensemble, de vivre ensemble de façon conviviale. Mais, aussi, le jeu d'imitation permet à l'enfant de rejouer ce que font les parents. A travers le jeu, l'enfant trouve la motivation pour se mettre à la place de l'autre. L'enfant s'exerce sans avoir l'impression de faire un effort pour découvrir la pensée de l'autre.

Ces jeux sont une manière d'apprendre à grandir. En maternelle, les élèves jouent beaucoup puis arrive l'élémentaire où le jeu est moins présent. Pourtant, le jeu a une réelle fonction dans les apprentissages et dans la socialisation. Un enseignement qui utiliserait le jeu comme biais d'apprentissage se situe au plus près des besoins des enfants. C'est une pédagogie de la motivation, de l'intérêt.

²⁰ Ibid, p.77.

²¹ Ibid

Le désir d'apprendre et l'intérêt

Selon Sigmund FREUD, « le petit bonhomme est déjà entièrement formé dès la quatrième ou la cinquième année et se contente de manifester plus tard ce qui a été déposé en lui à cet âge. »²²

Pour PIAGET, « [au stade pré-opératoire], les trois nouveautés affectives essentielles sont le développement des sentiments interindividuels (affections, sympathies et antipathies) liés à la socialisation des actions, l'apparition des sentiments moraux intuitifs issus des rapports entre adulte et enfants, et les régulations d'intérêts et de valeurs, liées à celles de la pensée intuitive en général.²³ »

L'enfant est dans le même temps un « métaphysicien » et un « pervers polymorphe », « il cherche le plaisir sans retenu par toutes les voies possibles, et préférentiellement au contact d'autres corps²⁴ ». L'enfant est confronté dans le même temps à l'énigme des lettres, des mots, de l'écriture et de la lecture et de grandes questions qu'il se pose sur l'origine de toute vie, de la mort. L'apprentissage de la lecture se fait concomitamment aux questions que les enfants se posent sur la mort, sur les deux extrémités de la vie²⁵.

Puis, vers 7 ans, l'enfant entre dans le « stade des opérations concrètes », désormais il parvient plus facilement à se décentrer et à comprendre le point de vue de l'autre.

Pour PIAGET, il existe un « processus de socialisation de la pensée ». L'enfant doit sans cesse s'adapter aux « formes de pensées qui lui sont imposées par le monde extérieur ». C'est grâce au langage, qui permet la segmentation de la pensée, que l'enfant va développer sa capacité à comprendre les autres, leur répondre et faire part de son point de vue. L'égoïsme est exactement cette phase du développement par laquelle le tout jeune enfant passe progressivement d'une pensée onirique (qui serait orientée vers la recherche du plaisir) pour aboutir finalement à la pensée logique socialisée de l'adulte²⁶.

Pour Henri WALLON, le développement de l'enfant s'effectue selon une alternance de stades centripètes (construction de l'identité, édification du Moi) et de stades centrifuges (centration sur la découverte du monde, relation vers l'extérieur, l'Autre). Les élèves de cycle 2 se situent

²² Sigmund Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, 1968.

²³ Jean Piaget, *Six études de psychologie (1987) Poche*, p.52.

²⁴ Jean-Pierre Winter, *Transmettre*, p.23.

²⁵ Jean-Pierre Winter, *Transmettre*, p.26.

²⁶ Vygotski et al., *Leçons de psychologie*, p.103.

au stade de développement appelé catégoriel (6 à 11 ans), stade centrifuge, durant lequel les facultés intellectuelles semblent prendre le pas sur l'affectif. Lors de ce stade, l'enfant développe des capacités de mémoire volontaire et d'attention. Il est capable d'établir des catégories mentales qui permet d'accéder à l'abstraction²⁷.

Le syncrétisme intellectuel (« sorte de compromis [...] entre la représentation qui se cherche, et la complexité mouvante de l'expérience » selon WALLON) commence à diminuer vers 5-6 ans, l'enfant est apte à envisager plusieurs points de vue. Il peut mettre en relation des objets ou des personnes entre eux : il effectue des opérations. L'élève est capable de faire des classifications. La découverte du nous permet à l'enfant de coopérer avec ses pairs.

Selon Jean PIAGET, à cet âge, les enfants sont aptes à produire des « opérations intellectuelles concrètes (début de la logique), et des sentiments moraux et sociaux de coopération ».

L'enseignant doit absolument prendre en compte la question de l'intérêt dans son enseignement. Car, d'une part, l'intérêt est un « régulateur d'énergie », selon PIAGET. Il suffit que l'on suscite l'intérêt des élèves et que « les connaissances proposées correspondent à leur besoin » pour que le rendement de ces derniers soit « infiniment meilleur ». D'autre part, l'intérêt permet une équilibration « du moi en complétant sans cesse l'activité par l'incorporation de nouvelles forces ou de nouveaux éléments extérieurs²⁸ ». L'enfant porte de l'intérêt au monde qui l'entoure car cela prend de la valeur en fonction de ses besoins qui évoluent. Il va incorporer de manière progressive de nouvelles données nécessaires à son équilibre.

La question se pose en termes de désir, d'affect et de choix d'objet, ce qu'on appelle « libido ». Dans « Les mots », Jean-Paul SARTRE relate la relation qu'il entretient à sa mère et à son grand-père. Il désire être adulte ! Il fait si bien semblant d'être grand, qu'il apprend à lire, presque à son insu. Le jeu de « faire semblant », le désir de prendre une autre place, celle de l'adulte, paraît élevé l'enfant de façon tout à fait inconsciente pour ce dernier.

L'école a, semble-t-il, un rôle à jouer ! Le rôle de l'enseignant n'est-il donc pas, à travers ses propositions pédagogiques, de susciter l'intérêt, la motivation des enfants ? Aussi, je souhaite orienter ma recherche sur la transmission par le jeu à l'école. Les jeux symboliques, les jeux de « faire semblant » ou comment apprendre à agir famille, agir papa-maman pour parvenir peu à

²⁷ « Henri Wallon (1879-1962) — Wikipédia ».

²⁸ Jean Piaget, *Six études de psychologie* (1987) Poche, p.53.

peu à symboliser une famille, des parents afin d'apprendre in fine à intégrer des codes sociaux en dehors de sa famille.

Quel rôle l'école joue-t-elle dans la mise en place de jeux ? En quoi le cadre scolaire a-t-il une influence dans les jeux d'enfants ? En quoi l'école valoriserait le jeu de l'enfant par rapport au cadre familial ? L'école a-t-elle un impact sur la pratique du jeu des enfants ? Dans ce cas, l'enfant ferait-il plus d'apprentissages ? Y aurait-il un effet sur la socialisation, sur les apprentissages de l'enfant du fait du cadre même de l'école (enseignant, cadre scolaire, consignes, camarades...) ?

Le jeu comme support de la socialisation et de l'apprentissage à l'école

Pour l'enfant, jouer c'est se découvrir seul et au milieu des autres. C'est expérimenter son environnement pour mieux le comprendre. Le jeu est aussi un moyen pour grandir : il participe au mécanisme complexe de la construction de l'identité.

Selon Françoise CARECCHIO, « La puissance d'agir de l'enfant représente bien les forces vives du jeu. Par puissance d'agir, c'est d'abord celle des corps et leur énergie physique dans la liberté de l'action que l'on doit entendre. [...] C'est une source d'énergie, un élan de vie [...] mêlant esprit et corps. Cet élan de vie qui propulse l'enfant, installe un champ énergétique de force qui le place en continuité avec le monde autant que dans une situation d'immédiateté.»²⁹

En maternelle, un maximum est fait pour que l'enfant vive la journée de classe le plus sereinement possible. Ainsi, le matériel (chaise, table) prend en compte la taille de l'enfant, le rythme de la journée (sieste, activités courtes), les activités proposées impliquent une progressivité en fonction de la maturité physique, psychologique, motrice et affective des enfants. De même, les jeux proposés reposent sur un univers plus ou moins connu des enfants³⁰. Ils peuvent être des supports classiques (dinettes, déguisements, maquillage...), du matériel figuratif ou non afin d'exercer l'imagination, des livres qui permettent de prendre de la distance par rapport au réel (très important pour l'autonomie). L'enseignant est vigilant à la manière de jouer. Les parents ne jouent pas de la même manière avec leur fille ou leur garçon. Alors qu'à

²⁹ Françoise Carecchio. *La culture des jeux, une poétique enfantine*, « la socialisation des jeunes enfants en milieu scolaire », Logiques sociales, « l'Harmattan, série études culturelles », Paris, 2010, p.13.

³⁰ Retranscription d'une interview de Marie-hélène PLUMET

l'inverse, l'enseignant doit porter son attention à marquer le moins possible une différence en fonction des genres.

Afin de déterminer au mieux les caractéristiques psychologiques du jeu chez l'enfant, Pierre FERRAN, François MARIET et Louis PORCHER ont défini les « traits fondamentaux constitutifs de tout acte de jouer »³¹.

Entre autres choses, ils ont identifié l'importance de **l'exploration** dans les jeux enfantins. En effet, selon ces auteurs « Jouer, c'est explorer le monde, se mesurer à lui, rassembler ses propres forces pour résoudre une difficulté, vaincre un obstacle. »³² Le jeu est une action, « exercice d'un pouvoir ». L'enfant explore le monde en même temps qu'il s'explore lui-même.

La socialisation est elle aussi un des constituants du jeu de l'enfant. Selon FERRAN, MARIET et PORCHER « le jeu offre la possibilité d'entrer en relation avec autrui sur le mode simultané de l'affrontement et de la collaboration, de l'antagonisme et de la coopération. [...] Parce que le jeu est fiction, l'affrontement y est symbolique. »³³ L'enfant construit sa personnalité dans ses relations avec les autres, partenaires et adversaires. A travers ces échanges, les enfants se socialisent.

Le jeu est aussi une **fiction**, c'est une déformation de la réalité. « Le jeu possède des caractéristiques imaginaires, des traits de rupture avec l'empirisme et le réalisme habituel. De ce point de vue, il manifeste un certain pouvoir de liberté créatrice, et, par conséquent la capacité de se mettre à distance par rapport aux événements apparemment nécessaires (notamment en termes d'obligation et de tâches) de l'existence journalière. »³⁴

Dans le jeu, il y a aussi des **règles** qui organisent le jeu. Il est interdit de tricher sinon tout est annulé. « L'enfant (comme l'adulte) s'y découvre comme un être social et unique à la fois, gendarme et voleur, législateur et escroc, bourgeois et vagabond. »³⁵ Cette convention permet de se mettre d'accord, aide à gérer la frustration.

³¹ Pierre Ferran, François Mariet, Louis Porcher, *A l'école du jeu*, Bordas, 1978.

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

Selon Jean EPSTEIN psycho-sociologue³⁶, les enfants se racontent des histoires. Un enfant joue sa vie : ses joies, ses peines. Il construit ses repères en jouant seul pour alimenter ses propres compétences ou avec les autres pour construire les rapports sociaux : apprendre à prêter, à partager, à respecter les règles.

Les types de jeux sont aussi variés. Le jeu que je souhaite développer est celui de « faire semblant » car tout en étant motivant il fait travailler chez l'enfant le langage et la théorie de l'esprit. C'est une manière de s'exercer sans avoir l'impression de faire un effort et cela invite l'enfant à générer des histoires.

Les jeux d'imitation sont présents dès la naissance : le bébé tire la langue. Il entre ainsi en dialogue avec ses parents. En jouant, le bébé montre qu'il a construit quelque chose en lui-même, « un matériel pour le jeu », il témoigne d'un monde intérieur de vie imaginative qui s'exprime dans le jeu. « Cette vie imaginative du nourrisson [...] enrichit l'expérience corporelle et est enrichie par elle. A trois mois, un bébé peut désirer mettre un doigt dans la bouche de sa mère, jouant à la nourrir pendant qu'il tète. [...] Un tout petit bébé peut avoir envie de sucer son poing ou son pouce pendant qu'il se nourrit au sein ou au biberon [...] et cela indique qu'il y a quelque chose de plus qu'un simple besoin de satisfaire la faim »³⁷.

A 18 mois, l'imitation est différée par rapport à une image mentale (par la représentation). Entre 18 mois à 2 ans, l'enfant est dans une forme implicite du jeu de « faire semblant » avec un frère ou une sœur, dans l'interaction, l'humour. L'enfant travaille sur ce que l'autre pense ou ne sait pas. Le jeu de « faire semblant » devient un jeu d'imitation réciproque vers 2 ans 1/2. C'est un moyen de communication très puissant. A 3-4 ans, l'enfant intègre la réciprocité de rôle. Il s'inspire de la vie quotidienne, il joue les grands rôles sociaux. Viens plus tard, une forme explicite (4-5 ans) : l'enfant utilise des mots. Avec ces mots, l'enfant pourra penser, croire. L'autre peut avoir des représentations du monde qui est différent de soi. C'est vers 5 ans que l'enfant préfère mettre en scène plutôt qu'être acteur.

Pour PIAGET, « le jeu symbolique [ou jeu d'imagination et d'imitation] n'est pas un effort de soumission du sujet au réel, mais, au contraire, une assimilation déformante du réel au moi. [...] Il est la pensée égocentrique à l'état pur, dépassé tout au plus par la rêverie et le rêve.»³⁸

³⁶ Vidéo « un jeu d'enfant », une émission animée par Sara Millot, Cap Canal, ALLEE DE L'ENFANCE

³⁷ Donald Winnicott, *L'enfant et sa famille. Les premières relations*, p.54.

³⁸ Jean Piaget, *Six études de psychologie*, 1987, Poche, p.38.

On peut opposer à la réflexion de PIAGET à propos du jeu symbolique, le fait que ce dernier peut être tout à fait socialisant lorsqu'il s'agit de « construire des histoires ensemble ». Dans ce cas, le jeu favorise les repères du monde, les repères sociaux : « je dois attendre, je ne suis pas le centre du monde, je n'ai pas tout ». Selon Marc ZIMMERMANN, pédopsychiatre, « le jeu est très sérieux et indispensable ». En effet, il est à la frontière entre « ce qui se crée en soi et le lien que l'on noue avec les autres, une relation qui se lie. Le jeu permet de se mettre en lien de façon positive.»³⁹

Par ailleurs, l'utilisation du jeu à l'école met tous les élèves au même niveau : l'enfant qui est en difficulté dans les apprentissages peut prendre une revanche dans le jeu.

Dans la classe, intervient une prise de distance par rapport au réel :

- Faire quelque chose de manière décontextualisé
- Faire preuve de créativité
- Démontrer une capacité sociale

Les jeux symboliques allient en même temps, geste et langage, activité imaginaire pour apprivoiser le réel, activité sociale. Le jeu permet tout d'abord de se découvrir soi-même puis de faire la connaissance des autres : la présence/l'absence, le dedans/le dehors. Les travaux d'Adèle DIAMOND montrent que les jeux de « faire semblant » sont importants dans les apprentissages. Ces jeux interviennent sur l'aspect émotionnel (réguler et moduler), l'aspect social et l'aspect physique des fonctions exécutives.⁴⁰

Je me demande donc si la pratique des jeux de rôle au sein d'une classe peut faire évoluer la perception de soi, l'image de soi dans le groupe-classe et/ou la compréhension de l'autre ? Comment l'enfant se perçoit-il dans les jeux d'imitation ou dans les jeux en famille à l'école ? Quelle image de son corps l'enfant a-t-il dans les jeux symboliques en famille, à l'école ?

La créativité

L'enfant qui joue est un explorateur, un inventeur, un chercheur. Il s'adapte aux contraintes imposées par son environnement pour trouver des solutions aux problèmes. Il fait intervenir sa créativité, son intelligence et son esprit de déduction. Il assouvit son désir de connaître, sa

³⁹ Vidéo « un jeu d'enfant », une émission animée par Sara Millot, Cap Canal, ALLEE DE L'ENFANCE

⁴⁰ Ibid.

curiosité et apprend à maintenir son effort. Dans le jeu du « faire semblant », la créativité est de mise. En effet, l'enfant rejoue différemment ce qu'il connaît de son environnement.

Selon Robert STERNBERG, psychologue américain, « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. »⁴¹ De ce fait, pour qu'une production ou un processus soient considérés comme créatifs, ils doivent être différents de ce qui a été précédemment proposé. Par ailleurs, ils doivent satisfaire les contraintes de l'environnement où ils se réalisent.

Ce n'est pas moins la créativité, qui recouvre différents concepts cachés, que le « processus créatif » que je souhaite évoquer ici. Ce dernier confronte la capacité à « s'adapter le mieux possible à la réalité et à ses contraintes en utilisant des mécanismes déductifs et celle [de] s'éloigner de cette réalité en oubliant les mécanismes déductifs, renforcés par l'habitude, pour produire des constructions insensées. [...] La création du nouveau naît à mi-chemin de ces deux territoires : [...] c'est un imaginaire qui a trouvé un mode d'expression. »⁴²

« La notion de processus peut faire référence à la succession d'étapes typiques qui mènent à une idée créative (par exemple : préparation, incubation, illumination, vérification) ou à certains processus cognitifs considérés comme importants pour la créativité, tels que la pensée divergente (l'aptitude à trouver de nombreuses idées, variées et originales). »⁴³

La créativité ne se réduit pas à la notion de pensée divergente et opérationnalisée. C'est pour cela que des méthodes de recherche ont été proposées pour améliorer la mesure de la créativité. Ces méthodes utilisent « des procédures qui demandent aux participants de sélectionner leurs idées, ainsi que des procédures d'évaluation basées sur le jugement de pairs ou d'experts, qui reflètent une image plus réaliste de la créativité (voir par exemple Kaufman, Baer, Cole *et al.*, 2008 ; Silvia, Winterstein, Willse *et al.*, 2008). »⁴⁴

⁴¹ <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/les-cles-de-la-creativite-6426.php>

⁴² <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aznar.pdf>

⁴³ Guillaume Fürst, « *Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité* », Revue française de pédagogie, vol. 197, no. 4, 2016, p.23-34.

⁴⁴ Ibid

Il existe deux traits de personnalité qui sont nécessaires à la créativité (Fürst, Ghisletta & Lubart, 2016 ; Fürst & Lubart, 2017) :

- « les traits associés à la « **divergence** » ou au « chaos », tels que le non-conformisme ou l'ouverture, qui sont en lien avec l'exploration de nouveaux horizons et la production d'idées originales. »⁴⁵ La « **distraction** » (inattention, tendance à la rêverie) et la « **génération d'idées** » sont des notions qui représentent cet axe « divergence ».
- « les traits associés à la « **convergence** » ou à l'« ordre », tels que la persévérance et la motivation, qui sont en lien avec la sélection et l'élaboration des idées. »⁴⁶ C'est plutôt les notions de persévérance (désir de mener un projet à son terme, perfectionnisme) et de « sélection d'idées » (évaluation, création et formulation d'idées) qui définissent l'axe divergence.

Il semblerait que la créativité soit étroitement liée au processus cognitif dans son fonctionnement. Le jeu de rôle que je souhaite mettre en œuvre dans ma classe va réclamer une créativité individuelle mais aussi intersubjective.

Cet effort cognitif allié au plaisir de jouer va-t-il engendrer un changement au sein du groupe, une meilleure compréhension de l'autre ? Le fait de créer ensemble modifie-t-il le regard sur l'autre mais aussi sur soi ?

⁴⁵ Ibid

⁴⁶ Ibid

PARTIE
METHODOLOGIQUE

L'énoncé de la problématique et la construction des hypothèses

Problématique

Dans ma classe de CE1-CE2, un travail en Enseignement moral et civique portant sur les règles de la classe et de l'école ainsi que sur la solidarité a été mené. J'ai souhaité faire réfléchir les élèves sur ces thèmes parce que j'ai constaté assez rapidement que l'ambiance de classe était parfois pesante voire délétère. En effet, des moqueries revenaient régulièrement et la plupart du temps elles s'adressaient aux mêmes enfants. De plus, ceux-ci pouvaient s'en plaindre. Par ailleurs, ces mêmes élèves avaient des comportements qui peuvent induire l'exclusion du groupe-classe.

J'ai aussi proposé aux élèves de réaliser un bouclier de compétences (cf annexe 1) sur lequel ils devaient exprimer l'endroit où ils aiment être, le métier qu'ils aimeraient faire, le domaine dans lequel ils se sentent compétent et leur qualité principale. Certains élèves ont eu plaisir à se dire devant les autres alors que d'autres n'ont pas voulu s'exposer (l'exercice n'était pas obligatoire).

Puis en EPS, lors de différentes séances en jonglerie, j'ai demandé aux élèves de se produire devant les autres. Certains ont eu peur qu'on se moque d'eux.

Suite à ces diverses expériences avec les élèves de ma classe, j'ai affiné ma recherche.

Il n'est pas réellement question d'interroger la socialisation mais plutôt la représentation que l'élève a de lui-même. Je ne veux pas connaître la cause de la violence (verbale ou physique) ou du mal-être : je veux voir si on peut apporter un élément nouveau en vue d'un changement (via le jeu). De plus, je souhaite organiser une expérimentation à travers les jeux de rôles, un jeu de « faire semblant » qui sera cadré, organisé. Je vais pour cela mener une séquence pédagogique dans ma classe.

Est-ce que la pratique du jeu de rôle permet un changement de perception de soi dans le groupe ?

Jouer pour apprendre à s'ouvrir aux autres, jouer pour vivre ensemble. Je suis toi et tu es moi. Je joue quelqu'un d'autre, je me mets à la place de l'autre par le biais d'un personnage créé

pour faire éprouver autre chose que ce que je suis, que ce que je vis moi-même. Comment je me vis en tant qu'élève au milieu de ma classe ? Quelle est ma place, mon rôle ?

Le but de cette étude n'est pas la socialisation mais la perception de soi et des autres. Changer de place à travers le jeu de rôle est-il utile dans la compréhension de soi ? Est-il possible d'amener l'enfant à changer sa perception de lui dans le groupe ?

La conscience de soi peut-elle être favorisée par le jeu au sein d'un groupe ?
--

Hypothèse

Dans le jeu de rôle, l'enfant va acquérir une conscience de lui-même plus précise grâce à l'identification à un personnage.

Méthodologie de vérification envisagée

Le pré-questionnaire

Dans une classe de CE1-CE2, les rapports interindividuels sont complexes. Des élèves se plaignent d'être moqués par les autres. Certains enfants ont recours à la violence pour obtenir ce qu'ils veulent ou parce qu'ils sont en difficulté pour gérer leur frustration.

Les quatre premières questions du pré-questionnaire sont introductives, des questions générales d'ambiance de classe. Elles permettent aux élèves de s'acclimater à ce qu'est un questionnaire. Ce dernier porte ensuite sur la relation que les élèves entretiennent au sein de la classe. J'ai souhaité mettre en place une gradation afin d'aboutir à des questions plus introspectives et personnelles qui pourraient peut-être mettre mal à l'aise l'enfant si on lui posait de but en blanc.

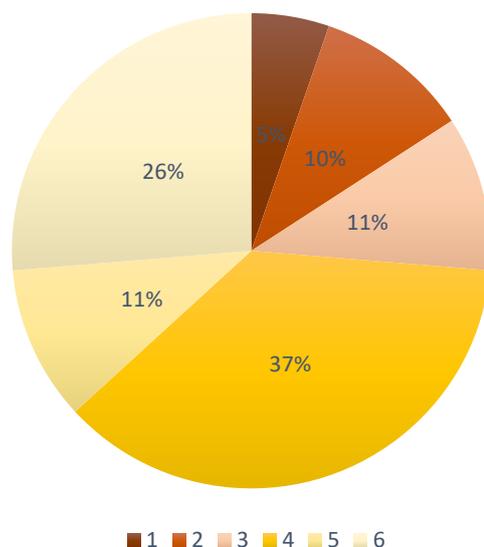
Se posait la question de la difficulté de faire passer les questionnaires aux 19 élèves en même temps. J'ai fait le choix de m'isoler dans une pièce attenante à la classe. Ainsi, j'ai pu faire passer les questionnaires à chaque élève individuellement pendant que ma collègue enseignait au reste de la classe. Les enfants avaient pour consigne de ne rien dire à leurs camarades une fois qu'ils avaient répondu au questionnaire, ce qu'ils ont respecté. La passation s'est déroulée sur une matinée.

Une autre interrogation est survenue : faut-il prévenir les parents ? L'échange avec la directrice de l'école nous a amené à penser que cela n'était pas nécessaire. En effet, la passation de ces questionnaires est tout à fait dans le cadre pédagogique. Il est utile voire essentiel dans l'exercice de mes fonctions. Cela permet d'être attentive aux élèves, d'être plus vigilante à leurs difficultés d'ordre émotionnel et relationnel dans la classe. De plus, il y avait un intérêt important que les élèves ne sachent pas à l'avance sur quoi portait le questionnaire.

Ce même questionnaire sera à nouveau soumis aux élèves à la suite des expérimentations en classe. Deux questions y ont été ajoutées.

Chaque élève que je cite dans la suite de mon mémoire sera représenté par E (élèves) suivi d'un numéro (cf annexe 3).

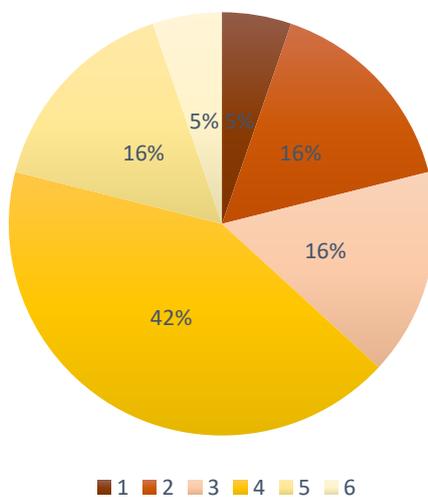
Comment est l'ambiance de la classe ?



Pour ce graphique, la couleur la plus foncée correspond à une mauvaise ambiance de classe, la plus claire, à une bonne ambiance de classe.

E14 s'est situé dans la zone 2 car, selon lui, « ça parle trop fort en classe » et E9 a choisi la zone 4 car « il y a trop de bruit en classe ».

Arrive-t-il que des élèves se moquent de certains de leurs camarades ?

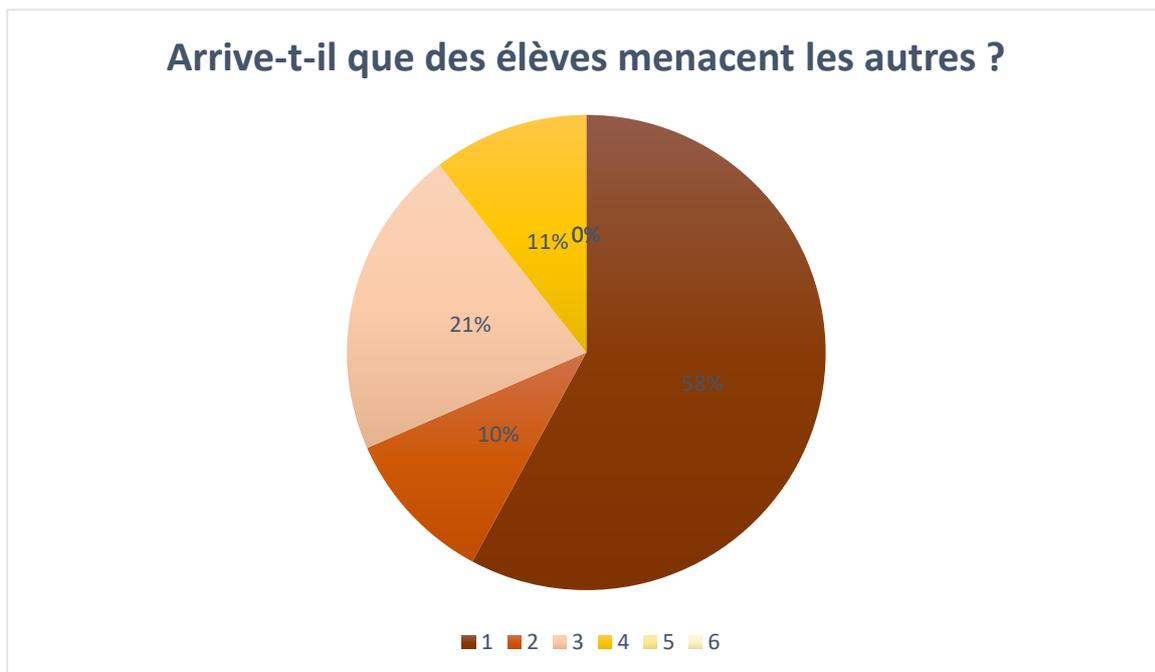


Les résultats de ce graphique, et ceux à venir, sont organisés de la façon suivante :

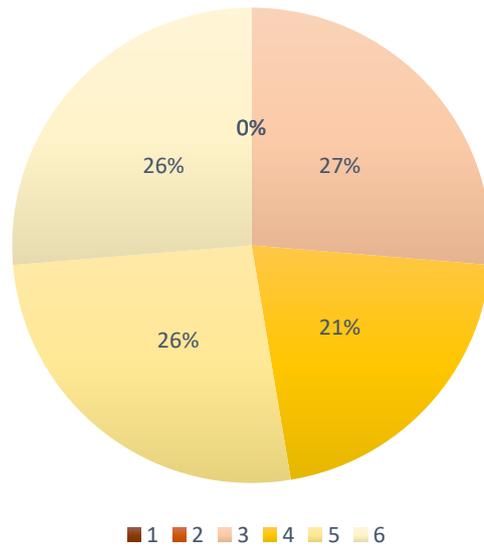
- La couleur la plus foncée (zone 1) correspond à « jamais »,
- La zone 6 correspond à toujours.

E10 a coché la zone 1 et a ajouté « pas à notre table ! », ce qui veut peut-être dire qu'il existe des moqueries aux autres tables de la classe.

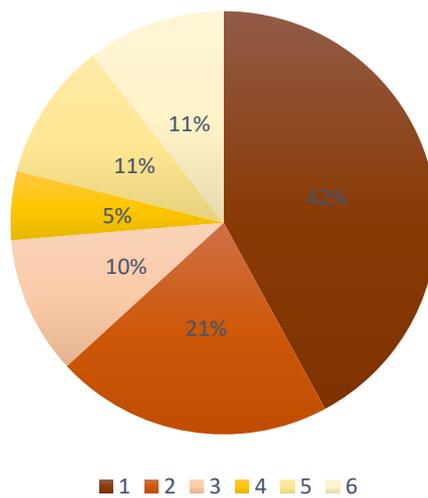
E2 a coché la zone 2 en expliquant que « quand E8 a été puni, on s'est moqué ! » Ces commentaires proviennent de deux élèves de CE1 qui ne sont pas dans le même îlot. (il existe deux îlots de tables en CE1).



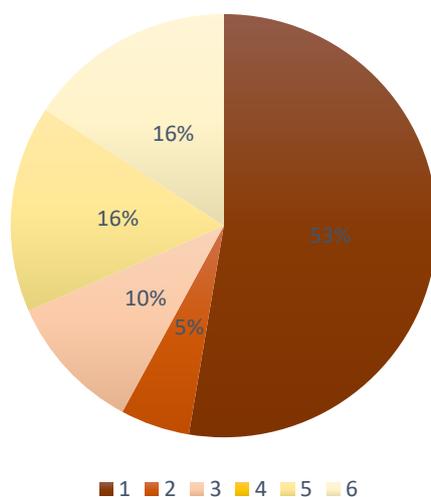
Arrive-t-il que des élèves utilisent la violence ?



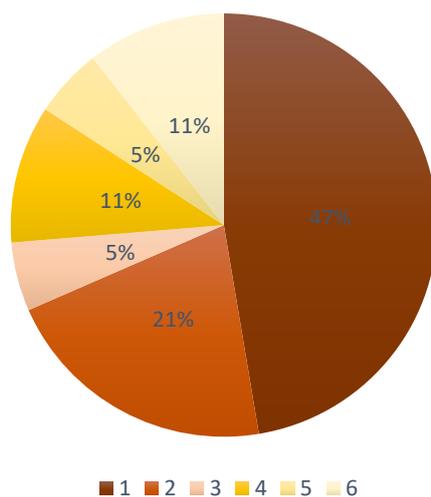
Arrive-t-il que tu sentes que les autres ne te comprennent pas ?



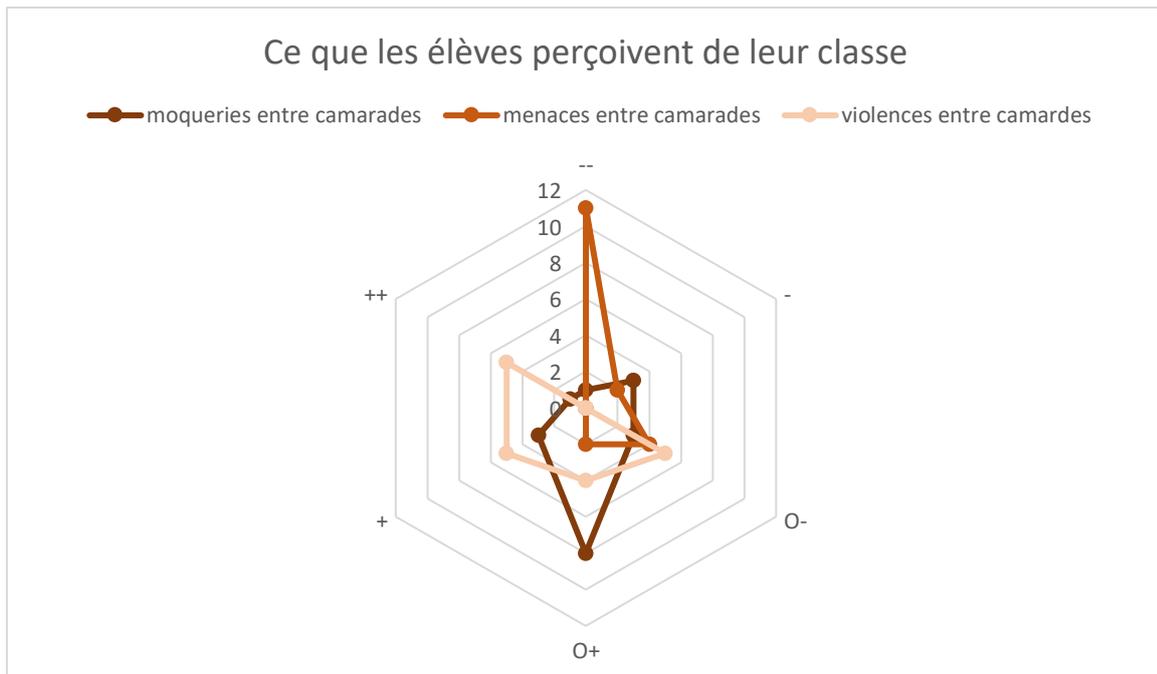
Arrive-t-il que tu te sentes moqué(e) par tes camarades ?



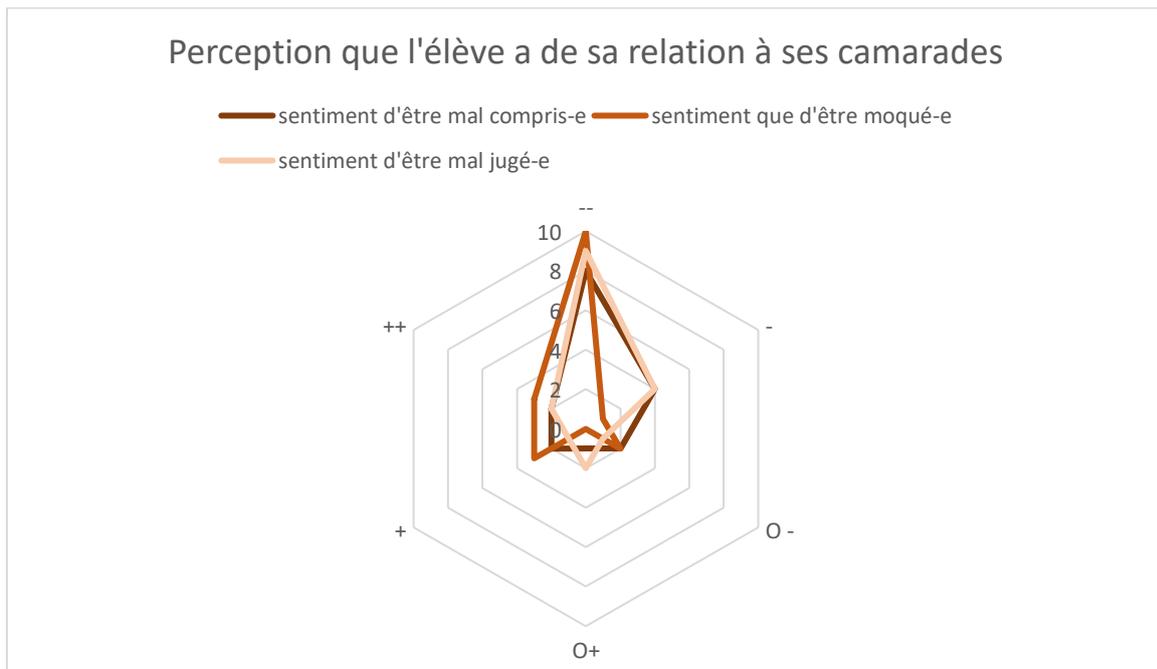
Arrive-t-il que tu te sentes mal jugé(e) par tes camarades ?



Pour cette question, E14 a coché la zone 4 en ajoutant « des fois, ils disent des secrets sur moi ! »



Ce graphique nous renseigne sur la perception qu'ont les élèves de leur classe en termes d'ambiance. Une majorité des élèves considèrent qu'il n'y a pas de menace dans leur classe. A l'inverse, nous remarquons une grande hétérogénéité des réponses sur la perception des moqueries et violences.



Ce graphique montre qu'une majorité des élèves ont une vision positive de leur relation au reste de la classe.

L'observation directe

Il y a toujours un écart entre le « dire » et le « faire », aussi j'ai choisi d'utiliser l'observation en situation. J'ai été confortée dans ce choix, lors du passage du pré-questionnaire aux élèves de ma classe de CE1-CE2, en constatant leurs difficultés à mettre en mots leurs sentiments, émotions et même leurs pensées. Ce qui est tout naturel compte tenu de leur maturité.

L'observation « directe » a pour finalité selon Anne LAPERIERE « de déchiffrer la culture et les routines sociales des communautés sur lesquelles on ne possédait pas de connaissances systématiques »⁴⁷. Les recherches de l'école de Chicago ont ensuite abouti à une observation précise du réel en un temps donné, du déroulement de la vie sociale. Dans cette méthode, l'imprégnation de l'observateur par l'objet d'observation me paraît tout à fait intéressante. Cela correspond totalement au statut de l'enseignant qui observe sa classe car le lien est relativement ténu entre lui et les élèves de sa classe et les interactions sont évidemment nombreuses. L'enseignant comprend, semble-t-il, l'action sociale de l'intérieur. Il s'agit pour l'enseignant de pénétrer la subjectivité de l'observé. L'intérêt est que l'observé comme l'observateur vivent la même situation.

Il existe différentes manières d'être présent dans une situation. Selon GOLD, l'observation participante se décline en quatre positions possibles⁴⁸. Ce dernier a créé une typologie selon l'engagement de l'action du chercheur avec les sujets observés. Dans ce travail de recherche, j'opte naturellement pour une posture de « participant observateur ». Je fais partie de la communauté que j'observe et les élèves connaissent mon désir de les observer. La difficulté pour moi est de parvenir à me distancier de la situation dans laquelle je suis immergée pour ensuite analyser ce que j'observe.

Aussi, afin de prendre une distance nécessaire, pour me dégager de mon rôle d'acteur impliqué dans la situation, je filmerai et j'enregistrerai les expériences, les échanges, les séquences pédagogiques menées en classe afin de les visionner/écouter dans un second temps. Selon

⁴⁷ Anne Lapérière, *L'observation directe*, Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Benoit Gauthier, dir., Presses universitaires du Québec, 2009, chapitre 12, p. 311-336.

⁴⁸ Raymond Gold, *Roles in Sociological Field Observation*, 1958, *Social Forces*, 36, p. 217-223. Cité par Stéphane Martineau, dans son article sur l'observation en situation.

Julienne Louise NGO LIKENG et Ignace Bertrand NDZANA, « il faut pouvoir mettre l'objet à distance, afin de le voir comme un observateur et non comme un acteur »⁴⁹

La mise en place d'une expérience en classe réclame aussi que l'on interroge la question du groupe-classe lui-même. Pour se faire, il est nécessaire de se documenter sur les travaux portant sur la dynamique de groupe et sur le groupe restreint qui correspond à la configuration d'une classe. Le groupe commence à partir de trois participants. L'arrivée d'un quatrième participant met à jour les phénomènes de groupes. Les groupes que j'ai constitués dans ma recherche allaient de 4 à 19 selon les diverses étapes de l'expérimentation.

L'autonomie et la dynamique du groupe sont très liées. Kurt LEWIN, dont les travaux de recherche portent sur le groupe de production, est à l'origine de la notion de **dynamique de groupe**. Pour lui, il existe des tensions positives et négatives au sein d'un groupe qui sont dues à l'environnement, aux membres du groupe et à la nature de leurs interactions. Ces tensions stimulent la réalisation des objectifs. D'ailleurs, les tensions négatives peuvent être des contraintes qui faciliteront la coopération et les échanges entre les individus d'un groupe qui tenteront ainsi ensemble de résoudre un problème (« fonction facilitation »). De plus, ces tensions négatives peuvent recouvrir une « fonction régulation » dans les conflits relationnels dans les groupes⁵⁰.

Selon ANZIEU et MARTIN, un groupe ne peut être productif que si l'« énergie de production » (« tension positive » selon LEWIN) est plus grande que son « énergie d'entretien », qui est utilisée pour résoudre les tensions négatives et pour maintenir la cohésion du groupe et son moral. L'échange d'informations au sein d'un groupe et la co-élaboration d'idées ne doivent pas être surpassées par l'« énergie d'entretien » afin d'aboutir à la production d'une « énergie utilisable » au sein du groupe selon ces auteurs. Néanmoins, dans un groupe d'apprentissage, l'interaction qui répond à la « fonction facilitation » est également un apprentissage en soi qui est positif⁵¹. Ainsi, lors de l'expérimentation faite en classe afin de minimiser l'énergie

⁴⁹ Ikeng J.L Ngo et B. Ndzana, *L'observation participante et ses limites dans la recherche*, Université de Yaoundé, 2009.

⁵⁰ Kurt Lewin (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1964 (cours Sophie Mariani-Rousset).

⁵¹ Didier Anzieu, Martin J.-Y., *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1994 (1^{er} édition en 1968) (cours Sophie Mariani-Rousset).

d'entretien, j'aurai un rôle de modérateur qui permettra aux élèves de se concentrer sur les objectifs du travail commun.

De nos jours, la "dynamique de groupe" est définie comme étant « l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus qui émergent et se développent dans les groupes sociaux durant leur activité. »⁵² La pratique que je souhaite observer dans le cadre de ma recherche se décompose en deux parties :

- Dans un premier temps, mon intervention au sein de groupes aura pour but « de faciliter l'élucidation et la compréhension des processus et phénomènes qui s'y développent, et ce afin de générer un changement qui aura des effets sur le groupe en tant que tel, mais aussi éventuellement sur les membres de ce groupe »⁵³ : séances de préparation au jeu de rôle.
- Dans un second temps, la formation spécifique en groupe et avec un cadre bien défini (sous la forme d'échanges verbaux par le biais du jeu de rôle) permettra « de découvrir et de comprendre ce qui se passe dans les relations interpersonnelles au sein d'un groupe ou d'une assemblée de personnes. Une telle formation permet ainsi de se familiariser avec la compréhension des phénomènes et processus de groupe. »⁵⁴ : séance du jeu de rôle.

Le comportement individuel peut varier selon les connexions actuelles ou futures des individus par rapport à un groupe. En sciences sociales, la dynamique de groupe est aussi le domaine qui s'intéresse à la nature, au fonctionnement des groupes et aux effets qui en résultent. Ainsi, en référence aux travaux de recherche de Kurt LEWIN, nous pouvons dire que la "dynamique d'un groupe" peut avoir une influence tellement significative que des changements dans les comportements et/ou les attitudes d'une personne ou d'un groupe peuvent être observés. C'est en tout cas ce que nous interrogeons.

Selon un modèle plus psychanalytique développé par Wilfred BION⁵⁵, l'étude de la dynamique

⁵² Cours Sophie Mariani-Rousset.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Wilfred Bion, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965.

de groupe permet de mieux expliquer les manifestations de blocage et d'abattement ou à l'inverse, l'expression d'une toute-puissance, un sentiment d'euphorie, les phénomènes d'éparpillement et les difficultés de concentration, ... C'est ce que nous tenterons de faire lors de l'analyse de notre expérimentation en classe car tout cette expérience vécue et sa compréhension sont importantes. En effet, l'individu existe et évolue grâce aux différents groupes rencontrés dans sa vie.

Afin de vérifier mon hypothèse, à savoir, que le jeu de rôle en classe modifie la perception de soi, la fait évoluer positivement, j'ai élaboré une séquence de jeux que j'ai soumise à ma classe.

Une séquence pédagogique sur le long terme (une période scolaire)

En montant ma séquence, je me suis attachée à être toujours en cohérence avec les programmes. C'est-à-dire que c'est un jeu mais c'est aussi un travail scolaire de groupe.

La représentation de soi dans le groupe-classe est travaillé selon ces deux objectifs :

- « S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer. »⁵⁶ (jeu de rôle)
- « Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. »⁵⁷ (clownerie)

Nous avons fait, en amont de cette séquence, tout un travail portant sur le « joueur de flûte de Hamelin ». Il s'agissait de :

- fabriquer une représentation mentale,
- utiliser sa représentation mentale pour raconter,
- s'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale,
- reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter,
- expliciter l'implicite, remplir les blancs,
- suivre les états mentaux des personnages pour mieux les comprendre,
- et surtout représenter un personnage en utilisant les éléments d'une description.

⁵⁶ Eduscol

⁵⁷ Ibid

A travers ce travail préalable conséquent sur une période, les élèves ont expérimenté le fait de se mettre dans la psychologie d'un personnage et ont appris à prélever dans un texte du vocabulaire, des caractéristiques permettant de comprendre qui est le personnage.

SEANCE 1 A 4 : LES PERSONNAGES ARCHETYPES.

Ces séances sont un moyen de vérifier que les élèves ont une représentation unique des personnages forts des contes. Pour se faire nous avons caractérisé ensemble les différents personnages à travers la lecture de contes.

Type	exemple	caractéristiques
Les dévorants	loup	Féroce, dévoreur /bêtise, candeur, triste, amoureux, gentil /ambigu
	renard	Rusé, égoïste, sournois /ami, tendre, amoureux/ ambiguïté
	Ogre, ogresse, ogrion	Terrifiant, méchant, bête, colérique, cannibale, avec un couteau / benêt, gentil, amoureux, généreux, sauveur
	Le vampire	Se nourrit des autres, damné, morbide, sanguinaire / besoin d'affection, gentillesse, inadapté
Les personnages à pouvoir	La sorcière	Méchante, malfaisante, laide / sympathique, cocasse / inefficace
	La fée	Gentille, bienfaitante, belle / capricieuse, jalouse
	Les géants	Taille immense qui permet de voir et comprendre le monde
Les belles, les princesses/les chevaliers et princes charmants	Roi et reine	Pouvoir d'agir sur les autres
		Aimable, charmante, faire-valoir du héros, passive /capricieuse, colérique, aventurière, désireuse d'échapper à son destin
		Valeureux, héroïque/ pleutre, colérique

L'objectif était, qu'en quelques séances de lecture, nous parvenions à établir un tableau synthétique des différents personnages avec leurs caractéristiques qui aideront ensuite les élèves à jouer les personnages lors du jeu de rôle comme dans l'exemple ci-dessus.⁵⁸

Séance 1 : Dans un premier temps, une lecture offerte de « Boucle d'or » a été faite. J'ai donc lu aux élèves Boucle d'or tout en leur montrant les illustrations.

Séance 2 : En autonomie, les élèves ont lu « Le Petit Chaperon rouge ». Ensuite, ils avaient à répondre à des questions de compréhension et à faire des exercices portant sur le texte.

Collectivement, nous avons fait une lecture du Petit Chaperon rouge et nous avons rempli le tableau à double entrée suivant. J'écrivais au tableau les propositions des élèves qui s'appuyaient sur leurs recherches préalables :

⁵⁸ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/Dossier_pedagogique_d_accompagnement.pdf

Les personnages de conte (feuilles résultats – synthèse collective)

Le Petit Chaperon rouge

Personnages	Caractéristiques
Le Petit Chaperon rouge	Charmante, gentille, aimable, dodue, naïve, jolie
Le loup	Rusé, méchant, malin
La grand-mère	Faible, malade, vieille
Le chasseur	Sauveur, héroïque, courageux, ingénieux

Boucle d'or

Personnages	Caractéristiques
Boucle d'or	Petite fille, cheveux bouclés dorés, curieuse, désobéissante, sans gêne.
Mère	Prudente, prévenante
Le petit ours	Gentil, pas rancunier
Le moyen ours	Prévenant
Le grand ours	Ferme, grincheux

Ainsi chaque élève a pu prendre une correction de son travail afin que tous aient les mêmes qualificatifs dans leurs tableaux en fonction des personnages.

Séance 3

Phase 1 : De la même manière, les élèves ont lu « Blanche-Neige » en autonomie dans un premier temps. Puis nous avons visionné des extraits du dessin animée de Disney, « Blanche-Neige et les 7 nains ». ⁵⁹

Les élèves ont constaté qu'à l'inverse du conte, chaque nain était caractérisé avec une personnalité très tranchée.

⁵⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=eGEqMjQQZnM>

<https://www.youtube.com/watch?v=fjMTDMIUe-A>

<https://www.youtube.com/watch?v=4QueYE6AxEM>

<https://www.youtube.com/watch?v=JED5kqyGGUU>

https://www.youtube.com/watch?v=4i-E5e9Y_i4

Phase 2 : Nous avons fait ensuite un jeu qui consistait à retrouver le nom très évocateur de chaque nain et à caractériser les autres personnages du dessin animé et du conte.

Blanche neige et les sept nains

					
Nom					
Caractéristiques	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -

							
Nom							
Caractéristiques	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -

Phase 3 : A la suite de cela, j'ai proposé un second jeu aux élèves lors duquel un enfant tirait le nom d'un des personnages de « Blanche-Neige » (version dessin animé) dans un chapeau pour faire deviner, par le mime, qui était ce personnage au reste de la classe.

Chaque élève tire une carte des 7 nains qu'il exprime corporellement. Le reste de la classe essaie de trouver de quel nain il s'agit.

- Professeur - Atchoum - Grincheux - Simplet
- Dormeur - Joyeux - Timide

Nous avons procédé de la même façon avec d'autres personnages de « Blanche-Neige ». Ces exercices permettent aux élèves d'exprimer des états mentaux, des sentiments à travers le mime, la mimique. A l'inverse le jeu de rôle se fait par la parole.

Ce jeu fait partie intégrante d'une progression en cirque. Nous avons débuté la clownerie durant cette période. En clown, serait-ce plus facile d'interpréter un rôle particulier qui autorise la maladresse, la moquerie, le rire, la tendresse, les émotions...?

En visionnant le film, « The cure » de Charlie CHAPLIN⁶⁰, la classe a constaté que le clown fait rire, bien souvent à ses dépens. Le clown triste qui pleure fait rire le public. En jouant le clown, les élèves se préparent, se familiarisent aux jeux de rôle. A chaque séance de clownerie, les groupes ont été constitués de manière affinitaire.

Séance 4

Nous avons établi, pour finir, un tableau synthétique afin de pouvoir jouer chacun des personnages selon le jeu du chapeau.

Petite fille (Chaperon Rouge, Boucle d'or)	Petit garçon (Petit Poucet)	Ogre	Princesse	Reine/ sorcière	Chasseur	Prince	Loup
Jolie Naïve Tête en l'air Désobéissante Curieuse Charmante Gentille Aimable dodue	Malin Courageux Curieux	Affamé Cruel Féroce Enorme	Belle Naïve	Jalouse Méchant Maléfique Rusée Vieille Laide cruelle	Il a pitié Courageux Sauveur Héroïque Ingénieur	Amoureux Beau Charmant Sauveur	Rusé/malin Laid Méchant Affamé Féroce

⁶⁰ Charlie Chaplin, The cure, Etats-Unis, 1917, DVD « 5 burlesques », Paru en 2009 aux éditions CRDP de l'académie de Lyon par Alban Jamin et Céline Ferrier

Suite à cette synthèse, nous sommes allés en salle de motricité pour continuer nos séances sur la clownerie avec un nouveau thème celui des personnages de conte.

SEANCE 5 : JOUER UN PERSONNAGE DES DIFFERENTS CONTES

Un élève tire un papier avec un rôle inscrit dessus et les autres doivent deviner quel est le personnage joué par l'élève (le loup, la sorcière, l'ogre, la princesse...)

A chaque passage, nous échangeons sur ce qui est pertinent dans le jeu d'acteur, ce qui pourrait être fait différemment. Les volontaires font d'autres propositions. C'est un travail extrêmement enrichissant qui se fait en groupe-classe.

SEANCE 6

Pour répondre à ma problématique, mon hypothèse, j'aurais pu utiliser la Méthode des 6 chapeaux de la réflexion d'Edouard BONO mais j'ai considéré que cela était trop complexe pour des élèves de ce1-ce2. J'ai donc choisi d'analyser de manière pointue les caractéristiques d'un personnage avec les élèves. Ensuite, les élèves ont joué un personnage grâce à une feuille de jeu comme cela se fait habituellement dans les jeux de rôle. (cf annexe 2)

J'ai décidé de constituer des groupes hétérogènes de 4 ou 5 joueurs, ce qui favorise la cohésion sociale. Une des caractéristiques du jeu de rôle est la contrainte comme on pourrait le retrouver dans l'exercice de l'Oulipo. En effet, les élèves sont contraints par les caractéristiques psychologiques et physiques de leur personnage. Ils doivent aussi jouer avec les objets et en fonction de leurs amitiés ou de leurs inimitiés avec les autres personnages. De plus, le meneur que j'incarne ajoute des contraintes au fil du jeu.

« Quand le jeu commence, le meneur explique la situation de départ. Chaque joueur décrit en paroles :

- ce que, à son avis, son personnage déciderait de faire dans cette situation, d'après ce qui se passe,
- ce qu'il sait faire,
- ce en quoi il croit, ce qui lui fait peur,
- ce qu'il espère, [...]

[J'ai décidé d'interroger les joueurs à tour de rôle sur leurs intentions afin que chacun puisse s'exprimer.]

Ensuite, le meneur décrit les conséquences des décisions des joueurs. Les personnages peuvent ne pas réussir ce qu'ils voulaient faire, ou cela peut avoir des effets inattendus, donc seul le meneur a le droit de dire si les flèches touchent leur cible, si elles la manquent ou si « on se les plante dans le pied ». Cela amène à une nouvelle situation, face à laquelle les personnages peuvent à nouveau agir, et ainsi de suite.»⁶¹

Situation de départ : le meneur dit aux joueurs que leurs personnages se promènent sur une route en direction d'un bois et leur demandent ce qu'ils font.

Exemple de déroulement possible :

« Le joueur dont le personnage est une princesse dit, par exemple, qu'elle fait attention à ne pas tacher sa robe avec de l'herbe. Le joueur dont le personnage est un ogre regarde dans les arbres... Le meneur leur dit qu'ils entendent un oiseau dans un arbre. L'ogre, courageusement, va voir. La princesse se tient à l'écart, prête à apporter les premiers secours (elle est guérisseuse). L'ogre aperçoit un oiseau qui a une flèche plantée dans l'aile. Celui-ci le supplie (c'est le meneur qui le fait parler) de ne pas le dévorer et de lui venir en aide. La princesse insiste auprès de l'ogre pour qu'il ne le mange pas [...] L'oiseau explique qu'il est un messager chargé de porter un message [...] L'ogre s'en moque mais accepte de ne pas le manger, si la princesse le soigne et qu'il va lui trouver de la nourriture (ne serait-ce qu'en lui pondant un œuf). [...] La partie continue... »

Les enregistrements n'étaient pas destinés à être analysés mais comme un aide-mémoire pour ajouter des observations, des commentaires aux résultats des questionnaires. Cela permet de compléter les réponses des élèves avec des observations. L'utilisation de l'enregistrement vocal permet de se souvenir ce qui s'est joué lors de la partie et offre un contexte intéressant pour l'analyse des questionnaires.

⁶¹ <http://imaginez.net.free.fr/jeu/telecharger/cdfj/cdfj-jeu.pdf>

Questionnaire final :

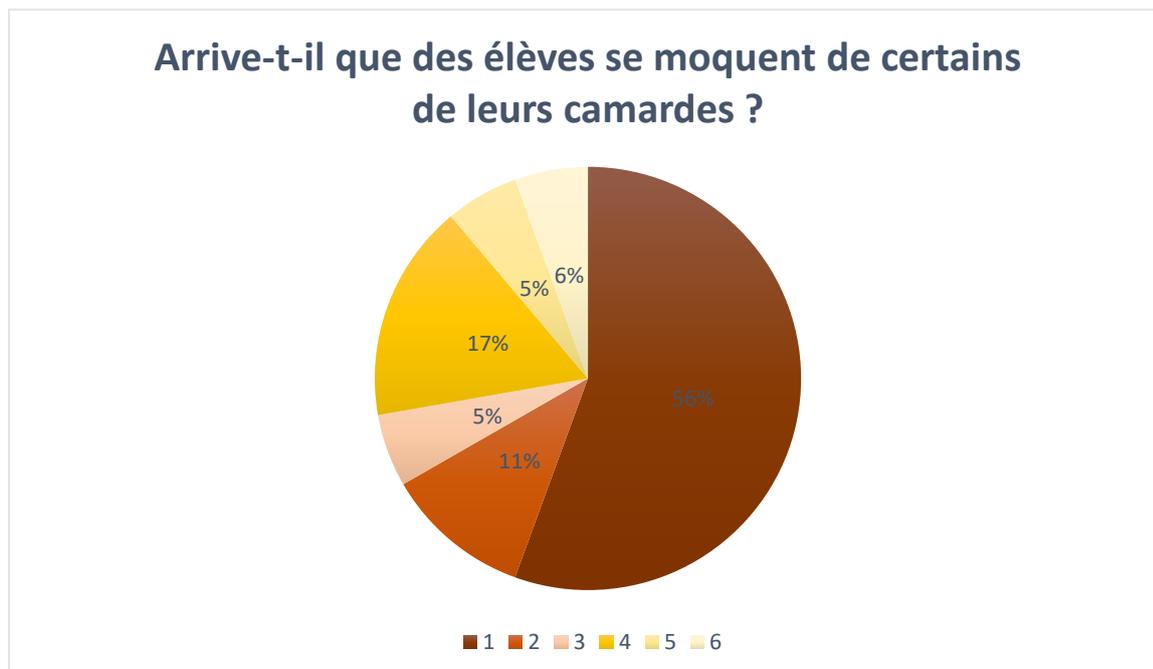
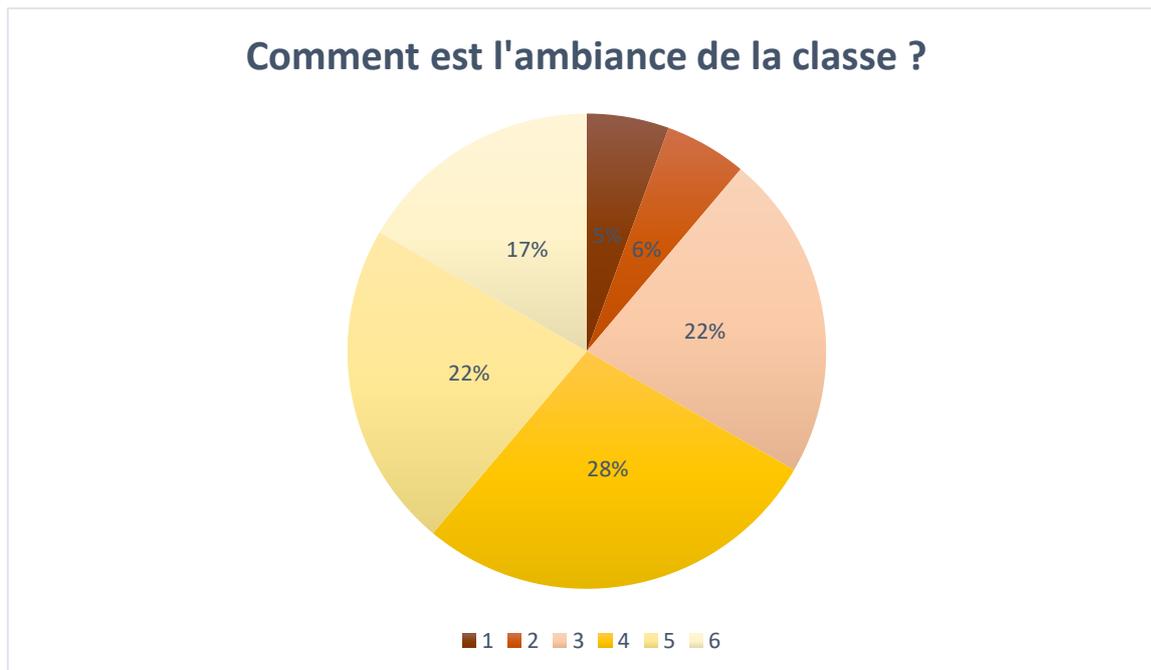
J'ai ajouté deux questions supplémentaires par rapport à ce qui avait été fait pour le pré-questionnaire :

- Qu'est ce qui t'a le plus plu/le plus déplu (de manière générale) ?
- Quel est le personnage que tu as préféré ?

Ces deux questions sont les plus importantes de mon étude. Le questionnaire est construit dans l'idée d'aborder la question de la représentation de soi dans le groupe. Cela justifie que l'on parle au préalable du groupe.

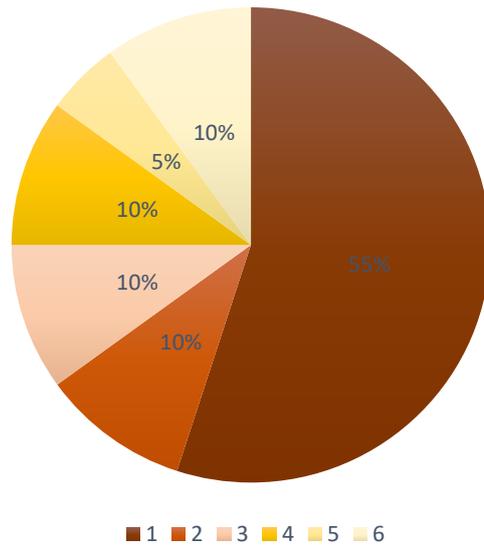
RESULTATS/DISCUSSION

Résultats

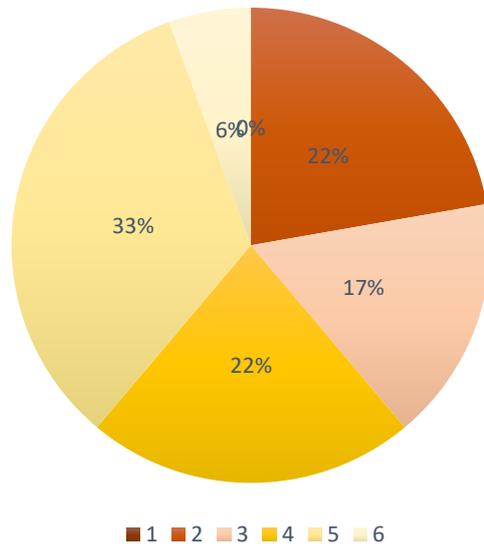


Une élève a pu se plaindre de ne pas avoir d'ami (zone 3, E12).

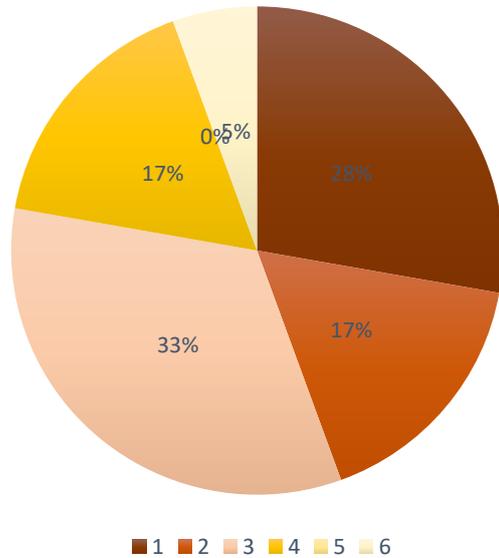
Arrive-t-il que des élèves menacent les autres ?



Arrive-t-il que des élèves utilisent la violence ?

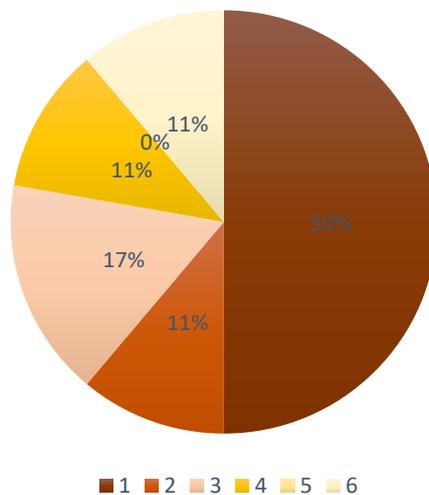


Arrive-t-il que tu sentes que les autres ne te comprennent pas ?

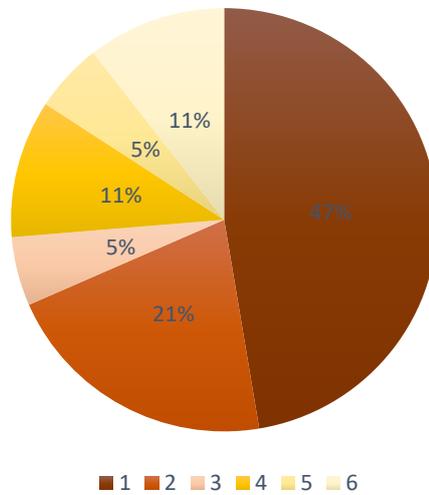


Pour un élève, cela se passe dans la cour lorsqu'il joue à loup touche-touche (zone 4). Pour un autre, cela se passe dans le travail scolaire avec ses camarades (zone 3 pour E2).

Arrive-t-il que tu te sentes moqué(e) par tes camarades ?



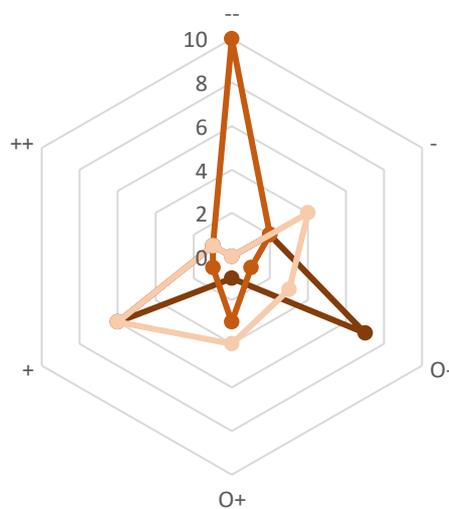
Arrive-t-il que tu te sentes mal jugé(e) par tes camarades ?



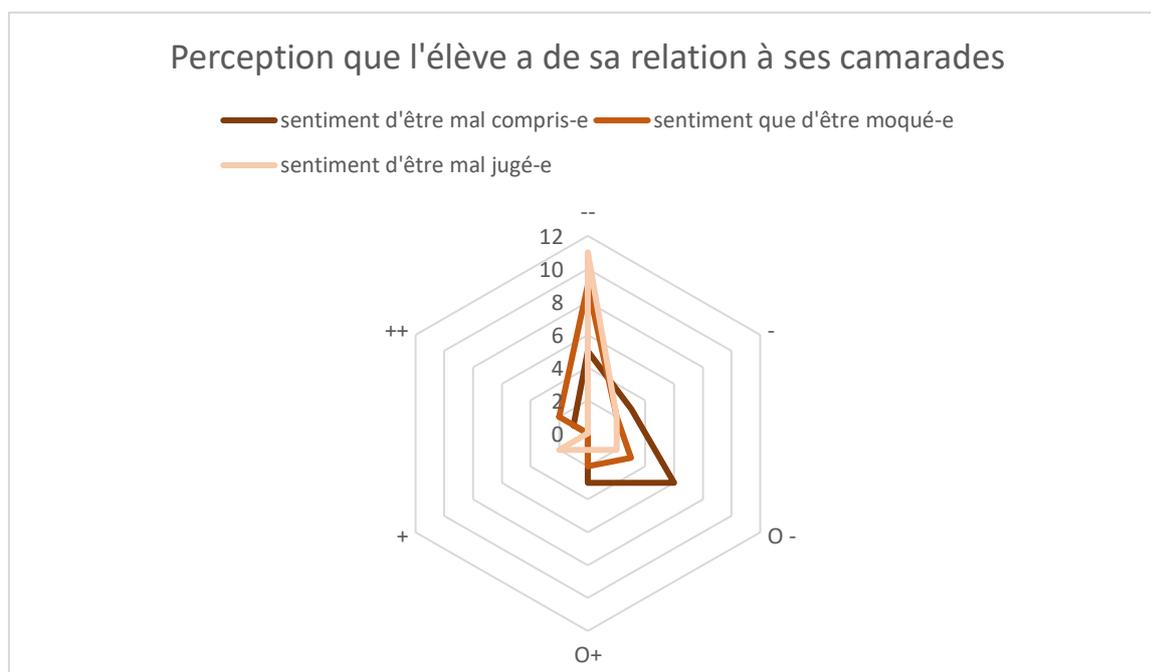
E3, qui se situe dans la zone 3, se sent mal jugé car ses camarades disent de lui qu'il est amoureux.

Ce que les élèves perçoivent de leur classe

● moqueries entre camarades ● menaces entre camarades ● violences entre camarades



Les résultats portant sur les violences sont en progrès par rapport au pré-questionnaire. Concernant les moqueries et les menaces, les résultats sont sensiblement les mêmes.



Le sentiment d'être mal jugé a diminué de façon significative par rapport à la première passation des questionnaires. Il en est de même pour le sentiment d'être moqué-e. La question portant sur « le sentiment d'être mal compris-e » donne des résultats majoritairement médians alors qu'au pré-questionnaire, les élèves avaient massivement répondu qu'ils avaient le sentiment d'être bien compris-e par leurs camarades.

Discussion

Vie du groupe : évolution des relations

Selon la classification des groupes d'ANZIEU et MARTIN, le groupe-classe correspond à la catégorie du « groupe restreint ou primaire »⁶². Dans ce type de formation, le nombre restreint des membres poursuit le même but de façon active. Il existe des relations affectives interdépendantes (positives ou conflictuelles) au sein de ce groupe pouvant faciliter ou entraver la poursuite de l'objectif. Ce groupe est plus ou moins structuré.

C'est évidemment l'enseignant qui endosse le rôle d'animateur du groupe restreint. Il décide, arbitre, veille à la cohésion du groupe et coordonne l'action de chacun des membres pour atteindre l'objectif commun. L'enseignant doit rappeler régulièrement les objectifs qu'il

⁶² Didier Anzieu, Martin J.-Y., *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1994 (1^{er} édition en 1968) (cours Sophie Mariani-Rousset).

souhaite mener au sein du groupe. Il doit les énoncer de manière claire et compréhensible. Ce dernier crée un matériel pédagogique facilitant l'entrée dans le jeu des élèves. Ce matériel doit susciter l'intérêt de l'enfant et doit être varié.

L'enseignant a un rôle de régulateur des énergies. En effet, afin que « l'énergie utilisable » (cf travaux de K. Lewin) soit optimale, l'enseignant prend en charge des éléments qui pourraient parasiter la création (centrale dans le jeu de rôle et essentielle dans notre expérimentation).

Aussi l'enseignant :

- Pose un scénario qui va donner un axe à l'histoire construite à plusieurs voix,
- Canalise les ardeurs de chacun, recentre l'histoire,
- Apporte un étayage aux plus fragiles dans l'expression orale,
- Favorise l'entraide,
- Rappelle les caractéristiques, les capacités des personnages de chaque élève,
- Distribue la parole,
- Accepte ou non les propositions des élèves afin de favoriser l'histoire créée par le groupe,
- Apporte des contraintes supplémentaires au fil de l'histoire pour faciliter la cohésion du groupe ou pour favoriser l'action d'un des personnages.

L'implication des élèves est aussi soumise à la clarification du rôle de chacun. Pour le jeu de rôle, les élèves avaient chacun un personnage qu'ils avaient choisi et dont ils connaissaient que trop bien les caractéristiques puisque cela a été analysé, scruté, défini, joué maintes fois en groupe-classe. Les élèves, malgré la nouveauté du jeu de rôle, étaient rassurés par une proposition que nous avons préparée tous ensemble.

Nous sommes à la fois dans l'« aspect divergent » de la création, car il y a une émulation,

- à *faire vivre un personnage* (E3 : « J'ai envie de faire plein de personnages, jouer plusieurs rôles. J'ai envie de savoir leur esprit. », E5 : « J'ai aimé quand on était dans le corps du personnage. », E13 : « Ce qui m'a plu, c'est de jouer le personnage, d'être comme **Le Petit Poucet**. »)
- à *créer une histoire ensemble* (E1 : « [ce qui m'a plu, c'est] quand on a fait une histoire avec E18 » qui était le **joueur de flûte**, E4 : « quand le **chasseur** voulait me porter sur son dos et que j'étais fatiguée (je n'avais pas de force). », E5 : « [...] J'ai aimé quand

j'ai posé des questions aux autres personnages. Ex : « on va peut-être appeler les autres pour qu'ils viennent nous aider. [...] On n'avait pas tous la même idée. J'adorais la façon qu'on faisait. », E6 : « C'était quand on a fait les personnages avec le groupe (E1 et E 16). Quand je suis allée sauver Le **Petit Poucet** et que le **joueur de Hamelin** s'en est occupé. », E7 : « J'ai bien aimé l'histoire qu'on a faite », E14 : « On a mélangé tous les personnages. On racontait l'histoire. », E17 : « on pouvait inventer une histoire. »)

et dans l' « aspect convergent » de la création

- *avec des règles qui limitent, qui posent un cadre* (E2 : « je ne pouvais pas tirer dans le jeu (**chasseur**) », E14 : « On racontait l'histoire. C'est nous qui choisissons ce que l'on faisait ... enfin pas tout. Je n'avais pas mes bottes de géant »)
- *une ritualisation* (choses connues des élèves : les caractéristiques des personnages).

Pour Bruce TUCKMAN⁶³, un groupe évolue selon un cycle en quatre étapes :

La première étape est celle de **la définition**. Le groupe se structure. Les membres du groupe apprennent à se connaître. « Le groupe se définit, et définit sa mission et ses objectifs. »⁶⁴ Notre groupe-classe est déjà constitué depuis le début de l'année et les élèves se connaissent depuis leur entrée à l'école en grande majorité (nous sommes dans une petite école de village). Aussi, je dirais que c'est une re-définition car les enjeux de cette expérimentation diffèrent quelque peu de ce qui est habituel dans la pratique scolaire. En effet, plusieurs élèves disent que les activités circassiennes sont nouvelles pour eux. Ils n'ont jamais pratiqué le jeu de rôle et rarement le mime. Les élèves doivent s'exposer au regard de leurs camarades. C'est quelque part une mise à nu. Cette phase de définition a été vécue tout au long des différentes activités qui préparaient le jeu de rôle.

Les étapes 2 et 3 sont **la convergence et la divergence**. « Tous les membres du groupe se mettent d'accord pour viser un objectif commun. En ce qui concerne les interrelations, les membres du groupe mettent l'accent sur leurs points communs et sur la contribution de

⁶³ Bruce Wayne TUCKMAN. *Developmental sequence in small groups*, Psychological Bulletin, Volume 63, Numéro 6, 1965, p. 384-99.

⁶⁴ Ibid.

chacun. Puis des désaccords surviennent au sein du groupe. Des problèmes sont soulevés. Cela nécessitera de résoudre les conflits afin de pouvoir continuer. »⁶⁵

Dans notre expérimentation, ces deux étapes ne sont pas nettement marquées, elles s'entremêlent. En effet, le conflit cognitif rend lisible les représentations de chacun. Les analyses faites en groupe-classe sur certaines productions en petit groupe ont permis à la classe de progresser car l'échange était fertile et apportait de nouvelles propositions.

Les deux premières questions des questionnaires nous renseignent sur la vie de classe. Ce qui a réjoui et ce qui a attristé l'élève dans les relations entre pairs. Ce qui se dégage de certaines réponses est qu'il y a une réelle empathie entre certains élèves. E1 se remémore un accident en maternelle de E9. E18 : « Quand E1 était tombé par terre. Ça me rendait triste. » Par ailleurs, E8 et E17 se disent attristés par la mort d'un des proches d'autres élèves de la classe.

Dans une classe, les amitiés sont importantes, c'est ce qui aide à surmonter les difficultés (E15). A l'inverse, ne pas avoir d'ami, être seul est difficile à vivre. C'est ce que témoigne E5 (« Je suis toute seule. Les autres préfèrent jouer entre eux. ») et E12 (Elle a été triste « Quand E11 avait dit des gros mots sur moi, quand personne ne veut jouer avec moi à la récréation et je n'ai pas d'ami, quand ils disent que j'ai la poisse »). E1 craint de ne pas avoir d'ami, ça le rend triste.

La coopération est la 4^{ème} étape selon TUCKMAN. Le groupe parvient alors à coopérer et résout de façon innovante les problèmes identifiés. Il va atteindre l'objectif commun. Je dirais que les différentes activités de la séquence pédagogique ont eu pour vocation de faire aboutir le groupe à cette étape de coopération lors de la séance de jeu de rôle. En effet, il semblerait (ce travail d'analyse me demande une décentration puisque je fais partie de l'expérimentation, je tente d'être objective dans mes remarques) que les groupes d'élèves sont parvenus à une cohésion telle, qu'ils ont pu collaborer de manière efficace pour créer des histoires avec un soutien de ma part. J'ai eu le sentiment que chacun s'exprimait librement et que la plupart était axé sur l'objectif commun.

Il a cependant été difficile pour quelques élèves d'affirmer leur position du fait des difficultés de certains de leurs camarades à leur laisser la parole. Certains désiraient tellement intervenir

⁶⁵ Ibid.

dans l'histoire qu'ils n'étaient plus focalisés sur leur personnage et proposaient des idées d'actions à d'autres qui étaient plus lents. Les élèves ont apporté beaucoup d'idées, mais ils avaient des difficultés à canaliser leurs interventions. Ce qui a déplu à E17, par exemple, c'était que E2 et E9 parlaient pour lui lors du jeu de rôle.

Plaisir de jouer...

Didier ANZIEU, psychanalyste, affirme que « les individus demandent au groupe une réalisation imaginaire de leurs désirs refoulés. Il emploie même le terme d'illusion groupal (= la recherche dans les groupes d'un état fusionnel collectif), avec fantasme d'un corps groupal »⁶⁶. Les élèves aiment travailler en groupe et montrer aux autres leur travail, ce qu'ils ont trouvé, inventé. Ils ont pu jouer un rôle qui demandait par ailleurs une introspection.

Les élèves profitent de différentes dimensions du jeu de rôle. Dans les entretiens, ces derniers expliquent les intérêts divers de ce jeu.

- C'est *jouer ensemble* qui est motivant. (E1) Ils aiment construire ensemble une histoire. C'est la dimension socialisante qui est soulignée alors par les élèves. Le plaisir de partager un jeu avec ses camarades prévaut.
- C'est *jouer les caractéristiques physiques des personnages* qui est intéressant. Certains élèves utilisent d'ailleurs un champ sémantique du corps quand ils évoquent le jeu de rôle. Les capacités d'un corps magique, extraordinaire séduisent des enfants en quête de pouvoir, de reconnaissance et d'identité. Il est nécessaire de se connaître pour être reconnu. Les élèves sont motivés par un plaisir intellectuel plutôt solitaire (E15).
 - Pour E13 : « Il est rapide, petit, il peut se cacher partout. Ce qui m'a plu, c'est de jouer le personnage, d'être comme **Le Petit Poucet**. »
 - Pour E1 : « [...] Le **loup**, il est cool. Il court vite et est agile. L'**ogre** parce qu' [...] il est grand ». Ces caractéristiques font du loup et de l'ogre des personnages

⁶⁶Didier Anzieu, *Le Groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*. Paris, Éd. Dunod, 1981 (cours Sophie Mariani-Rousset).

forts. Ce en quoi E9 le rejoint. Il aime le **loup** : « Parce que j'aime bien les loups et les bergers allemands ».

... avec les autres : créer une histoire

Le fait que le jeu soit amusant, qu'il soit drôle, cela semble essentiel pour que les élèves s'abandonnent tout à fait au jeu. Cela les libère du regard des autres, ils oublient les jugements possibles de leur camarade.

E7 pense que la pratique des jeux de rôle pourrait la rendre moins timide. Selon elle, le théâtre a aidé sa sœur à vaincre sa timidité. Le jeu de rôle a permis à E7 d'évoquer sa timidité avec moi et ainsi de réfléchir à ce qu'elle pourrait faire pour lutter contre. En effet, dans le jeu, E7 a eu de grandes difficultés à s'exprimer au départ. Elle était presque bloquée. Puis, elle est parvenue progressivement à faire vivre son personnage. Pour E7, le jeu de rôle lui a fait réaliser que sa timidité l'empêche de jouer avec les autres alors qu'elle aime tant le jeu.

E8 aime faire rire ses camarades en faisant la sorcière (« quand j'ai joué la **sorcière**, ça faisait rigoler les autres parce je faisais la voix de la sorcière. ») et son jeu a eu l'effet escompté puisque plusieurs de ses camarades ont été amusés par la voix qu'il prenait pour imiter la sorcière. Cette élève a le même comportement en classe, il fait de manière régulière « des bons mots », des blagues.

Les élèves veulent montrer leur valeur au reste du groupe à travers leur personnage, ils choisissent donc un personnage qui leur correspond et qui leur permettra de séduire le reste de la classe.

... pour soi : la conscience de soi à travers l'identification à un personnage

Ce qui semble moteur dans les groupes, c'est le désir de se valoriser devant les autres. Cela questionne l'estime de soi et l'estime que les autres nous accorde au sein du groupe. L'identification à un personnage aide l'élève à être parmi les autres. L'identification est très forte. Permet-elle aux élèves de mieux se définir, de se connaître, de se comprendre ?

Un décalage s'opère entre ce que l'élève est réellement et l'histoire vécue par le personnage qu'il joue avec ses camarades. Ce personnage qu'il a choisi de jouer, qui lui ressemble. Cette identification permet de mettre en valeur, par le biais du jeu, des qualités, des caractéristiques qu'il aime chez lui. Ainsi, l'élève est lui-même grâce à son personnage, tout en étant pas tout à

fait lui-même. C'est un « je » contraint, un « je » joué qui peut être plus facilement observé, analysé à posteriori car il y a une décentration possible du fait du personnage.

En effet, lors de la passation du questionnaire, survenue trois jours après le jeu de rôle, l'élève fait un retour analytique sur ce qui lui a plu ou déplu dans le jeu de rôle. C'est l'occasion pour l'enfant de dire ce qu'il a aimé chez le personnage qu'il a joué ou qu'un autre à jouer. Par exemple, E4 peut dire qu'elle a aimé jouer **Le Petit Poucet** car ce dernier lui ressemble. Dans le jeu, elle a aimé que son personnage soit porté par le chasseur. « Il est petit. Je ne suis pas obligé de marcher ». Elle compare cette situation à celle qu'elle vit réellement quand elle fait les courses avec sa maman et qu'elle monte dans le siège du caddy. Ainsi, ce travail réflexif sur ce que l'on aime ou ce que l'on n'aime pas permet de conscientiser l'identification à un personnage (même si ce dernier n'a pas été joué par l'élève). Cela permet à l'élève de mieux définir ses goûts, de se représenter qui il aime « être » ou ce qu'il aime chez l'autre. L'élève se définit à travers la relation à l'autre.

Ce n'est pas seulement la conscience de soi qui est favorisée, c'est aussi la possibilité pour certains élèves de jouer un personnage qu'ils fantasment. Cela les valorise. Tel E5 qui prend un rôle qu'elle n'a pas en classe, celui de meneuse. En effet, celle-ci est plutôt solitaire et peine à jouer avec ses camarades. (« J'ai aimé quand j'ai posé des questions aux autres personnages. » Ex : « on va peut-être appeler les autres pour qu'ils viennent nous aider. On n'avait pas tous la même idée. J'adorais la façon qu'on faisait. »).

D'autre part, l'image du corps chez l'enfant dans le jeu de rôle paraît prégnante. En effet, les réponses qui reviennent souvent dans le choix d'un personnage sont « il est fort, il est agile, il est petit, il est grand... ». Par exemple, E1 aimerait ressembler au personnage du loup qui est agile (« Le **loup**, il est cool. Il court vite et est agile. ») alors que cet élève est atteint d'un handicap moteur. Cet élève montre d'ailleurs sa déception lors de l'entretien car il ne se perçoit pas comme cela, pourtant l'équipe enseignante le décrit comme étant agile, c'est d'ailleurs une des premières choses que l'on a pu me dire à propos de cet enfant quand j'ai intégré l'école.

L'identification est alors le négatif de ce que l'enfant se représente de lui-même. Ainsi, l'élève développe un idéal de lui-même dans le jeu. L'image du corps semble alors sublimée par un loup majestueux, un ogre aux dimensions extraordinaires.

Conclusion

Au début de ma recherche, je me suis intéressée aux impacts de la transmission familiale dans les apprentissages scolaires. J'ai ensuite glissé progressivement dans ma réflexion vers la conscience de soi dans les jeux de rôle en classe. J'ai donc décidé de mener des expérimentations en classe afin de vérifier l'hypothèse que j'avais formulée, celle selon laquelle « dans le jeu de rôle, l'enfant va acquérir une conscience de lui-même plus précise grâce à l'identification à un personnage. »

Lors de cette expérimentation, il est apparu que le jeu de rôle fait osciller l'individu entre un mouvement d'introspection, d'élaboration du personnage et un mouvement d'ouverture au groupe lors duquel l'individu cherche à construire avec les autres une histoire.

Le groupe restreint est favorable à un climat de travail fructueux car les interrelations sont nombreuses. Cependant, certaines personnalités plus timides ou moins extraverties n'ont pas pu se réaliser totalement dans le jeu soit du fait du groupe lui-même dont les éléments ne laissaient pas la place à leur camarade, soit par difficulté pure à créer.

Selon les personnalités que je connais dans ma classe, j'ai pu retrouver des attentes dans le jeu qui étaient en adéquation avec ce que les élèves montrent d'eux dans la vie de classe. Il semble que les élèves sont en recherche d'une reconnaissance par le groupe. Ils désirent être reconnus pour des qualités qu'ils veulent s'attribuer. Ce désir de reconnaissance s'accompagne donc d'une quête d'identité. Cette identité en construction mais aussi transmise par la famille est toujours remaniée par les rencontres que font les élèves, les événements qu'ils surmontent. Et au regard du déroulement de notre expérimentation, nous pensons qu'un travail sur le long terme autour des jeux de rôle en classe peut favoriser la conscientisation de cette identité.

Se connaître ne peut que favoriser l'estime de soi et une relation de qualité avec les autres, problème que nous avons soulevé au début de ce mémoire.

Cette recherche m'a fait entrevoir les possibles dans l'enseignement. Selon moi, la créativité est un apprentissage important à enseigner aux élèves mais elle est aussi à instiller dans mon enseignement. J'ai eu plaisir à créer une séquence innovante, qui changeait des pratiques habituelles de classe. J'ai vu l'impact que cela a eu sur les élèves, l'intérêt que cela suscitait

chez eux. J'ai pu aussi constater qu'à travers le jeu de rôle, les élèves étaient plus apaisés dans les relations qu'ils entretenaient entre eux. C'est une expérience qui va m'aider dans le métier auquel je me suis destinée car la gestion de classe est très complexe. Cela m'a convaincue qu'il fallait innover pour aider les élèves à bien vivre ensemble, les intéresser.

Pour finir, l'élève est un enfant avec un vécu qui peut être parfois pesant. A moi, en tant qu'enseignante de le soutenir afin qu'il puisse s'intéresser aux apprentissages, qu'il parvienne à s'ouvrir au monde. Il est nécessaire pour cela que l'élève ait conscience de ce qu'il est, qu'il soit au fait de son identité. C'est un travail de longue haleine qui ne peut être fait qu'en respectant la culture de chaque enfant et de sa famille. Si l'enseignant manifeste une attitude tolérante vis-à-vis de chaque élève, il sera alors pleinement en mesure d'aider l'élève à s'épanouir au sein de la classe, ce qui favorisera la construction d'une bonne « image de soi ».

Bibliographie

- ANZIEU Didier, *Le Groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*. Paris, Éd. Dunod, 1981.
- ANZIEU Didier, Martin J.-Y., *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1994 (1^o édition en 1968).
- BENAMEUR Jeanne, *Les Demeurées*, Denoël, (Folio n°3676), 2000, 81 pages.
- BION W. R., *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965.
- CARECCHIO, Françoise. *La culture des jeux, une poésie enfantine, « la socialisation des jeunes enfants en milieu scolaire »*, Logiques sociales, « l'Harmattan, série études culturelles », Paris, 2010, 274 pages.
- DENETT Daniel, *La conscience expliquée*, Odile Jacob, 1993, 511 pages.
- DOLTO Françoise, *L'image inconsciente du corps*, Editions du Seuil, Paris, 1984, 384 pages.
- FREUD Sigmund, *Introduction à la psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, 1968, 576 pages.
- FURST Guillaume, « Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité », *Revue française de pédagogie*, 2016/4 (n° 197), p. 23-34. URL : <https://www-cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-23.htm>
- GOLD R. L., "Roles in Sociological Field Observation", 1958, *Social Forces*, 36, p. 217-223. Cité par Stéphane Martineau, dans son article sur l'observation en situation
- IKENG J.L Ngo et B. NDZANA, *L'observation participante et ses limites dans la recherche*, Université de Yaoundé, 2009.
- LAPERIERE Anne, « L'observation directe », *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Benoit Gauthier, dir., Presses universitaires du Québec, 2009, chapitre12, p. 311-336.
- LEWIN Kurt (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1964.
- NASIO J.-D., et Françoise DOLTO. *L'Enfant du miroir*, Rivages, Paris, 1987, 158 pages.
- PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Denoël, « folio essais », Paris, 1987, 215 pages.
- TUCKMAN Bruce Wayne. *Developmental sequence in small groups*, Psychological Bulletin, Volume 63, Numéro 6, p. 384-99.
- VYGOTSKI Lev S., *Leçons de psychologie*, La dispute, Paris, 2011, 216 pages.
- WINNICOTT, Donald. *L'enfant et sa famille. Les premières relations*, pbp, Paris, 1979, 208 pages.
- WINTER Jean-Pierre, *Transmettre (ou pas)*. Paris, Albin Michel, 2012, 182 pages.
- ZAZZO René, *Reflets de miroir et autres doubles*, Paris, PUF, 1993, 424 pages.

Sitographie

BESANCON Maud, *Les clés de la créativité*, Cerveau et psycho N°46, 2011, [en ligne], <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/les-cles-de-la-creativite-6426.php>

BOULARD Aurore et Jean-Marie GAUTHIER, *Quand l'enfant dit « je »*, Dans *Enfance* 2012/2 (N° 2), pages 233 à 246 [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2012-2-page-233.htm>

GIFFARD.D[enligne], <http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/psychologie/psychologie/stade-miroir.htm>

Développement de l'image du corps, [en ligne], <http://philippeportet.free.fr/ImageCorps.html>

Découvrir le monde à l'école maternelle, documents d'accompagnement des programmes de 2002, CNDP, 2005, [en ligne], <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097825/document>.

EDUSCOL

WIKIPEDIA, [en ligne], [https://fr.wikipedia.org/wiki/HenriWallon\(1879-1962\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/HenriWallon(1879-1962))

Retranscription interview de Marie- Hélène PLUMET [en ligne]

http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/Dossier_pedagogique_d_accompagnement.pdf

Vidéo « un jeu d'enfant », une émission animée par Sara MILLOT, Cap Canal, ALLEE DE L'ENFANCE

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/Dossier_pedagogique_d_accompagnement.pdf

<http://imaginez.net.free.fr/jeu/telecharger/cdfj/cdfj-jeu.pdf>

Supports de lecture :

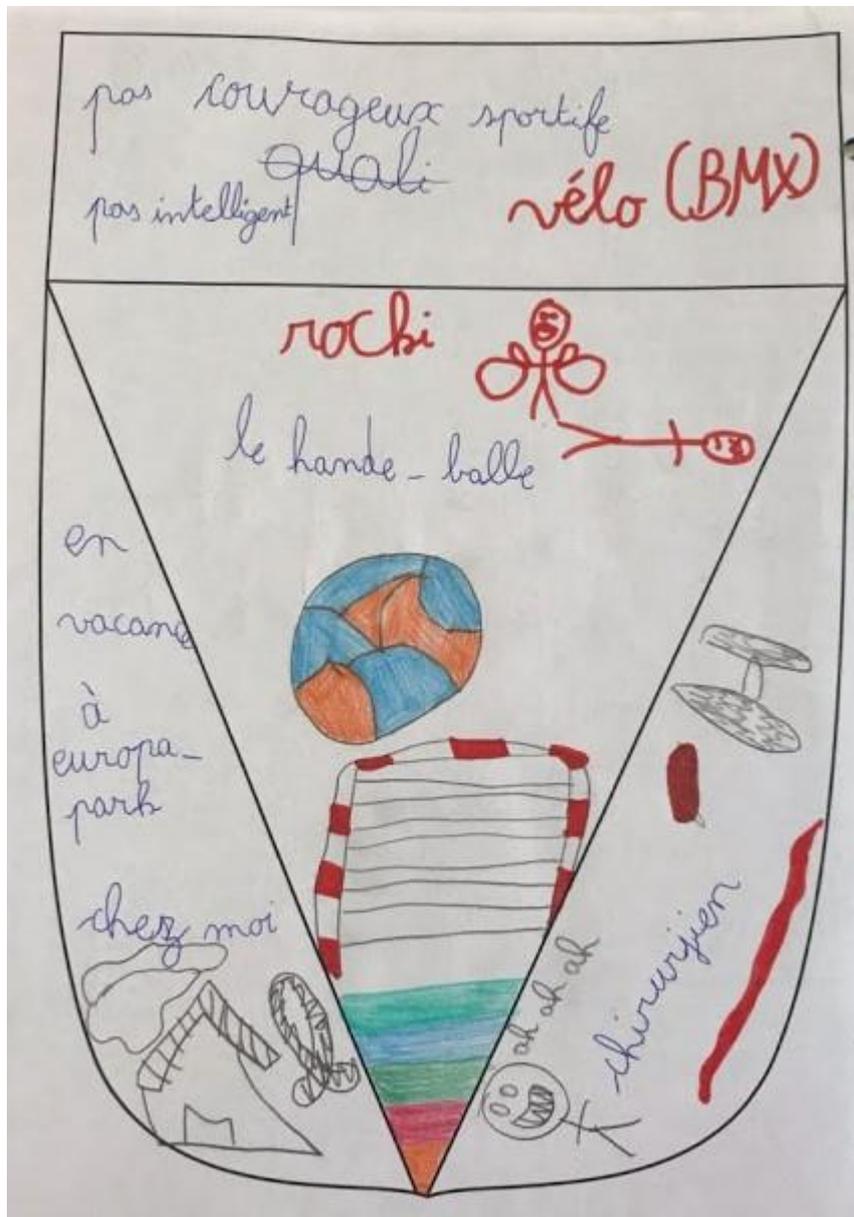
- Boucle d'or, Père castor.
- Petit chaperon rouge, tapuscrit conte des frères Grimm, Nathan, les petits cailloux.
- Blanche neige, tapuscrit conte des frères Grimm, Nathan, les petits cailloux.
- Le petit poucet, tapuscrit conte de Charles Perrault, Nathan, les petits cailloux
- Les trois petits cochons, tapuscrit d'un conte traditionnel anglais, Nathan, les petits cailloux.

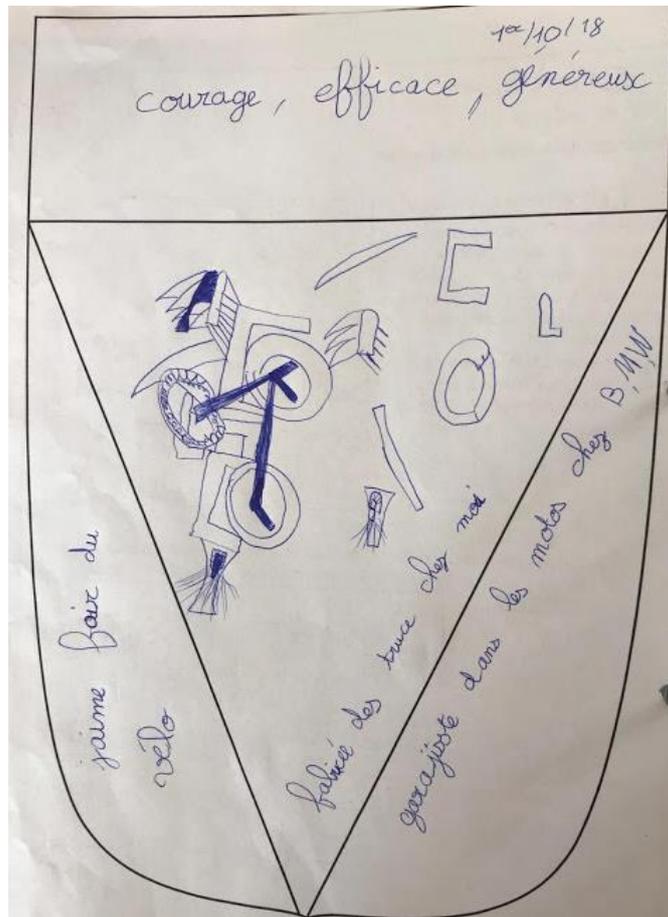
Supports vidéo :

- Charlie Chaplin, *The cure*, Etats-Unis, 1917, DVD « 5 burlesques », Paru en 2009 aux éditions CRDP de l'académie de Lyon par Alban Jamin et Céline Ferrier.
- Extraits pour la séance de Blanche neige :
 - o *Miroir 1* : <https://www.youtube.com/watch?v=eGEqMjQQZnM>
 - o *Rencontre Blanche neige et nains* : <https://www.youtube.com/watch?v=fjMTDMIUe-A>
 - o *Au revoir* : <https://www.youtube.com/watch?v=4QueYE6AxEM>

ANNEXES

Annexe 1



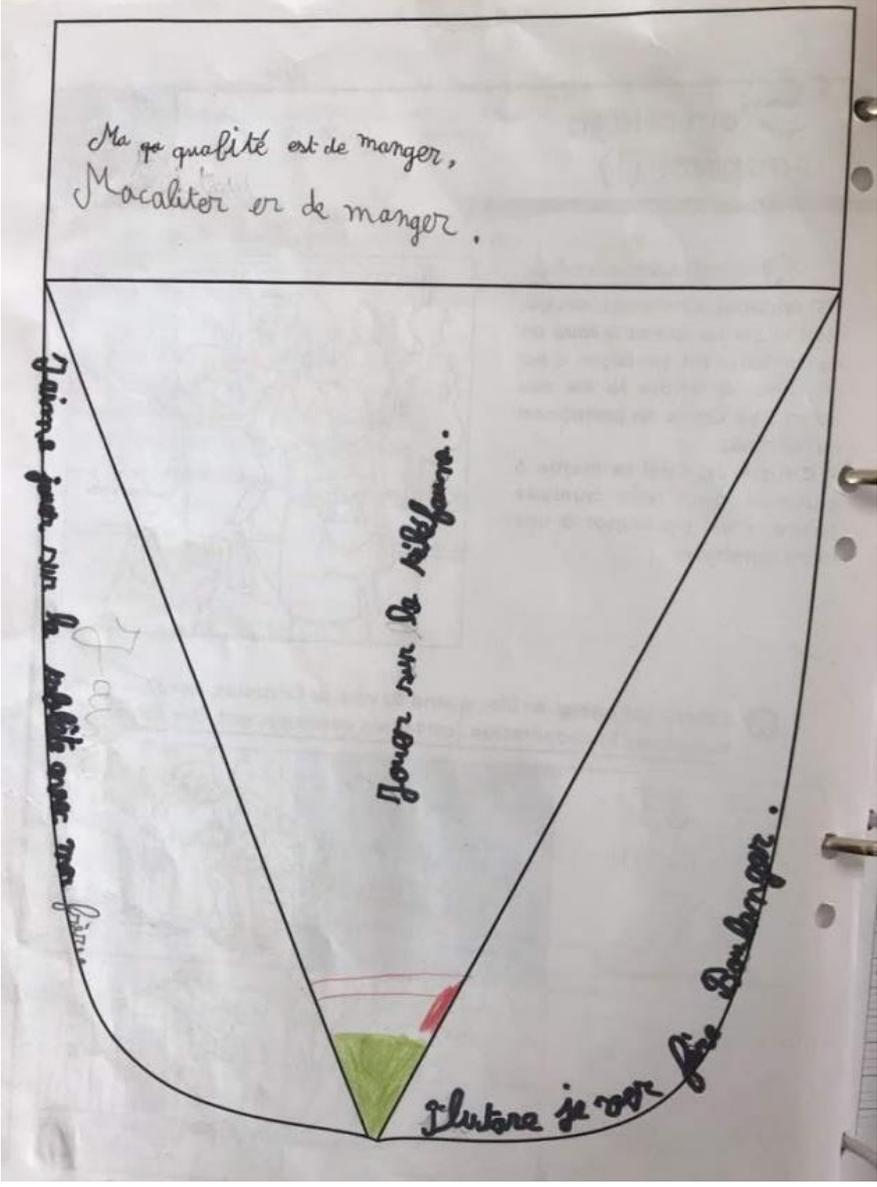


Ma go qualité est de manger,
Macaliter er de manger.

Quinn's pour sur la qualité avec son livre

Pour sur la qualité.

Ilutone je voir fine Bon manger.



du courage

capla

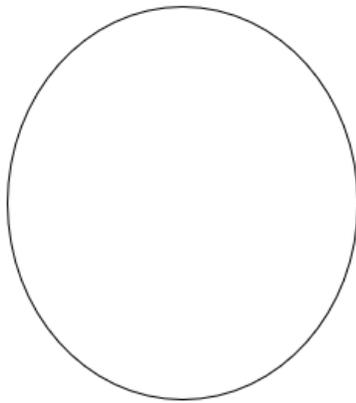
deci dans les pyramides

encolage

Annexe 2

Feuille de personnage : chasseur

Apparence :



Taille : 1 m 73 cm

Objet : couteau

Ami : princesse

Ennemi : loup, reine

Caractéristiques :

Force : 3/ 5

→ Costaud

Santé : 2/ 5

→ Bon vivant

Intelligence : 3 / 5

→ Ingénieur

Perception : 3/ 5

→ Observateur

Agilité : 2/ 5

→ Gauche

Mental : 4/ 5

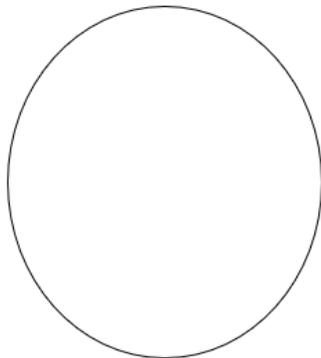
→ Cœur bien accroché

Empathie : 4/5

→ Sauveur, a pitié

Feuille de personnage : le joueur de flûte de Hamelin

Apparence : maigre



Taille : 1 m 90 cm

Objet : flûte magique

Ami : sorcière

Ennemi : enfants

Caractéristiques :

Force : 2/ 5

→ Frêle.

Santé : 4/ 5

→ Marche beaucoup

Intelligence : 2 / 5

→ Etroit d'esprit.

Perception : 4/ 5

→ Oreille musicale

Agilité : 2/ 5

→ Lent.

Mental : 3/ 5

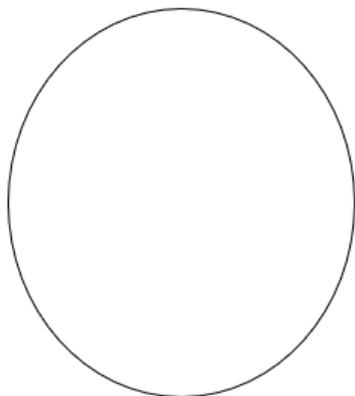
→ Méditatif

Empathie : 1/5

→ Rancunier, se venge avec cruauté.

Feuille de personnage : Petit chaperon rouge

Apparence :



Taille : 1 m 10 cm

Objet : panier

Ami : chasseur

Ennemi : loup

Caractéristiques : Curieuse

Force : 1/ 5

→ Frêle, petite.

Santé : 2/ 5

→ En pleine croissance

Intelligence : 4 / 5

→ Naïve mais éveillée

Perception : 2/ 5

→ Tête en l'air

Agilité : 4/ 5

→ Légère, court partout.

Mental : 4/ 5

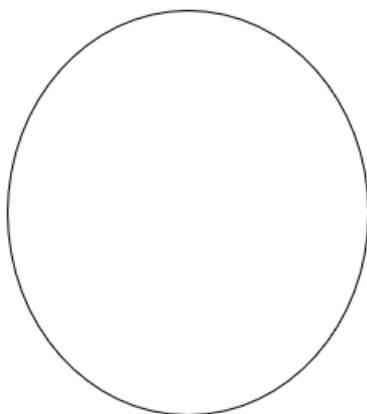
→ Courageuse

Empathie : 4/5

→ Gentille, dévouée

Feuille de personnage : Loup

Apparence : laid



Taille : 1 m 70 cm

Objet : bâton

Ami : ogre

Ennemi : chasseur

Caractéristiques :

Force : 3/ 5

→ Costaud.

Santé : 2/ 5

→ Affamé

Intelligence : 4 / 5

→ Malin, rusé

Perception : 4/ 5

→ Aux aguets

Agilité : 4/ 5

→ Rapide

Mental : 1/ 5

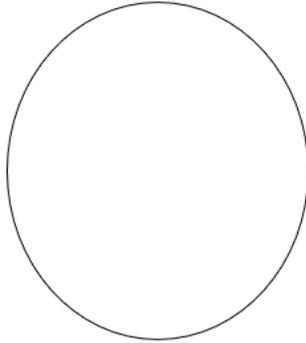
→ Dépressif

Empathie : 1/5

→ Méchant, féroce

Feuille de personnage : ogre

Apparence :



Taille : 5 m 20 cm

Objet : massue

Ami :

Ennemi :

Caractéristiques : mange les enfants / a tout le temps faim.

Force : 4/ 5

→ Massif, énorme.

Santé : 5/ 5

→ En forme

Intelligence : 3 / 5

→ Tête bien faite

Perception : 2/ 5

→ Distrait

Agilité : 2/ 5

→ Lourd

Mental : 2/ 5

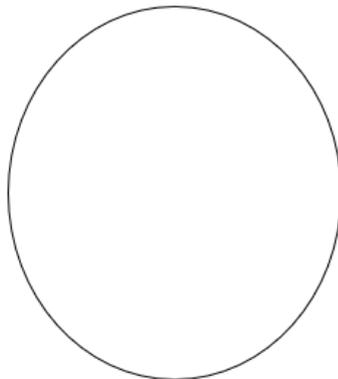
→ Facilement découragé

Empathie : 1/5

→ Cruel, féroce.

Feuille de personnage : princesse

Apparence : belle



Taille : 1 m 65 cm

Objet : diadème

Ami : chasseur

Ennemi : sorcière

Caractéristiques :

Force : 2/ 5

→ Menue

Santé : 3/ 5

→ Vie saine

Intelligence : 2/ 5

→ Naïve

Perception : 4/ 5

→ Sensible

Agilité : 4/ 5

→ Gracieuse

Mental : 4/ 5

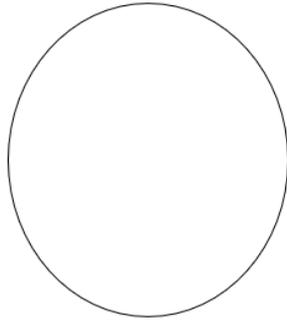
→ Equilibrée

Empathie : 3/5

→ Dévouée, gentille

Feuille de personnage : petit poucet

Apparence : minuscule



Taille : haut comme un pouce

Objet : bottes de 7 lieues

Ami : boucle d'or, petit chaperon rouge

Ennemi : ogre

Caractéristiques :

Force : 1/ 5

→ Petit.

Santé : 1/ 5

→ Maigrelet

Intelligence : 5 / 5

→ Malin, futé, ingénieux.

Perception : 4/ 5

→ Curieux

Agilité : 4/ 5

→ Rapide.

Mental : 4/ 5

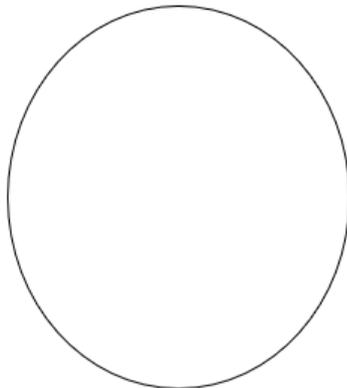
→ Courageux

Empathie : 4/5

→ Solidaire

Feuille de personnage : Sorcière

Apparence : laide



Taille : 1 m 52 cm

Objet : grimoire et marmite

Ami : ogre

Ennemi : princesse

Caractéristiques :

Force : 1/ 5

→ Vieille

Santé : 2/ 5

→ Craque de partout

Intelligence : 4 / 5

→ Rusée

Perception : 4/ 5

→ Miroir

Agilité : 2/ 5

→ Canne

Mental : 3/ 5

→ Hargneuse, jalouse

Empathie : 1/5

→ Cruelle, maléfique

Annexe 3

Peux-tu me raconter des moments où tu as été triste en classe ?		
	Pré-questionnaire	Questionnaire final
E1	« Quand les camarades ne sont plus mes copains » (des fois à cause de malentendus).	<ul style="list-style-type: none"> - Inquiétude pour E9 en maternelle qui s'était blessé. - Quand personne ne veut être son copain et qu'il est seul.
E2	« Quand E8 me tapait à la récré »	Quand E10 me dit des choses méchantes, des gros mots.
E3	« Je suis triste parce que le travail est dur. Avec un copain, on ne s'était pas mis d'accord et il m'a mis une baffe. J'étais triste parce qu'on n'était plus ami. Les CE1 m'ont accusé, c'était pas vrai. Une fois, il m'a dit « merde ». C'est pas gentil. »	En géométrie parce c'est trop compliqué. E19 « m'accuse de choses que je n'ai pas faites »
E4	<ul style="list-style-type: none"> - « Quand E6 n'est pas ma copine, je suis triste parce que moi j'aime bien être son amie. » - « Quand les autres me crient dessus, quand E6 est méchante avec moi. Quand je veux lui dire un truc, elle ne veut pas m'écouter ». - « Quand les élèves ne me croient pas ». 	« Quand E6 m'a pincée quand on était en train de jouer, parce que j'ai eu mal. Quand elle n'est plus mon amie ».
E5	<ul style="list-style-type: none"> - « je dis des choses, les autres se moquent et ça me rend triste. » - « J'étais triste parce que je n'arrivais pas à faire mes exercices. Ca me rend triste que mes copains ne m'aident pas. » 	« Je suis toute seule. Les autres préfèrent jouer entre eux. »
E6	« Quand E4 et moi, on s'était disputées. On n'était plus copine. »	« Quand E4 et moi, on s'était disputées ».
E7	« J'ai pleuré à la rentrée. E4 me tapait, elle m'avait poussé dans les gros tas de terre. J'avais mal ».	« Quand on m'a volé mes toupies, quand E11 s'était moqué de moi parce que j'avais des calculs faux »
E8	« Quand j'ai pensé à ma mamie qui était morte » (le papi de E15 venait de mourir).	« Quand le grand-père de E6 et E15 est mort, ça m'a fait penser à ma mamie »
E9	rien	« Quand je n'arrive pas à comprendre ou à faire un travail ».
E10	« mes cousins sont partis faire le tour du monde »	rien
E11	« Quand je n'arrivais pas à faire un truc et que E13 faisait que de se moquer de moi. Quand mes copains ne veulent pas jouer avec moi. »	« Quand on m'a volé mes billes. Quand je n'arrive pas à comprendre un exercice. »
E12	« E11 n'arrête pas de m'embêter, de me pousser, de me taper ». « Quand E7, E13, E9 et les autres ne voulaient pas jouer avec moi. »	« Quand E11 avait dit des gros mots sur moi, quand personne ne veut jouer avec moi à la récréation et je n'ai pas d'ami, quand ils disent que j'ai la poisse ».

E13	« Pendant la récréation, quand E1, E9 et E18 disent que je suis moche ou que je ne cours pas vite. » Violence : « Quand ils commencent vraiment à nous énerver. »	« Quand la maitresse a mis la musique. C'était la même que quand mon tonton est mort. »
E14	« Quand J. a lancé ma balle rebondissante de l'autre côté du grillage. »	Peur d'avoir des fautes.
E15	- Dictée - « y en a qui jettent des stylos dans la poubelle et qui mettent plein de papiers dessus pour que je le retrouve pas. »	« ça, je le garde au fond de moi. La chanson que la maitresse a mise, c'était la même que pour l'enterrement de mon papi. »
E16	« Je suis allé au tableau et je n'ai pas réussi à dire la poésie. J'avais peur qu'ils se moquent de moi. »	« Quand j'ai récité une poésie devant la classe (peur et triste), parce que j'ai peur qu'ils se moquent de moi. Je le croyais mais je me suis trompé. »
E17	rien	« Quand E13 a dit que son tonton était mort. J'ai pensé qu'il n'avait pas de chance. J'étais triste pour lui. »
E18	« Quand E1 était tombé par terre. Ça me rendait triste. »	« On a fait un exercice et E16 ne voulait pas m'écouter. On avait choisi une réponse et il l'a changée. La réponse qu'on avait au début était bonne. »
E19	Les moqueries : « toi, t'es nul ». »	absent

Peux-tu me raconter des moments où tu as été joyeux(se) en classe ?

	Pré questionnaire	Questionnaire final
E1	Quand j'ai fêté mon anniversaire parce que tout le monde me souhaitait « joyeux anniversaire ».	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle d'élève de service car il travaille moins. - Quand il a de nouveaux copains.
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture, phonologie, jeux mathématiques. - « Quand on a travaillé avec les ordinateurs, on se partageait le travail avec E8. » 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture, lecture, ardoise. - Quand il joue dehors. - Quand nous jouons en classe quand la maitresse a le dos tourné. On joue à « cache livre ».
E3	« En cirque, c'était trop bien ! On apprend beaucoup de choses. On progresse un peu, tout le monde. Si y en a qui ne savent pas faire, ils doivent apprendre. »	<ul style="list-style-type: none"> - Informatique - Le sport « Courir parce que je suis faible, ça m'entraîne car je perds tout le temps. » « la jonglerie : c'est nouveau »
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture, lecture - « Quand je m'amuse avec tous mes camarades. Quand je fais des farces à la maitresse. - « Quand je fais des math (jeux en atelier) 	« Quand E6 est mon amie » et « quand je travaille bien et que j'ai une bonne note »
E5	« Quand E11 m'aide dans mes exercices ».	Exercices, écriture : « parce que j'aime bien quand je me détends quand j'écris. »
E6	« Quand on avait fait le jonglage parce qu'on avait montré notre spectacle aux autres. »	« Quand c'était mon anniversaire. Quand j'avais donné les bonbons et que les autres étaient contents ». Elle se sentait importante.
E7	<ul style="list-style-type: none"> - Cirque, art plastique. - Jonglage : « Quand on regarde les spectacles ou on fait les spectacles. J'aime bien travailler en groupe et faire des spectacles. » 	Art, dessin, quand on va au parc à la récréation.
E8	« Quand on fait des ateliers parce que j'aime bien réfléchir et écrire. Quand on trouvait des sons à plusieurs. »	« Quand c'était carnaval : on a mangé des beignets, on ne travaillait presque pas. Quand on faisait du cirque : c'était drôle ».
E9	« Quand je lis des livres. » « Dans la cour, quand on fait un loup touche touche ».	« Quand je rigolais avec mes copains quand on avait fini notre travail et que je leur ai raconté une blague de Toto. »
E10	<ul style="list-style-type: none"> - Sport - Jonglerie : « Quand E8 fait le poirier et que je lance les balles avec E14 ». - Table à 4 : « On fait du travail ensemble, on peut s'aider. C'est bien. » 	« Aujourd'hui, parce que ce soir, c'est les vacances. » « Quand on fait des ateliers » : jeux, travail en groupe.
E11	« quand j'ai réussi un exercice que je ne pensais pas réussir. Quand je gagne à la mare aux crocodiles parce que je gagne jamais. »	« Quand j'avais réussi chronomath : 30/30. Quand on a réussi une construction avec E1 et E7. »
E12	« Quand E11 ne m'embêtait pas et quand il n'était pas à côté de moi. Quand je jouais avec E7 mais hier elle ne voulait pas que je joue.»	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices, peinture - Quand on jouait avec moi, quand j'avais des amis.
E13	« Quand Flavio me parlait et qu'il faisait que de me dire des blagues ».	« Quand on a fait des exercices de math, de géométrie. Quand on est en récré et qu'on joue ensemble. »

	Les maths : diviser	
E14	« Quand E8 m'a prêté le livre de Donald car il sait que j'aime Picsou. Que je choisisse ce que je mets dans ma carte de Noël »	« Quand j'avais excellent travail, c'est bien »
E15	« Quand je fais les mathématiques. C'est comme un peu un jeu vidéo. »	<ul style="list-style-type: none"> - Art + terrain - La dictée négociée avec mon meilleur copain, E13. Je partage le travail avec lui.
E16	« les maths, les calculs » « pendant la récré, le loup touche-touche »	« Quand on avait fait une balle au prisonnier. Quand on devait décrire un personnage et j'avais tout juste (petit chaperon rouge) »
E17	« Quand on écrit beaucoup. » « En récréation, dans la cour, parce qu'on joue au loup touche-touche ».	« Quand on fait des dictées magiques. Quand on a changé de place parce que j'étais à une place qui n'était pas bien. C'était dans le groupe jaune avec E13, E12 et E15. Il y avait tout le monde qui parlait tout le temps (en îlot).
E18	« Les moments où toute la classe travaille bien car il n'y a pas de bruit. »	Aller au terrain/ quand on fait des matières que j'aime/être en classe/Quand on fait des groupes par 4 et qu'on travaille ensemble.
E19	« Quand les grands me font le manège. Les ateliers en maths) »	absent

Qu'est-ce qui t'a le plus plu/le plus déplu ?		Personnage joué
E1	- Dessin - ateliers. - Quand on a fait les caractéristiques des personnages et « quand on a fait une histoire avec E18 » qui était le joueur de flûte .	ogre
E2	Plu : beaucoup à lire/quand Adam faisait sa voix de fille (sorcière). Déplu : quand je ne pouvais pas tirer dans le jeu (chasseur).	chasseur
E3	Déplu : chaperon rouge car il est difficile à jouer. « On n'arrive pas à faire le curieux » Plu : « J'ai envie de faire plein de personnages, jouer plusieurs rôles. J'ai envie de savoir leur esprit. C'est aussi intéressant : les objets, les ennemis... »	Joueur de flûte
E4	Plu : « quand le chasseur voulait me porter sur son dos et que j'étais fatiguée (je n'avais pas de force). » J'ai aimé jouer. Déplu : « quand le loup a mangé le petit chaperon rouge , c'était pas gentil, je voulais le sauver »	Petit poucet
E5	« J'ai aimé quand on était dans le corps du personnage. Quand j'ai fait la princesse, j'ai pensé que ça me rendait joyeuse. J'ai aimé quand j'ai posé des questions aux autres personnages. Ex : « on va peut-être appeler les autres pour qu'ils viennent nous aider. » « On n'avait pas tous la même idée. J'adorais la façon qu'on faisait. »	princesse
E6	« C'était quand on a fait les personnages avec le groupe (E1 et E 16). Quand je suis allée sauver le petit poucet et que le joueur de Hamelin s'en est occupé. »	princesse
E7	« J'ai bien aimé l'histoire qu'on a faite ».	princesse
E8	Plu : « quand j'ai joué la sorcière , ça faisait rigoler les autres parce je faisais la voix de la sorcière. »	sorcière
E9	« Ce que j'ai bien aimé quand j'étais dans l'ogre...parce que j'aime bien fracasser. »	ogre
E10	« Quand il fallait mimer. Quand E8 a fait la sorcière . Il faisait la voix pour faire rigoler les autres. Quand E4 faisait la petite voix pour faire rigoler (petit poucet)	chasseur
E11	Jouer les personnages, les dessiner.	chasseur
E12	« J'aimais bien quand on mimait parce que c'était drôle. Quand on jouait la voix du personnage : c'était amusant. » « Quand on jouait à faire du mime en cirque et qu'on tombait, c'était drôle. »	sorcière
E13	« Quand on a travaillé sur le petit poucet, j'ai dessiné le petit poucet avec l'ogre. Il est rapide, petit, il peut se cacher partout. Ce qui m'a plu, c'est de jouer le personnage, d'être comme le petit poucet. »	Petit poucet
E14	Plu : « On a mélangé tous les personnages. On racontait l'histoire. C'est nous qui choissions ce que l'on faisait ... enfin pas tout. Je n'avais pas mes bottes de géant. »	ogre
E15	Plu : « Le jeu, j'ai un peu deviné un piège. J'étais content. J'ai aimé les énigmes à résoudre, me mettre dans la peau en fonction des caractéristiques que j'ai choisies. »	loup
E16	« J'ai bien aimé le jeu de rôle, dessiner le personnage. Quand on était dans la forêt, il y avait des énigmes. » Il a aimé le fait de collaborer.	
E17	Plu : on pouvait inventer une histoire. Déplu : Il y en a qui parlait pour moi (E2 et E9)	loup
E18	« Être le joueur de flûte de Hamelin car j'aime ce personnage. En plus, j'ai fait un exposé sur la flûte. Il a des pouvoirs, il peut hypnotiser les gens pour se protéger et fuir. » Il aimerait ces pouvoirs contre les méchants.	Joueur de flûte
E19	absent	

Quel est le personnage que tu as préféré ?

E1	<ul style="list-style-type: none"> - L'ogre parce qu'il a une massue, il est grand et pouvait ainsi attraper l'oiseau. C'était cool. - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : Le loup, il est cool. Il court vite et est agile. E1 aimerait bien être comme le loup.
E2	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : La sorcière (à cause de sa voix)
E3	<ul style="list-style-type: none"> - Joueur de flûte : parce qu'il écoute bien les sons musicaux, la flûte magique. « J'ai aimé hypnotiser ». - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : la sorcière « elle était plus cruelle que moi ».
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Petit poucet : «il est petit. Je ne suis pas obligé de marcher ». E4 évoque le fait qu'elle aime s'asseoir dans le caddy quand elle fait les courses avec sa mère. » - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : la sorcière : « ce qui est rigolo, c'est qu'elle a fait une voix bizarre. »
E5	<p>Joueur de flute : « quand il souffle dans sa flute, ça fait de la musique joyeuse. »</p> <p><u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : « la sorcière, j'aime quand elle fait des sorts maléfiques. Sa façon de parler me fait rire ».</p>
E6	Blanche neige, le petit chaperon rouge , la princesse .
E7	<p>Sorcière : elle faisait des potions et E8 faisait bien la sorcière.</p> <p>« Pour la princesse, j'étais timide. Je n'ose pas. En faisant des jeux de rôles, je pourrais être moins timide. »</p>
E8	<ul style="list-style-type: none"> - La sorcière - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : l'ogre : « c'est drôle de faire la voix de l'ogre et quand on casse une maison avec une massue »
E9	<ul style="list-style-type: none"> - Ogre - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : loup : « Parce que j'aime bien les loups et les bergers allemands » (personnages forts)
E10	<ul style="list-style-type: none"> - Ogre : il est grand - Chasseur : il est un peu maladroit et je voulais dessiner des orties. - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : la sorcière pour sa voix.
E11	<ul style="list-style-type: none"> - Le chasseur : il est fort, il regarde tout et il chasse (vu que mon papa, il chasse). - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : le loup : il est fort, il est rusé et intelligent.
E12	<p>Simplet : il ne peut pas parler et s'exprime par des gestes.</p> <p>Boucle d'or et le petit chaperon rouge : « parce qu'elle est curieuse et moi aussi j'y suis un peu des fois ».</p> <p>Sorcière : voix bizarre et fait peur aux gens (les verrues)</p>
E13	<ul style="list-style-type: none"> - Petit poucet - Le loup : rapide et il est grand.
E14	<ul style="list-style-type: none"> - L'ogre car c'est un géant et il a une massue.
E15	<ul style="list-style-type: none"> - Le loup : « les caractéristiques [physiques] ne sont pas terribles mais il est rusé, malin, intelligent : c'est ce qui m'a intéressé pour le prendre. » - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : La sorcière, elle utilise un peu de magie (et elle devine).
E16	<ul style="list-style-type: none"> - L'ogre, parce qu'il est fort, il a une massue, c'est l'ami du loup et j'aime bien le loup, il est malin. - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : Le chasseur : parce qu'il est fort, malin et courageux.
E17	<ul style="list-style-type: none"> - « L'ogre parce qu'il était plus grand, il pouvait casser la maison pour trouver le petit poucet. » - « Le chasseur : il a un fusil. Si quelqu'un l'attaque, il peut tirer dessus. » - « J'étais le loup : je pouvais courir super vite. »
E18	<ul style="list-style-type: none"> - Le joueur de flûte - <u>Personnage qu'il aimerait jouer</u> : j'ai bien aimé l'ogre parce qu'il peut se défendre facilement et il a de la force.
E19	absent

Université de Franche-Comté
Ecole Supérieure du Professorat et de L'Education de VESOUL

Mémoire de Master 2019 mention « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation » - Spécialité « professeur des écoles »

Présenté en vue de l'obtention du grade de Master sur le thème :
La pratique du jeu de rôle en classe et la conscience de soi.

MOTS CLES : jeux de rôle, conscience de soi, dynamique de groupe.

La recherche que j'ai souhaitée mener porte sur le jeu de rôle dans une classe de CE1-CE2. Cette expérimentation a duré environ un mois ½ puisqu'il a fallu préparer la classe à ce jeu de rôle qui porte sur les personnages archétypaux des contes traditionnels. J'ai utilisé des références plutôt psychanalytiques pour les concepts tels que l'image du corps, la conscience de soi et me suis basée sur des auteurs comme DOLTO, BOULARD et GAUTHIER. Les recherches de WINNICOTT et BOWLBY nous renseignent sur le processus de la socialisation chez le jeune enfant. Pratiquer le jeu en classe revient à susciter l'intérêt des élèves et prendre en compte la motivation dans les apprentissages. Aussi, je me suis appuyée à ce propos sur les travaux de PIAGET, cognitiviste notoire et ceux de WALLON. D'autre part, la pratique du jeu de rôle s'appuie sur la capacité de créativité de chacun et du groupe. J'ai donc naturellement enrichi ce travail avec celui de FURST qui a lui-même fait une synthèse de différentes recherches sur le sujet. Il était essentiel de se documenter sur la dynamique du groupe restreint pour cela je me suis appuyée sur les travaux d'ANZIEU et BION.

Il a été complexe de mener cette expérimentation dans ma propre classe. En effet, je suis avant tout la « maitresse » de ces élèves et les relations que j'entretiens avec eux sont quotidiennes et cordiales. Dans le même temps, je représente l'autorité et cela aurait pu être un frein pour la passation des questionnaires. Pourtant, cette expérience a été extrêmement riche, les élèves « se sont prêtés au jeu ». Ils ont accepté volontiers de parler de leurs expériences, de leurs ressentis, ce qui apporte une réelle plus-value à la recherche que j'ai menée grâce à eux. Nous allons poursuivre les jeux de rôle dans cette classe...

Jury de soutenance :

Mémoire présenté par :

Sophie MARIANI-ROUSSET (directrice)

Anne BRAUD

Andrée CHAUVIN-VILENO