

**Serge Tisseron**

**RECHERCHE-ACTION**

**(septembre 2007-juin 2008)**

**Le jeu de rôle à l'école maternelle :  
une prévention de la violence par un  
accompagnement aux images**

**RAPPORT DEFINITIF**

**Octobre 2008**

**Responsable de l'étude**

Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste, docteur en psychologie, directeur de recherche à l'Université Paris X – Nanterre, Ancien professeur associé.

**Partenaires impliqués**

Education Nationale : écoles maternelles d'Argenteuil et de Gonesse (95)

Ecoles privées Lassaliennes : maternelle Saint Pierre à Paris

Fondation de France, 40 Avenue Hoche, 75008 PARIS

**Avec le soutien** de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, Quai de Conti, 75006, PARIS.

**Organisme gestionnaire**

ENSANS (Environnement, Santé et Société)

9 Avenue Emile Boissier, 44000 NANTES.

**Enseignants ayant mené les activités de jeux de rôle**

Hélène Arditti, Juliette Bour, Caroline Chambonneau, Isabelle Hamon, Laurence Savary, Elodie Varalda, Sylvie Vodungbo

**Chercheurs associés**

Claire Badoc, Marie Noëlle Clément, Sandrine Imart, Christel Fernandez, Maeva Mazeiras, Marion .Saly, Cyrielle Thomas, Estelle Trumeau

**Traitement statistique des résultats**

Benoît Ceroux

**Remerciements**

Nous remercions chaleureusement Madame Christin, Inspectrice d'Académie, qui nous a autorisé à réaliser cette recherche dans les écoles de Gonesse et d'Argenteuil, Madame Colin, Monsieur Garnier et Monsieur Gottel, qui l'ont rendue concrètement possible, et Mesdames Berthet et Yver, respectivement directrices de l'école René Coty à Gonesse et de l'école Langevin 1 à Argenteuil, qui nous ont accueillis dans leur établissement, ainsi que Madame De Bengy, Directrice de la maternelle Saint Pierre à Paris.

Enfin, nous remercions les parents des enfants concernés, qui nous ont soutenus dans cette recherche en nous donnant leur autorisation de la mener, et bien sûr l'ensemble des enfants, qui ont pris tout cela très à cœur !

## Introduction

Tous les enseignants ont constaté que des enfants de plus en plus jeunes sont capables d'actes de violence de plus en plus graves, et nombre de psychiatres reconnaissent actuellement ce fait<sup>1</sup>. Pour beaucoup, ces enfants se manifestent dès l'école primaire, mais la vérité est qu'on les identifie souvent dès la classe maternelle. Certains s'interrogent : est-ce le rôle de l'école de tenter de pallier à cette situation ? Nous répondons : pourquoi pas, à condition que cela n'empiète pas sur ses rôles spécifiques.

Commençons alors par rappeler ceux ci. L'école maternelle doit permettre de poser les bases des apprentissages qui seront développés plus tard à l'école élémentaire, notamment la maîtrise du langage oral. Un enfant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue orale aura beaucoup de mal à apprendre à lire et à écrire, et il risque de se retrouver rapidement marginalisé<sup>2</sup>. Mais qui dit « langage oral » dit aussi socialisation. L'enfant, comme l'adulte, ne mobilise son désir de mettre en mots ses expériences du monde que poussé par ses émotions et pressé par le désir de les faire partager, mais il ne s'avance sur ce chemin que s'il rencontre une personne ou un groupe prêt à l'écouter. C'est pourquoi une pédagogie centrée sur l'expression orale doit faire à la fois une large place à la « motivation » - cet état d'éveil particulier qui incite à répondre à une sollicitation – et à la vie du groupe. En pratique, cela signifie que pour favoriser l'expression orale de tous les enfants, il est essentiel de mettre en place des activités qui suscitent chez eux le désir de parler, et en même temps de préparer chacun à écouter tous les autres afin d'élaborer un discours collectif.

---

<sup>1</sup> Maurice Berger, 2008, *Voulons nous des enfants barbares*, Paris : Dunod.

Pour y parvenir, les enseignants s'emploient à mobiliser la curiosité des enfants autour de sujets aussi variés que les chenilles et les papillons, les nuages et la pluie, et bien sûr les chiffres et les lettres. Mais parallèlement à ces situations créées de toutes pièces pour faire réagir les enfants émotionnellement et verbalement, il en existe d'autres qu'ils vivent chacun de leur côté, dans leur environnement familial. Ces expériences font partie de leur intimité et il n'est évidemment pas question que les enseignants leur proposent d'en parler. Pourtant, parmi elles, il en existe une catégorie que tous les enfants ont en commun : il s'agit de l'impact sur eux des images télévisées qu'ils voient chaque jour, souvent seuls devant leur écran. Pourquoi ne constitueraient-elles pas elles aussi un matériel d'échanges utilisable à l'école ?

Lorsque j'ai commencé à proposer à des enfants de classe maternelle de parler des images qu'ils avaient vues, j'ai aussitôt été frappé par plusieurs choses. Tout d'abord, chez beaucoup d'entre eux, il y a urgence ! Il leur est pénible d'attendre leur tour de parole. C'est bien compréhensible : tous ont vu des images qui les ont bouleversés et dont ils ont hâte de parler, car personne, dans leur entourage familial, ne remplit ce rôle.

Ensuite, les images qui les bouleversent les incitent à faire un effort de langage pour remettre leurs émotions à une distance raisonnable. Ceux qui ont des difficultés à construire des phrases n'y arrivent évidemment pas mieux que d'habitude, mais tous en ont le désir. Et ce désir a le pouvoir de mobiliser ceux d'entre eux qui restent à l'écart des activités d'éveil habituelles. En fait, ces enfants là ont souvent renoncé à la conquête du sens. Ils sont repliés et déjà défaitistes, tout occupés à se protéger d'un monde dans lequel les menaces leur paraissent l'emporter largement sur les

---

<sup>2</sup> Nous rejoignons ici les réflexions du linguiste Alain Bentolila dans son rapport sur l'école maternelle remis en décembre 2007 à Monsieur Xavier Darcos, Ministre de l'Éducation Nationale.

promesses de bonheur. Et comme ils ne parlent pas de leurs inquiétudes et que personne ne leur en parle, il leur semble qu'ils sont les seuls à les éprouver et ils se marginalisent encore plus. Leur proposer de parler des images qui les bouleversent, c'est les inviter à mettre des mots sur une cause majeure de leurs inquiétudes, et c'est aussi les inviter à découvrir qu'ils les partagent avec d'autres.

Enfin, dès qu'on invite des enfants des maternelles à parler de ce qu'ils ont vu sur les écrans, le corps et le mouvement sont sollicités plus encore qu'avec des enfants plus grands. La recherche que j'ai menée entre 1997 et 2000 sur l'impact des images violentes<sup>3</sup>. montrait en effet que beaucoup d'enfants âgés de 11 à 13 ans ont besoin de passer par le jeu corporel pour construire leurs représentations du monde. Lorsque notre protocole de recherche a fait l'objet d'une expérimentation dans le sud de l'Italie<sup>4</sup>, nous avons d'ailleurs décidé, sur la foi des résultats obtenus en France, de donner encore plus d'importance au jeu de rôle. Et nous avons confirmé notre impression que beaucoup de préadolescents qui disaient n'avoir rien à raconter sur leur environnement audio visuel devenaient très loquaces aussitôt qu'on les invitait à jouer une séquence de leur choix. Le film *Titanic* venait de sortir à cette époque dans les salles italiennes et tous les garçons jouaient la même, celle où un marin tue un passager qui veut s'embarquer sur les chaloupes réservées aux femmes et aux enfants, puis, affolé par son geste, se tire une balle dans la tête ! Quant aux filles, elles préféraient se mettre en scène, droites à la proue du navire... Ces enfants n'avaient rien à dire parce que leur émotion avait été si forte qu'il fallait d'abord qu'elle puisse passer à travers le corps, parce que c'est dans leur corps qu'elle s'était inscrite. C'est donc sur ce chemin que nous avons décidé de nous

---

<sup>3</sup> Recherche menée en lien avec les Ministères de la famille, de l'éducation nationale et de la culture, entre 1997 et 2000, auprès d'enfants de 11 à 13 ans, (*Enfants sous influence, les écrans rendent ils les jeunes violents ?*, 2000, Paris, Armand Colin)

avancer avec les enfants âgés de 4 et 5 ans, en leur proposant de participer à des jeux de rôle.

Mais que faut il entendre par ce mot ? Entendons nous bien : le jeu de rôle n'est pas du psychodrame. Alors que dans celui-ci, un thérapeute interprète les comportements de chacun, le jeu de rôle exclue toute interprétation. Il est plutôt une façon d'inviter à jouer « comme au théâtre » en apprenant à faire semblant. C'est d'ailleurs une activité que beaucoup d'enseignants organisent spontanément, même s'ils ne l'appellent pas ainsi ! La différence est qu'ils le font en général à partir de contes et de récits, alors qu'ici, ils étaient invités à prendre pour point de départ les images qui avaient bouleversé les enfants.

Mais avant d'entrer dans l'exposé de ces résultats, voyons à quel problème cette recherche a prétendu répondre, et surtout à quelle mauvaise solution elle voulait s'opposer.

---

<sup>4</sup> Recherche lancée à l'initiative de Madame Agatha Piromallo Gambardella, professeur à l'Université de Salernes, et financée par la RAI.

## Chapitre 1

### Le plan B des maternelles

On se souvient du rapport de l'INSERM<sup>5</sup> publié il y a deux ans et qui proposait comme remède à la délinquance le dépistage et la prise en charge précoce - en pratique dès la crèche - des très jeunes enfants présentant des tendances antisociales. On se souvient aussi de la vague de protestation que ce rapport produisit, animée par le Collectif *Pas de 0 de conduite pour les moins de 3 ans*. Il existe en effet un grand risque à vouloir interpréter des signes « d'instabilité émotionnelle » ou « d'intolérance à la frustration » chez un jeune enfant comme l'expression d'une personnalité pathologique. Et un risque encore plus grand à proposer, pour réduire ce problème, l'administration précoce de médicaments !

Mais si les formes d'intervention proposées par le rapport de l'INSERM ont été justement condamnées, les formes de souffrance psychique des jeunes enfants qu'il a mises en avant existent bel et bien. Elles ont de multiples causes : sociales, psychologiques et familiales. Et bien sûr, elles ont aussi plusieurs solutions. Mais toutes celles qui prétendent diagnostiquer les enfants supposés « difficiles » sont à mon avis dangereuses. Elles risquent, à plus ou moins court terme, de créer des dynamiques de stigmatisation et de contrôle social renforcé. C'est pourquoi nous avons nommé notre propre expérimentation, en rupture avec les présupposés idéologiques du rapport de l'Inserm, le « plan B des maternelles ». Il ne prétend pas constituer la seule alternative aux dangers du plan de l'Inserm. D'autres pistes non existent : par exemple, mieux considérer les jeunes à l'école et dans la cité et faciliter leur expression ; privilégier les événements à caractère intergénérationnel qui

---

<sup>5</sup> Voir *Le Monde* du 23 septembre 2005.

valorise les compétences et l'univers de la jeunesse ; créer pour les jeunes des outils d'information spécifique, notamment sur l'habitat et l'emploi ; désenclaver les banlieues tenues à l'écart des grandes lignes de communication ; et bien sûr mieux répondre aux besoins de considération des jeunes en développant une pédagogie axée sur la valorisation des compétences et l'encouragement. Notre tentative à nous a porté sur l'aspect du problème que nous avons eu l'occasion d'aborder dans le cadre de la recherche qui nous avait été demandée par les Ministères de la famille, de l'éducation nationale et de la culture en 1997.

### **1. La violence à la télévision**

La violence télévisuelle, omniprésente sur les écrans, a une influence sur les comportements agressifs ultérieurs d'autant plus importante que les enfants qui la regardent sont enclins à la violence ou qu'ils ont des conduites délictueuses dans leur vie de tous les jours. Autrement dit, si la violence télévisuelle ne rend pas tous les enfants plus violents ; elle en rend en effet plus violents dans certaines circonstances. Et la prédisposition à la violence est l'un de ces facteurs. Les enfants qui présentent des niveaux d'agressivité préalables et qui voient beaucoup d'émissions violentes ont une probabilité plus grande d'être influencés par cette violence télévisuelle et de la transférer à leurs comportements dans leur univers quotidien.

L'idée a donc été de tenter d'intervenir autour de ce facteur « facilitant » que représente la violence télévisuelle. Pour comprendre son impact, rappelons d'abord ses conséquences sur l'enfant.

Il existe un effet commun à tous les spectateurs de spectacles violents répétitifs. Cet effet est désigné sous le mot de « désensibilisation ». Cela signifie que

celui qui assiste à des scènes de violence répétées finit par s'habituer au fait de considérer la violence comme ordinaire. Mais cela ne signifie pas que tous se retrouvent prêts à l'exercer...

Lorsque j'ai dirigé la seule recherche menée sur ce thème en France<sup>6</sup>, nous avons découvert que les enfants se répartissent en trois groupes à peu près équivalents. Confrontés à des images violentes, certains d'entre eux, c'est vrai, se mettent à considérer la violence comme un comportement adéquat pour régler tous les problèmes qu'ils rencontrent dans leur vraie vie. Mais pour d'autres, elle devient un élément tout aussi ordinaire et banal de leur vie sans qu'ils soient le moins du monde poussés à l'agir, car ils se perçoivent comme des victimes plutôt que comme des agresseurs ! Ils la voient partout, s'en protègent en sortant le moins possible, en ayant le moins de contacts possibles, en devenant craintifs et résignés à la fois. Cette « victimisation » constitue elle aussi une forme d'habituatation, mais bien différente ! Enfin, il existe un troisième profil d'enfants qui organisent, eux aussi, leur vie intérieure autour de la violence : ce sont les « sauveurs ». Ils n'agissent pas la violence contre les plus faibles, et ne la craignent pas non plus : ils cherchent au contraire à la réduire et à en réparer les méfaits. Ils sont ainsi capables d'éprouver de la compassion, de s'identifier à la souffrance d'autrui et de mettre en place des stratégies de solidarité et d'entraide.

Diverses enquêtes sociologiques se sont fait l'écho du fait que la grande majorité des enfants et des adolescents plébiscitent comme modèle le héros humanitaire et redresseur de torts. Notre propre enquête éclaire ce résultat en le précisant : ceux qui plébiscitent ce héros sont en effet très nombreux, car s'y retrouvent les « redresseurs de torts » qui désirent lui ressembler ... et les

---

<sup>6</sup> *Enfants sous influence, les écrans rendent ils les jeunes violents ?*, op. cit.

« victimes » qui rêvent d'être secourus par lui. Trois profils que l'on retrouve d'ailleurs très classiquement dans la plupart des contes de fées, les scénarii de films ou même par exemple en politique internationale. Rien donc de très étonnant...

La violence du paysage audio visuel est donc un problème complexe qui peut recevoir des réponses différentes selon les enfants, les situations et leur famille. Elle est aussi une composante normale de la violence qui habite chacun, et qu'il est parfois nécessaire de savoir mobiliser. Il existe des circonstances dans lesquelles trouver la capacité de s'identifier à un agresseur est bien utile !

Mais pourquoi un jeune va-t-il appartenir plutôt à l'une des catégories que nous avons dégagées et pas à une autre ? En fait, tout dépend de la manière dont les images vont résonner en lui, à travers ce qu'elles vont toucher de son histoire et de ses rêveries intimes.

L'enfant qui trouve dans les images violentes une légitimation de sa propre violence obéit en général à trois conditions. D'abord, il a souvent un monde intérieur dévasté, un passé marqué par des violences vécues qui n'ont pas été « digérées » et créent une souffrance intérieure. Ne tombons pas forcément dans des scénarii catastrophe ! Il peut tout simplement s'agir d'un enfant dont le père a été muté à l'autre bout de la France, emmenant sa famille avec lui, le séparant de sa nounou et de ses copains, le privant de ses repères. Ou encore d'un autre dont les parents se sont séparés. Aucune maltraitance dans ces situations fort courantes. Et pourtant, elles peuvent se révéler dramatiques pour l'enfant...

Autre condition qui conduit souvent un joueur dans le camp des « agresseurs » : l'impossibilité de retomber sur ses pieds suite à un traumatisme. Pour pouvoir réagir et reconstruire ses marques après un déménagement ou un divorce douloureux, par exemple, il est nécessaire que l'enfant soit entendu dans sa

souffrance. S'il ne peut pas en parler, si son mal-être est nié par sa famille et son entourage, si l'on répond systématiquement à ses plaintes par des « ce n'est pas si grave, ne dramatise pas ! », il vit le traumatisme une seconde fois, il se sent trahi. Difficile ensuite pour lui de surmonter les épreuves, de développer une réceptivité, une sensibilité aux autres. Et il est donc très difficile pour lui de s'identifier aux « sauveurs »...

Enfin, la dernière condition qui favorise l'impact de la violence télévisuelle sur les enfants, c'est leur famille. Ceux qui grandissent dans un milieu familial où les valeurs sont claires et explicites courent peu de dangers. Ils apprendront probablement rapidement à faire la différence entre les conventions du récit fictionnel et celles de la réalité. En revanche, les enfants dont les parents sont eux-mêmes marginalisés, exclus du jeu social, déculturés et dévalorisés, risquent d'être troublés davantage : les « valeurs » proposées par ces images risquent alors de rencontrer un terrain d'autant plus facile à occuper que peu de repères fiables et sécurisants y auront été préalablement installés.

Moins grave, mais malheureusement plus fréquente, est la situation des familles où les parents regardent chaque soir des morts en direct au journal télévisé sans manifester la moindre émotion et sans accompagner ces événements graves de paroles. L'enfant se construit alors avec l'idée qu'être grand, c'est être capable d'être confronté à la violence sans rien ressentir... ou tout au moins sans rien manifester de ce que l'on ressent. Il va donc se contraindre à taire ses émotions, il va s'obliger à se « désensibiliser ».

Nous voyons qu'il faut tout de même un certain nombre de conditions nécessaires avant qu'un joueur ne reprenne à son compte les comportements violents qui se déploient sur l'écran ! Et ces trois conditions ne sont pas encore

suffisantes pour déterminer une évolution vers la violence. Même si un enfant est attiré par les agresseurs et en fait ses modèles, cela ne veut absolument pas dire qu'il va mettre cette violence en actes et devenir un caïd, un délinquant, voire un assassin ! Encore faudrait-il qu'il en ait les moyens matériels. Heureusement, en France, les armes ne sont pas en vente libre comme aux Etats-Unis, et c'est probablement à cette « spécificité culturelle » que nous devons de ne pas avoir plus de « faits divers » dramatiques !

## **2. Le risque d'enkystement des identifications précoces**

A toutes ces considérations, valables pour tous les âges, il faut encore en ajouter une autre spécifique aux tout-petits : les images, même celles qui n'ont pas un contenu violent, peuvent exercer sur eux une forme de violence liée au caractère incompréhensible de ce qu'ils voient.

Les enfants ont des profils psychologiques qui se construisent au carrefour de leur équipement génétique, de leur histoire précoce et des possibilités que leur propose leur environnement. Certains se perçoivent plutôt comme des dominants et des agresseurs potentiels, d'autres comme des victimes craintives et d'autres encore comme des redresseurs de torts. Ces profils n'ont *a priori* rien à voir avec la consommation télévisuelle, mais le problème est que les programmes télévisuels qui stressent les enfants et les confrontent à des surcharges émotionnelles importantes - notamment au moment des actualités télévisées - vont très vite les renforcer. Comment ? Dans le sens du trait de personnalité dans lequel l'enfant a appris précocement à se reconnaître. Ainsi, un enfant qui a tendance à se percevoir comme agresseur est incité à renforcer ce rôle de manière à se rassurer face à un monde

audio visuel qui l'angoisse, tandis que celui qui se sent victime a tendance à se sentir de plus en plus menacé.

En principe, l'enfant a un moyen pour éviter ce risque : ce sont ses jeux spontanés dans lesquels il est engagé à déployer son imagination et sa créativité. Dans ses jeux, il est à la fois « scénariste », « réalisateur », et surtout « acteur » de tous les rôles. Car l'enfant qui joue avec des petits objets s'identifie en effet alternativement à l'un et à l'autre. Par exemple, s'il tient un bonhomme dans sa main droite - ou une voiture - et frappe un autre objet qu'il tient dans l'autre main, il s'identifie alternativement au contenu de chacune de ses deux mains, et au-delà, à celui qui frappe et à celui qui est frappé.

Le temps passé devant la télévision empêche l'enfant de se livrer à ces activités salutaires et bénéfiques pour lui qu'est le jeu, seul ou avec ses camarades. Mais il y a plus grave. Lorsque l'enfant regarde la télévision, y compris les programmes qui lui sont destinés, le rythme est en général si rapide, et souvent si incompréhensible, que l'enfant est tenté de s'identifier à un personnage et à un seul et à le suivre dans toutes les péripéties de l'aventure. C'est en effet le moyen le plus facile qui s'offre à lui pour garder un fil conducteur et tenter de se rassurer malgré tout ce qui lui échappe.

Le problème est qu'en agissant de la sorte, il est amené à s'identifier toujours aux héros ayant le même type de comportement, celui qui lui semble le plus proche de ce qu'il ressent. Mais cette identification répétitive tend du coup à renforcer ses modèles internes opérant : il prend l'habitude de se représenter toujours lui-même soit comme un agresseur potentiel, soit comme une victime, soit comme un redresseur de torts. Puis, dans un second temps, cet enkystement d'une

identification précoce risque d'enfermer l'enfant dans la prison d'un comportement qui s'auto renforce à son tour.

### **3. Le problème de l'imitation chez le jeune enfant**

Enfin, ce problème se complique encore du fait d'un dernier facteur. Il s'agit de la disposition à imiter inscrite dans notre fonctionnement cérébral, dans une aire particulière appelée cortex pré-moteur, dont les effets sont gérés différemment selon que l'enfant a plus ou moins de sept ans.

Dans cette partie du cerveau se trouvent en effet des neurones particuliers appelés « neurones miroirs » qui s'activent quand nous observons les mouvements, les mimiques ou les gestes d'une autre personne, et même quand nous l'entendons parler. Ce groupe de neurones constitue une sorte de ponts entre l'observateur et la personne observée<sup>7</sup>. Ce mécanisme est même tellement puissant que ces neurones sont également activés lorsque nous observons les mouvements d'une personne sur un écran de télévision ou d'ordinateur.

Heureusement, ces neurones ne provoquent pas toujours une action correspondante ! Et c'est là que la différence entre les adultes et les enfants est tellement importante. Avant l'âge de sept ans, cette activation a tendance à produire une imitation. Mais à partir de l'âge de sept ans, il se produit une inhibition motrice de telle façon que la pensée et l'imagination se mettent en route et prennent la place de l'imitation motrice proprement dite.

En fait, cette particularité de l'enfant sur l'adulte n'est pas seulement à rapporter à un défaut d'évolution. Elle est parfaitement adaptée au contraire à la situation du jeune enfant. A la naissance, un tout-petit a beaucoup de possibilités mais il n'a

---

<sup>7</sup> Etude de Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi et Vittorio Gallese.

encore rien appris. Son esprit est comme un tableau très sensible sur lequel tout doit encore s'inscrire. En quelques années, il devra apprendre une quantité considérable de notions et d'habileté dans des domaines extraordinairement nombreux et divers. S'il était capable de raisonner et de réfléchir face à tout ce qu'il voit autour de lui, il n'apprendrait probablement pas grand-chose, ou en tout cas son apprentissage serait lent. Au contraire, en ayant cette capacité d'imiter tout ce qu'il voit, il réalise un nombre considérable d'acquisitions sans effort et sans devoir « perdre » trop de temps à réfléchir.

L'enfant est doué d'un mécanisme neurologique qui lui permet de reproduire différentes manières d'agir, de parler des autres personnes qui l'entourent, sans nécessairement comprendre la signification de ce qu'il imite. Et il est capable de la même manière d'adopter les bruits, les cris et les mouvements faits par des animaux qui l'entourent et, bien entendu, tout ce qu'il voit sur les écrans. Confiants dans le monde et dans les vertus de l'imitation, les jeunes enfants sont portés quasiment instinctivement à reproduire les comportements qu'ils observent sans poser de questions et sans se poser le problème de leur validité ou de leur opportunité.

Ces deux particularités de la petite enfance se renforcent donc mutuellement. Tout d'abord, le fait que des jeunes enfants sont incapables de comprendre le sens de ce qu'ils voient sur les écrans les incite à s'identifier au personnage qui leur semble le plus leur ressembler et dans lequel ils se reconnaissent le mieux. Et en même temps, cette forme d'identification n'est nuancée par aucune réflexion critique et aucun recul. Ceux-ci viendront plus tard, quand l'enfant aura atteint l'âge de ses sept ans. Mais entre temps, les premières identifications auxquelles l'enfant a été porté par son milieu familial se seront tragiquement enkystées.

#### 4. « Faire semblant »

Tous les chercheurs ayant travaillé sur le développement du jeune enfant ont noté l'apparition d'un moment essentiel aux alentours du treizième mois. Ce moment se retrouve avec des caractéristiques similaires dans toutes les cultures et chez tous les enfants. Il s'agit de l'apparition du « faire semblant » (en anglais, *pretending*).

Avant l'âge de 13 mois, l'enfant organise ses actions et ses interactions en lien avec le monde des objets et des personnes qui l'entourent. En s'appuyant sur sa motricité et sa capacité d'interagir, il se construit des représentations du monde qui l'environne quotidiennement et il apprend à déployer ses compétences et son intelligence pratique. Mais il ne fait rien d'autre en cela que s'adapter au monde environnant.

Or, vers le treizième mois apparaît une fonction radicalement nouvelle : la capacité d'utiliser des objets du monde de façon à mettre en scène des éléments de réalité qui ne correspondent pas à son environnement immédiat. Par exemple jusque-là l'enfant utilisait sa cuillère pour manger et il ne semblait pas lui venir à l'esprit qu'elle puisse symboliser quoi que ce soit. A partir du treizième mois, il peut la pousser sur la table en faisant « vroum, vroum » comme s'il s'agissait d'une voiture, tout comme il peut faire semblant de parler dans un téléphone en utilisant sa fourchette. Cette capacité semble jouer un rôle fondamental dans le développement mental de l'enfant. Elle constitue l'indicateur d'un saut qualitatif dans ses capacités qui vont ensuite ne faire que croître et se développer. Certains font de cette attitude le début de la fonction symbolique (Wallon, 1942, Piaget<sup>8</sup>, 1946) tandis que d'autres y voient l'origine de la théorie de l'esprit (Leslie<sup>9</sup>, 1987).

---

<sup>8</sup> Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neufchâtel : Delachaux et Niestlé. Observation 58.

<sup>9</sup> Leslie, A. M. (1987). "Pretense and representation : The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*. Vol. 94. n°4. 412-426.

Pour ce qui nous intéresse ici, l'apparition de cette capacité va organiser la possibilité pour l'enfant de jeux collectifs dans lesquels tous pourront se mettre d'accord sur la mise en scène d'un monde où chacun « fait semblant ». Cette capacité de jeux sera évidemment considérablement bouleversée par l'apparition d'une deuxième capacité qui est la possibilité d'une construction narrative.

En effet, de même que le tout-petit n'a pas accès au « faire semblant », il n'est pas capable de construire un récit. Les événements qui l'affectent se succèdent sans qu'il puisse concevoir un état antérieur et un état postérieur à l'événement lui-même. La possibilité d'accéder au récit va d'abord se faire à partir de séquences récurrentes ayant une forte charge émotionnelle : la fête d'anniversaire est l'une d'entre elles, d'autant plus qu'elle concerne aussi bien la vie familiale que la vie scolaire, et qu'elle permet à l'enfant de s'y trouver tantôt au centre comme celui à qui on fête son anniversaire et tantôt comme observateur de l'événement. Dans cette fête, l'enfant intériorise l'idée qu'on apporte un gâteau avec des bougies, qu'il souffle des bougies, que chacun chante et enfin qu'il reçoit un cadeau.

La capacité d'intérioriser des récits constitue, tout comme la capacité de représentations symboliques, un acquis essentiel du développement psychique. Ce sont ces deux capacités sur lesquelles vont s'appuyer les activités de jeux de rôle.

## **Chapitre 3**

### **Le protocole**

Les enseignants des maternelles, volontaires pour cette expérimentation, ont proposé des activités de jeu de rôle aux enfants deux fois par semaine (sur les écoles de Gonesse et Argenteuil) ou une fois (sur la maternelle Saint Pierre, où l'organisation de deux séances hebdomadaires s'est révélée impossible) durant une petite heure. Les effectifs étaient pour l'occasion divisés en deux, l'animation se faisant donc avec moins de quinze enfants, les autres rejoignant pour cette période un autre enseignant. A chaque fois, une séquence décidée ensemble était jouée, impliquant cinq ou six enfants. Ces enseignants ont bénéficié d'une journée de sensibilisation avant le démarrage du jeu de rôle. Le but était de les inviter à jouer eux-mêmes afin de comprendre « de l'intérieur » les enjeux de cette activité, et d'envisager avec eux tous les problèmes qu'ils redoutaient. Nous avons ensuite organisé deux séances de supervision en cours d'année, qui nous ont surtout permis de recueillir les avis très positifs des enseignants sur cette activité, car aucun problème ne s'était posé. Enfin, deux pédopsychiatres sont restés à tout moment joignables par téléphone, mais là encore, aucun problème n'est survenu qui justifie ce recours, et tout s'est très bien passé !

#### **1. Un protocole de jeu en quatre temps**

La reprise avec les enseignants de la façon dont se déroulent les groupes a permis de préciser au fur et à mesure les quatre temps nécessaires du jeu de rôle. Ce modèle pourra servir ultérieurement à tous les enseignants désireux de l'utiliser. Aucun de ces quatre moments ne doit être oublié.

1. Dans un premier temps les enfants sont invités à répéter les trois règles de base qu'ils vont devoir mettre en pratique au cours du jeu de rôle. L'enseignant doit les rappeler à chaque fois, au moins au début.

\* « On fait comme au théâtre. Cela veut dire qu'on fait semblant de se frapper, de s'embrasser ou de se battre, mais on ne se fait jamais mal et on évite de se toucher.

\* Comme au théâtre encore, on peut faire semblant d'être une fille quand on est un garçon et on peut faire semblant d'être un garçon quand on est une fille.

\* Chaque enfant qui entre dans le jeu accepte la règle de jouer tous les rôles dans chacune des scènes qui est représentée ».

2. Dans un second temps, les enfants sont invités à évoquer des situations qu'ils ont envie de jouer, soit qu'ils en aient entendu parler, soit qu'ils les aient vues dans des livres, soit qu'ils les aient vues à la télévision. Ce moment favorise l'expression orale et la socialisation, chacun étant invité à prendre la parole à tour de rôle et à rebondir sur les propos des autres enfants.

3. Dans un troisième temps se déroule le jeu proprement dit : les enfants volontaires sont d'abord invités à jouer la scène telle qu'elle a été définie dans le moment précédent, puis à changer de place de façon à les jouer toutes.

Ce troisième moment constitue le cœur du protocole expérimental, c'est en effet dans le changement des places que s'expérimente pour les enfants la possibilité de pouvoir se percevoir à la fois comme victime, agresseur ou sauveur, et de développer une sensibilité à des postures qu'il redoutait jusque là dans sa vie, ou qui ne lui étaient pas psychiquement accessibles. Il est essentiel que ce moment s'accompagne *au fur et à mesure* d'une verbalisation de ce qui est joué. En effet, beaucoup d'enfants semblent capables de résumer un scénario avant le jeu, puis de

commenter ce qu'ils ont fait après le jeu, mais ils sont en grande difficulté pour mettre des mots sur leurs actions pendant le jeu. Tout se passe comme si le corps avait une logique indépendante de celle du langage et que ces enfants-là ne puissent parler qu'assis et pas en situation de jeu. Or il est très important que le corps et le discours soient liés. A défaut d'y parvenir, ces enfants risquent de devenir des adultes qui développeront d'un côté des attitudes corporelles violentes, et d'un autre côté un discours condamnant la violence. Leur attitude obéira à ce qu'on appelle en psychiatrie le « clivage ». Le jeu corporel peut contribuer à réduire ce fossé.

4. Enfin, dans un quatrième temps, les enfants sont invités à dire quelques mots sur ce qu'ils ont mis en scène et le plaisir ou les difficultés qu'ils y ont rencontrés, ce moment privilégié à nouveau l'expression orale et la sociabilité.

## **2. L'obligation de jouer tous les rôles.**

Le déroulement du jeu de rôle proprement dit a révélé la difficulté où sont les enfants qui se perçoivent spontanément comme agresseurs à jouer la place de victime. Mais elle montre aussi la difficulté où sont ceux qui se positionnent spontanément comme victime de devenir agresseurs : certains ne peuvent le faire qu'en riant comme s'ils ne pouvaient pas s'y croire...

Le problème est d'autant plus grave que ces positions d'agresseurs et de victimes redoublent le plus souvent les places sexuelles. Dans tous les lieux concernés, les garçons se proposent immédiatement dans le rôle d'agresseur tandis que les filles se positionnent d'emblée dans les rôles d'agressées<sup>10</sup>. En outre, dans un grand nombre de scènes télévisuelles racontées et jouées, l'agresseur est effectivement un homme et la victime une femme. Du coup, pour un garçon, le

---

<sup>10</sup> Ce qui est confirmé par les résultats quantitatifs (voir *infra*)

passage du rôle d'agresseur au rôle d'agressé se complique par l'obligation qui lui est faite de jouer un rôle tenu par une fille dans la séquence télévisée qui a servi de modèle.

Parfois les enfants qui refusent de jouer le rôle de victime finissent par accepter de le faire, mais en dénonçant aussitôt la violence dont ils seraient victimes : ainsi un enfant jouant le rôle d'agresseur et ayant plusieurs fois refusé de jouer le rôle de victime accepte finalement. Il s'agit d'une séquence dans laquelle la victime est entraînée malgré elle par un agresseur dans un lieu où elle ne veut pas aller. L'enfant qui a d'abord joué le rôle d'agresseur et qui a finalement accepté contre son gré de jouer celui de victime crie : « Aïe tu me fais mal ! » aussitôt que son camarade anciennement « victime », et qui joue maintenant le rôle d'agresseur, touche son bras ! Le fait que cet enfant perçu comme agressif dans son école dénonce comme une agression insupportable le simple fait d'être effleuré par un autre dans un jeu de rôle révèle évidemment une difficulté psychique majeure : cet enfant est dans l'angoisse d'être effectivement malmené aussitôt qu'il quitte son rôle d'agresseur. Il est agresseur par peur d'être agressé. Le jeu de rôle lui permet peu à peu d'appivoiser cette éventualité.

Enfin, comme tout n'est pas jouable, nous avons prévu, avec les enseignants, un protocole destiné à être mis en œuvre si un enfant disait avoir vu des images sexuelles et demandait à les jouer. La première chose était de rappeler que de telles situations ne concernent que les adultes, puis de demander aux autres enfants s'ils avaient vu eux aussi de telles images. L'enseignant devait aussi dire que de telles images sont en effet bouleversantes, et qu'il est normal d'en être bouleversé. Si l'enfant était isolé dans sa demande, l'enseignant pouvait lui conseiller de voir le psychologue scolaire pour en parler. Si des camarades s'associaient à sa demande,

l'enseignant avait pour consigne de rappeler à chaque fois que « cela ne concerne que les adultes ». Nous avons aussi imaginé qu'il puisse avoir à sa disposition deux marionnettes de personnages adultes avec lesquels il pourrait éventuellement tenter d'esquisser très sommairement les actions évoquées par les enfants. En pratique, nous n'étions que très peu satisfaits de ce protocole et nous attendions que la situation se produise pour savoir comment y répondre concrètement, mais nous n'avons pas eu à le faire car le cas ne s'est jamais présenté. En revanche, toutes les scènes évoquées par les jeunes enfants ont concerné des violences physiques. Elle pouvaient avoir été vues à l'occasion de feuilletons (comme *Le vampire du Campus*), de longs métrages passés en prime time, de DVD regardés avec les parents ou des frères ou sœurs plus grands, comme *Spiderman* ou *Harry Potter*, ou encore de faits divers vus aux actualités télévisées, notamment l'accident de Villiers le Bel dans lequel deux garçons à moto ont été renversés par un véhicule de la police : cet événement a alimenté le jeu de rôle des enfants de Gonesse et d'Argenteuil pendant un mois et demi.

### **3. Les tests**

En pratique, pour chaque classe bénéficiant de jeu de rôle dans un établissement, une autre classe était constituée en « témoin ». Tous les enfants appartenant aux classes jeu de rôle et aux classes témoins ont été testés au mois d'octobre 2007, puis au mois de juin 2008. Nous avons utilisé pour cela les six planches du test projectif appelé « Patte Noire »<sup>11</sup> évoquant une situation d'affrontement, de désobéissance ou de souffrance. Il s'agit des planches intitulées :

---

<sup>11</sup> Il s'agit du test projectif habituellement utilisé avec les très jeunes enfants.

« Auge », « Bataille », « Charrette », « Jars », « Jeux sales » et « Tétée 2 » (voir annexe 3).

La passation du test se déroule de la façon suivante. Chaque enfant est invité à choisir une première planche, puis à commenter chacune des autres, et enfin à indiquer celle qu'il aime le plus et celle qu'il aime le moins. Pour chaque planche sélectionnée, la question posée est toujours la même : « Tu peux me raconter l'image? Raconte moi ce qui se passe sur cette image », accompagnée de relances. Des questions plus directives sont parfois posées, afin de faire apparaître le conflit suscité par la planche. C'est le cas lorsque les enfants restent très descriptifs et éprouvent des difficultés à mettre en scène, notamment en début d'année, pour les plus jeunes.

Lorsque l'enfant répond : « Le mouton regarde », le psychologue chargé de la passation du test dit : « Il regarde? Et qu'est-ce qu'il va faire après? » Certains répondent « Rien, il regarde », tandis que d'autres racontent alors quelque chose de plus précis. Le psychologue va alors apprécier la réponse donnée et la coder selon cinq catégories possibles.

### **1. Posture « passif-craintif-fuite »**

**Craintif-fuite** : C'est lorsque l'enfant s'imagine à la place du mouton qui fuit le conflit

→ Exemple : Planche « Auge » : identification au petit mouton qui dort, qui ne voit pas que son frère est en train de faire une bêtise. (Fuite du conflit)

→ Exemple : Planche « Jeux sales » : identification au petit mouton blanc qui ne veut pas jouer dans la boue parce qu'il ne veut pas se salir. (craintif, fuite)

→ Exemple : Planche « Bataille » : identification au petit mouton qui court vers ses parents parce qu'il a peur de se faire taper.

**Passif** : cette cotation a été créée spécialement pour désigner l'enfant qui choisit de s'identifier au petit mouton qui tète sur la planche « Tétée » alors que les deux frères font la course. Cette catégorie n'existe donc que sur cette planche

## **2. Posture « Observateur »**

C'est lorsque l'enfant s'imagine à la place du mouton qui regarde le conflit sans intervenir

→ Exemple : Planche « Auge » : identification au petit mouton qui a les yeux ouverts et qui regarde le petit frère faire pipi dans l'auge.

→ Exemple : Planche « Jeux sales » : identification au petit mouton qui regarde les deux autres jouer dans la boue. (l'enfant n'insiste pas sur le fait que le mouton ne veuille pas se salir, donc coté « observateur »)

## **3. Posture « agressif-combatif-attaque »**

C'est lorsque l'enfant s'imagine à la place du mouton qui est acteur du conflit, qui attaque.

Exemple : Planche « Jeux Sales » : un petit mouton qui donne un coup de pied dans la tête du grand mouton.

## **4. Posture « victime »**

C'est lorsque l'enfant s'imagine à la place du mouton qui est victime

→ Exemples :

\* Planche « Jars » : un petit mouton qui se fait mordre par le jars

\* Planche « Bataille » : identification au petit mouton qui "se fait mordre l'oreille" par l'autre petit mouton

\* Planche « Charrette » : identification à un petit mouton qui se fait enlever par le méchant monsieur, ou identification au petit mouton qui est tombé de la charrette et qui "s'est fait mal à la patte" (en parlant du petit mouton en bas de l'image qui rêve)

### **5. Posture « Redresseur de tort », directement ou par appel à l'autorité**

C'est lorsque l'enfant s'imagine à la place d'un mouton qui agit pour rétablir la situation conflictuelle, en recourant à l'autorité, à la justice.

Nous avons d'abord créé deux catégories « appel à l'aide » et « redresseur de tort », puis nous les avons fusionnées pour aboutir à cette nouvelle catégorie « redresseur de tort directement ou par appel à l'autorité ».

Cette décision a été prise dans l'objectif de souligner l'aspect « surmoïque », le recours à la loi, à la justice, à l'autorité pour résoudre une situation conflictuelle. C'est le rétablissement de la situation conflictuelle par le recours à l'autorité et la justice qui importe.

Exemple : planche « Bataille » :

➔ identification à un petit mouton qui appelle ses parents pour qu'ils aillent séparer ses frères en train de se bagarrer

➔ identification à un parent qui va directement séparer les frères en train de se bagarrer

## Chapitre 3

### Situation en octobre 2007

#### **1. Comparaison, par école, entre les enfants des classes témoins et les enfants des classes avec jeu de rôle, en octobre 2007**

Le but de ces comparaisons est de vérifier qu'il n'y a aucune différence entre les classes en septembre, c'est-à-dire avant l'expérience. Les classes d'Argenteuil et de Gonesse ont été considérées séparément, puis ensemble.

Pour chaque croisement, on a réalisé des tests de khi-deux (test de Pearson) et des tests exacts de Fisher. En effet, dans de nombreux cas, le nombre de valeurs théoriques inférieures à 5 est important, rendant les tests de khi-deux peu fiables (ce problème ne se pose pas avec les tests exacts de Fisher ; la significativité des tests est indiquée dans le tableau en annexe2).

*Quelle que soit la classe, quelle que soit l'école, il n'y a pas de différence significative entre les enfants selon leur sexe, la planche initiale choisie, la posture privilégiée sur la planche initiale (que l'on prenne en compte ou non les « ne sait pas »).*

Quelques différences apparaissent quant à la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et quant au fait de regarder le journal télévisé. Par rapport à la planche préférée, le lien demeure toutefois peu significatif (\*) à Paris tandis qu'il est assez significatif (\*\*) à Gonesse. À Paris, les enfants de la classe témoin paraissent plus souvent agressifs, tandis que ceux de la classe avec jeu de rôle semblent plus souvent passifs (à moins qu'ils ne répondent qu'ils « ne savent pas », lorsque cette posture est prise en compte). À Gonesse, les enfants de la classe avec jeu de rôle se montrent plus souvent observateurs que ceux de la classe témoin, qui s'identifient

d'avantage aux redresseurs de tort. *Ce lien n'est plus significatif si l'on compare les enfants des classes témoins de Gonesse et d'Argenteuil ensemble aux enfants des classes avec jeu de rôle de Gonesse et d'Argenteuil ensemble.*

Par rapport au journal télévisé, plusieurs cas de figure se présentent. Tout d'abord, à Paris, il n'y a aucune différence car, quel que soit le type de classe, aucun enfant ne le regarde. Pour les classes de banlieue, il y a un lien assez significatif (\*\*) lorsqu'on les considère ensemble, alors qu'il est peu significatif (\*) à Argenteuil et qu'il n'est pas significatif à Gonesse. Les enfants des classes témoins regardent plus souvent le journal télévisé que les autres enfants.

Enfin, il existe un lien très significatif (\*\*\*) entre l'école et la répartition entre classe témoin et classe avec jeu de rôle. Il tient essentiellement au fait que les enfants de Gonesse sont bien moins souvent dans une classe témoin que les enfants d'Argenteuil ou de Paris. *Ce lien disparaît dès lors que l'on compare la répartition des enfants entre classe témoin et classe avec jeu de rôle à Paris et en banlieue.*

## **2. Différences selon l'école**

2.1. Il n'existe pas de lien entre l'école et la planche choisie en premier ( $p=0,2114$ ).

2.2. Posture privilégiée sur la première planche en fonction de l'école

Il existe un lien assez significatif ( $p<0,05 - **$ ) entre la posture privilégiée sur la première planche choisie par l'enfant et l'école dans laquelle il est inscrit. Ce lien s'explique par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à ne pas savoir, ne pas répondre ou à dire qu'ils ne sont pas sur l'image, et par leur sous-représentation parmi les enfants qui se placent en observateur.

Si l'on ne tient plus compte de la posture d'indécision (« ne sait pas ») et d'absence d'identification (« dit qu'il n'est pas dans l'image »), le lien entre l'école et la posture privilégiée sur la première planche devient moins significatif ( $p=0,0856 - *$ ). Il tient alors à la surreprésentation des élèves de Paris à privilégier une posture passive, craintive ou de fuite et, en second lieu, à leur sous-représentation parmi les élèves adoptant une posture d'observateur.

### 2.3. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction de l'école

Il existe un lien très significatif entre la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et l'école dans laquelle l'enfant est inscrit. Comme précédemment, ce lien s'explique avant tout par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à ne pas savoir, ne pas répondre ou à dire qu'ils ne sont pas sur l'image, et par leur sous-représentation parmi les enfants qui se placent en observateur. Il s'explique également, bien que dans une moindre mesure, par la surreprésentation des élèves de Paris à s'identifier au mouton passif, craintif ou fuyant et par la sous-représentation des enfants de Gonesse et Argenteuil à se placer en observateur ou à ne pas savoir.

Le lien entre la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et l'école est un peu moins significatif ( $p=0,0003 - **$ ) si l'on ne tient plus compte de la posture « ne sait pas, dit qu'il n'est pas dans l'image ». Dans ce cas, le lien s'explique principalement par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à adopter une posture passive sur la planche la plus aimée et à leur sous-représentation parmi les enfants adoptant une posture d'observateur. La situation s'inverse pour les maternelles de banlieue : les élèves sont sous-représentés parmi les enfants privilégiant une posture passive et surreprésentés parmi les enfants privilégiant une posture d'observateur.

### 3. Différences selon le sexe

#### 3.1. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction du sexe

Il n'y a aucun lien significatif ( $p=0,2419$ ) entre le sexe et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée, que l'on prenne en compte la posture « ne sait pas » ou non.

#### 3.2. Première planche choisie en fonction du sexe

Il existe un lien assez significatif ( $p<0,05$  – \*\*) entre le sexe et le choix de la première planche par les enfants, principalement parce que les garçons tendent à privilégier « jars » ou « jeux sales » et à ne pas retenir « auge ». Le choix des filles contribuent un peu moins au lien entre les deux variables et s'oppose exactement au choix des garçons.

#### 3.3. Posture privilégiée sur la première planche choisie en fonction du sexe

Il existe un lien très significatif ( $p=0,001$ ) entre le sexe de l'enfant et la posture retenue sur la première planche. Il tient avant tout à la surreprésentation des garçons parmi les enfants s'identifiant au mouton agressif, combatif ou attaquant et à leur sous-représentation parmi les enfants retenant la posture du redresseur de tort ou de l'appel à l'autorité. Le lien entre les deux variables s'explique également par le comportement inverse des filles : elles sont sous-représentées parmi les « agressifs » et surreprésentées parmi les « redresseurs de tort ». L'attitude des garçons contribue un peu plus que celle des filles au lien entre les deux variables.

Le lien reste très significatif ( $p=0,001$  – \*\*\*) si l'on ne tient plus compte des élèves ne sachant pas à quel mouton s'identifier. Le lien s'explique de la même manière que précédemment.

3.4. Il n'y a aucun lien significatif ( $p=0,2419$ ) entre le sexe et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée.

#### **4. Différences selon le fait de regarder ou non le Journal télévisé**

Il n'existe aucun lien entre la posture privilégiée et le fait de regarder ou non la télévision parce que tous les enfants regardent la télévision. En revanche, tous ne regardent pas le journal télévisé. Et il existe des différences significatives entre ceux qui le regardent et ceux qui ne le regardent pas.

4.1. Posture privilégiée sur la première planche choisie en fonction de la fréquentation du journal télévisé

Il existe un lien assez significatif ( $p<0,05$  – \*\*) entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée sur la première planche. Il s'explique avant tout par la sous-représentation des enfants regardant le journal télévisé parmi ceux qui privilégient une attitude passive, craintive ou la fuite. Le lien s'explique en second lieu par la surreprésentation des enfants ne regardant pas le journal télévisé à choisir cette posture, et par la surreprésentation des enfants regardant le journal télévisé à adopter une posture de victime.

Ce lien demeure inchangé si l'on ne tient plus compte de la posture « ne sait pas ».

Il existe en outre un lien très significatif ( $p=0,001$ ) entre l'école fréquentée et le fait de regarder ou non le journal télévisé, les enfants d'Argenteuil ayant plus tendance que les autres à le regarder tandis qu'aucun enfant de Paris ne le regarde. En revanche, il n'existe aucun lien significatif entre le fait de regarder le journal télévisé et le sexe.

#### 4.2. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction du fait de regarder le journal télévisé

Il existe un lien assez significatif ( $p < 0,05$  – \*\*) entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée par l'enfant sur la planche qu'il aime le plus. Ce lien tient avant tout à la sous-représentation des enfants regardant le journal à ne pas savoir quelle posture adopter ou à ne pas se reconnaître dans l'image. Le lien tient en second lieu à la sous-représentation des enfants regardant le journal à choisir une attitude passive, craintive ou de fuite et par leur sur-représentation à retenir une posture de redresseur de tort ou d'appel à l'autorité.

Dès lors que l'on en prend plus en compte la posture d'indécision, le lien entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée devient peu significatif ( $p = 0,09$  – \*). Ce lien s'explique alors principalement par la sous-représentation des enfants regardant le journal télévisé parmi les enfants adoptant plutôt une attitude « craintif-fuite », et par la surreprésentation des enfants ne regardant pas le journal parmi ceux qui adoptent de préférence cette posture.

## Chapitre 4

### Comparaison des résultats entre septembre 2007 et juin 2008 :

#### **l'efficacité du jeu de rôle**

La comparaison en début et en fin d'année donne des résultats à la fois qualitatifs (liés à l'appréciation qu'en font les enseignants) et quantitatifs, obtenus par comparaisons des réponses données en septembre 2007 et juin 2008 au test identique qui leur a été proposé.

#### **A. Résultats qualitatifs**

##### ***1. L'expression orale***

A l'évidence, et d'après l'avis de tous les enseignants concernés, le jeu de rôle favorise l'expression orale et la socialisation. Tous les enseignants organisant du jeu de rôle dans leur classe disent en effet qu'il s'agit d'un moment de langage très important pour les enfants et très intéressant pour celui qui les a en charge. Les enfants trouvent en effet là un espace avec des règles précises et la possibilité d'une liberté de langage garantie par ces règles dans une situation d'échanges avec les pairs.

##### ***2. La socialisation***

Les mêmes enseignants remarquent également que les enfants jouent plus volontiers dans la cour qu'avant en empruntant des rôles. Par exemple, dans une école de Gonesse, chaque classe a droit à prendre les vélos dans la cour de récréation une fois par semaine. Les enseignants qui travaillent dans cet établissement savent que ce jour-là les enfants de leur classe se précipitent vers les vélos. Depuis que le jeu de rôle a été mis en place, ceux qui y participent ne se

précipitent plus ce jour-là sur les vélos, mais préfèrent pour beaucoup d'entre eux, jouer dans la cour en mimant diverses situations.

De même, le fait que garçons et filles soient mêlés dans les improvisations s'accompagne d'effets bénéfiques dans la vie de la classe : on assiste moins à une séparation marquée des garçons et des filles en cour de récréation. D'ailleurs, en cours d'année, les garçons acceptent plus facilement de jouer les rôles de filles lors des séances de jeu de rôle.

De façon générale, les enseignants menant des activités de jeux de rôles dans leur classe parlent de « bon climat de classe », de « meilleure ambiance », « plus d'échanges », « les enfants sont plus à l'écoute », « il y a moins à se fâcher », « il y a plus de tolérance des enfants vis-à-vis de ceux d'entre eux qui pourraient être exclus du groupe », « Il y a beaucoup plus de jeux entre les filles et les garçons et une meilleure complicité entre eux lorsqu'ils jouent », « Il y a un plus grand respect mutuel », « Les enfants vivent moins de violence entre eux dans la cour »...

Les effets sur la socialisation sont particulièrement appréciables sur les jeunes enfants non francophones, qui bénéficient d'une meilleure dynamique de classe à leur égard. Grâce au jeu de rôle et à la simplicité des situations qui leur sont proposées, ils peuvent s'intégrer à travers des activités engageant le corps, ce qui favorise par contrecoup la possibilité d'échanges verbaux.

Ces bénéfices du jeu de rôle sont à mettre en relation avec les conclusions du rapport présenté par Alain Bentolila sur les objectifs prioritaires des maternelles. Chargé par Xavier Darcos d'identifier les réformes nécessaires, Alain Bentolila, professeur de linguistique à Paris V, regrette d'abord que la grande section se transforme en une sorte de pré-CP, et que la pression des parents amplifie ce phénomène. En même temps, il préconise de recentrer le rôle des maternelles sur

l'apprentissage du langage oral et de la sociabilité. Or c'est exactement ce que permet l'organisation du jeu de rôle.

### **3. L'éducation aux images**

Les jeux de rôle ont eu une grande importance pour permettre aux enfants d'intégrer dans leur monde intérieur les images étranges et angoissantes auxquelles ils sont confrontés. Les scénarios de jeu proposés témoignent en effet souvent d'un mélange entre les figures traditionnelles du monde enfantin (loup et monstres en particulier) avec celles des films et séries télévisées qu'ils voient. Par exemple, un enfant qui raconte un épisode du film « Spiderman » ou des « Robotransformers » fait apparaître dans son récit un loup qui ne s'y trouve évidemment pas, mais cet ajout n'étonne pas du tout ses camarades qui l'intègrent aussitôt. Ce loup joue un peu le rôle d'un ambassadeur du monde enfantin des contes de fée vers le monde adolescent des super héros. Il permet aux enfants de s'approprier ces spectacles totalement étranges pour eux en y introduisant des repères familiers.

De la même façon, un enfant qui propose de jouer la scène du film *Ratatouille* y fait apparaître un monstre. Le petit rat qui chipe un morceau de gruyère dans un restaurant en effrayant tous les consommateurs devient un animal énorme et terrifiant. C'est que le jeune enfant qui voit un tel film est très sensible au climat de panique qui saisit les consommateurs du restaurant. Pour lui, le petit rat, qui ressemble probablement à des peluches qu'il a dans sa chambre, lui paraît bien incapable de provoquer une telle panique. Il le remplace donc par un monstre.

L'attitude de ces enfants est semblable à celle de ceux qui, après avoir vu à la télévision les images des attentats du 11 septembre 2001, dessinaient... des tours renversées et dévorées par des loups ! Cette façon dont les enfants s'approprient les images nécessite, on le comprend, que les enseignants animant le jeu de rôle ne

cherchent pas à ce que les enfants racontent exactement les séquences d'image qu'ils ont vues. Dans la mesure où il leur est demandé de partir des images qui les ont impressionnés, il n'est pas étonnant que ce soit les émotions qu'ils y ont éprouvées qui soient au premier plan. Les images racontées ne sont là que pour se familiariser avec elles et les apprivoiser. En revanche, une fois posé le scénario proposé au jeu, il est essentiel de s'y tenir, et que tous les enfants qui le jouent d'abord avec le rôle qu'ils se sont choisi acceptent de le rejouer ensuite de la même façon en permutant leurs rôles.

#### ***4. Des enseignants qui restent à leur place***

Lorsque j'ai commencé à parler autour de moi du protocole qui fait l'objet de la présente expérimentation, plusieurs collègues se sont inquiétés que j'invite les enseignants « à se transformer en thérapeute » ! Cela n'a pas été le cas, et le risque est minime, à condition toutefois que soient respectés deux impératifs. Le premier est que les enseignants s'en tiennent justement à du jeu de rôle : toute interprétation - et même tout commentaire – portant sur la facilité ou la difficulté d'un enfant à jouer tel ou tel rôle est évidemment exclue de ces activités.

Le second impératif – complémentaire du précédent - est que la séquence du jeu une fois construite verbalement par les enfants, il leur soit rappelé de s'y tenir aussi souvent que nécessaire. Cela oblige chacun à en mémoriser le scénario, mais évite aussi deux dangers. Le premier serait qu'un enfant change de place sans changer de rôle. (Par exemple, l'enfant Jules serait d'abord, au premier tour, le policier qui « tue » le gangster, puis au second tour, après changement des places, le gangster qui « tue » le policier, évitant ainsi d'endosser le rôle de victime). Quand au second danger de s'écarter du scénario initial, il est de confronter l'enseignant garant du jeu de rôle à des scénarios trop personnels, voire « en cascade », certains

enfants se mettant à broder sans cesse de nouvelles histoires plutôt que de jouer celle sur laquelle le groupe s'est mis d'accord.

## **B. Résultats quantitatifs (annexe 2)**

Il n'existe aucune différence significative dans l'évolution des enfants entre septembre et juin en fonction de leur sexe, ni en fonction du type de classe dans lequel les enfants étaient (témoin ou jeu de rôle), ni en fonction de l'école (que les écoles d'Argenteuil et de Gonesse soient considérées ensemble ou séparément).

Concernant le journal télévisé, certains enfants le regardaient en septembre mais ne le regardent plus en juin, ou l'inverse. Plusieurs croisements ont été effectués : l'évolution du nombre de postures différentes avec le fait de regarder ou non le journal télévisé en septembre, de le regarder ou non en juin, le fait d'avoir une « situation » identique en septembre et en juin. Il n'existe aucune différence significative entre l'évolution du nombre de postures différentes et ces différentes variables.

En revanche, de nombreuses différences apparaissent autour de la planche la moins aimée, entre septembre et juin, selon que les enfants appartiennent aux classes avec jeu de rôle ou bien aux classes témoin.

Cette particularité est probablement liée au fait que la consigne qui invite l'enfant à évoquer la planche « la moins aimée » a le pouvoir d'évoquer des situations pénibles auxquelles l'enfant a été confronté - que ce soit sur les images qui l'entourent ou en réalité - ou auxquelles il craint d'être confronté un jour. Il n'est donc pas étonnant que ce soit une planche sur laquelle la proportion d'enfants s'identifiant à une posture agressive ou passive est élevée par rapport aux autres planches.

### **1. Le jeu de rôle favorise un changement de posture identificatoire (figure 1)**

La comparaison des résultats entre septembre 2007 et juin 2008 fait apparaître une différence assez significative (\*\* -  $p=0,033$ ) autour de la planche la moins aimée. Les enfants privilégiant la même posture en septembre 2007 et en juin 2008 sur cette planche sont sous représentés parmi les classes qui ont bénéficié de jeu de rôle, alors qu'ils sont surreprésentés dans les classes témoins (ce lien s'affaiblit un peu (\* -  $p=0,0644$ ) si l'on ne tient plus compte des « ne sait pas »). 90% de ceux qui en ont bénéficié ont en effet changé de posture, contre 77% de ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Ce changement confirme notre hypothèse de départ qui est, rappelons-le, que le jeu de rôle pratiqué par l'enseignant à l'école maternelle pouvant contribuer à déloger les enfants d'identifications précocement enkystées.

Voyons maintenant dans quel sens s'effectuent ces changements lorsqu'ils surviennent.

### **2. Le jeu de rôle favorise un abandon des postures d'agresseur et de victime chez ceux qui s'y étaient d'abord identifiés (figures 2)**

Rappelons que les postures d'agresseurs et de victime sont les plus problématiques. Pas d'agresseur sans victime et pas de victime sans agresseur ! Il suffit de s'identifier à une victime pour trouver son agresseur ! C'est donc par ces deux catégories que nous allons commencer.

Si nous regroupons les enfants ayant une posture agressive et ceux ayant une posture victimaire dans une seule catégorie, nous obtenons un résultat

statistiquement satisfaisant. Il existe un lien assez significatif (\*\* -  $p=0,0282$ ) entre le type de classe et la posture en juin pour les enfants s'identifiant à un agresseur ou une victime en septembre : les enfants des classes témoins sont surreprésentés parmi ceux qui adoptent la même posture en juin, tandis que les enfants des classes avec jeu de rôle y sont sous-représentés. (figure 2)

Posture en septembre (%)		Posture en juin		<i>Effectif total</i>
		Agressif + Victime	Obs + Redresseur de tort + Fuite	
Agressif + Victime	Jeu	8	92	25
	Témoin	38	62	21
	Sous-total	22	78	46
Obs + Redresseur de tort + Fuite	Jeu	35	65	26
	Témoin	38	62	37
	Sous-total	37	63	63

Ramené à des pourcentages, cela signifie que sur 100 enfants qui s'identifient à un agresseur ou à une victime en septembre et qui n'ont pas bénéficié de jeu de rôle, 38 continuent à s'identifier à cette posture en juin. Tandis que sur 100 enfants qui s'identifient à un agresseur ou à une victime en septembre et qui ont bénéficié de jeu de rôle, 8 seulement continuent à s'identifier à cette posture en juin.

### **3. Le jeu de rôle favorise l'adoption d'une posture d'évitement de l'affrontement (figure 3)**

Si on considère les enfants qui adoptent une attitude de fuite du conflit sur la planche la moins aimée, on obtient également un résultat assez significatif. Les

enfants des classes témoin sont sous-représentés en fin d'année scolaire parmi les enfants s'identifiant à cette posture, tandis que Les enfants des classes avec jeu de rôle sont surreprésentés (\*\* -  $p=0,0181$ ). En septembre, 14 enfants sur 63 adoptent cette posture en classe jeu de rôle, et 14 enfants sur 78 en classe témoin, soit respectivement 22 et 18%. En juin, la proportion est de 22 sur 63 en classe jeu rôle (soit 35%) contre 13 sur 78 en classe témoin, soit la même proportion qu'en septembre (18%).

Ce résultat significatif est corroboré par deux tendances non significatives (très probablement du fait de la petitesse des échantillons.). Tout d'abord, la totalité des enfants ayant adopté une posture agressive en septembre, et qui ont bénéficié de jeu de rôle, ont changé de posture, alors que cette proportion est de 75% pour ceux des classes témoins. Quant aux enfants identifiés, en septembre, aux victimes, tous ceux qui ont bénéficié de jeu de rôle ont également changé de posture un an plus tard, alors que ce n'est pas le cas de ceux des classes témoins (qui ont changé dans la proportion de 86%) (résultat non confirmé statistiquement)

L'autre tendance est que la proportion d'enfants qui s'identifient spontanément à une posture agressive (toujours sur la planche la moins aimée) est à peu près identique dans l'ensemble des classes en septembre (14 enfants sur 63 contre 16 sur 78 en classe témoin soit respectivement 22% et 21%) alors qu'elle évolue très différemment selon que les enfants ont eu du jeu de rôle ou non. En juin de l'année suivante, seuls 6 enfants sur 63 des classes jeu de rôle continuent à présenter cette identification sur la planche la moins aimée (soit deux fois moins) contre 15 enfants sur 78 en classe témoin, soit sensiblement le même nombre qu'en septembre (respectivement 10% et 19%. (résultat non confirmé statistiquement). (figure 3 bis)

#### **4. Les « agressifs » transformés par le jeu de rôle**

Voyons maintenant comment ont évolué les enfants qui ont abandonné la posture d'agresseur ou de victime sous l'effet du jeu de rôle. Des pistes intéressantes se dessinent, bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives du fait de la petitesse des échantillons.

Commençons par ceux qui présentaient un profil agressif, en septembre, soit un quart des enfants, tant en classe de jeu de rôle qu'en classe témoin. La proportion de ceux qui ont évolué vers un profil de redresseur de tort est la même dans les deux cas, soit un tiers (33% des classes témoins et 36% des classes de jeu de rôle).

La proportion de ceux qui ont évolué vers un profil de victimes est en revanche très différente dans les deux cas. Aucun enfant « agressif » en septembre, et ayant bénéficié de jeu de rôle, n'a évolué vers ce profil, alors que 17% des enfants n'ayant pas bénéficié de jeu de rôle a évolué vers ce profil. Or, rappelons que ce profil est bien aussi problématique que le profil « agressif », puisqu'il correspond à se percevoir comme une victime désignée et sans recours. On peut imaginer que parmi ces enfants qui ont cessé de se penser comme agresseur pour se penser comme « victimes », un bon nombre a dû faire l'expérience de « plus fort qu'eux ». Ce qui montre d'ailleurs une nouvelle fois les positions symétriques de la posture agressive et de la posture victimaire. Dans les deux cas, il s'agit d'accepter l'affrontement, soit en s'imaginant avoir le dessus... soit en s'imaginant en position de battu.

Enfin - et ce résultat confirme la remarque précédente -, plus de la moitié des enfants ayant bénéficié de jeu de rôle (57%) ont évolué vers une posture dite

« craintif-fuite »<sup>12</sup> tandis que cette proportion n'est que de 17% parmi les enfants des classes témoin. En pratique, cela signifie qu'une très forte proportion des enfants ayant bénéficié de jeu de rôle a développé une posture de désengagement face au risque d'affrontement.

De la même façon, dans les classes témoins, 17% des enfants « agressifs » en septembre sont devenus « observateurs » en juin, alors que cette proportion n'est que de 7% parmi les enfants ayant bénéficié de jeu de rôle.

En résumé, nous voyons que l'évolution des enfants enclins à s'identifier à un agresseur en septembre a été radicalement différente selon qu'ils ont bénéficié de jeu de rôle ou non. Parmi ceux qui en ont bénéficié, 57% adoptent une attitude de désengagement face au conflit, tandis que la proportion n'est que de 12,5% chez les enfants des classes témoins.

### **5. Les « victimes » transformées par le jeu de rôle**

Qu'il s'agisse des classes témoins ou des classes avec jeu de rôle, les enfants « victime » en septembre évoluent dans un tiers des cas (33%) vers une posture de redresseur de tort en juin. Ils évoluent également dans la même proportion (17%) vers un profil agressif. En revanche, ils sont un quart (25%) parmi ceux qui ont bénéficié de jeu de rôle à évoluer vers un profil de désengagement, alors que seulement un septième des enfants des classes témoins évoluent dans ce sens.

**En résumé**, trois résultats significatifs s'imposent à partir de l'étude des réactions des enfants à la planche la moins aimée.

---

<sup>12</sup> La posture « passif », regroupée avec « craintif et fuite », ne concerne que la planche avec tétée, qui est peu retenue comme planche la moins aimée (elle l'est par 5% des enfants en septembre et par 8% des enfants en juin).

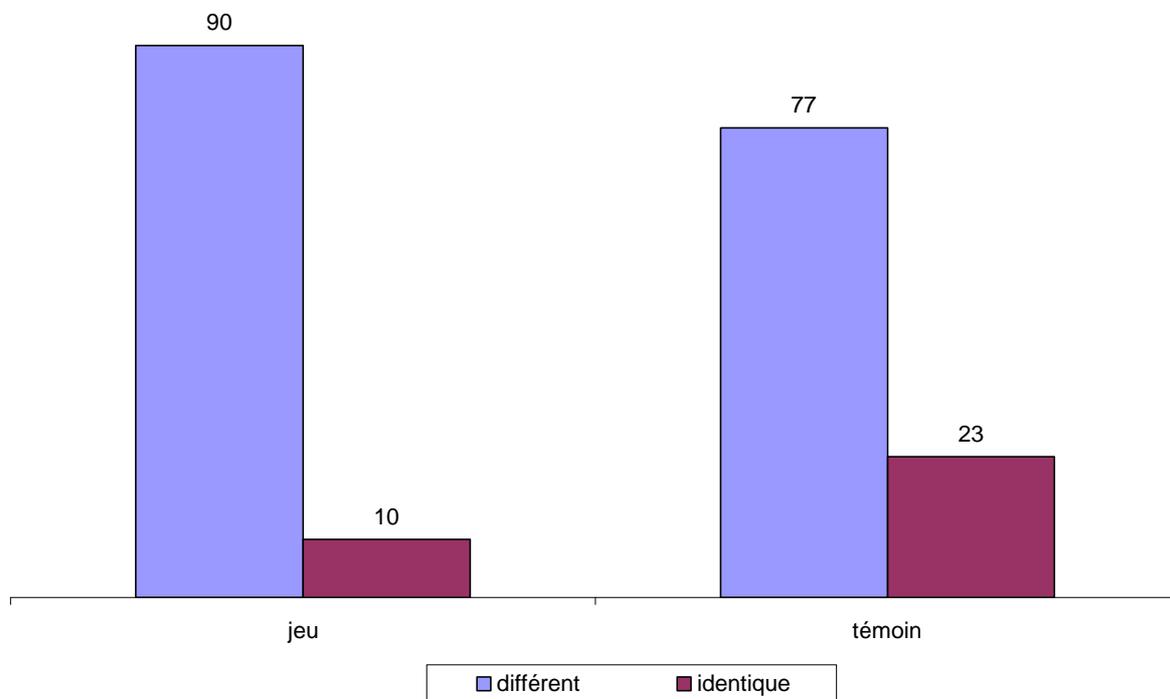
\* Le jeu de rôle favorise le changement de posture identificatoire ( $p=0,033$ ). Il existe en effet une différence assez significative de changement de posture identificatoire, de septembre à juin, entre les enfants qui ont bénéficié de jeu de rôle et les autres. Dans les classes avec jeu de rôle, 90% des enfants ont changé de posture en juin, alors que ce n'est le cas que pour 77% des enfants des classes témoin.

\* Le jeu de rôle favorise tout particulièrement l'évolution des enfants identifiés à des postures « d'agresseurs » ou de « victimes » (dans les classes avec jeu de rôle, sur 100 enfants qui s'identifient à une posture d'agresseur ou de victime en septembre, 92% ont changé de posture en juin, alors que le pourcentage est de 62% dans les classes témoin). Il n'a en revanche aucun effet sur les enfants qui s'identifient aux « observateur », « redresseurs de tort » ou « craintif- fuite » ( $p=0,0282$ ).

\* Enfin, le jeu de rôle favorise l'adoption d'une posture d'évitement de l'affrontement ( $p=0,0181$ ). En effet, quelles que soient les classes concernées (témoin ou jeu de rôle), le pourcentage d'enfants qui s'identifient, en septembre 2007, à la posture de crainte-fuite, est à peu près la même : aux alentours de 20%. Mais ce pourcentage passe à 35% en juin 2008 dans les classes avec jeu de rôle, alors qu'il reste le même dans les classes témoin.

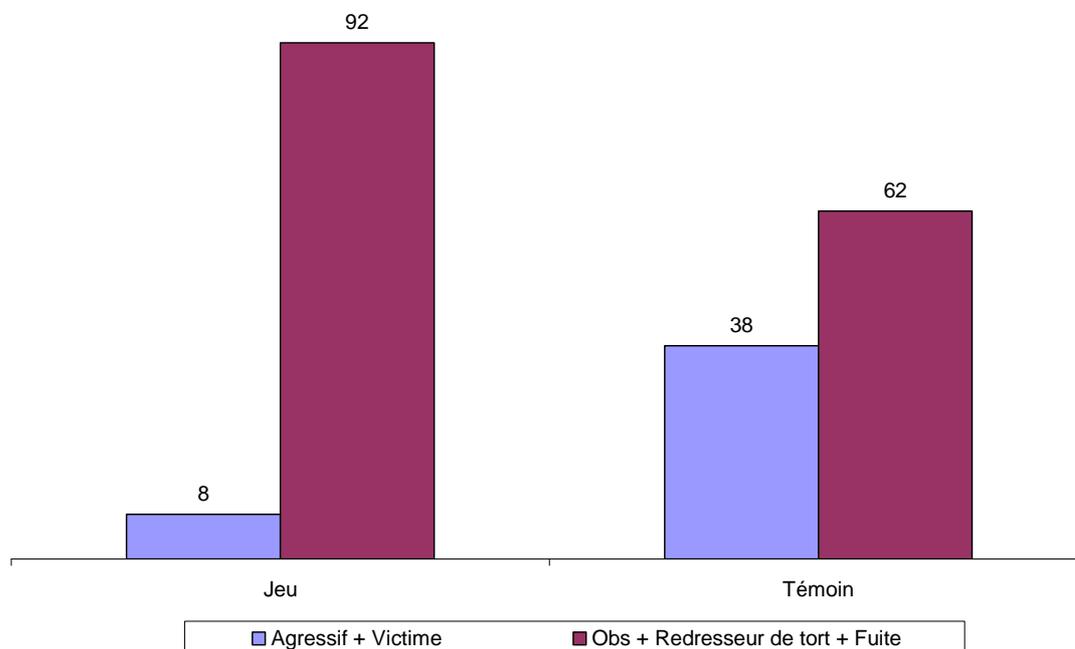
Ce résultat est corroboré par le fait que le jeu de rôle diminue parallèlement l'adoption d'une posture agressive (tendance non significative probablement du fait de la petitesse de l'échantillon)

**Figure 1. Le jeu de rôle favorise le changement de posture identificatoire (par rapport à la planche la moins aimée ( $p=0,033$ ))**

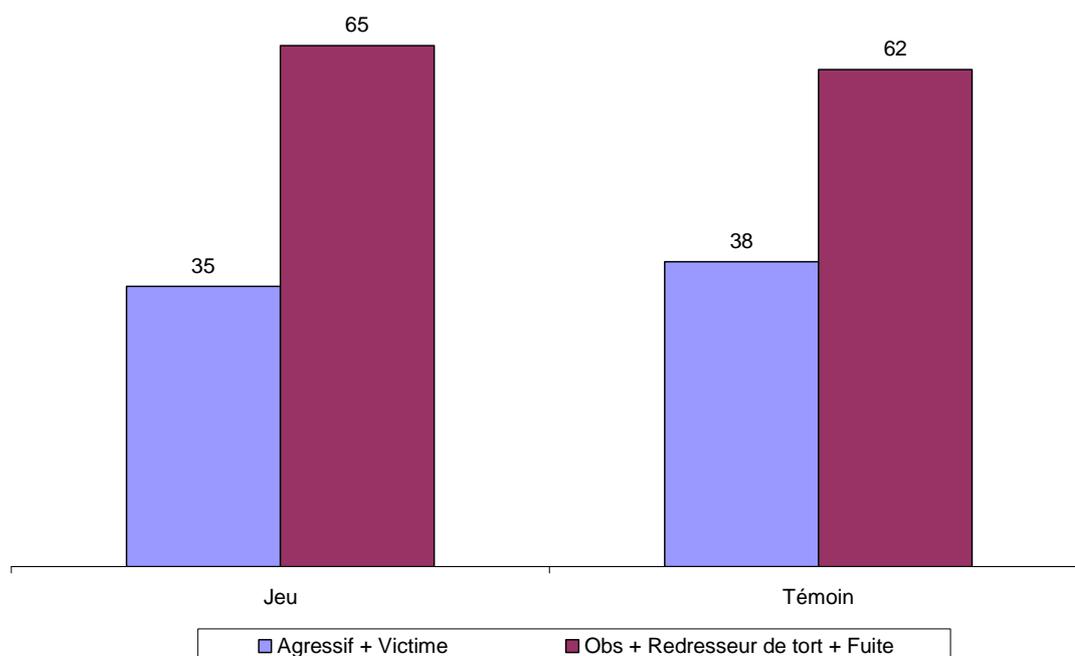


Dans les classes avec jeu de rôle, 90% des enfants ont changé de posture en juin, alors que ce n'est le cas que pour 77% des enfants des classes témoin.

**Figure 2. Le jeu de rôle favorise tout particulièrement l'évolution des enfants identifiés à des postures « agresseurs » ou « victimes ». Il n'a pas d'effets sur les enfants qui s'identifient aux « observateur », « redresseurs de tort » ou « craintif- fuite » (en %) ( $p=0,0282$ )**

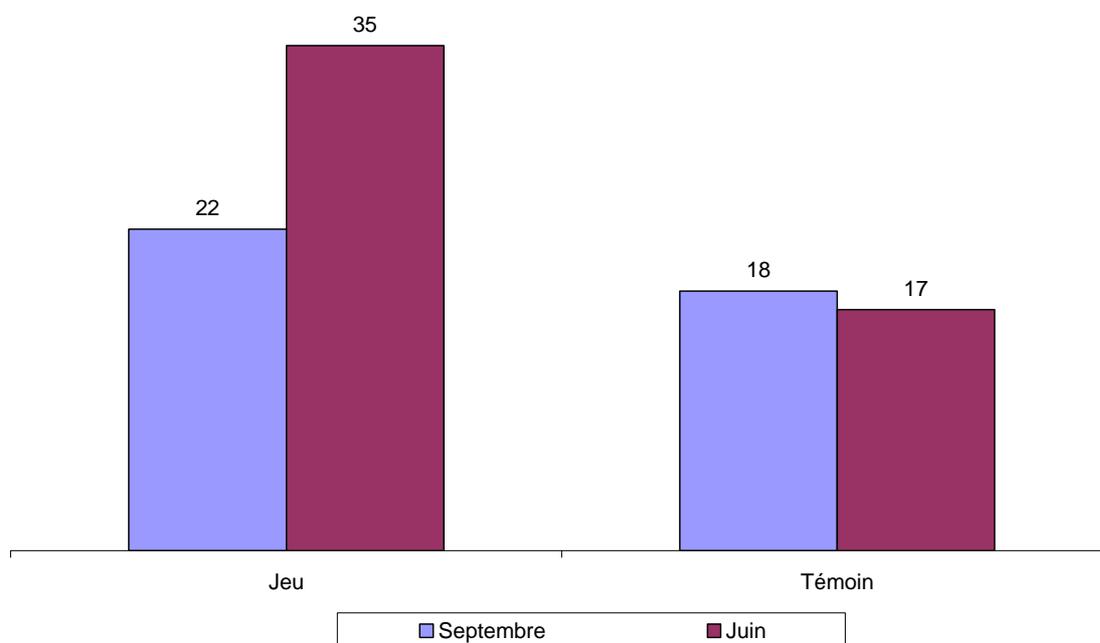


Dans les classes avec jeu de rôle, sur 100 enfants qui s'identifient à une posture d'agresseur ou de victime en septembre, 92% ont changé de posture en juin, alors que le pourcentage est de 62% dans les classes témoin.



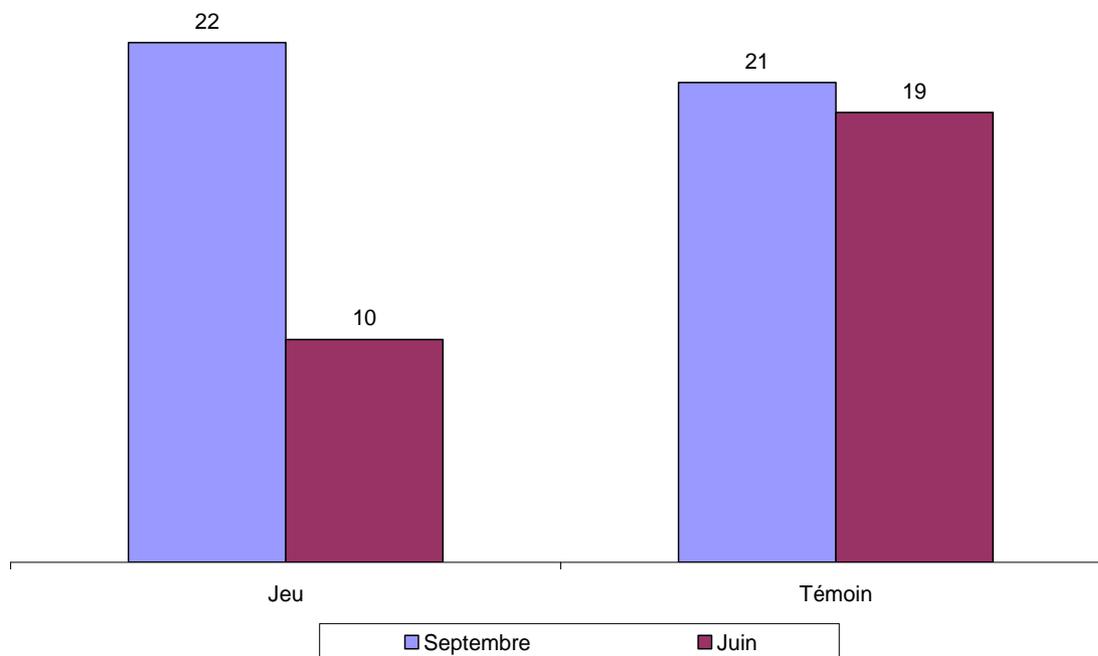
Quelles que soient les classes concernées (témoin ou jeu de rôle), sur 100 enfants qui s'identifient à une posture d'observateur, de redresseur de tort ou de fuite en septembre, le même pourcentage se retrouve en juin (entre 62% et 65%).

**Figure 3. Le jeu de rôle favorise l'adoption d'une posture d'évitement de l'affrontement (en %) (p=0,0181)**



Quelles que soient les classes concernées (témoin ou jeu de rôle), le pourcentage d'enfants qui s'identifient, en septembre 2007, à la posture de crainte-fuite, est à peu près la même : aux alentours de 20%. Ce pourcentage passe à 35% en juin 2008 dans les classes avec jeu de rôle, alors qu'il reste le même dans les classes témoin.

**Figure 3 bis. Le jeu de rôle diminue l'adoption d'une posture agressive (en %)**  
(tendance non significative probablement du fait de la petitesse de l'échantillon)



Quelles que soient les classes concernées (témoïn ou jeu de rôle), le pourcentage d'enfants qui s'identifient à la posture agressive en septembre 2007, est à peu près la même : aux alentours de 20%. Ce pourcentage reste le même en juin 2008 dans les classes témoïn, mais passe à 10% dans les classes avec jeu de rôle.

## Conclusion

Quelle que soit l'époque ou la culture, les jeunes ont besoin de grandir dans une société qui leur apprenne les règles. Et parmi ces règles, le fait de recourir au langage plutôt qu'aux actes pour résoudre les différends est essentiel. Mais ce résultat ne peut pas être obtenu seulement en développant l'aptitude linguistique. Rien ne prouve en effet que ceux - jeunes ou adultes - qui ont une plus grande capacité d'expression soient moins enclins que les autres à avoir recours à la violence physique. Cette aisance, souvent liée à leur origine sociale et au bain linguistique dans lequel ils ont précocement été plongés, s'accommode fort bien de passages à l'acte violents, comme le montrent les violences conjugales, exercées de la même manière dans toutes les couches sociales. Pour avoir quelques chances de réduire les violences, ce n'est pas seulement l'aptitude au langage qu'il faut développer mais l'habitude d'y avoir recours. Et pour cela, il faut créer précocement une pression sociale qui incite à orienter dans ce sens les stratégies relationnelles.

Notre pari était que le jeu de rôle pratiqué en classe maternelle à partir des images qui bouleversent les enfants pouvait réduire la tentation de recourir à la violence pour résoudre les situations de la vie quotidienne.

Les résultats de notre étude, tant quantitatifs que qualitatifs, ont largement confirmé cette approche.

D'un point de vue qualitatif, nous l'avons vu, tous les enseignants ayant participé à l'expérience ont dit avoir remarqué une meilleure ambiance de classe et surtout de cour de récréation : plus de jeux collectifs nécessitant une coopération - comme le jeu de la marchande - et moins de bagarres. Et cette observation, qu'on

pourrait croire liée aux *a priori* d'enseignants volontaires - et donc favorable au jeu de rôle - a été largement corroborée par les résultats statistiques.

Sur le plan de l'évolution des enfants, nous avons en effet constaté, à partir de leurs réactions à la planche la moins aimée, trois conséquences du jeu de rôle mesurée par comparaison avec les enfants des classes témoin :

\* Le jeu de rôle favorise le changement de posture identificatoire ( $p=0,033$ ). Il existe en effet une différence assez significative de changement de posture identificatoire, de septembre à juin, entre les enfants qui ont bénéficié de jeu de rôle et les autres.

\* Le jeu de rôle favorise tout particulièrement l'évolution des enfants identifiés à des postures « d'agresseurs » ou de « victimes » en septembre. Il n'a en revanche aucun effet sur les enfants qui s'identifient aux « observateur », « redresseurs de tort » ou « craintif- fuite » ( $p=0,0282$ )

\* Enfin, le jeu de rôle favorise l'adoption d'une posture d'évitement de l'affrontement ( $p=0,0181$ ). Ce résultat est corroboré par le fait que le jeu de rôle diminue le nombre d'enfants qui privilégient l'adoption d'une posture agressive (tendance non significative probablement du fait de la petitesse de l'échantillon)

Une question vient alors à l'esprit : que deviendront ces enfants par la suite ? Confirmeront ils leur évolution, ou reviendront ils à leurs identifiations antérieures ? Bien sûr, nul ne peut prévoir que ce bénéfice se maintienne. Mais pourquoi ne se maintiendrait-il pas, et encore plus si ces enfants pouvaient bénéficier de jeu de rôle sur les deux dernières années de maternelle et pas seulement sur une année ?

Pour répondre à cette question, nous proposons de prolonger cette étude de deux façons :

1) Tout d'abord, il est essentiel de mener la même étude sur un échantillon plus large, ce qui permettra de préciser la valeur des pourcentages trouvés dans cette étude, et de préciser certains points restés en suspens du fait d'un nombre trop faible de sujets, notamment le positionnement et l'évolution différente des garçons et des filles.

2) Ensuite, il serait extrêmement utile de mettre en place un programme de recherche sur les effets du jeu de rôle en maternelle, à cinq ans et dix ans. Les enfants qui en ont bénéficié adoptent-ils, à dix ans et quinze ans une position différente par rapport à la violence, de ceux qui n'en ont pas bénéficié ?

Quoi qu'il en soit, et avant même que de telles études soient lancées (et terminées...) les résultats obtenus permettent de conclure à l'efficacité du jeu de rôle.

Rappelons ses avantages.

1. Tout d'abord, il oblige les enfants à trouver les mots qui leur sont nécessaires pour exposer aux autres la scène qu'ils ont envie de jouer, et à régler par la discussion tous les différents qui pourraient naître entre eux au sujet de ce scénario, puis de la manière de le jouer. Bref, le jeu de rôle correspond parfaitement à deux objectifs essentiels de l'école maternelle : développer l'expression orale et la socialisation.

2. Il offre aux enfants un espace dans lesquels digérer et assimiler l'environnement audiovisuel bouleversant auquel ils sont confrontés chaque jour. Il favorise ainsi une prise de distance par rapport aux images qui leur font violence.

3. Ensuite, le jeu de rôle permet aux jeunes enfants de poser la distinction entre le « pour de vrai » et le « pour de faux ». C'est d'autant plus important que cette distinction qui a disparu du paysage audiovisuel, est pourtant essentielle à l'être

humain. Il existe en effet une corrélation directe entre la capacité de « faire semblant » et le pouvoir de surmonter la frustration des situations décevantes. Mieux cette capacité est établie et plus l'enfant est à même de gérer les situations pénibles sur un mode indirect, celui du jeu, en évitant de s'engager dans des processus d'auto déception. Autrement dit, plus les enfants sont invités à « imiter pour de faux » - dans un cadre qui soit garant de leur jeu - et moins ils sont menacés par la tentation d'imiter « pour de vrai », notamment dans des agressions - ou, pour d'autres, des soumissions ! - bien réelles.

4. Enfin, le jeu de rôle peut permettre de développer la capacité d'empathie entre les enfants, en les invitant à jouer successivement tous les rôles des situations qu'ils proposent : agresseur, victime, redresseur de tort... Grâce au jeu de rôle, les enfants qui ont tendance à s'enfermer dans certains profils - notamment l'agression - sont aidés sans être stigmatisés, et invités à changer de position. De la même façon, ceux qui tendent à se fixer dans un profil de victime sont invités à s'en dégager. Tous sont enfin invités à développer une attitude de désengagement des situations de violence.

Il est bien évident, que la tâche principale de l'école maternelle réside dans le goût et la maîtrise de l'oralité, avec son corollaire de socialisation, et dans la réduction des inégalités sociales. Mais pourquoi ne faire le choix que d'activités qui jouent ces deux rôles à l'exception de tout autre ? D'autant plus que, relativement à la crainte de s'exprimer, les inégalités ne sont pas que sociales, et en tout cas, pas en classe maternelle.

Il est bien évident aussi qu'il n'est pas question de demander à l'école de se substituer aux parents dans leurs tâches éducatives. Mais beaucoup d'activités menées en classes maternelles relèvent déjà de la socialisation autant que des

apprentissages : le sport, la musique, la sensibilisation au problème du développement durable ou à l'hygiène alimentaire pour ne citer qu'elles. Pourquoi la prévention des effets délétères de la violence des images n'en ferait-elle pas aussi partie ?

C'est pourquoi nous proposons que les enseignants qui souhaitent s'y engager puissent le faire, avec la mise en place d'une formation optionnelle spécifique à leur intention.

## Annexe 1

### Etat au début de la recherche : septembre 2007

#### 1. Comparaison, par école, entre les enfants des classes témoins et les enfants des classes avec jeu de rôle

Le but de ces comparaisons est de vérifier qu'il n'y a aucune différence entre les classes en septembre, c'est-à-dire avant l'expérience.

Pour chaque école, les calculs ont été réalisés en prenant en compte les enfants qui ne savaient pas à quelle figure des planches présentées s'identifier, puis sans les prendre en compte – cela uniquement pour les questions demandant une posture. Comme les enfants « ne sachant pas » ne sont pas retirés complètement des calculs, les résultats ne changent pas pour les autres questions.

Les classes d'Argenteuil et de Gonesse ont été considérées séparément puis ensemble.

Pour chaque croisement, on a réalisé des tests de khi-deux (test de Pearson) et des tests exacts de Fisher. En effet, dans de nombreux cas, le nombre de valeurs théoriques inférieures à 5 est important, rendant les tests de khi-deux peu fiables (ce problème ne se pose pas avec les tests exacts de Fisher ; la significativité des tests est indiquée dans le tableau en annexe2).

***Quelle que soit la classe, quelle que soit l'école, il n'y a pas de différence significative entre les enfants selon leur sexe, la planche initiale choisie, la posture privilégiée sur la planche initiale (que l'on prenne en compte ou non les « ne sait pas »).***

Quelques différences apparaissent quant à la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et quant au fait de regarder le journal télévisé. Par rapport à la planche préférée, le lien demeure toutefois peu significatif (\*) à Paris tandis qu'il est assez significatif (\*\*) à Gonesse. À Paris, les enfants de la classe témoin paraissent plus souvent agressifs, tandis que ceux de la classe avec jeu de rôle semblent plus souvent passifs (à moins qu'ils ne répondent qu'ils « ne savent pas », lorsque cette posture est prise en compte). À Gonesse, les enfants de la classe avec jeu de rôle se montrent plus souvent observateurs que ceux de la classe témoin, qui s'identifient davantage aux redresseurs de tort. ***Ce lien n'est plus significatif si l'on compare***

**les enfants des classes témoins de Gonesse et d'Argenteuil ensemble aux enfants des classes avec jeu de rôle de Gonesse et d'Argenteuil ensemble.**

Par rapport au journal télévisé, plusieurs cas de figure se présentent. Tout d'abord, à Paris, il n'y a aucune différence car, quel que soit le type de classe, aucun enfant ne le regarde. Pour les classes de banlieue, il y a un lien assez significatif (\*\*\*) lorsqu'on les considère ensemble alors qu'il est peu significatif (\*) à Argenteuil et qu'il n'est pas significatif à Gonesse. Les enfants des classes témoins regardent plus souvent le journal télévisé que les autres enfants.

Enfin, il existe un lien très significatif (\*\*\*) entre l'école et la répartition entre classe témoin et classe avec jeu de rôle. Il tient essentiellement au fait que les enfants de Gonesse sont bien moins souvent dans une classe témoin que les enfants d'Argenteuil ou de Paris. **Ce lien disparaît dès lors que l'on compare la répartition des enfants entre classe témoin et classe avec jeu de rôle à Paris et en banlieue.**

croisement	tests	Paris		Argenteuil		Gonesse		Banlieue	
		tous	sans NSP	tous	sans NSP	tous	sans NSP	tous	sans NSP
A3*A6	$\chi^2$	0,4687 ns		0,3614 ns		25 % < 5		0,3857 ns	
	Fisher	0,5709 ns		0,4106 ns		1 ns		0,4204 ns	
A3*B2	$\chi^2$	Aucun enfant ne regarde le JT		0,0845 *		0,3419 ns		0,0306 **	
	Fisher			0,0994 *		0,4962 ns		0,0430 **	
A3*E1	$\chi^2$	75 % < 5		83 % < 5		67 % < 5		0,8100 ns	
	Fisher	0,7397 ns		0,6916 ns		0,7795 ns		0,8102 ns	
A3*E2	$\chi^2$	58 % < 5	60 % < 5	67 % < 5	60 % < 5	67 % < 5	60 % < 5	25 % < 5	0,4803 ns
	Fisher	0,1486 ns	0,4180 ns	0,6185 ns	0,5845 ns	0,7838 ns	0,8465 ns	0,3545 ns	0,4920 ns
A3*G1	$\chi^2$	58 % < 5	60 % < 5	58 % < 5	50 % < 5	70 % < 5	70 % < 5	33 % < 5	0,6075 ns
	Fisher	0,0791 *	0,0792 *	0,9928 ns	0,9854 ns	0,0351 **	0,0351 **	0,7261 ns	0,6209 ns

A3 : type de classe

A6 : sexe de l'enfant

B2 : regarde le journal télévisé

E1 : planche de départ

E2 : posture sur la planche de départ

G1 : posture sur la planche la plus aimée

## 2. Planches et postures privilégiées selon l'école

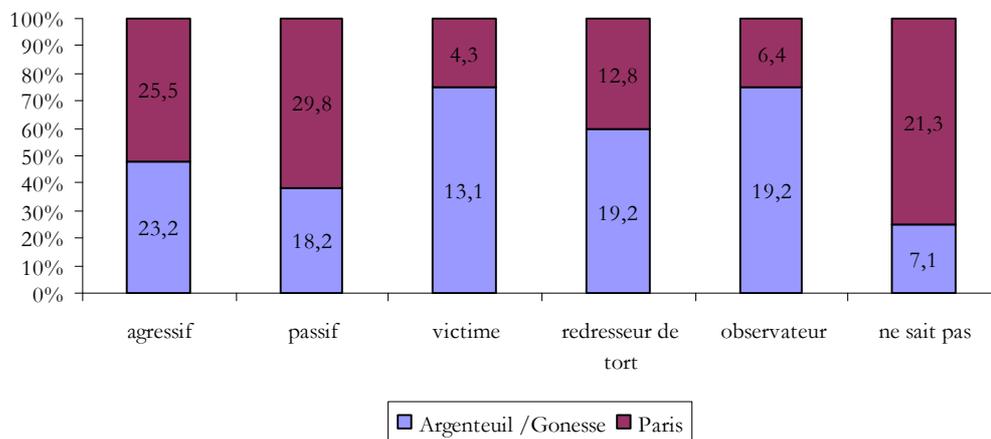
**2.1. Il n'existe pas de lien entre l'école et la planche choisie en premier (p=0,2114).**

### **2.2. Posture privilégiée sur la première planche en fonction de l'école**

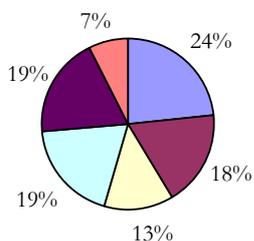
Tableau: % Lignes

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	ne sait pas	TOTAL
Argenteuil /Gonesse	23,2	18,2	13,1	19,2	19,2	7,1	100,0
Paris	25,5	29,8	4,3	12,8	6,4	21,3	100,0
TOTAL	24,0	21,9	10,3	17,1	15,1	11,6	100,0

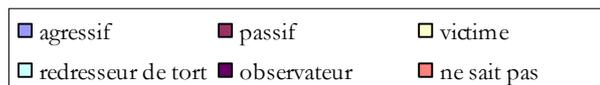
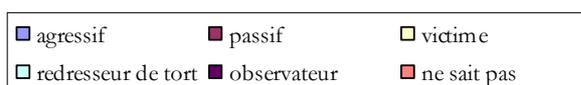
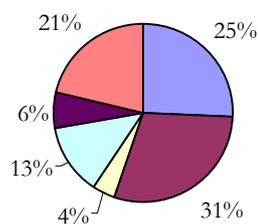
Il existe un lien assez significatif ( $p < 0,05$  – \*\*) entre la posture privilégiée sur la première planche choisie par l'enfant et l'école dans laquelle il est inscrit. Ce lien s'explique par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à ne pas savoir, ne pas répondre ou à dire qu'ils ne sont pas sur l'image, et par leur sous-représentation parmi les enfants qui se placent en observateur.



Argenteuil /Gonesse

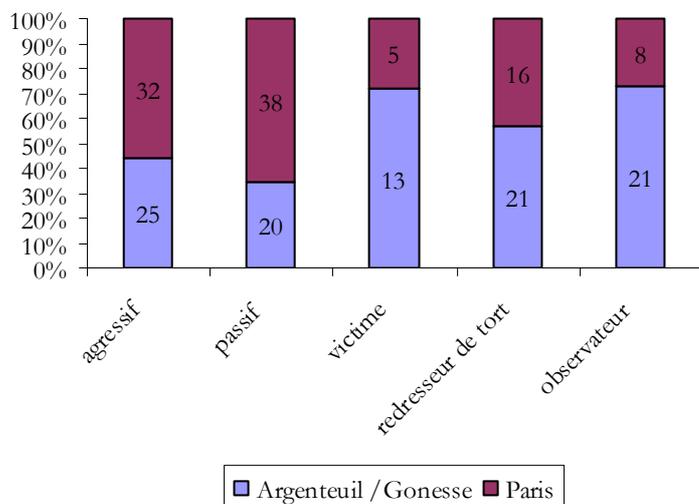


Paris

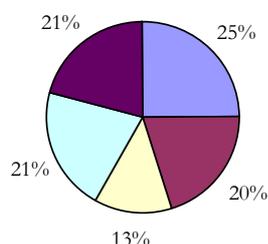


	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Argenteuil /Gonesse	25	20	13	21	21	100,0
Paris	32	38	5	16	8	100,0
TOTAL	27	25	11	20	17	100,0

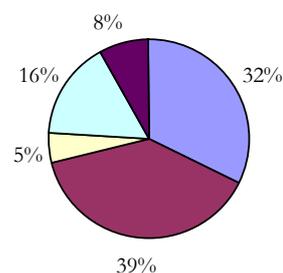
Si l'on ne tient plus compte de la posture d'indécision (« ne sait pas ») et d'absence d'identification (« dit qu'il n'est pas dans l'image »), le lien entre l'école et la posture privilégiée sur la première planche devient moins significatif ( $p=0,0856 - *$ ). Il tient alors à la surreprésentation des élèves de Paris à privilégier une posture passive, craintive ou de fuite et, en second lieu, à leur sous-représentation parmi les élèves adoptant une posture d'observateur.



Argenteuil /Gonesse



Paris



■ agressif ■ passif □ victime □ redresseur de tort ■ observateur

■ agressif ■ passif □ victime □ redresseur de tort ■ observateur

### 2.3. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction de l'école

Tableau: % Lignes

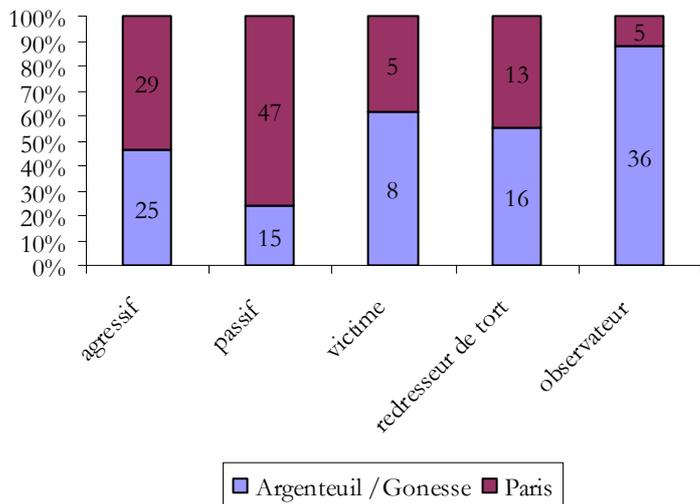
	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	ne sait pas	TOTAL
Argenteuil /Gonesse	24,2	14,7	7,4	15,8	35,8	2,1	100,0
Paris	22,9	37,5	4,2	10,4	4,2	20,8	100,0
TOTAL	23,8	22,4	6,3	14,0	25,2	8,4	100,0

Il existe un lien très significatif entre la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et l'école dans laquelle l'enfant est inscrit. Comme précédemment, ce lien s'explique avant tout par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à ne pas savoir, ne pas répondre ou à dire qu'ils ne sont pas sur l'image, et par leur sous-représentation parmi les enfants qui se placent en observateur. Il s'explique également, bien que dans une moindre mesure, par la surreprésentation des élèves de Paris à s'identifier au mouton passif, craintif ou fuyant et par la sous-représentation des enfants de Gonesse et Argenteuil à se placer en observateur ou à ne pas savoir.

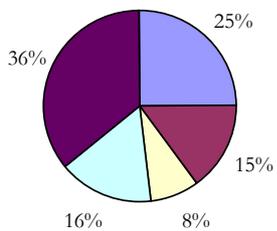
	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Argenteuil /Gonesse	25	15	8	16	36	100,0
Paris	29	47	5	13	5	100,0
TOTAL	26	25	7	15	27	100,0

Le lien entre la posture privilégiée sur la planche la plus aimée et l'école est un peu moins significatif ( $p=0,0003 - **$ ) si l'on ne tient plus compte de la posture « ne sait

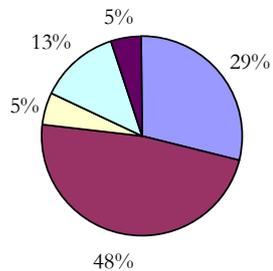
pas, dit qu'il n'est pas dans l'image ». Dans ce cas, le lien s'explique principalement par la surreprésentation des enfants de la maternelle Saint-Pierre à adopter une posture passive sur la planche la plus aimée et à leur sous-représentation parmi les enfants adoptant une posture d'observateur. La situation s'inverse pour les maternelles de banlieue : les élèves sont sous-représentés parmi les enfants privilégiant une posture passive et surreprésentés parmi les enfants privilégiant une posture d'observateur.



Argenteuil / Gonesse



Paris



■ agressif ■ passif ■ victime ■ redresseur de tort ■ observateur

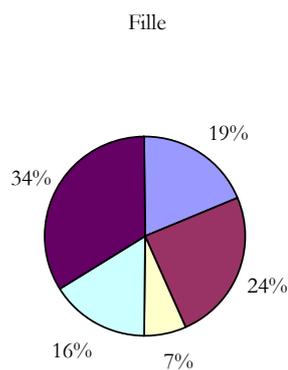
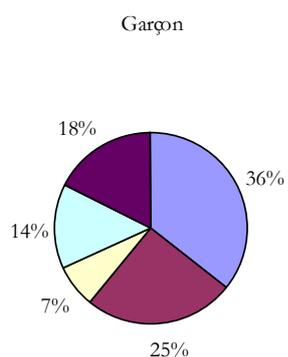
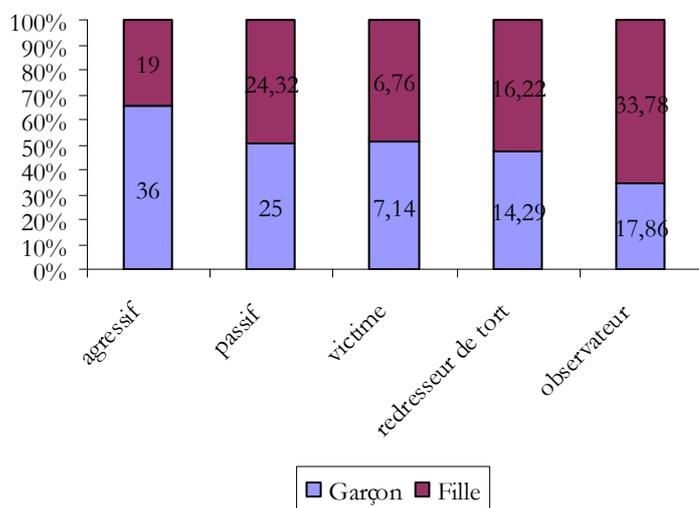
■ agressif ■ passif ■ victime ■ redresseur de tort ■ observateur

### 3. Différences selon le sexe

#### 3.1. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction du sexe

Il n'y a aucun lien significatif ( $p=0,2419$ ) entre le sexe et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée, que l'on prenne en compte la posture « ne sait pas » ou non.

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Garçon	36	25	7	14	18	100
Fille	19	24	7	16	34	100
TOTAL	26	25	7	15	27	100



■ agressif ■ passif ■ victime ■ redresseur de tort ■ observateur

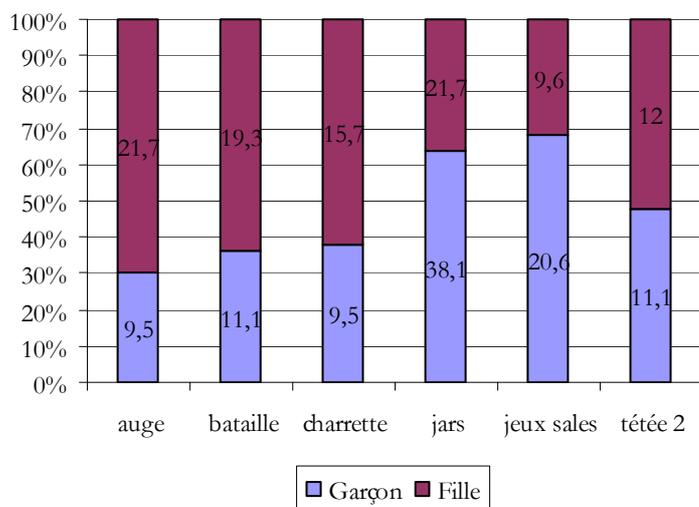
■ agressif ■ passif ■ victime ■ redresseur de tort ■ observateur

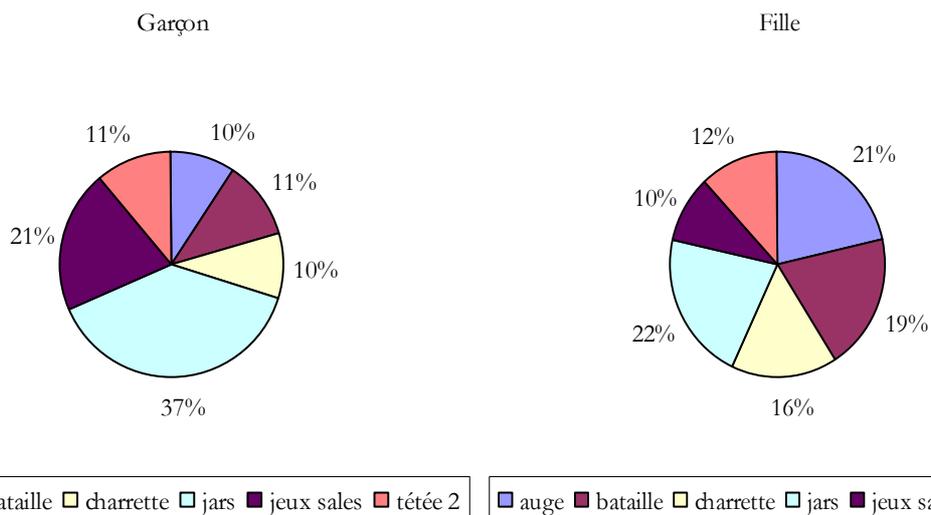
### 3.2. Première planche choisie en fonction du sexe

Tableau: % Lignes

	auge	bataille	charrette	jars	jeux sales	tétée 2	TOTAL
Garçon	9,5	11,1	9,5	38,1	20,6	11,1	100,0
Fille	21,7	19,3	15,7	21,7	9,6	12,0	100,0
TOTAL	16,4	15,8	13,0	28,8	14,4	11,6	100,0

Il existe un lien assez significatif ( $p < 0,05 - **$ ) entre le sexe et le choix de la première planche par les enfants, principalement parce que les garçons tendent à privilégier « jars » ou « jeux sales » et à ne pas retenir « auge ». Les choix des filles contribuent un peu moins au lien entre les deux variables et s'oppose exactement au choix des garçons.





### 3.3. Posture privilégiée sur la première planche choisie en fonction du sexe

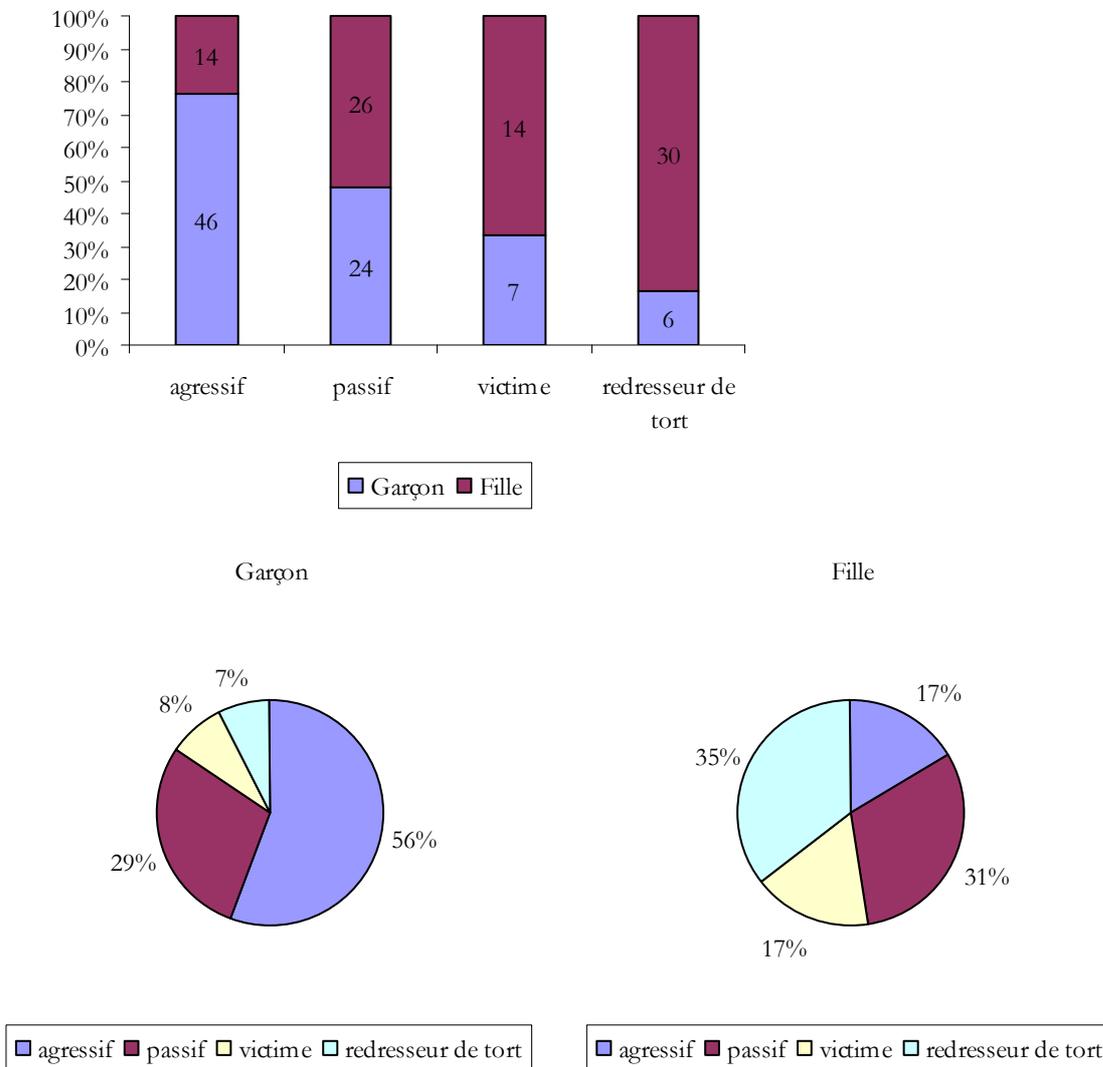
Tableau: % Lignes

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	ne sait pas	TOTAL
Garçon	39,7	20,6	7,9	4,8	14,3	12,7	100,0
Fille	12,0	22,9	12,0	26,5	15,7	10,8	100,0
TOTAL	24,0	21,9	10,3	17,1	15,1	11,6	100,0

Il existe un lien très significatif ( $p=0,001$ ) entre le sexe de l'enfant et la posture retenue sur la première planche. Il tient avant tout à la surreprésentation des garçons parmi les enfants s'identifiant au mouton agressif, combatif ou attaquant et à leur sous-représentation parmi les enfants retenant la posture du redresseur de tort ou de l'appel à l'autorité. Le lien entre les deux variables s'explique également par le comportement inverse des filles : elles sont sous-représentées parmi les « agressifs » et surreprésentées parmi les « redresseurs de tort ». L'attitude des garçons contribue un peu plus que celle des filles au lien entre les deux variables.

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Garçon	46	24	7	6	17	100,0
Fille	14	26	14	30	18	100,0
TOTAL	27	25	11	20	17	100,0

Le lien reste très significatif ( $p=0,001 - ***$ ) si l'on ne tient plus compte des élèves ne sachant pas à quel mouton s'identifier. Le lien s'explique de la même manière que précédemment.



**3.4. Il n'y a aucun lien significatif ( $p=0,2419$ ) entre le sexe et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée.**

#### **4. Différences selon le fait de regarder ou non le Journal télévisé**

Il n'existe aucun lien entre la posture privilégiée et le fait de regarder ou non la télévision parce que tous les enfants regardent la télévision. En revanche, tous ne regardent pas le journal télévisé. Et il existe des différences significatives entre ceux qui le regardent et ceux qui ne le regardent pas.

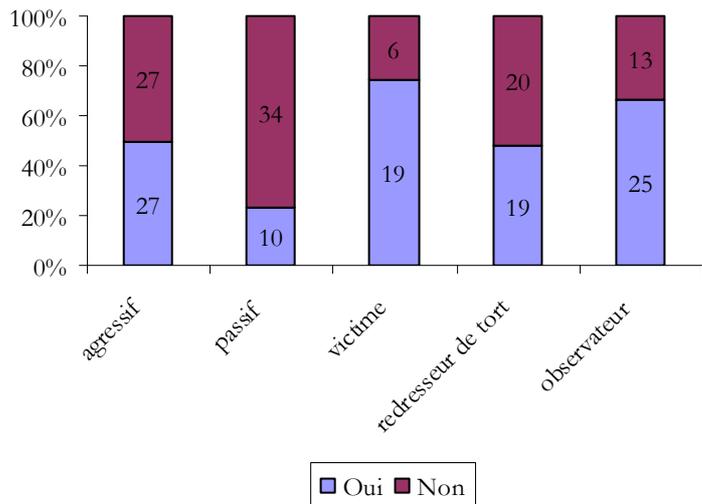
##### **4.1. Posture privilégiée sur la première planche choisie en fonction de la fréquentation du journal télévisé**

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	ne sait pas	TOTAL
Oui	23,6	9,1	16,4	16,4	21,8	12,7	100,0
Non	23,3	30,0	6,7	17,8	11,1	11,1	100,0
TOTAL	23,4	22,1	10,3	17,2	15,2	11,7	100,0

Il existe un lien assez significatif ( $p < 0,05$  – \*\*) entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée sur la première planche. Il s'explique avant tout par la sous-représentation des enfants regardant le journal télévisé parmi ceux qui privilégient une attitude passive, craintive ou la fuite. Le lien s'explique en second lieu par la surreprésentation des enfants ne regardant pas le journal télévisé à choisir cette posture, et par la surreprésentation des enfants regardant le journal télévisé à adopter une posture de victime.

Ce lien demeure inchangé si l'on ne tient plus compte de la posture « ne sait pas ».

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Oui	27	10	19	19	25	100,0
Non	27	34	6	20	13	100,0
TOTAL	27	25	11	20	17	100,0



■ agressif ■ passif □ victime □ redresseur de tort ■ observateur

Il existe en outre un lien très significatif ( $p=0,001$ ) entre l'école fréquentée et le fait de regarder ou non le journal télévisé, les enfants d'Argenteuil ayant plus tendance que les autres à le regarder tandis qu'aucun enfant de Paris ne le regarde. En revanche, il n'existe aucun lien significatif entre le fait de regarder le journal télévisé et le sexe.

#### 4.2. Posture privilégiée sur la planche la plus aimée en fonction du fait de regarder le journal télévisé

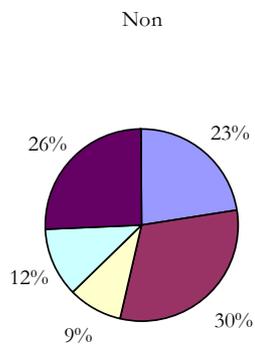
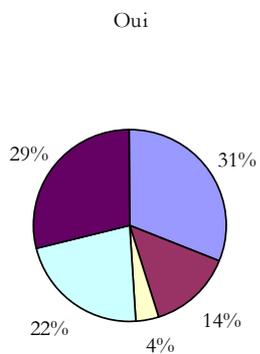
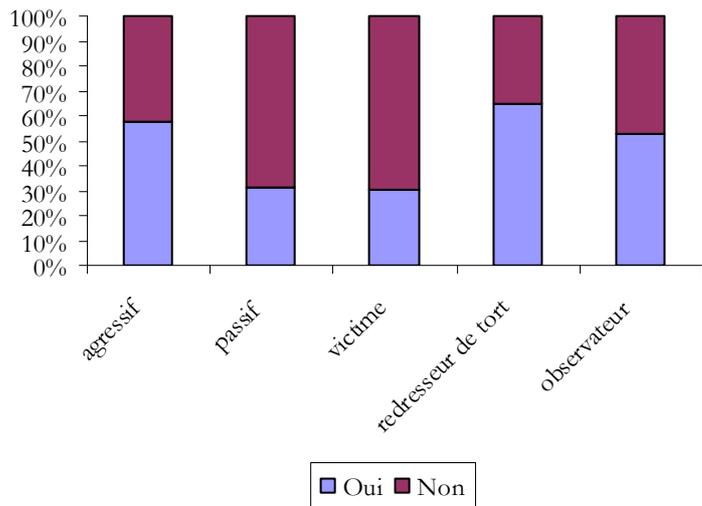
Tableau: % Lignes

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	ne sait pas	TOTAL
Oui	30,8	13,5	3,8	21,2	28,8	1,9	100,0
Non	20,0	26,7	7,8	10,0	23,3	12,2	100,0
TOTAL	23,9	21,8	6,3	14,1	25,4	8,5	100,0

Il existe un lien assez significatif ( $p < 0,05$  – \*\*) entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée par l'enfant sur la planche qu'il aime le plus. Ce lien tient avant tout à la sous-représentation des enfants regardant le journal à ne pas savoir quelle posture adopter ou à ne pas se reconnaître dans l'image. Le lien tient en second lieu à la sous-représentation des enfants regardant le journal à choisir une attitude passive, craintive ou de fuite et par leur sur-représentation à retenir une posture de redresseur de tort ou d'appel à l'autorité.

	agressif	Passif craintif fuite	victime	redresseur de tort	observateur	TOTAL
Oui	31	14	4	22	29	100,0
Non	23	31	9	12	26	100,0
TOTAL	26	24	7	16	27	100,0

Dès lors que l'on en prend plus en compte la posture d'indécision, le lien entre le fait de regarder le journal télévisé et la posture privilégiée sur la planche la plus aimée devient peu significatif ( $p = 0,09$  – \*). Ce lien s'explique alors principalement par la sous-représentation des enfants regardant le journal télévisé parmi les enfants adoptant plutôt une attitude passive, et par la surreprésentation des enfants ne regardant pas le journal parmi ceux qui adoptent de préférence cette posture.



## Annexe 2

### Comparaison des résultats entre septembre et juin (% ligne)

#### Posture sur la planche la moins aimée, pour les enfants qui ont changé de posture entre septembre et juin

##### Classe avec jeu de rôle

Septembre	Juin							Effectif total
	Ne Dit rien	Agressif	Passif craintif fuite	Victime	Redresseur de tort	Observateur	Ne sait pas	
Ne dit rien	0	0	25	25	25	0	25	4
Agressif	0	0	57	0	36	7	0	14
Passif-craintif fuite	0	9	0	36	9	45	0	11
Victime	0	17	25	0	33	17	8	12
Redresseur de tort	17	50	33	0	0	0	0	6
Observateur	0	0	60	20	20	0	0	5
Ne sait pas	0	0	40	20	40	0	0	5
Effectif total	1	6	19	7	14	8	2	57

##### Classe témoin

Septembre	Juin								Effectif total
	Ne Dit rien	Agressif	Passif craintif fuite	Victime	Redresseur de tort	Observateur	Ne sait pas	Incotable	
Ne dit rien	0	0	0	0	50	0	0	50	2
Agressif	0	0	17	17	33	17	17	0	12
Passif-craintif fuite	9	9	0	9	45	9	18	0	11
Victime	0	17	17	0	33	33	0	0	6
Redresseur de tort	0	38	0	38	0	13	13	0	8
Observateur	0	38	23	8	31	0	0	0	13
Ne sait pas	0	13	50	0	38	0	0	0	8
Effectif total	1	11	10	7	19	6	5	1	60

**Posture sur la planche la moins aimée, pour les enfants qui ont la même posture en septembre et juin**

**Classe jeu de rôle**

<b>Posture dans laquelle l'enfant se reconnaît</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Ne dit rien</b>	1	17
<b>Passif-craintif fuite</b>	3	50
<b>Redresseur de tort</b>	1	17
<b>Observateur</b>	1	17
<i>Total</i>	6	100

**Classe témoin**

<b>Posture dans laquelle l'enfant se reconnaît</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Ne dit rien</b>	1	6
<b>Agressif</b>	4	22
<b>Passif-craintif fuite</b>	3	17
<b>Victime</b>	1	6
<b>Redresseur de tort</b>	1	6
<b>Observateur</b>	5	28
<b>Ne sait pas</b>	3	17
<i>Total</i>	18	100

**Comparaison de la planche la moins aimée entre septembre et juin**

Planche la moins aimée en septembre (%)	classe		<i>Effectif total</i>
	Jeu	Témoin	
Auge	11	12	12
Bataille	11	12	12
Charrette	17	26	22
Hésitation	3	12	8
Jars	29	14	20
Jeux sales	17	24	21
Tetee2	11	0	5
<i>Effectif total</i>	35	50	85

Planche la moins aimée en juin (%)	classe		<i>Effectif total</i>
	Jeu	Témoin	
Aucune	3	0	1
Auge	13	6	9
Bataille	18	10	13
Charrette	18	38	30
Jars	18	15	16
Jeux sales	21	25	23
Tetee2	10	6	8
<i>Effectif total</i>	39	52	91

**Évolution de la posture selon la classe et la posture sur la planche la moins aimée en septembre (%)**

Évolution de la posture selon la classe et la posture sur la planche la moins aimée en septembre (%)		différent	identique	<i>Effectif total</i>
Agressif	Jeu	100		14
	Témoin	75	25	16
	sous-total	87	13	30
Passif craintif fuite	Jeu	79	21	14
	Témoin	79	21	14
	sous-total	79	21	28
Victime	Jeu	100		12
	Témoin	86	14	7
	sous-total	95	5	19
Redresseur de tort	Jeu	86	14	7
	Témoin	89	11	9
	sous-total	88	13	16
Observateur	Jeu	83	17	6
	Témoin	72	28	18
	sous-total	75	25	24
Ne sait pas	Jeu	100		5
	Témoin	73	27	11
	sous-total	81	19	16

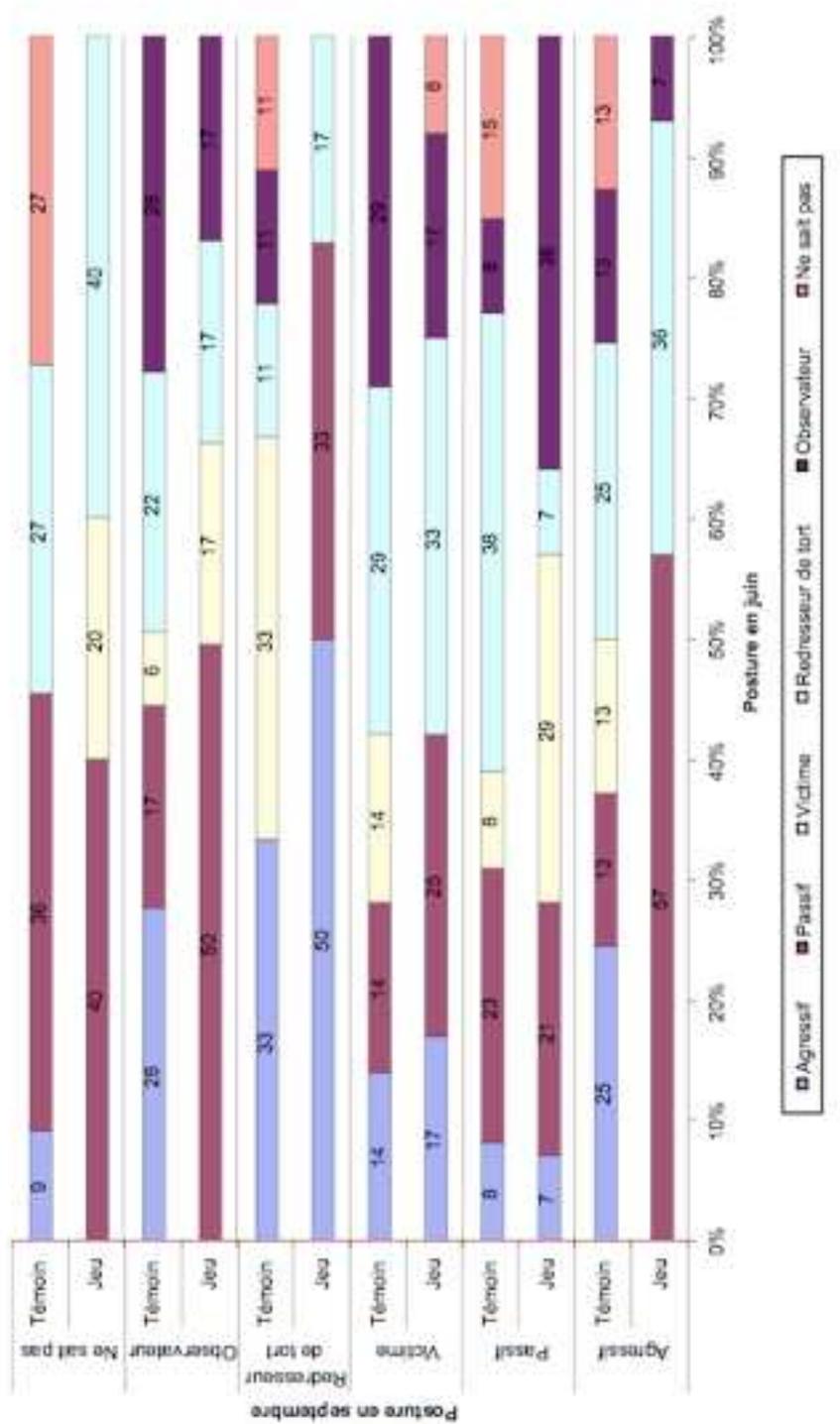
**Pour ceux qui changent de posture**

Posture sur la planche la moins en septembre (%)		Posture sur la planche la moins aimée en juin						<i>Effectif total</i>
		Agressif	Passif craintif fuite	Victime	Redresseur de tort	Observateur	Ne sait pas	
Agressif	Jeu		57		36	7		14
	Témoin		17	17	33	17	17	12
	sous-total		38	8	35	12	8	26
Passif craintif fuite	Jeu	9		36	9	45		11
	Témoin	10		10	50	10	20	10
	sous-total	10		24	29	29	10	21
Victime	Jeu	17	25		33	17	8	12
	Témoin	17	17		33	33		6
	sous-total	17	22		33	22	6	18
Redresseur de tort	Jeu	60	40					5
	Témoin	38		38		13	13	8
	sous-total	46	15	23		8	8	13
Observateur	Jeu		60	20	20			5
	Témoin	38	23	8	31			13
	sous-total	28	33	11	28			18
Ne sait pas	Jeu		40	20	40			5
	Témoin	13	50		38			8
	sous-total	8	46	8	38			13

**Pour tous les enfants, qu'ils aient changé de posture ou non**

Posture en septembre		Posture en juin						Effectif total
		Agressif	Passif craintif fuite	Victime	Redresseur de tort	Observateur	Ne sait pas	
Agressif	Jeu		57		36	7		14
	Témoin	25	13	13	25	13	13	16
	sous-total	13	33	7	30	10	7	30
Passif craintif fuite	Jeu	7	21	29	7	36		14
	Témoin	8	23	8	38	8	15	13
	sous-total	7	22	19	22	22	7	27
Victime	Jeu	17	25		33	17	8	12
	Témoin	14	14	14	29	29		7
	sous-total	16	21	5	32	21	5	19
Redresseur de tort	Jeu	50	33		17			6
	Témoin	33		33	11	11	11	9
	sous-total	40	13	20	13	7	7	15
Observateur	Jeu		50	17	17	17		6
	Témoin	28	17	6	22	28		18
	sous-total	21	25	8	21	25		24
Ne sait pas	Jeu		40	20	40			5
	Témoin	9	36		27		27	11
	sous-total	6	38	6	31		19	16

Comparaison des postures sur la planche la moins aimée pour (%)



**Lecture : 57% des enfants « agressifs » en septembre dans la classe avec jeu de rôle deviennent « craintifs-fuite » en juin, ce qui est le cas de 13% pour ceux de la classe témoin. (résultat assez significatif pour cette comparaison, non significatif pour les autres) 41**

## Annexe 3 : Matériels du protocole

### FICHE A REMPLIR POUR CHAQUE ENFANT (en septembre et juin)

#### A. Identification

1. Nom de l'examineur
2. Ecole
3. Classe jeu de rôle ou bien classe témoin
4. Septembre 2007 ou juin 2008
5. Numéro identifiant de l'enfant
6. Sexe de l'enfant : garçon ou fille

#### B. Fréquentation des écrans

1. Regarde la télévision : oui ou non
2. Regarde le journal télévisé: oui ou non

#### C. Nombre de planches (pages 75 à 77) retenues par l'enfant

#### D. Appréciation globale de l'examineur

1. A l'aise
2. Problème de langage ou de langue
3. Inhibition
4. Anxiété
5. Agitation
6. Relances et étayages nécessaires
7. Enfant qui désire faire plaisir
8. Dispersé
9. Colle à la planche
10. Autre

#### E. Posture principale privilégiée dans le choix de la planche de départ

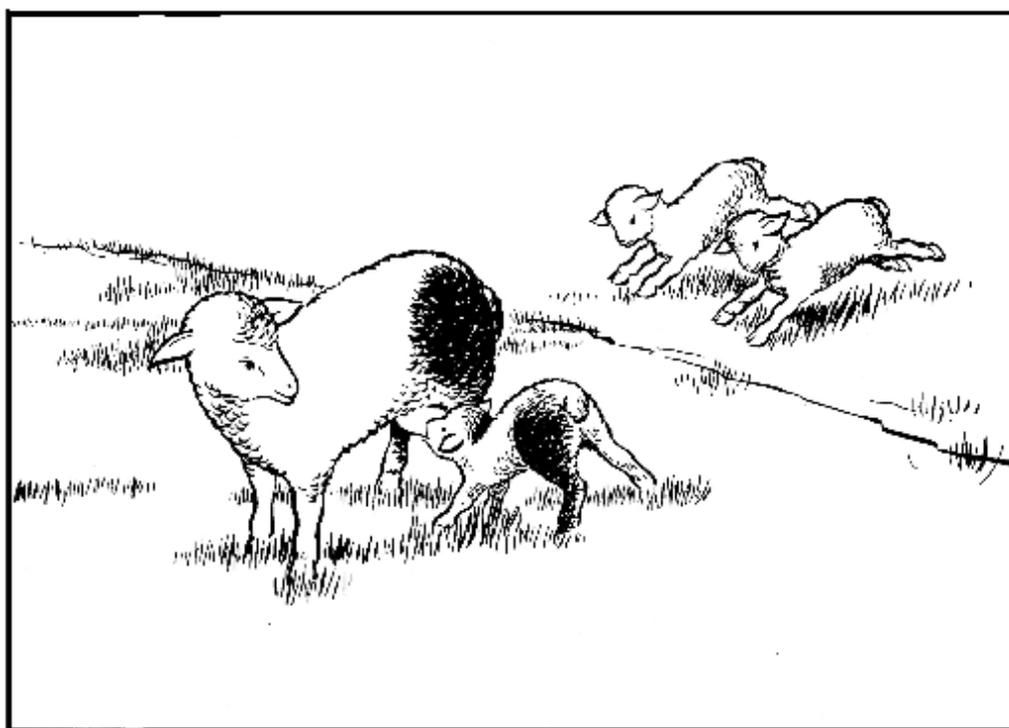
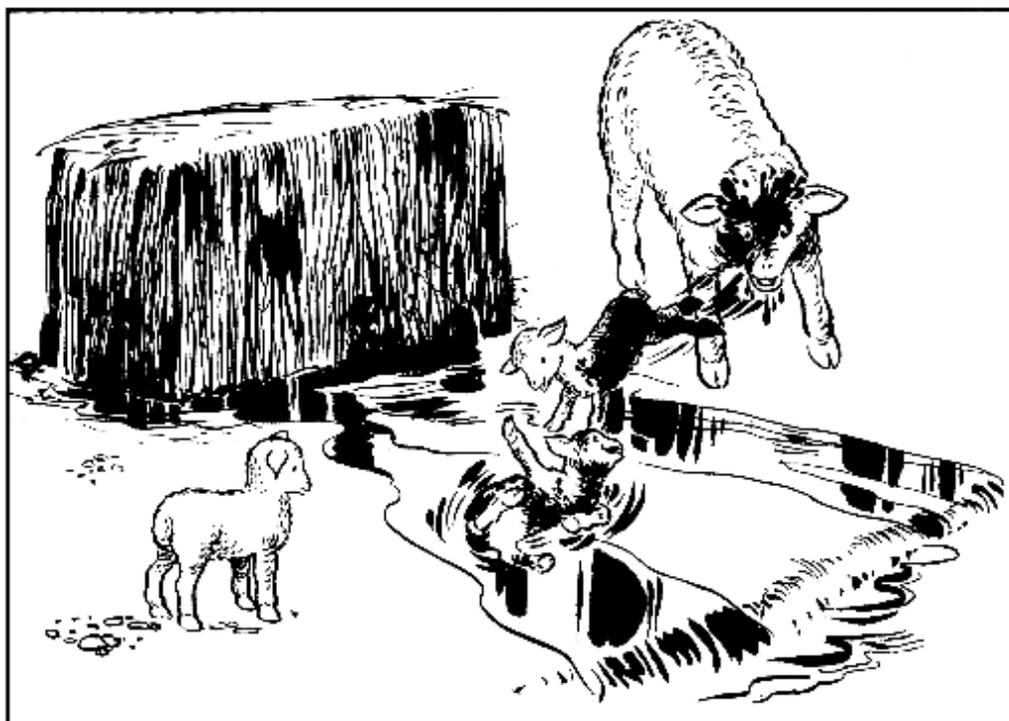
Posture(s) Privilégiée(s) Première planche choisie	Agressif Combatif Attaque	Passif Craintif Fuite	Victime	Redresseur de tort directement ou par appel à l'autorité	Observateur	Ne sait pas, ne répond pas, ou dit qu'il n'est pas dans l'image	
AUGE							
BATAILLE							
CHARRETTE							
JARS							
JEUX SALES							
TETEE 2							

### E. Diversité des postures dans les réponses aux autres planches

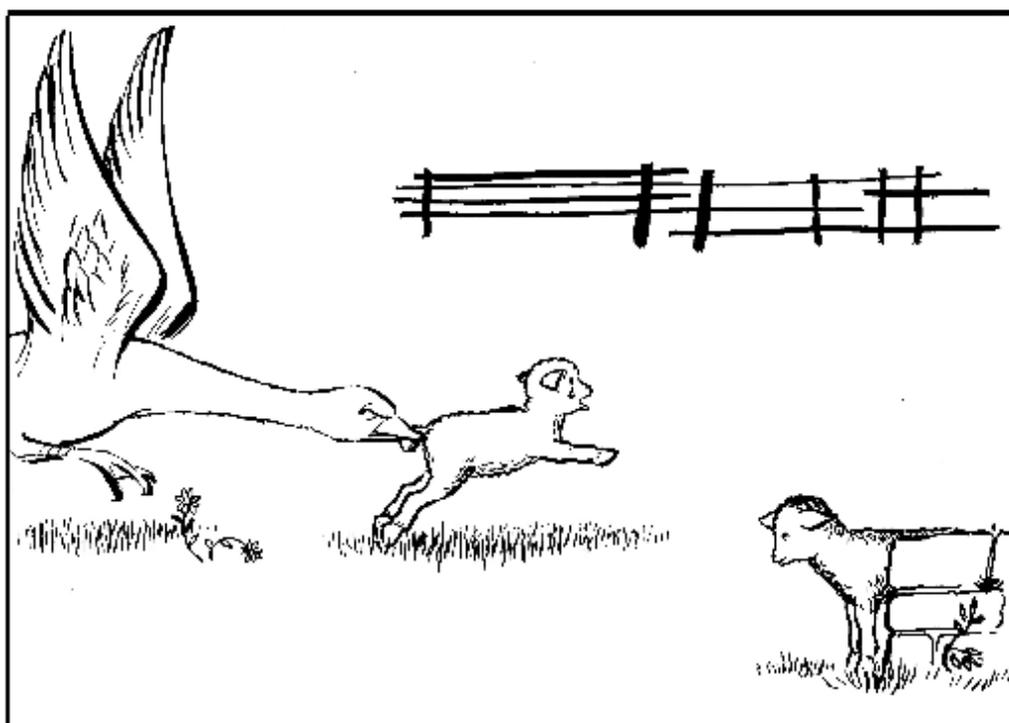
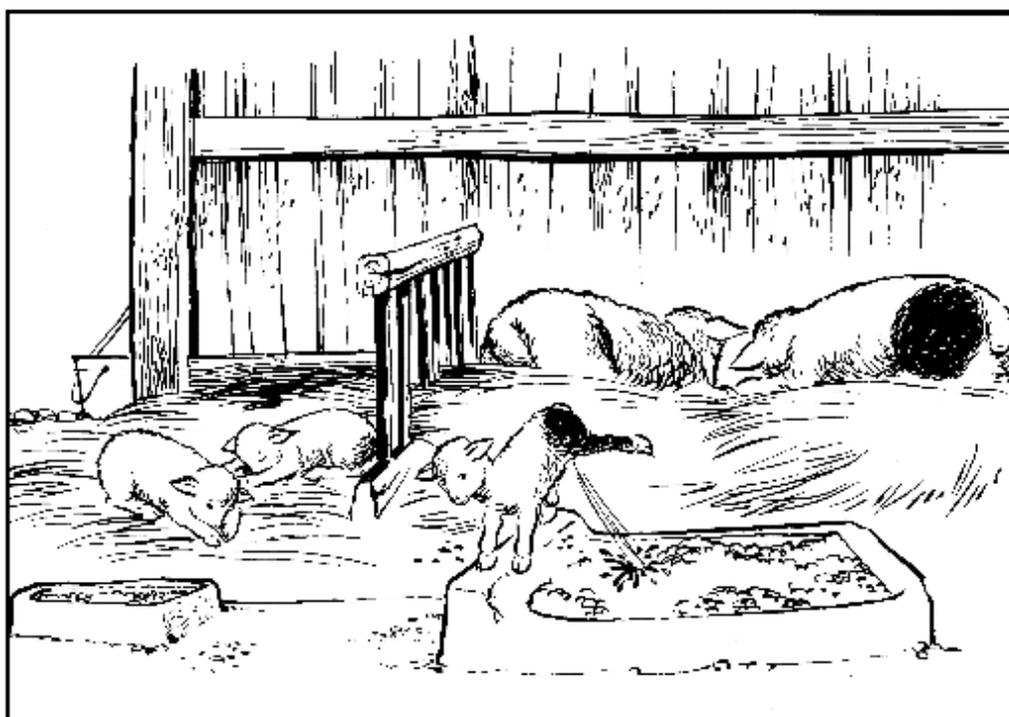
Attitudes privilégiées Planches	Agressif Combatif Attaque	Passif Craintif Fuite	Victime	Redresseur de tort directement ou par appel à l'autorité	Observateur	Ne sait pas, ne répond pas, ou dit qu'il n'est pas dans l'image	
AUGE							
BATAILLE							
CHARRETTE							
JARS							
JEUX SALES							
TETEE 2							

### F. Postures privilégiées dans la planche la plus aimée ou la plus détestée

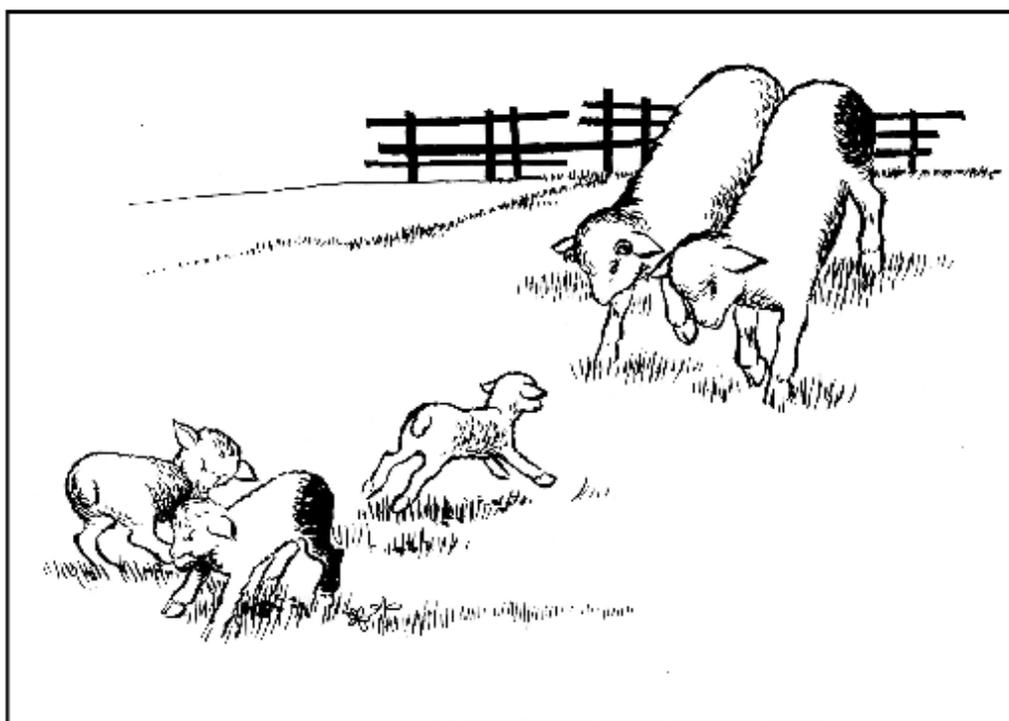
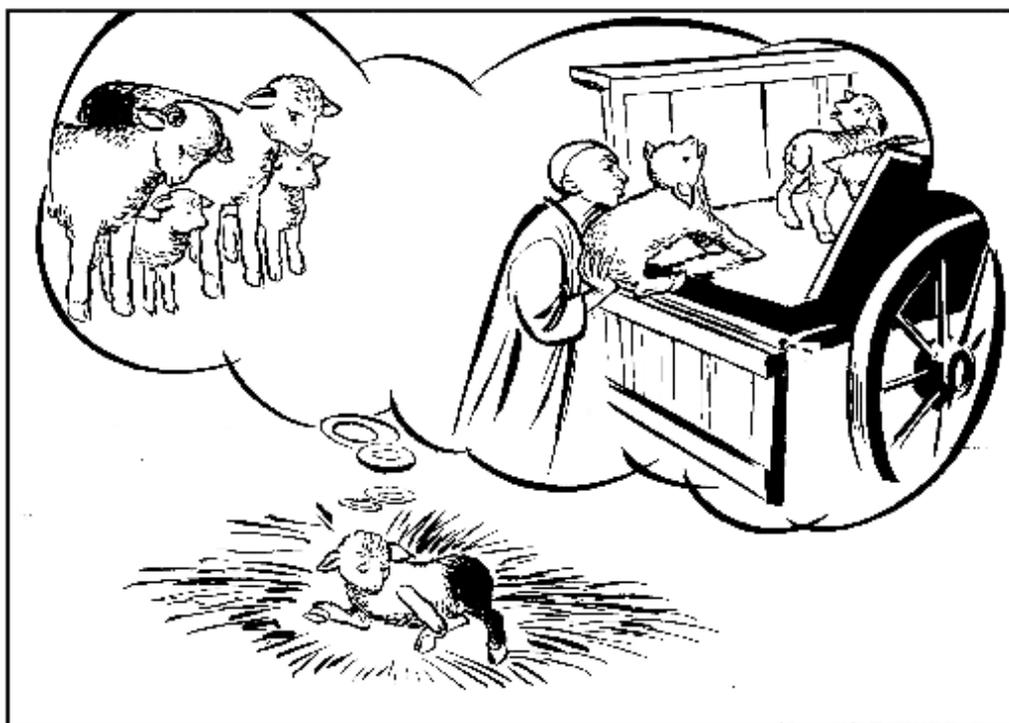
	Agressif Combatif Attaque	Passif Craintif Fuite	Victime	Redresseur de tort directement ou par appel à l'autorité	Observateur	Ne sait pas, ne répond pas, ou dit qu'il n'est pas dans l'image	
Planche la plus aimée							
Planche détestée							



PLANCHES: JEUX SALES ET TÊTÉE



PLANCHES: AUGES ET JARS



PLANCHES: CHARETTE ET BAGARRE