

SERGE TISSERON

Enfants sous influence

*Les écrans rendent-ils
les jeunes violents ?*



ARMAND COLIN



A. Tame

Enfants sous influence

DU MÊME AUTEUR

AUX ÉDITIONS AUBIER

- Tintin chez le psychanalyste*, 1985
La Bande dessinée au pied du mot, 1990
Tintin et les secrets de famille, 1992 (1^{re} édition Séguier, 1990)
Y a-t-il un pilote dans l'image ?, 1998
Comment l'esprit vient aux objets, 1999
Petites mythologies d'aujourd'hui, 2000

AUX ÉDITIONS DUNOD

- La Honte, psychanalyse d'un lien social*, 1992
Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel, 1995
Le Psychisme à l'épreuve des générations, 1996 (collectif)

CHEZ D'AUTRES ÉDITEURS

- Hergé*, Seghers, 1987
L'Érotisme du toucher des étoffes, Séguier, 1987 (en collaboration avec Yolande Papetti)
Clérambault, psychiatre et photographe, Les Empêcheurs de penser en rond, 1990 (en collaboration avec Mounira Khemir)
Tintin et le secret d'Hergé, Paris, Presses de la Cité, 1993
Le Bonheur dans l'image, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1996
Secrets de famille, Mode d'emploi, Ramsay, 1996 (réédition Marabout, 1997)
Le Mystère de la chambre claire, photographie et inconscient, Les Belles Lettres, 1996 ; « Champs-Flammarion », 1999
Du bon usage de la honte, Ramsay, 1998
Nos secrets de famille. Histoire et mode d'emploi, Ramsay, 1999
Psychanalyse de la bande dessinée, PUF, 1987 ; « Champs-Flammarion », 2000

BANDES DESSINÉES

- Histoire de la psychiatrie en bandes dessinées*, Savelli, 1978
Les Oreilles sales, Les Empêcheurs de penser en rond, 1994

LIVRES DE PHOTOGRAPHIES

- Nuage/Soleil* (avec des photographies de Bernard Plossu), Marval, 1994
D'air en air (avec des photographies de Catherine Noury), Filigranes Éditions, 1995
Toi et moi (avec des photographies de Claude Nori), En Vues Éditions, 1999

SERGE TISSERON

Enfants sous influence

LES ÉCRANS RENDENT-ILS
LES JEUNES VIOLENTS ?



ARMAND COLIN



Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photocopillage ». Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignement, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. • Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites. Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. 01 44 07 47 70.

© Armand Colin/HER, Paris, 2000

ISBN 2-200-26117-9

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés, réservés pour tous pays. • Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L. 122-4, L. 122-5 et L. 335-2 du Code de la propriété intellectuelle).

ARMAND COLIN • 21, RUE DU MONTPARNASSE • 75006 PARIS

Sous la direction de Serge Tisseron et Éric Adda

« LA PSYCHANALYSE est aujourd'hui volontiers critiquée et ses fondements contestés. On peut le regretter, mais on peut aussi profiter des approfondissements que cette situation appelle, car depuis vingt-cinq ans, la psychanalyse, tant en France qu'à l'étranger, n'a cessé de renouveler l'interrogation freudienne.

Ainsi cette collection accueille des textes qui tentent, chacun à leur façon, de penser ces renouvellements. Soit qu'ils envisagent les problèmes posés par les formes contemporaines de la pathologie, soit qu'ils abordent l'inconscient avec un ton ou une humeur inhabituels. Ils peuvent être le fait de psychanalystes, mais aussi d'ethnologues, de sociologues ou de philosophes.

Dans tous les cas *l'articulation du fait individuel et du fait social* s'avère essentielle à la compréhension de la dynamique de l'inconscient. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION		9
CHAPITRE 1	<i>L'imitation des images</i>	17
CHAPITRE 2	<i>Quand les images menacent la pensée</i>	39
CHAPITRE 3	<i>De la violence des images à celle des groupes</i>	59
CHAPITRE 4	<i>« Donner du sens » ou « faire sens » ?</i>	77
CHAPITRE 5	<i>La violence qui captive</i>	101
CHAPITRE 6	<i>La violence qui sidère</i>	119
CONCLUSION		135
ANNEXES	<i>Quelques réflexions sur la méthode de la recherche « Les 11-13 ans face aux images, les images et les liens » (1997-2000)</i>	147
REMERCIEMENTS		174

Introduction

IL NE SE PASSE PLUS AUJOURD'HUI DE FAIT DIVERS SANGLANANT engageant des adolescents sans qu'une enquête soit menée sur ce que leurs auteurs avaient pu regarder la veille au soir à la télévision. Les images de nos écrans ne sont pas toujours mises en accusation au bout du compte, mais elles sont toujours, quoi qu'il arrive, *présu-mées coupables*. Les enfants grandiraient-ils aujourd'hui en quelque sorte « sous influence », soumis aux caprices d'un nouveau pouvoir qui serait celui de la télévision et du cinéma ? La tendance à accuser les écrans n'est pas nouvelle. En 1914, quand la Première Guerre mondiale éclata et que, bien sûr, la télévision n'existait pas, le gouvernement allemand pensa interdire totalement le cinéma. L'accusation portait alors sur sa légèreté, voire sa pornographie, qui risquaient de provoquer chez les jeunes des comportements amoureux et de les détourner de leur devoir. Le même argument qui avait failli le faire condamner le sauva finalement : il fut considéré que le peuple avait besoin de jeux autant que de pain pour soutenir

l'effort de guerre¹. ... Quant à l'accusation de violence, elle aussi est ancienne puisque quelques années plus tard, d'autres voix s'élevèrent pour s'inquiéter de films présentant la souffrance et la mort de manière jugée trop réaliste². Mais à cette époque, la crainte que les images suscitent des comportements immoraux concernait leurs spectateurs adultes alors qu'aujourd'hui, elle s'attache à des enfants de plus en plus jeunes. Ce tournant a été pris dans les années 70 avec la diffusion de bandes dessinées à forte charge agressive et érotique. Il était alors rare que des enfants aillent au cinéma sans leurs parents, mais tous pouvaient s'acheter des illustrés... ou les voler. Avec la généralisation de la télévision, puis la surenchère qui s'en est suivie dans le domaine des images violentes, ces dangers sont apparus de plus en plus grands et, aujourd'hui, les jeux vidéos leur donnent une nouvelle dimension. Parallèlement, les parents se rendent compte avec inquiétude qu'il leur est devenu pratiquement impossible de contrôler les images que voient leurs enfants : celles qu'ils leur interdisent de regarder à la télévision sont de plus en plus facilement accessibles sur Internet et les jeux vidéos qu'ils refusent de leur acheter se trouvent toujours chez un camarade. Quant aux dispositifs du genre « puce de surveillance », leur efficacité est loin d'être démontrée. Ainsi, les parents qui prétendent protéger leurs enfants des dangers des images violentes risquent surtout de développer chez eux une aptitude... à la dissimulation. Les jeunes apprennent vite à garder le silence sur les images que leurs parents leur interdisent de regarder et que, bien sûr, ils voient en cachette. La censure a dans ce domaine un rôle à jouer, mais elle est impuissante à régler toutes les difficultés. Il existe pour tout groupe social, à chaque époque, des images susceptibles de perturber le plus grand nombre. Aujourd'hui par exemple, des images présentant un être humain en train d'en écorcher vif un autre sont susceptibles de traumatiser beaucoup de spectateurs même si ce ne sera probablement plus le cas dans dix ans. La censure ne saurait pourtant

1 *Der Kinematograph*, n° 399, 19 août 1914, cité par George L. Mosse (1990). *De la grande guerre au totalitarisme, la brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999.

2 René Predel, *La société française (1914-1945) à travers le cinéma*, Paris, 1972 (cité par George L. Mosse, *op. cit.*).

résoudre à elle seule tous les problèmes posés par la violence des images. Parallèlement à celles qui sont susceptibles de perturber la majorité de leurs spectateurs, il en existe en effet qui bouleversent gravement quelques-uns d'entre eux tout en laissant les autres indifférents. Chacun court aujourd'hui le risque, en sortant de chez lui, en « zappant » au hasard ou en découvrant les bandes annonces de films qu'il n'ira jamais voir, d'être confronté à une image pénible pour lui alors qu'elle ne l'est pas forcément pour son voisin, son conjoint ou même son enfant. Enfin, le développement des images de synthèse et celui des scènes de sexualité réellement accomplies devant la caméra viennent achever de brouiller les cartes. Il y a dix ans, le cinéma était globalement conforme à la tradition qui veut, dans notre culture, qu'un spectacle soit placé sous le registre du « faire semblant¹ ». Aujourd'hui, ce verrou est en train de sauter avec certains films récents dans lesquels la sexualité n'est plus jouée, mais réellement accomplie devant la caméra, et nous aurons très probablement bientôt affaire à des films dans lesquels la douleur sera réellement infligée et subie. De quel droit pourrait-on empêcher des acteurs consentants de se faire réellement souffrir devant une caméra et des spectateurs adultes d'y prendre du plaisir ? La distinction entre le « vrai » et le « faux » dans l'image en sera évidemment bouleversée, d'autant plus que des images de synthèse seront de plus en plus fabriquées pour « illustrer » les événements d'actualité. Ainsi les images risquent-elles de devenir de plus en plus violentes sans que nous ayons pour autant à aucun moment le pouvoir de savoir si elles utilisent d'habiles synthèses numériques ou si elles mettent réellement en scène des actes érotiques ou sadiques. Dans ce contexte, la nécessité de mieux connaître les conséquences des images, notamment sur les jeunes, est évidemment cruciale. Or les groupes jouent un rôle considérable dans la mise en forme de ces conséquences en offrant leurs interprétations et leurs repères à ce que chaque spectateur ressent d'abord isolément. Dans les effets des images, il n'y a jamais

1 Bien que de nombreuses entorses à cette règle aient eu lieu dans la réalité des tournages, tant dans le domaine de la violence psychique que de la sexualité. Mais elles étaient gardées secrètes (voir à ce sujet mon ouvrage *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Aubier, 1998).

seulement deux pôles, le contenu des images d'un côté et leur spectateur de l'autre. Il y en a toujours trois : les images, leur spectateur et son (ou ses) groupe(s) de rattachement.

L'idée que les effets des images sont inséparables de la dynamique des groupes n'est pas nouvelle. Elle a été formulée dès 1948 par deux sociologues américains spécialistes de la communication, Elihu Katz et Paul Lazarsfeld¹. Mais, malgré son évidence, cette idée a ensuite été pratiquement abandonnée dans les recherches, sans doute à cause des difficultés méthodologiques extrêmes qu'elle pose. Pour mesurer le rôle joué par les groupes dans la gestion des images, il faut en effet pouvoir comparer les réactions individuelles et les réactions collectives à un même spectacle et, pour y parvenir, il est nécessaire d'établir un instrument d'évaluation utilisable à la fois dans ces deux situations. La séparation radicale de la « psychologie » réputée s'occuper des individus isolés et de la « sociologie » réputée s'occuper des groupes a eu, dans le domaine de nos relations aux images, des effets catastrophiques, comme elle en a eu d'ailleurs sur la pensée en général.

Mais rappelons d'abord ce que nous savons en matière d'images². Toutes les recherches menées à ce jour montrent que l'influence des médias, et en particulier celle de la télévision, dépend au moins de quatre séries de facteurs. Tout d'abord, elle varie selon *le contexte des images* présentées : une séquence de violence physique n'est pas reçue de la même façon selon qu'elle est accomplie par un justicier pour punir un coupable ou par un criminel pour le plaisir. Ensuite, cette réception est inséparable des *attentes des spectateurs* : une séquence de vol dans un film de fiction n'est pas regardée de la même façon par un jeune délinquant qui veut devenir un voleur efficace et par un enfant qui veut avant tout se distraire. Le troisième facteur intervenant dans la réception des images est constitué par *l'environnement proche du spectateur* : des

1 Katz E., Lazarsfeld P., *Personal influence*, New York, Free Press, 1955.

2 Pour un exposé synthétique des principales recherches menées à ce jour autour des images, on peut consulter la revue « Médias et violence », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, IHESI, n° 20, 2^e trimestre 1995 (notamment l'article de Proulx S., « Les perspectives d'analyse des médias : des effets aux usages »).

enfants malheureux dans leur vie quotidienne profitent des programmes télévisés de fiction pour s'évader dans un autre monde alors que les mêmes programmes peuvent fournir à d'autres enfants des idées de discussion, de plaisanterie ou de jeux avec leurs camarades. Enfin, cette réception dépend de *l'environnement culturel large* : une même séquence de feuilleton (par exemple un « soap opéra » se déroulant dans une famille américaine aisée) peut être reçue dans un pays développé comme un rêve plausible de bonheur alors qu'elle s'impose comme une image de l'oppression et de l'impérialisme dans un pays très pauvre.

Pourtant, malgré l'importance des recherches à ce jour, deux domaines immenses restent pratiquement inexplorés. Il s'agit, d'une part, du rôle joué par l'histoire personnelle de chacun dans sa réception des images et, de l'autre, de l'influence de la dynamique des groupes sur les comportements. La prise en compte de celle-ci est en effet seule à même de résoudre une question qu'on peut résumer de la manière suivante : comment le même enfant peut-il manifester une excellente compréhension du registre fictionnel des images si on parle avec lui, puis, quelques heures plus tard, adopter avec des camarades des comportements à travers lesquels il imite manifestement ces mêmes images comme s'il en attendait une solution à des difficultés personnelles ? La seule réponse possible à ce problème est d'envisager que ces deux attitudes successives relèvent de deux logiques radicalement différentes : l'appréciation personnelle portée sur les images concerne le jugement de réalité, c'est-à-dire un *processus cognitif* ; au contraire, leur mise en scène collective relève de *l'attachement* à un groupe et de la *croissance* en tant qu'elle fait lien entre plusieurs personnes.

Notre relation individuelle aux images oscille en effet à tout moment entre une adhésion (y croire comme à du « vrai ») et une distanciation (savoir qu'elles ne sont que des « fictions »). Seul face aux images, le spectateur y adhère et s'en détache, y colle et s'en décolle alternativement. Ces deux mouvements d'engagement et de dégageant se tiennent mutuellement en échec et c'est l'oscillation de l'un à l'autre qui soutient le bonheur que nous

prenons à regarder des images. Mais, sitôt que le spectateur se trouve dans un groupe, la même dynamique n'intervient plus seulement par rapport aux images, mais par rapport au groupe lui-même. Dans la relation qui lie l'homme à ses semblables, il y a bien aussi une oscillation entre adhésion et décollement, mais celle-ci ne concerne pas les liens aux images, elle engage les liens au groupe de référence¹. Alternativement, le spectateur des images mis en situation de groupe s'identifie aux objectifs et aux attentes de celui-ci ou bien, au contraire, il prend de la distance par rapport à eux. C'est pourquoi, quand une personne adopte des comportements par lesquels elle semble « imiter » une fiction, ce n'est pas forcément — et c'est même exceptionnellement — parce qu'elle confondrait la réalité et les images. C'est parce qu'elle imagine que ces comportements sont adaptés à la résolution de difficultés de sa vie quotidienne pour la seule raison qu'ils resserrent ses liens avec un groupe de rattachement, réel ou virtuel, à un moment où elle en éprouve la nécessité. Ces comportements ne sont pas accomplis parce qu'il y aurait une confusion autour des images, mais parce qu'ils nourrissent la conviction d'appartenir à un groupe d'une manière essentielle à l'identité. Les individus sont en effet pris dans des configurations collectives dont la dynamique exerce sur eux une influence considérable. Les années 60 à 80 ont vu se développer de nombreuses recherches sur les images comme systèmes de signes. Il s'agit aujourd'hui de les compléter par des études sur leurs *usages collectifs*.

Mais comment aborder ce problème ? Nous allons voir que sa compréhension est indissociable de la place qu'y prend le corps. Chacun sait bien que les images ne provoquent pas seulement des représentations visuelles, mais aussi des états du corps, des sensations et des émotions qui ne sont pas seulement vécues, mais traduites en attitudes, en gestes et en mimiques². Or, ce qui fait

-
- 1 Comme l'a bien montré le sociologue Norbert Elias (*Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993 (1983).
 - 2 Ce sont elles que j'ai appelées ailleurs les formes « sensorielles, émotives et motrices de la symbolisation » d'abord dans *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel* (Paris, Dunod, 1996) et, plus récemment, dans *Petites mythologies d'aujourd'hui* (Aubier, 2000).

« lien » de manière privilégiée dans un groupe — qu'il s'agisse de la famille ou de tout autre — ce sont justement ces formes corporelles de la représentation. On communique en général bien plus avec ses proches par des attitudes, des mimiques, des gestes et des émotions partagées que par le langage verbal explicite. Mais peut-être le lecteur s'étonne-t-il qu'un psychiatre et psychanalyste — puisque telles sont mes formations — se préoccupe de questions qui semblent relever de la sociologie bien plus que de sa discipline propre ? À ce lecteur dubitatif, je répondrai que la prise en compte des groupes dans la réception des images ne nous fait pas délaisser le terrain psychique, bien au contraire ! Nous donnons même à celui-ci une importance plus grande encore en prenant en compte la dynamique des collectivités. Ce que nous abandonnons, c'est une certaine idée du « psychique » centrée sur l'individu isolé. Les images sont en effet au cœur des liens sociaux et prétendre étudier leurs effets sans prendre en compte ceux-ci engage rapidement dans des impasses dont certaines publications actuelles témoignent. Par ailleurs, la psychanalyse n'est pas — malgré ceux qui voudraient l'y cantonner — une science de la subjectivité. Il existe une théorie psychanalytique des petits groupes, construite d'abord dans les pays anglo-saxons pendant les années de guerre et d'après guerre¹, puis développée en France² et appliquée avec succès au fonctionnement psychique familial³.

Quant à la prise en compte du corps, il est vrai qu'elle peut sembler au lecteur totalement en rupture avec ce que la psychanalyse a produit de meilleur — et aussi malheureusement de pire — depuis

1 À la suite de l'œuvre pionnière de W.R. Bion (*Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965 (1961)). Il est également intéressant de rappeler que le sociologue Norbert Elias, dont la théorie de « l'habitus » a influencé Pierre Bourdieu, a participé en Angleterre à la fondation de la première société de psychanalyse de groupe avec quelques psychiatres rassemblés autour de Foulkes.

2 On peut se rapporter à ce sujet aux travaux de Didier Anzieu (*Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod, 1975), de René Kaës (*L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, 1976) et de André Missenard (Missenard A., Gutierrez Y., « Être ou ne pas être en groupe. Essai clinique sur le négatif », in Missenard A., Rosolato G. et al., *Le négatif. Figures et modalités*, Paris, Dunod, 1989).

3 Notamment par André Ruffiot (Ruffiot A. et al., *La thérapie familiale psychanalytique*, Paris, Dunod, 1981).

trente ans. Car, dans la mouvance du structuralisme, la pensée analytique s'est détournée du corps, et naturellement, dans la même foulée, des images. Les théories de la symbolisation qui privilégiaient le langage ont traité des images comme si elles étaient des doublons chétifs des mots, et, puisque ceux-ci sont en général destinés à évoquer des objets absents de l'environnement proche de celui qui parle, les images ont été rangées sous la même bannière. La pensée occidentale a peu à peu construit une théorie des images, théologique d'abord, puis sémiologique et psychanalytique ensuite, qui ne voit d'elles qu'un seul de leurs aspects, à savoir leur pouvoir de désigner une signification cachée au regard. Il ne s'agit certes pas de nier les avancées considérables que cette attitude a permis¹, mais de remarquer qu'elle laisse de côté un aspect essentiel des images, à savoir leur pouvoir de faire lien entre plusieurs personnes. Le pouvoir des images est d'abord celui de souder leurs spectateurs ensemble. Mais cette cohésion, nous allons le voir, peut se présenter sous plusieurs formes dont les conséquences sont très différentes. Des spectateurs qui ont vu les mêmes images peuvent être soudés entre eux de quatre façons au moins : par leurs manifestations émotives comme des pleurs ou des cris ; par leurs mots partagés autour de ce que chacun éprouve ; par des actes et des comportements dans lesquels chacun tente, pour son propre compte, de résoudre des difficultés liées à des événements de son histoire personnelle ; et enfin par une attitude d'adhésion grégaire destinée à compenser la menace que la violence des images a fait peser sur chacun.

1 J'en fait notamment état dans *Le bonheur dans l'image* (Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1996).

1

L'imitation des images

COMMENÇONS PAR LA QUESTION QUE CHACUN SE POSE : qu'est-ce qu'une image violente ? Le lecteur va peut-être être déçu, mais qu'il se rassure, cet ouvrage entier est là pour l'éclairer : une image violente est simplement une image qui provoque des comportements, même si ces comportements... ne sont pas forcément violents. Il nous faut bien sûr, pour accepter ce point de vue, décider de nous intéresser à ce que sont les images *pour leurs spectateurs* et cesser de vouloir les envisager seulement *en elles-mêmes*. Une image qui pousse celui qui la voit à adhérer à un parti, à jeter ses meubles au feu ou à rouler trop vite en voiture est « violente » parce qu'elle suspend le cours de l'élaboration psychique et pousse à agir plus qu'à penser. Mais peut-être le lecteur a-t-il l'impression que cette définition l'invite à abandonner une difficulté pour une autre. Que veut dire, en effet, « pousser à agir ? » Pour le comprendre, il nous faut d'abord envisager la place que prend notre corps dans la mise en sens de nos expériences.

La mise en sens par le corps

Il arrive que les bouleversements intérieurs produits par les images soient tellement intenses que les enfants les traduisent par des gestes, des attitudes et des cris hors de propos. C'est cette situation qu'affrontent les enseignants lorsqu'ils veulent faire cours à des élèves qui ont assisté à des spectacles télévisés violents le matin même, avant de venir en cours. Ils ont le plus grand mal à les ramener aux tâches qu'ils leurs proposent. Mais, même lorsqu'on invite des enfants à parler d'images qu'ils ont vues, il est fréquent qu'ils gesticulent en parlant, manifestent des émotions par des mimiques et des attitudes, et même, parfois, pleurent ou rient. C'est que la construction d'un discours sur les images ne suffit pas à gérer totalement les sensations, les émotions et les états du corps qu'elles suscitent. D'un côté, les images sont des représentations qui appellent à être distinguées de la réalité environnante et comprises dans la dynamique de leur récit, mais, d'un autre côté, elles sont des moteurs de changements corporels. Sous l'effet des images, le corps se transforme, certains muscles se tendent ou se relâchent, les rythmes cardiaques et respiratoires peuvent être modifiés. Le spectateur ainsi bouleversé doit reconnaître ces états comme différents de ceux qu'il éprouve habituellement et se familiariser avec eux. Il doit également les relier à sa vie psychique personnelle, passée et présente, c'est-à-dire à la fois à sa mémoire et à ses fantasmes, pour, finalement, donner droit de cité à l'intérieur de lui à l'ensemble de ce qu'il a éprouvé. Ce travail psychique — parce que c'en est un — engage le corps. En outre, pour mieux identifier certains états corporels intenses déclenchés en lui par les gestes et les attitudes qu'il a vus représentés, l'enfant peut être tenté de reproduire ceux-ci. Cette situation a des conséquences considérables. Elle explique notamment pourquoi un enfant peut parfaitement évoquer, avec un enseignant ou un parent, les conditions de production de certaines images, leurs scénarios et les caractéristiques de leurs héros ; puis, deux heures plus tard, s'engager avec des camarades dans des conduites où il reproduit

certains comportements ou certaines attitudes des personnages de fiction. Dans la première de ces deux situations, l'enfant est engagé dans un travail d'élaboration verbale de la signification que les images ont « en elles-mêmes ». Au contraire, dans la seconde, il est engagé dans un travail d'élaboration des effets corporels et émotifs que les images ont eu « sur lui », d'une façon qui mobilise à la fois ses expériences personnelles d'images et ses liens avec ses pairs.

Car tel est bien le problème des images. D'un côté, nous pouvons les analyser, en parler, les critiquer et les commenter. Mais, d'un autre côté, nous pouvons être amenés, sous leur influence, à ressentir des émotions ou à accomplir des actes dont la raison semble nous échapper. Les images parlent à notre esprit, mais aussi à notre cœur et à notre corps. Entre l'homme et les images, c'est une affaire de passion plus que de raison et le corps y est engagé au premier chef. C'est pourquoi il est indispensable d'étudier les effets des images en tenant compte non seulement de ce que leurs spectateurs peuvent en dire, mais aussi des émotions qu'ils montrent et de l'ensemble de leurs manifestations non verbales. En outre, il est également essentiel de prendre en compte les « représentations d'actes » qu'elles suscitent. Nous désignons par là les images d'actes qui peuvent venir à l'esprit des enfants comme de frapper un adversaire, tenter de dialoguer avec lui, fuir, accepter son autorité, aller chercher de l'aide, etc.

La prise en compte des représentations d'acte a été réalisée pour la première fois en 1983 dans une étude de C. Atkin, D.B. Savin et R.C. Day¹. Des enfants de 10 à 13 ans visionnaient deux scènes de bagarre banales présentées dans des contextes différents : une séquence de journal télévisé et la bande annonce d'un film. Un questionnaire permettait ensuite de comparer l'agressivité suscitée par les deux séquences. Pour cela, les enfants étaient confrontés à des situations hypothétiques de

1 Atkin C., Savin D.B., Day R.C., « Effects of realistic television violence US, fictional violence on aggression », *Journalism Quarterly*, 60, 1983, pp. 615-621.

frustration et devaient choisir parmi trois ou quatre possibilités de réactions. Dans la plupart des cas, une option consistait à agresser physiquement son interlocuteur (le battre, le frapper, lui donner un coup de pied...), une autre à l'agresser verbalement (crier, l'injurier) et une troisième ne comportait pas d'agressivité. Toutefois, cette recherche n'établissait pas de distinction entre les représentations de passivité et de soumission (« accepter »), de fuite (« se retirer de la bagarre ») et de pacification (« dialoguer »), l'essentiel du protocole étant axé sur la question de l'agressivité. En outre, les manifestations non verbales n'étaient pas prises en compte, pas plus que l'effet de groupe, alors que ces paramètres nous semblent au contraire essentiels. Mais, avant d'envisager précisément les conséquences de ce choix, il est nécessaire de mieux préciser le rôle que nous attribuons à ces « représentations d'action ».

Aussitôt qu'on évoque le mot de « représentation », c'est le « mental » qui vient à l'esprit alors qu'il existe aussi des représentations corporelles. Celles-ci sont nombreuses dans les sociétés traditionnelles, notamment sous la forme de scarifications et de tatouages. En outre, l'inscription de ces signes est en règle générale douloureuse, et ce n'est pas sans raison ! C'est en effet uniquement parce qu'elles mobilisent un éprouvé intense dans le corps que ces marques peuvent jouer leur rôle d'intermédiaires entre, d'un côté, les profondeurs indicibles du corps et, de l'autre, les systèmes de signes abstraits socialisés dont le langage est le plus élaboré. Dans notre culture où ces signes ne sont plus imposés de l'extérieur au cours d'un rituel social, nombreux sont d'ailleurs les adolescents qui se les imposent à eux-mêmes, que ce soit sous la forme de tatouages, de piercing, ou même de blessures consécutives à des actes délibérément dangereux. Dans ce cas, la socialisation n'entoure pas le moment de la blessure qui correspond à l'accident — bien que cela puisse arriver dans certains rituels initiatiques qui tournent mal — mais celui de la convalescence : les plâtres consécutifs aux fractures sont

notamment l'objet d'inscriptions nombreuses qui les transforment en véritables « tatouages » parfois conservés plusieurs années après l'accident lui-même. La raison de ces inscriptions sur le corps — ou sur les prothèses destinées à l'accompagner provisoirement — est à chercher dans la place privilégiée qu'il prend à ce moment de la vie. Chez les adolescents, le corps pousse en effet au travail d'élaboration psychique à travers les métamorphoses/pubertaires et c'est pourquoi il est essentiel que les inscriptions s'accrochent à lui. C'est également pourquoi le caractère douloureux de celles-ci, loin d'être dissuasif, est au contraire hautement incitatif : la souffrance dont elles s'accompagnent — au moment de leur application pour le tatouage et souvent plus longtemps pour les diverses formes de piercing — rappelle que les poussées corporelles, notamment agressives et sexuelles, doivent se couler dans le moule que chaque société leur impose. C'est donc à juste titre que ces pratiques sont considérées comme liées à la marginalité. Celui pour qui les normes sociales ne sont pas un poids n'a aucune nécessité de se rappeler leurs exigences de cette façon. Au contraire, celui qui ressent chaque jour leurs contraintes a toutes les raisons de symboliser, par une souffrance physique, la douleur psychique de leur impérieuse nécessité.

Les marques corporelles à l'adolescence ont ainsi une double polarité : d'une part, elles constituent un équivalent somatique visible d'un travail de métamorphose et d'accouchement psychique invisible ; et, de l'autre, elles fonctionnent comme autant de signes de reconnaissance et de socialisation. L'adolescent marqué ou blessé est comme un papillon qui aurait souhaité inscrire sur l'une de ses ailes la trace de la déchirure de sa chrysalide. Cette marque d'abord réalisée pour soi deviendrait probablement vite — tout au moins si les papillons étaient des hommes — un signe de reconnaissance et de ralliement ! Cette double polarité des inscriptions corporelles leur permet de faire lien non seulement entre les éprouvés indicibles du corps d'un côté et la vie sociale de

l'autre, mais aussi entre les personnes. Toutes les marques corporelles ritualisées ont ces deux objectifs : d'inscription sur le corps de ce qui est éprouvé à l'intérieur de lui d'un côté et de socialisation de l'autre.

C'est pour la même raison que le jeu de rôle et le psychodrame sont des formes de psychothérapie particulièrement bien adaptées aux adolescents. Ces activités les invitent à formuler leurs sensations et leurs impressions à travers des actes du corps autant qu'à travers des mots. De façon générale, l'être humain ne symbolise pas seulement ses expériences du monde avec des mots, mais aussi avec des images (pensées ou créées matériellement) et avec des sensations, des émotions et des attitudes, et cette troisième forme de symbolisation intervient au plus haut point dans la socialisation des expériences et la formation des liens, notamment autour des images¹.

L'absence de prise en compte des formes sensorielles et motrices de la symbolisation a eu des conséquences catastrophiques sur notre compréhension des effets de la violence des médias. Prenons un seul exemple, celui des travaux de Bandura, chercheur rendu célèbre dans les années 60 pour un protocole qui a semblé à certains trancher définitivement la question de la dangerosité des images. Bandura montre à de grands enfants des séquences dans lesquelles un adulte malmène une poupée

1 Plusieurs chercheurs latino-américains ont tenté d'utiliser le psychodrame dans l'étude des effets des images sur les groupes. Bleger et Carlos Eduardo Cila Salazar utilisent un psychodrame plutôt d'inspiration morénienne (Bleger J., « La entrevista psicologica (su empleo en el diagnostico y la investigation) », *Temas de psicologia (entrevista y grupos)*, 10 a edición, Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1979) ; Cila Salazar C.E., « Los Grupos de discusion como propuestas metodologica », *Investigar la comunicacion-propuestas ibero-americanas*, 1997). Le psychanalyste Enrique Guinsberg, quant à lui, utilise des techniques de jeux de rôle pour les enfants, y compris des variantes du psychodrame, le but étant, quelle que soit la technique, « de chercher à savoir ce que les téléspectateurs ressentent et reçoivent eux-mêmes, comment et pourquoi » (Guinsberg E., *Publicidad : i para la reproduccion*, Mexico, Plaza y Valdès/UAM-Xochimilco, 1987). Enfin le chercheur latino-américain et psychanalyste Guillermo Orozco Gomez a tenté lui aussi d'utiliser le psychodrame. (Gomez O. G., *Miradas latinoamericanas a la television*, Departamento de Comunicacion, Universidad Iberoamericana, 1997). Mais aucune de ces recherches ne compare les effets individuels et les effets de groupe provoqués par des images faute d'une grille de codification unique valable dans ces deux types de situation.

d'apparence humaine. Puis il confie des enfants plus petits à la garde de plus grands dont certains ont vu ces images et d'autres pas. Il constate que ceux qui ont vu les séquences violentes sont plus intolérants vis-à-vis des petits et les molestent plus facilement. Bandura en conclut donc que les images violentes rendent les enfants violents¹. Le problème d'une telle recherche est qu'elle ne tient pas compte d'un facteur essentiel. Quand un enfant voit des images violentes seul devant son écran T.V. — ce qui est le cas de 17 % des enfants, le matin, avant l'école, mais de 50 % dans certaines classes de banlieue — il n'est pas confronté aussitôt après à un camarade unique vis-à-vis duquel il est appelé à faire usage de son autorité ou de son influence, bien ou mal placée. Il est d'abord confronté au groupe de camarades de sa classe d'âge et les enseignants qui ont ces enfants en charge savent bien que s'établit alors entre eux des jeux d'imitation à travers lesquels ils élaborent les effets des images sur eux. Ce qui fait défaut dans le protocole de Bandura, c'est la prise en compte de ce moment « d'imitation ludique » qui fait intervenir en priorité les formes sensorielles et motrices de la symbolisation et qui n'a rien à voir avec ce qu'on désigne en règle générale sous l'expression « imitation des images ».

Les formes de l'imitation

Le mot d'« imitation » est chargé d'ambiguïtés redoutables. Le fait que les enfants engagent les spectacles violents qu'ils ont pu

1 Bandura A., Ross D., Ross S.A., « Transmission of aggression through imitation aggressive models », *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 63, 1961, pp. 757-782. La même critique peut être faite à la recherche de Baron et Lieber. Ces deux auteurs exposent des enfants à un film de trois minutes et demie avec coups de couteaux, fusillades et combat de coups de poing ou à un film sportif de même durée. Puis les enfants sont amenés dans une pièce où un autre jeune joue à un jeu et essaie de gagner un prix. On les avertit qu'ils peuvent soit le gêner en lui infligeant du mal, 20 fois de suite, soit l'aider. Pour cela ils utilisent un appareil avec deux boutons (un pour l'aider, l'autre pour gêner). L'agression est exprimée en temps total passé par l'enfant à presser le bouton « gêner ». Les résultats montrent que le programme agressif n'agit d'une manière significative que sur les garçons et ceci d'autant qu'ils sont plus âgés (Lieber R.M., Baron R.A., « Short-term effects of televised violence on children's behavior », Murray J.P., Rubinstein G.A., « Television and social behavior », *Television and social learning*, Washington DC : US government Printing office, vol. 2, pp. 181-201).

voir dans leurs propos, leurs jeux, et même leurs rêves, est une constatation ancienne et banale¹. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils imitent « pour de vrai » ! En fait, s'agissant de nos relations aux images, il est essentiel de distinguer au moins trois formes d'imitations : d'apprentissage, ludique et traumatique.

L'IMITATION D'APPRENTISSAGE OU « IMITATION PRESTIGIEUSE² »

Un enfant — mais tout aussi bien un adulte — imite les actes qu'il voit réussir par des personnes en qui il a confiance. Un grand nombre d'apprentissages éducatifs et sociaux obéissent à cette forme d'imitation, depuis la façon de tenir sa fourchette jusqu'aux comportements de séduction. Nous apprenons à reproduire de cette manière des systèmes de représentation correspondant à des règles de vie sociale claires, mais aussi d'autres qui n'ont aucune formulation précise dans une culture donnée, comme les façons d'embrasser. Dans tous les cas, ces apprentissages passent par des gestes et des manières d'être qui engagent le corps et qui sont pour la plupart inconscients³. Toute différente est l'imitation pour « faire semblant ».

L'IMITATION POUR « FAIRE SEMBLANT »

Pour faire comprendre cette forme d'imitation, commençons par décrire une scène que le hasard m'a permis d'observer. Une mère revient de l'école avec trois petites filles (les siennes, ou des camarades de sa fille unique, peu importe). Par maladresse, elle

1 Liliane Lurçat en a donné une illustration par une enquête menée auprès des élèves de moyenne et de grande section en école maternelle, pendant la période des attentats terroristes de 1986 à Paris, et alors que les médias diffusaient à très forte dose des informations sur ce sujet (Lurçat L., *Violence à la télé : l'enfant fasciné*, Paris, Syros, 1989).

2 Je reprends cette expression à Marcel Mauss (Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p. 160).

3 Comme le mot d'« imitation » suggère en français une reproduction volontaire des gestes d'autrui, Bourdieu a proposé de parler plutôt de *mimesis*. Ce mot permet de comprendre que la reproduction s'accomplit « en deçà de la conscience et de l'explicitation, donc de la distance réflexive qu'elles supposent » (P. Bourdieu, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit Éd., 1979, p. 122).

heurte du pied le bord d'une bouche d'égout qui dépasse du sol, manque de tomber, bat l'air des bras, reprend son équilibre puis se retourne et crie en regardant l'objet sur lequel elle a failli trébucher : « Ils ne pourraient pas faire attention ? » Elle reprend ensuite sa marche sans plus y penser, probablement. Arrivent alors les trois petites filles qui, bien sûr, ont assisté à la scène. Spontanément et sans se soucier de l'adulte qui s'éloigne, elles se mettent alors en ligne et chacune refait à tour de rôle les gestes de trébucher, de rattraper son équilibre et de crier quelque chose à l'adresse de l'obstacle. Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de cogner du pied pour de vrai au risque réel de tomber, mais de *faire semblant* de bout en bout : faire semblant de heurter la plaque d'égout, puis d'être déséquilibrée, de reprendre son équilibre, de découvrir l'obstacle et de lui parler. Peut-on dire que ces fillettes ont « imité » l'adulte dans leurs comportements ? Le mot paraît adapté, mais on voit bien qu'il n'a pas la même signification que si on l'emploie pour désigner les apprentissages. Il ne s'agit pas ici pour l'enfant de modeler durablement ses attitudes sur celles d'un adulte, par exemple dans ses manières de parler ou de manger. L'imitation, ici, est essentiellement destinée à *assimiler les effets d'un événement sur soi*. De tels comportements d'imitation participent précisément à l'assimilation des émotions, et ici, d'abord à celle des angoisses que les trois fillettes ont éprouvées à voir leur mère risquer de tomber. Ils y participent de la même façon que, plus tard, le récit qu'elles feront à leur père ou à leur grand-mère de la scène angoissante à laquelle elles ont assisté. Ce qui est d'abord éprouvé solitairement doit ainsi être symbolisé et socialisé, et les comportements y contribuent au même titre que les images et les mots. Ces comportements ne relèvent pas d'un apprentissage, mais d'un travail d'assimilation psychique des expériences du monde.

Un enfant qui imite certaines attitudes de ses parents et les actualise avec ses camarades est dans le registre de l'apprentissage : il intériorise ces comportements de manière si durable que ses interlocuteurs, plus tard, recevront ceux-ci comme des manifestations de la personnalité profonde de leur

auteur. Au contraire, les enfants qui reproduisent de façon temporaire des fragments d'un spectacle qu'ils ont vu sont dans une situation absolument différente. Ces conduites ne sont pas la base d'apprentissages, mais de l'assimilation psychique des effets psychomoteurs, sur chacun d'entre eux, d'événements inhabituels auxquels ils ont assisté. Ces conduites collectives ont une valeur de symbolisation pour deux raisons complémentaires : tout d'abord, elles font référence, pour chacun d'entre les enfants qui les adoptent, aux mêmes événements partagés (qu'il s'agisse d'événements réels ou de scènes de fiction) ; et ensuite, elles leur permettent de rentrer en relation les uns avec les autres. La façon dont chacun perçoit les conduites motrices des autres et y adapte les siennes implique à la fois la communication motrice et la référence à un modèle qui lui est extérieur. Autrement dit, ces conduites sont non seulement symboliques par le fait qu'elles mettent en représentation des sensations et des fantasmes, elles sont aussi « symboligènes » en ce sens qu'elles établissent un réseau de sociabilité. Dans ces communications, il y a peu d'incertitude, chacun sachant à quoi s'attendre et pouvant anticiper sur les conduites motrices des autres.

On voit donc que ce serait passer à côté de la complexité de ces comportements que de les réduire à leur portée socialisante. Cette motricité socialisante fonctionne d'abord comme une subjectivation. Chaque enfant ou adolescent engagé dans ces conduites motrices interactives a la certitude de partager les mêmes représentations et les mêmes catégories de culture que ses camarades. Mais, en même temps, chacun les vit dans une temporalité et un espace qui lui sont propres et à travers lesquels il affirme son identité. Les conduites motrices ne sont pas des ancêtres sauvages et rudimentaires du langage. Elles sont des techniques d'action de soi sur soi et d'influence sur les autres de telle façon qu'elles constituent le support de formes originales de la symbolisation. C'est encore la raison pour laquelle ces comportements d'imitation destinés à favoriser l'assimilation sont en général très labiles, à la différence des comportements

d'imitation à fin d'apprentissage qui sont appelés à se stabiliser et à durer. C'est parce qu'ils ne durent que le temps nécessaire pour que le processus d'assimilation psychique soit réalisé. On voit combien l'utilisation du même terme pour désigner deux mécanismes aussi différents est source de malentendus. L'imitation dans un processus d'apprentissage vise à produire le même effet que le comportement imité. Au contraire, l'imitation comme moyen d'assimiler les effets sur soi d'une expérience est appelée à construire une personnalité autonome. La différence touche au processus imitatif lui-même. La première est une imitation « pour de vrai » alors que la seconde est une imitation « pour faire semblant ».

L'IMITATION TRAUMATIQUE

La dernière forme d'imitation est très différente des deux précédentes. Pour la comprendre, il faut avoir à l'esprit que notre système psychique fonctionne un peu comme notre... tube digestif. Lorsque nous sommes confrontés à une expérience, nous devons en assimiler les diverses composantes, sensorielles, corporelles et fantasmatiques. L'être humain se différencie des animaux par la nécessité de ce travail psychique permanent qui lui permet d'enrichir sa personnalité en établissant des liens entre ses expériences présentes et les traces laissées en lui par ses expériences passées. L'événement nouveau psychiquement assimilé — ou « introjecté » — constitue alors un support pour des apprentissages ultérieurs. Mais il existe une seconde façon d'intérioriser les expériences qui consiste à enfermer ce qu'elles éveillent dans une espèce de « placard — ou de vacuole — psychique » à l'intérieur de soi¹. Le processus n'est pas, alors, d'assimilation, mais « d'inclusion ». Et le risque est que le contenu de telles inclusions surgisse à travers des comportements, des émotions ou des états du corps que le sujet vit

1 La constitution de ces « placards » et leur fonctionnement sont exposés dans mon ouvrage *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* (op. cit.).

comme étrangers à lui-même parce qu'il ne les a pas, justement, assimilés. Dans le processus d'« inclusion », nous n'assimilons pas, en effet, les expériences du monde en nous en donnant des représentations. Au contraire, nous enfermons « tels quels » dans une partie de notre personnalité tous les éléments de l'expérience que nous ne pouvons pas assimiler. Le processus est tellement banal qu'il existe des expressions populaires pour le désigner. C'est par exemple les gens qui disent, en évoquant un événement pénible qu'ils ont vécu : « ça m'est resté sur l'estomac », « je suis malade dès que j'y pense », « je ne l'ai jamais digéré » ou encore « surtout, ne m'en parlez pas ». Les psychothérapeutes voient fréquemment des patients se mettre à crier ou pleurer au sujet d'expériences vécues dix ou trente ans plus tôt parce que celles-ci n'ont pas été assimilées et restent présentes comme au premier jour. Mais une dernière question se pose : comment expliquer que nous réagissions à certaines expériences par une inclusion et à d'autres par une assimilation complète ? Il y a deux séries de raisons à cela, certaines liées au fonctionnement psychique lui-même — et notamment aux expériences qui ont précédemment été enfermées dans de tels « placards » — et d'autres à notre environnement : toutes les expériences inhabituelles ou traumatiques dont nos proches ne nous permettent pas d'assimiler les effets sur nous sont intériorisées par inclusion¹.

Dans la vie courante, nous enfermons donc un grand nombre d'expériences de frustration en attente de pouvoir les élaborer, notamment par la parole. La vie de famille est d'ailleurs une aide très précieuse pour l'élaboration de ces expériences. Beaucoup de gens racontent à leurs proches, le soir, ce qu'ils n'ont pas pu évoquer, dans la journée, avec leurs collègues de travail ou de classe. Le mécanisme de l'inclusion psychique permet donc de « mettre de côté » certaines expériences pénibles en attente de

1 Je reprends cette distinction entre « introjection » et « inclusion » psychiques des travaux de Nicolas Abraham et Maria Torok (*L'Écorce et le noyau*, Paris, Flammarion, 1978). L'application que j'en fais aux situations d'images n'est pas envisagée par eux.

pouvoir s'en occuper « plus tard ». Ces expériences sont provisoirement écartées de notre conscience par un mécanisme de clivage partiel et localisé qui se veut temporaire. Le problème est que ces clivages d'abord fonctionnels et provisoires deviennent très souvent durables, soit parce que notre entourage est peu disponible, soit parce que d'autres problèmes nous accaparent très vite...

Revenons maintenant à la question de l'imitation. De nombreuses expériences désagréables peuvent accompagner un apprentissage, allant de l'humiliation à la punition en passant par toutes les formes de culpabilité et de honte et même, parfois, par des expériences de séduction. Un enfant peut être aussi conduit à faire ou dire des choses en étant forcé par un adulte ou un autre enfant qui a autorité sur lui. Il n'admire pas pour autant cet adulte et il peut même ne pas désirer lui ressembler. D'un côté, il intériorise sur le mode de l'introjection les comportements qu'on attend de lui ; mais, d'un autre côté et en même temps, il intériorise sur le mode de l'inclusion les traumatismes qui accompagnent cet apprentissage en les enfermant au plus profond de lui. Ces expériences, aussi silencieuses puissent-elles être — et parfois la vie entière — ne sont donc pas pour autant effacées de sa personnalité. Celui qui les a vécues est toujours menacé de s'identifier, plus tard, aux aspects les plus frustrants de son pédagogue. Ça peut être, selon les cas, dans le mépris que celui-ci affichait, dans sa façon de bouger ou encore de parler — par exemple avec une froide détermination ou une pointe d'ironie. L'apprentissage est réalisé, mais les conditions dans lesquelles il s'est opéré déterminent également des formes de relation aux autres. Celles-ci sont souvent retardées et se manifestent seulement lorsque l'enfant — ou l'adulte qu'il est devenu — se trouve dans une situation équivalente. Il ne reprend pas à son compte ce que l'autre a désiré transmettre et encore moins l'ensemble de ses attitudes ou de ses comportements, mais seulement ceux dont il a souffert et qu'il a pour cette raison enfermés dans des « vacuoles » psychiques. C'est pourquoi on peut qualifier de telles formes d'imitation de

« traumatiques ». Elles ont d'autant plus de chance de se manifester que l'ancienne victime se trouve avec un interlocuteur dans la situation où un adulte traumatisant a été avec lui par le passé. Mais il arrive aussi que ces formes d'imitation se manifestent très rapidement dans les relations de cet enfant avec son entourage, notamment s'il est soumis fréquemment à l'influence du même adulte traumatisant. Il se met alors à « faire comme lui », notamment avec ses camarades. Un tel phénomène est intuitivement bien connu des parents. C'est pour le prévenir qu'ils disent parfois à leurs enfants : « Faites comme je vous dis et ne faites pas comme je fais ! » Malheureusement, le risque est plus facile à dénoncer qu'à prévenir car le fonctionnement humain est inséparable de l'inclusion psychique et de l'imitation des figures traumatisantes qui en résulte¹.

Comment imite-t-on les images ?

Les images ne mobilisent pas des formes d'imitation différentes de celles qui sont à l'œuvre dans la vie sociale. On y retrouve l'imitation d'apprentissage, l'imitation ludique et l'imitation traumatique. Malheureusement, elles sont bien souvent confondues et c'est d'autant plus dommage qu'elles sont non seulement différentes dans leurs mécanismes, mais surtout dans leurs conséquences. En revanche, elles ont un point commun essentiel : dans les trois cas, elles sont placées sous le signe du lien.

Tout d'abord, les images peuvent entrer dans une forme d'imitation d'apprentissage. Les enfants des années 90 ont ainsi

1 J'ai remarqué un tel phénomène avec les enfants handicapés mentaux que leurs parents ont soumis, à la technique thérapeutique qu'on appelle « méthode d'Oman ». Cette méthode consiste à tenter de vaincre le repli sur soi et la résistance aux apprentissages de l'enfant handicapé par une stimulation permanente, physique et psychique. Pendant six à huit heures par jour, il subit des manipulations qu'il vit forcément comme terriblement violentes. Or j'ai souvent remarqué que de tels enfants, lorsqu'ils sont, plus tard, insérés dans une vie en collectivité, ne manquent jamais d'imposer à des enfants plus petits des contacts violents. Ces enfants — quel que soit le bénéfice qu'ils aient par ailleurs tiré de cette méthode pour leurs propres apprentissages — y ont également « appris » une forme de relation à l'autre.

appris la distinction entre le « baiser tendre » et le « baiser d'amour » en regardant le feuilleton télévisé *Hélène et les garçons*¹, mais, beaucoup parmi leurs aînés avaient appris comment « parler aux filles » dans l'œuvre de François Truffaut. Quant aux films érotiques ou pornographiques, ils sont parfois utilisés pour se faire une première idée des choses du sexe et savoir comment s'y prendre le moment venu... bien que la presse pour adolescents soit devenue, depuis quelques années, particulièrement explicite dans ce domaine. Quoiqu'il en soit, l'apprentissage réel que les prostituées donnaient traditionnellement aux garçons après leur admission rituelle au conseil de révision a laissé place, pour les deux sexes, à l'apprentissage virtuel par textes et images interposées.

L'imitation des images « pour faire semblant » joue elle aussi un rôle considérable. Il suffit pour s'en convaincre de regarder le paysage d'une cour de récréation. Les enfants mettent en scène, dans leurs jeux, les séquences d'images qui les ont impressionnés afin d'assimiler peu à peu les émotions, les sensations, les angoisses et les états du corps que ces spectacles ont fait naître en eux. C'était déjà le cas à l'époque de Goldorak ! C'est d'ailleurs pourquoi ces formes d'imitation ne sont pas en général des réalisations pratiques complètes, mais plutôt des gestes ou des mots évocateurs pour tous les participants de ce que chacun a vu. Ils fonctionnent ainsi comme une forme de « sociomotricité² », c'est-à-dire une interaction socialisante : chacun perçoit les conduites motrices des autres et y adapte les siennes d'une façon qui implique à la fois la communication motrice et la référence à une symbolisation qui leur est extérieure.

Enfin, bien sûr, l'identification aux images peut être « traumatique ». La pratique clinique, tant avec des enfants que des adultes, montre que certains actes peuvent être accomplis par

1 Voir Dominique Pasquier, *La Culture des sentiments*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1999.

2 Parlebas P., *Lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP, ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, 4^e tirage 1991.

des enfants qui se réclament, dans ce qu'ils font, d'images qu'ils ont vues. Pourtant, dans tous les cas que j'ai eu à observer, le moteur de l'identification aux images se trouvait dans la réactivation d'un traumatisme passé vécu dans la réalité et maintenu à l'écart du fonctionnement psychique conscient.¹

L'imitation traumatique ne relève pas en fait d'un désir fondamentalement différent de celui qui anime l'imitation ludique. Dans les deux cas, il s'agit de se donner des représentations de situations traumatiques passées restées en souffrance de symbolisation, et, pour cela, d'engager des actes qui entraînent, dans leur sillage, des images psychiques et des mots. L'imitation ludique y réussit parce que la situation traumatique inaugurale est reconnue comme telle et que cette reconnaissance est partagée par le (ou les) compagnon(s) de jeu. C'est pourquoi, dans l'imitation ludique, les gestes accomplis s'accompagnent dès le début des mots qui désignent la situation initiale et d'images psychiques qui la situent nettement dans le passé. Par exemple, un enfant qui a assisté à un accident de la circulation et aux diverses interventions qui ont suivi propose à des camarades de jouer avec lui en disant : « Je suis le pompier » ou « tu es le chauffard ». Par ces mots, il désigne explicitement la situation qui l'a bouleversé et introduit donc une mise à distance à laquelle il invite ses interlocuteurs. La difficulté pour opérer un tel décollement, dans l'imitation traumatique, est liée au fait que l'enfant — ou l'adulte — a été totalement plongé dans le traumatisme inaugural sans possibilité de constituer un premier écran où une pensée de la situation puisse se constituer, et cela parce que le traumatisme a été dirigé directement contre lui. Et c'est pourquoi il y plonge à son tour autrui sans lui ménager aucune distance possible par rapport à la situation, c'est-à-dire de façon traumatique. Là où l'imitation ludique crée un complicité d'élaboration, l'imitation traumatique malmène gravement ceux que le meneur de jeu impose pour être ses complices malgré eux, bref, elle les *traumatise* à leur tour. Or nous verrons que si les

1 Voir à ce sujet *Y a-t-il un pilote dans l'image ? (op. cit.)*.

images font peu courir ce risque, c'est parce que, dans les situations qu'elles impliquent, ce premier écran existe : il s'agit de la surface même où elles s'inscrivent. Plus précisément, ce rôle d'écran est joué par les diverses conditions qui permettent à cette surface d'images d'exister, et qui vont des conditions de leur réalisation à celles de leur diffusion en passant par les diverses contraintes technologiques qui les organisent. Mais à condition, toutefois, que cette surface et ses contraintes soient reconnues et désignées comme telles... Pourtant, l'ensemble de ces considérations ne résout pas le problème de savoir si, dans certaines conditions, des images violentes ne pourraient pas pousser un spectateur à des comportements violents sans pour autant réactiver un traumatisme enfoui.

Du malaise à l'acte

La question de savoir comment un traumatisme d'image peut engendrer un comportement mérite un détour... par la publicité. Il se trouve en effet que la marque « Benetton » s'est longtemps fait une spécialité de ces campagnes publicitaires « coup de poing » qui ont, justement, fort bien marché. Toutes reposent sur le même principe. Un document violent est imposé au spectateur, soit qu'il s'agisse d'une image d'agence — comme un meurtre —, soit d'une mise en scène reprenant un thème préoccupant de l'actualité — comme, dans les années 80, un tatouage indiquant la séropositivité ou une allusion suggérée à des rapprochements sexuels entre enfants. De telles images réunissent deux conditions pour bousculer leur spectateur. Tout d'abord, elles lui rappellent brutalement la violence du monde sans qu'il ait eu le temps de s'y préparer, comme nous le faisons quand nous choisissons de regarder le journal télévisé ou d'ouvrir une revue d'actualité, et cela à un moment où il pouvait au contraire être engagé dans des pensées personnelles. Ces images ne sont en effet souvent pas plus violentes que beaucoup d'autres vues à la télévision, mais le choc est lié au fait qu'elles sortent de leur cadre habituel en surgissant dans le métro ou sur les abris-

bus. Autrement dit, l'impact de leur violence est d'autant plus grand qu'elles atteignent leur spectateur à un moment où il avait choisi de « baisser sa garde ». Le pouvoir de pénétration de ces images s'en trouve accrue et elles touchent des pensées, des fantasmes et des rêveries personnelles de leurs spectateurs que, sans doute, elles ne toucheraient pas dans d'autres circonstances. La seconde raison de leur impact est liée à l'absence de commentaire qui leur donne un « cadre ». Alors que ce type d'image s'accompagne habituellement de précisions sur leur signification — qu'il s'agisse des textes associés aux photographies dans un hebdomadaire ou des commentaires du présentateur dans les séquences d'actualité télévisée —, elles sont ici données sans autre explication que le nom de la marque et son slogan habituel. Des pensées et des fantasmes pénibles assaillent alors le spectateur. Par exemple, devant une photographie de meurtre, il peut penser : « On peut donc ainsi tuer son voisin dans la rue ou dans le métro ? », « Est-il possible que l'un de mes proches, ou moi-même, soit l'une des prochaines victimes ? », « Que pense celui qui tue dans de telles circonstances ? » et même « Qu'éprouverais-je moi-même à tuer ainsi ? ». Ces pensées, bien sûr, l'angoissent, et, pour certaines, lui font honte. Il se surprend à imaginer, et même parfois à désirer consciemment, pendant une fraction de seconde, cette « catastrophe » qui le propulserait soudain hors de sa banalité quotidienne ou réaliserait un de ses vœux de vengeance les plus secrets et les plus honteux. L'inconscient est en effet plein de choses effrayantes qui n'aspirent qu'à en sortir. Mais cette confrontation brutale avec soi est périlleuse. Le spectateur abasourdi d'abriter autant de pensées interdites se demande si ceux qui l'entourent en éprouvent autant et, comme tous les visages autour de lui semblent inexorablement fermés, redoute que cette attitude soit une réponse à sa question. Oui, ça ne fait pas de doute, ses voisins de transport se sont aperçus qu'ils ont affaire à un monstre habité de pensées parricides, infanticides et incestueuses, bref, le Père Ubu en personne déguisé en monsieur ou madame tout le monde. L'urgence est grande, bien sûr, d'oublier tout cela. Mais comment oublier qu'on abrite un

monstre en pensées quand on ignore que c'est le lot commun de tous les êtres humains ? Il y a à cela une réponse qui fait à la fois le bonheur du publiciste et de la marque qui l'emploie. Il suffit d'inviter le spectateur à nommer autrement son trouble. À défaut de pouvoir l'ignorer, il est possible à tout le moins de changer son sens en oubliant ses causes. Ce mécanisme, que la psychanalyse appelle un « déplacement », est parmi les plus banals qui soient. Le trouble éprouvé n'est plus rapporté aux pensées coupables ou honteuses qui ont accompagné la découverte de l'image, mais à la conscience brutale qu'elle aurait indiqué la voie d'un « achat » qui serait une sorte de « rachat ». Le spectateur se sent par exemple mal habillé et s'angoisse à l'idée que cela risque de le faire rejeter de son groupe ou de ses proches. De la honte et de la culpabilité d'abord vécues dans la relation d'intimité fantasmatique avec l'image, le spectateur ne garde donc que les conséquences et les rattache à une autre cause : il n'est pas habillé comme il faut et cela (et cela seul) risque de lui faire perdre la face. Il a donc toutes les raisons d'acheter un vêtement qui fasse de lui « un citoyen du monde » identique à tous les autres et ne courant donc le risque d'être rejeté par personne. L'aspiration à faire partie de la large communauté des hommes en achetant un tee-shirt vendu dans le monde entier sans aucune discrimination est ainsi inséparable des pensées troubles, meurtrières et hautement discriminantes que font naître les publicités pour Benetton. « On ne fait pas de bonne littérature avec de bons sentiments », disait Jean-Paul Sartre. On pourrait dire qu'on ne fait non plus de bonnes ventes de tee-shirts ! Malmener le spectateur d'abord, puis l'inviter à résoudre son malaise en achetant le produit proposé à la vente sur la même image n'est pas l'exclusivité de ce produit et de cette marque ! Bien d'autres y ont eu recours et l'utiliseront encore pendant longtemps, même si c'est sous des formes moins scandaleuses.¹ Dans toutes ces

1 Pour d'autres exemples de cette stratégie publicitaire, le lecteur peut consulter « L'efficacité publicitaire, stratégie Benetton et stratégie l'Oréal » dans *Petites mythologies d'aujourd'hui* (*op. cit.*).

publicités, la dynamique de l'achat est inséparable d'une identification au groupe de tous ceux qui sont censés adopter le même produit.

Revenons à la question des adolescents, des images et de la violence. Dans les publicités pour Benetton, le contre-poison est en quelque sorte fourni avec le poison : au spectateur qui perd ses repères et ne se reconnaît plus dans les pensées troubles qui l'assaillent, le publiciste conseille d'acheter un tee-shirt qui fasse de lui un individu semblable à tous les autres. Mais le spectateur du « Scarface » de Brian de Palma, comment va-t-il s'y prendre pour gérer les émotions, les pensées, les fantasmes et les impulsions d'actes qui lui viennent ? Le mode d'emploi pour sortir du malaise, dans une telle circonstance, risque bien d'être tenu par le groupe ou par son leader.

Pourtant, avant de nous engager sur cette voie, il est utile de préciser que les phénomènes de groupe, aussi importants soient-ils, ne sont pas la seule raison que nous avons d'adhérer aux images et d'y croire comme à du vrai. Le désir d'appartenir à un groupe est un élément essentiel de notre adhésion aux images, mais il n'est pas le seul.

Un penchant si funeste

La question de savoir pourquoi nous avons toujours tendance à croire les images que nous voyons n'a pas une seule réponse, mais trois, et elles sont les mêmes chez les enfants et les adultes. Chacune de ces réponses correspond à un moment privilégié de notre histoire où nous avons été sauvés de croire à une image. Le premier de ces moments est celui où nous nous sommes constitués une première représentation visuelle de notre environnement et que nous avons décidé d'y croire ; le second coïncide avec la découverte de l'image de soi dans le miroir et la décision de nous y reconnaître ; enfin, le troisième est celui où nous avons décidé de considérer comme vraies les diverses images du monde que notre famille, et notamment nos parents, nous présentaient comme telles. La première de ces croyances

concerne les origines de la pensée, la seconde les origines de l'identité individuelle et la troisième les origines de l'identité de groupe. Bien que ce travail soit plus précisément consacré à la troisième, il n'est pas inutile d'évoquer les deux autres.

Tout d'abord, nous avons tendance à croire ce que nous voyons parce que le désir de savoir, chez l'être humain, est inséparable de celui de se donner des images. Avant les images, nous sommes noyés dans des expériences corporelles, sensorielles, émotives et motrices. Avec les images, aussi bien psychiques que matérielles, nous commençons au contraire à émerger de cet état. Pour le nouveau-né, le désir de se donner une image est ainsi inséparable de celui de sortir de l'indifférenciation première dans laquelle les états du corps sont confondus avec ce qui les produit. Connaître, c'est d'abord se donner une image parce que c'est avec l'image que nous nous constituons un premier écran où la pensée peut advenir. La croyance que les images sont « vraies » est ainsi fondée pour chacun sur une expérience essentielle, l'émergence d'une pensée qui ne soit plus enfouie dans le corps, mais objectivable et reproductible grâce à une image. L'illusion où nous sommes de croire que les images disent la vérité est en quelque sorte un tribut quotidien payé à ce premier service qu'elles nous ont rendu... au risque de nous y faire parfois adhérer sans réserve.

La seconde raison pour laquelle nous avons tendance à croire les images concerne le narcissisme, et précisément l'image de soi. Voir une image réactive pour chacun d'entre nous des enjeux du côté de la découverte de l'image de soi. Se voir entier dans un miroir, c'est se croire entier pour de vrai. C'est pourquoi, quand nous avons découvert pour la première fois notre image unifiée dans un miroir, il a été essentiel pour nous d'y croire. Telle est la seconde raison pour laquelle nous avons un funeste penchant à croire à la vérité des images. C'est en quelque sorte le second tribut que nous payons aux services qu'elles nous ont rendus. Celui qui regarde une image et l'adopte comme vraie a toujours l'illusion de s'unifier à travers elle en surmontant sa division intérieure. Dans le fait de croire

aux images, il y a toujours un peu du désir de nous guérir de l'angoisse du morcellement primitif.

Enfin, la troisième raison pour laquelle nous avons tendance à croire à une image concerne notre adhésion au groupe de tous ceux qui y croient ensemble. Contempler les mêmes images assure d'une sorte de communication virtuelle même en l'absence de toute communication réelle. C'est se sentir participer d'une instance — on pourrait dire aussi une force — qui dépasse et enveloppe chacun, presque d'un « mana » au sens où en parlait Freud dans *Totem et Tabou*. Chaque spectateur qui adhère à une image le fait toujours en étant porté par le désir de faire partie de tous ceux qui y adhèrent, soit pour s'y reconnaître, soit pour s'en offusquer. Les images sont en cela une sorte de « colle sociale ».

Les images que nous voyons n'ont donc jamais seulement des enjeux de signification, mais toujours au moins trois autres fonctions à notre insu : elles nous confirment dans l'idée que nous avons eu raison de désirer voir pour savoir, et cela résonne bien entendu avec la curiosité sexuelle infantile qui continue à habiter chacun d'entre nous ; elles nous assurent de notre intégrité narcissique ; et, enfin, elles nous sécurisent sur notre appartenance à un groupe. C'est pourquoi le problème de la confusion entre l'image et la réalité n'est pas seulement un problème d'adhésion « affective » contre lequel nous pourrions nous protéger en « gardant la tête froide ». Il est fondamentalement lié aux enjeux du narcissisme, individuels bien sûr, mais aussi collectifs.

Quand les images menacent la pensée

AUSSITÔT QU'ON ÉVOQUE LES CONSÉQUENCES POSSIBLES des images violentes, c'est évidemment les comportements qui sont au premier plan. Toutes les questions se résument alors à une seule : les images violentes poussent-elles à accomplir des actes violents ? Nous n'éluderons pas cette question, mais il est impossible de l'aborder correctement si on ne prend pas en compte un élément essentiel : les images violentes produisent une désorganisation psychique accompagnée d'angoisse et de honte. Mais comment mettre en évidence cette déstabilisation ? Quels moyens utilisent les enfants et les adolescents qui y sont confrontés pour s'en protéger et reconstruire leurs repères ? Ces moyens sont-ils identiques chez les garçons et les filles, et chez les enfants issus de milieux sociaux différents¹ ? Ceux d'entre eux qui sont capables de parler de ce qu'ils ont ressenti en voyant les images ont-ils une attitude différente en groupe ? Pour

1 Rappelons que pour Basil Bernstein, le langage est utilisé différemment par les différentes catégories sociales (Bernstein B., *Langage et classes sociales, Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975).

répondre à ces questions, nous allons d'abord engager quelques références à une recherche statistique¹. Si le psychanalyste que je suis a décidé, pour l'occasion, d'utiliser un arsenal méthodologique plus familier aux sociologues qu'à ses propres collègues, c'est parce qu'aucune discipline n'est dispensée d'apporter un début de preuve aux modèles qu'elle propose². Il serait en effet bien étrange qu'on veuille réserver le souci de la vérification à une branche des sciences humaines plutôt qu'à une autre !

Violence des images, violence des émotions

Contrairement à la conviction des moralistes pessimistes qui pensent que l'être humain jouit de la représentation des malheurs de son semblable, les images violentes ne procurent que peu de plaisir, et en tous cas beaucoup moins que les images neutres. Les enfants qui ont vu celles-ci disent en effet dans la moitié des cas qu'ils les ont aimés, parfois en insistant sur une séquence ou un fragment, ou même en évoquant à cette occasion des considérations générales ou même personnelles³. Au contraire, après les

1 Elles sont extraites des résultats d'une enquête originale que j'ai proposée, en 1995, à la Direction de l'Action sociale et au ministère de la Culture. Menée entre 1997 et 2000, cette enquête a concerné des jeunes de 11 à 13 ans de cinq établissements scolaires de la région parisienne. La tranche d'âge retenue était destinée à pouvoir utiliser le langage comme moyen privilégié d'exploration en entretien individuel ; chez des enfants plus jeunes, le recours au dessin aurait en effet probablement été nécessaire. Par ailleurs, passé 13 ans, les défenses par le langage sont devenues plus efficaces et l'exploration des effets émotionnels des images aurait certainement été plus difficile. Afin d'étudier à la fois les effets individuels et les effets collectifs des images, le protocole comportait trois moments successifs : 1) présentation à des groupes d'enfants de séquences enregistrées constituées d'images neutres ou violentes selon les cas ; 2) recueil de leurs réactions, à la fois verbales et non verbales, en entretien individuel ; 3) recueil de leurs réactions, à la fois verbales et non verbales, en situation de groupe. La mise au point d'une grille originale inspirée des méthodes projectives a permis d'appliquer la même codification à l'ensemble des réactions à ces deux situations afin de permettre leur traitement statistique (pour la nature de cette grille et son utilisation, voir les annexes).

2 Et je remercie Sylviane Giampino, psychanalyste comme moi, d'avoir bien voulu m'accompagner sur ce chemin en m'aidant à poser les premières bases de cette recherche.

3 La faiblesse de l'échantillon (une centaine d'enfants dans les deux situations expérimentales) par rapport au nombre de séquences proposées (5 séquences de une à deux minutes chacune) n'a permis de prendre en compte ni le genre (dessin animé, fiction ou actualité), ni le contexte de la violence (récompensée ou non).

images violentes, le plaisir est très peu manifesté puisqu'il ne fait l'objet d'une évocation explicite que dans moins d'un sixième des cas. En revanche, l'angoisse, la peur, la colère et le dégoût s'imposent de manière à peu près égale, suivis de près par la honte¹.

Si on s'intéresse non plus à la première émotion verbalement manifestée, mais à l'émotion dominante, verbale ou non verbale², les images violentes et neutres produisent également des effets très différents. Chez les enfants qui ont vu des images neutres, l'émotion dominante générale est le plaisir dans un tiers des cas suivi par l'angoisse, puis par la tendresse. Au contraire, chez ceux qui ont vu des images violentes, l'angoisse est de loin l'émotion générale dominante, devant la colère, la honte et la peur.³ Ces différences entre les deux conditions expérimentales sont d'ailleurs confirmées par le fait que la tonalité affective évolue plus, au cours de l'entretien, lorsque les enfants ont été confrontés à des images violentes que lorsqu'ils l'ont été à des images neutres.⁴ Cette particularité s'explique aisément : les enfants mis en situation d'images violentes éprouvent des états psychiques désagréables qu'ils cherchent donc à faire évoluer vers des états moins pénibles ; au contraire, les enfants confrontés à des images neutres et qui éprouvent d'abord du plaisir n'ont aucune raison de tenter de le faire évoluer vers autre chose. Ils ont même au contraire toutes les raisons de le préserver le plus longtemps possible puisque le plaisir est une émotion agréable.

De la même façon, les enfants portent une appréciation différente sur les images selon qu'elles sont neutres ou violentes⁵. Cette appréciation (qui se traduit par exemple sous la forme de phrases comme : « j'ai bien aimé », « c'est super » ou au contraire

1 Voir tableau S.2. en annexe.

2 Aussi bien en entretien individuel qu'en situation de groupe, cette étude distinguait entre la première émotion verbalement formulée et l'émotion générale dominante (à la fois verbale et non verbale) et entre la première représentation d'action proposée et la représentation d'action dominante.

3 Tableau S.3. en annexe.

4 Voir tableau S.4. en annexe.

5 Il s'agit de la variable E 10. de la grille de codification, nommée dans la grille « valence » (pour la grille de codification et son utilisation, voir les annexes).

Exemples d'émotions de plaisir

- « J'aime bien » (garçon, réponse globale, images neutres).
- « Ça me fait du bien » (fille, réponse globale, images neutres).
- « J'aime bien les ados au lycée » (garçon, séquence 1, images neutres).
- « J'aime bien l'époque des années 60, l'ambiance particulière à cette génération, les babas cools, les hippies » (fille, séquence 1, images neutres).
- « J'aime les films comme celui-là qui se rapportent à la vie courante » (garçon, séquence 4, images neutres).
- « C'est marrant » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « Ça doit être amusant d'être une sorcière » (fille, séquence 4, images violentes).

Exemples d'émotions d'angoisse

- « Je ne dis pas que ça m'a choqué, mais ça m'a fait quelque chose » (garçon, séquence 1, images violentes).
- « Pour les Marines, j'ai senti de la douleur, je me mettais à leur place » (garçon, séquence du journal télévisé, images violentes).
- « Quand on voit des scènes où ils violent des enfants, ça m'angoisse » (fille, séquence 1, images violentes).
- « La première séquence, je n'ai pas bien compris parce que c'était dans le noir, et puis il devait obéir à ses parents, c'est tout » (fille, séquence 1, images violentes).
- « Pour le dessin animé, c'est un peu trop... c'est un peu trop pour le dessin animé (garçon, séquence 2, images violentes).
- « Les films, ça ne m'a rien fait. Mais l'information, le journal, c'est un peu violent, trop. Le journal, ça doit faire mal, mais c'est trop » (fille, séquence 3, images violentes).
- « Je n'ai jamais été dans des conditions pareilles, sauf si mes parents étaient morts » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Dans l'usine, un enfant, c'est bizarre » (garçon, séquence 1, images violentes).

« je n'ai pas du tout aimé », « ça n'a aucun intérêt ») ne dépend en effet pas uniquement de l'émotion éprouvée. Un spectateur peut dire à la fois d'un spectacle qu'il l'a angoissé, mais qu'il l'a beaucoup aimé, ou au contraire qu'il l'a trouvé agréable à regarder, mais que « c'est nul ». Or les appréciations positives dominent largement lorsque les enfants ont vu des images neutres alors que les négatives dominent sensiblement lorsqu'ils ont vu des images violentes. D'une certaine façon, cela n'est pas surprenant. Il paraît logique de porter une appréciation positive sur un spectacle qui procure du plaisir et une appréciation négative sur un spectacle qui procure de l'angoisse, de la honte et de la colère !

Enfin, si on compare la première émotion manifestée verbalement avec la tonalité affective générale au cours de l'entretien, on s'aperçoit que le plaisir d'abord mis en avant dans les situations d'images neutres se trouve légèrement remis en cause (dans un peu moins d'un tiers des cas), alors que chez les enfants qui ont vu des images violentes, il fait place, dans la moitié des cas, à une émotion désagréable comme l'angoisse et la honte¹. On assiste même dans certains cas à un revirement complet. Un garçon par exemple déclare d'abord, en début d'entretien : « le dessin animé, c'est marrant, quand il lui rentrait les doigts dans le ventre et les ressortait », puis, plus tard, manifestement saisi par la honte : « enfin, non, c'était pas marrant ». Ou encore un autre commence par dire : « je ne veux pas regarder les images violentes, mais ce matin, j'ai aimé », puis affirme, à la fin de l'entretien : « c'était trop violent, ça me plaît de parler de violence à l'extérieur, parce que je ne peux pas la faire à la maison ». Un troisième, au sujet du bizutage des Marines américains, tient d'abord à afficher son sens critique : « je trouve ça franchement ridicule ; c'est plus de la violence, on voyait leur tee-shirt plein de sang ». Mais, à la fin de l'entretien, ses propos sont nettement moins « distancés » : « pour les Marines, j'ai senti de la douleur, je me mettais à leur place, c'était vraiment affreux ».

1 Le plaisir passe précisément de 45 % des réponses à 33 % chez les enfants qui ont vu des images neutres et de 16 % à 8 % chez ceux qui ont vu des images violentes.

Exemples d'émotions de peur

- « Moi, quand je me balade le soir, maximum 17 heures, j'ai peur, je n'ai pas la conscience tranquille (fille, pas de séquence particulière, images neutres).
- « Moi, j'aurais respecté ce qu'ils ont dit de faire parce que, sinon, c'est trop risqué » (fille, séquence 2, images violentes).
- « J'aime pas, c'est comme si j'étais à la place de celui qui a peur » (fille, séquence 2, images violentes).

Exemples d'émotions de colère

- « Pour moi, on ne parle pas des gens comme ça ! Non, il ne faut pas » (fille, séquence 2, images neutres).
- « Ils sont fous, ils mettent des médailles dans la peau. C'est des Américains, ils se croient toujours mieux que les autres alors ils font n'importe quoi » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Ça devrait être interdit, mais ils le font quand même, mais ce n'est pas bien, il faut être fou, ils devraient se mettre à leur place » (garçon, à propos de la séquence 3, images violentes).
- « Franchement, ce n'est pas réaliste, on ne peut pas tuer quelqu'un avec ses doigts, c'est n'importe quoi » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « Il y a des choses qu'il ne faut pas montrer. Il y a des enfants qui peuvent faire des cauchemars » (fille, séquence 1, images violentes).
- « Quand c'est un enfant qui regarde, ça peut le choquer ! » (fille, séquence 2, images violentes).

Exemples d'émotions de dégoût

- « C'est dégoûtant » (fille, séquence 2, images violentes).
- « J'ai déjà regardé ce genre de truc, et c'est vraiment... heu... (mimique de dégoût) toujours la même histoire » (fille, séquence 2, images non violentes).
- « Je n'aime pas quand ça m'écœure » (fille, séquence 2, images violentes).

L'enfant assuré d'un interlocuteur qui l'écoute s'engage donc dans une exploration progressive de ses réactions les plus personnelles, qui sont souvent en même temps les plus difficile à accepter. Plus il parle, plus il découvre des sentiments, des émotions et des états du corps qu'il se cachait à lui-même. La honte et l'angoisse apparaissent alors souvent derrière le plaisir qu'il disait d'abord avoir pris à regarder des images violentes, et aussi parfois derrière la colère.

Mais heureusement, les enfants ne restent pas passifs par rapport aux émotions désagréables provoquées chez eux par les images violentes ! Ils vont tenter d'en élaborer les effets par divers moyens, aussi bien individuels que collectifs. En situation d'entretien, trois de ces moyens peuvent être repérés : la construction d'un discours, des représentations d'acte particulières présentes dans le discours et des manifestations motrices cohérentes avec les mots employés.

Maîtriser les effets des images avec des mots

Les enfants invités à parler des images peuvent le faire de plusieurs façons : par exemple en mettant des mots sur leurs émotions, en évoquant des souvenirs ou encore en tenant des propos moralisateurs. Ils peuvent aussi, selon leur personnalité et le type des images qu'ils ont vues, parler beaucoup ou peu. L'aspect *quantitatif* de leur discours mesure ce que nous avons appelé leur « capacité d'association » (voir encadré). Celle-ci est indépendante de la nature des images vues, autrement dit les enfants qui ont vu des images violentes ne parlent ni plus ni moins que ceux qui ont vu des images neutres. En revanche, leur discours diffère sur le plan *qualitatif* : les enfants qui ont vu des images violentes s'attachent plus que ceux qui ont vu des images neutres à mettre des mots sur leurs émotions¹. Ce n'est pas seulement pour eux, une façon « d'exprimer » celles-ci. La

1 84 % des enfants ayant vu des images violentes formulent une émotion avec des mots contre 60 % de ceux qui ont vu des images neutres (voir tableau S.1.).

Exemples d'émotions de gêne ou de honte

- « Je ne veux pas être grossière, mais c'était un homosexuel, ça me gêne » (fille, séquence 1, images violentes).
- « Je ne veux pas le raconter, ça me gêne trop » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Ça m'a fait quelque chose, je ne peux pas le dire, mais ça m'a gêné » (fille, séquence 2, images violentes).

Exemples d'émotions de tristesse

- « Il aurait fallu mettre plus de couleurs, c'était assez sombre, triste » (garçon, séquence 2, images neutres).
- « Les enfants me font penser à ceux du Kosovo. Ils sont malheureux » (garçon, séquence 2, images neutres).

La capacité d'association

Le chercheur pose successivement six questions à l'enfant (pour leur détail, voir les annexes). À chacune, si l'enfant ne répond que par « oui » ou « non », il a pour consigne de le « relancer ». Si l'enfant a répondu « oui », le chercheur dit : « Raconte-moi un peu ». Et si l'enfant a répondu « non », le chercheur dit : « Mais est-ce que ça te fait penser à quelque chose ? » Quand l'enfant répond quelque chose à l'une des questions, il obtient la note « 1 » à cette question. Quand il ne répond que « oui » ou « non », il obtient la note « 0 ». Une note globale est donc obtenue en additionnant ces notes. Il a été décidé que les enfants ayant une note globale de « 4 » ou plus seraient considérés comme « associant plus » et que ceux ayant une note de « 3 » et moins seraient considérés comme « associant moins ». Ce seuil est évidemment totalement arbitraire et il n'a été choisi que pour une seule et unique raison : il s'est avéré efficace pour répartir les enfants en deux groupes à peu près numériquement équivalents¹. Dans les deux situations expérimentales, un peu plus de la moitié des enfants se rattachent à la catégorie de ceux qui « associent plus » et un peu moins de la moitié à la catégorie de ceux qui « associent moins ».

1. Dans la mesure où la capacité d'association mesure l'aptitude à formuler verbalement les effets des images sur soi, elle entretient évidemment une corrélation fortement positive avec la possibilité de produire du sens en entretien individuel. Les enfants qui associent « plus » tentent davantage que ceux qui associent « moins » de produire du sens puisque c'est justement la définition de la capacité d'association.

mise en mots des émotions, des états du corps et des fantasmes suscités par les images est d'abord pour eux une manière de construire et de reconnaître ceux-ci dans l'échange avec l'adulte qui leur est proposé. En revanche, la capacité d'association ne change rien au type d'émotion éprouvée. Les enfants qui parlent moins n'éprouvent pas notamment plus d'émotions inhibitrices de la pensée comme la honte ou l'angoisse.

La seconde constatation importante est qu'il n'apparaît aucune différence dans la capacité de construire un discours autour des images entre les enfants issus de milieux aisés et ceux qui sont issus de milieux défavorisés. Autrement dit, entre 11 et 13 ans, la capacité d'association est indépendante du milieu socioprofessionnel familial. Ce résultat est d'autant plus important qu'il va à l'encontre de l'idée que les enfants issus de milieux favorisés seraient plus aptes que ceux qui sont issus des milieux défavorisés à construire un discours autour des images.

Enfin, si nous envisageons la capacité d'association en relation avec le sexe, nous sommes confrontés à un résultat apparemment étrange. Après visionnage d'images neutres, il n'apparaît pas de différence entre garçons et filles du point de vue de la capacité d'association. Au contraire, après visionnage d'images violentes, les filles parlent beaucoup plus que les garçons¹. On est donc conduit à l'hypothèse que, lorsqu'elles sont soumises à des tensions psychiques intenses sous l'effet des images violentes (de l'ordre de l'angoisse, de l'agressivité, de la honte et du dégoût), les filles cherchent plus que les garçons à dénouer celles-ci en parlant. En revanche, lorsqu'elles sont confrontées à des images neutres qui procurent plutôt du plaisir, cet investissement plus intense du langage n'est pas nécessaire. On peut donc dire qu'à 11-13 ans, les filles ont une *capacité d'élaboration verbale* plus grande que les garçons (ce qui est par ailleurs bien connu), mais qu'elles ne la mobilisent qu'en cas de danger et que les émotions provoquées en elles par les images

1 En situation d'images violentes, 59 % d'entre elles se rattachent au groupe des enfants qui « associent plus » contre 37 % seulement des garçons.

violentes en sont un. L'aptitude plus grande des filles à pouvoir donner une formulation verbale à ce qu'elles pensent et éprouvent semble constituer ainsi une « disposition » (ou une compétence) qui n'engendre pas forcément à tous coups une « performance ». Il faut pour cela qu'elle rencontre une « motivation ». Les images violentes en sont une. Face à elles, les filles associent plus que les garçons non pas parce qu'elles seraient plus bouleversées qu'eux par la violence visuelle (les émotions qu'elles manifestent sont d'ailleurs en tous points semblables à celles des garçons), ni parce que la violence les « ferait associer », mais parce qu'elles tentent de réagir aux perturbations émotionnelles et psychiques provoquées en elles par les images avec les moyens dont elles disposent. La mise en jeu de la capacité d'association chez les filles face à des images violentes résulte bien de la rencontre d'une « disposition » et d'une « motivation ».

Maîtriser la violence des images avec des représentations d'acte

En second lieu, l'effort pour élaborer les effets de la violence des images passe par la construction de représentations d'action : l'enfant s'imagine lui-même accomplir certains actes ou imagine ceux que les personnages des séquences auraient pu accomplir. Ces représentations d'acte peuvent être isolées (l'enfant dit par exemple : « moi je me serais enfui » ou « je ne me serais pas laissé faire, je lui aurais tapé dessus ») ou intégrées dans des scénarios psychiques plus ou moins complexes (l'enfant imagine par exemple qu'il va chercher des camarades ou ses parents pour revenir se battre). En pratique, il apparaît que quatre domaines principaux sont concernés par ces représentations d'acte : la lutte (le plus souvent rapportée à la nécessité de se défendre, mais parfois aussi à l'agression), la fuite, la pacification et la passivité-soumission.

À la différence des émotions, ces représentations d'acte évoluent assez peu : la première représentation d'acte formulée

par l'enfant en début d'entretien est le plus souvent identique à la représentation d'acte dominante qu'il manifeste. Le résultat le plus important concerne le fait que ces représentations d'acte sont beaucoup plus nombreuses chez les enfants qui ont vu des images violentes que ceux qui ont vu des images neutres¹. Autrement dit, les images d'actes violents poussent à imaginer des actions alors que les images d'actes neutres — comme par exemple de rouler en voiture ou en bus, de faire du football, de marcher, ou de parler — poussent beaucoup moins à en imaginer.

Si on envisage le type des représentations d'acte mobilisé par les images, on s'aperçoit également qu'elles sont très différentes selon que les enfants ont vu des images violentes ou neutres. Qu'il s'agisse de la première représentation d'acte formulée ou de celle sur laquelle l'enfant revient le plus souvent (autrement dit de la représentation d'acte dominante), les images violentes mobilisent massivement des représentations de lutte alors que les images neutres mobilisent plutôt des représentations de pacification². Et, comme pour les émotions, ce résultat est indépendant à la fois du sexe des enfants, de leur capacité d'association et du milieu socioprofessionnel dans lequel ils évoluent.

-
- 1 Moins d'un quart des enfants ayant vu des images neutres formulent une représentation d'actes alors qu'ils sont une écrasante majorité à en formuler une après avoir vu des images violentes. Ils sont exactement 83 % en situation d'images violentes et 23 % en situation d'images neutres à formuler une représentation d'acte (variables K 5 et K 6, voir tableau S.7. en annexe).
 - 2 Après avoir vu des images violentes, 57 % de ceux qui *formulent une représentation d'acte* choisissent une représentation de lutte, alors qu'ils ne sont que 22 % parmi ceux qui ont vu des images non violentes. Inversement, ils sont 41 %, parmi ceux qui ont vu des images non violentes, et qui expriment une représentation d'action à choisir la pacification, alors que parmi ceux qui ont vu des images violentes, cette proportion n'est que de 16 % (tableau S.8. en annexe). La même répartition se retrouve si on envisage les *représentations d'acte dominantes* au long de l'entretien : parmi ceux qui ont vu des images violentes, 42 % formulent des représentations de lutte et 19 % des représentations de pacification. Au contraire, parmi ceux qui ont vu des images non violentes, ce résultat est inversé : 43 % formulent des représentations de pacification et 19 % des représentations de lutte. Les représentations de fuite arrivent ensuite dans les deux situations expérimentales, suivies par les représentations de soumission et passivité qui sont dans tous les cas les moins nombreuses (entre 5 et 7 %) sauf où elles atteignent 15 % (voir tableau S.9. en annexe).

Exemples de représentations de lutte

- « Les sorcières en train de voler, j'aurais utilisé mes pouvoirs, je les aurais tuées » (fille, séquence 4, images violentes).
- « J'aurais voulu être le garçon car il est courageux, il est prêt à tuer ses amis » (garçon, séquence 5, images violentes).
- « Il ne faut pas se laisser faire, il faut se défendre » (garçon, séquence 1, images violentes).
- « Dans le camps, comme le garçon, je n'aurais pas obéi. Il doit se défendre contre le chef » (garçon, séquence 5, images violentes).
- « Je n'aurais pas crié, j'aurais plutôt aidé le garçon » (fille, séquence 2, images violentes).
- « J'aurais fait souffrir d'une autre façon, j'aurais donné des coups de fouet » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « J'aurais aimé tirer sur le directeur, pour voir ce que ça fait » (garçon, séquence 5, images violentes).
- « J'aurais aimé être une sorcière pour commettre des crimes que je ne peux pas commettre dans la vie réelle ; pour jeter des sorts à ceux que je n'aime pas, ou ressusciter des morts » (fille, séquence 4, images neutres).

Exemples de représentations de fuite

- « Si j'avais été la fille je serais vite partie. Même si ça avait été mon ami je lui dirais que je suis désolée mais j'ai pas envie de rester ici pour ma peau » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Surtout pour le bizutage, j'aurais essayé de m'enfuir, de faire quelque chose » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Les sorcières, je ne serais pas resté dans le groupe, j'aurais fait une vie tout seul, ça aurait été la belle vie » (fille, séquence 4, images neutres).
- « Je me serais sauvé en courant. J'aurais pas été cool comme le petit garçon. Je ne serais pas resté tranquille à côté » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « Peut-être, dans « Chair de poule », j'aurais voulu être le garçon, le personnage principal. À sa place, j'aurais rien fait et je serais parti » (garçon, séquence 5, images violentes).

L'étude des effets de la violence des images peut enfin être complétée par l'examen des représentations d'acte mobilisées dans l'entretien en relation avec l'appréciation portée sur les images. En situation d'images violentes, les représentations d'action sont suffisamment nombreuses pour permettre ce croisement¹. Or on constate que parmi les enfants qui portent une appréciation positive sur les images, les représentations d'acte concernent plus souvent la lutte tandis que parmi ceux qui portent plutôt une appréciation négative sur elles, il s'agit plutôt de fuite et de soumission.² Autrement dit, un enfant qui dit avoir aimé les images violentes a plus de chance de présenter des pensées et des fantasmes de lutte ou de résistance³, tandis qu'un enfant qui n'a pas aimé ces images a plutôt des pensées de fuite ou de pacification.

Maîtriser la violence des images avec le corps

La mise en mots des émotions et des représentations d'actes ne suffit pourtant pas à organiser totalement les états corporels angoissants induits par les images violentes. Pendant qu'ils parlent — ou, plus encore, s'ils ne parlent pas — les enfants qui ont vu des images violentes bougent les bras, les jambes ou la tête, ont des mimiques qui accompagnent leurs propos ou au contraire s'opposent à eux et présentent des manifestations d'impatience, voire des tics. Un enseignant dirait à juste titre « qu'ils ne tiennent pas en place ! » Ces diverses manifestations

1 Le nombre réduit de représentations d'actes en situation d'images neutres rend au contraire impossible leur croisement avec la valence. Il faut espérer qu'un travail portant sur un nombre plus grand d'enfants permette un jour de le réaliser.

2 Pour ce qui concerne les représentations de lutte plus nombreuses, ce résultat est valable à la fois pour la première émotion verbalement formulée et pour l'émotion générale dominante. Pour ce qui concerne l'importance des représentations de fuite et de soumission chez les enfants qui ont vu des images neutres, le résultat est valable seulement du point de vue de la première émotion verbalement formulée (voir tableau S 10. en annexe).

3 Il est toutefois impossible, à ce stade de la recherche, de préciser si ces représentations de lutte sont plutôt guidées par une identification à l'agresseur ou plutôt par une identification à la victime et une résistance à l'agression.

Exemples de représentations de pacification

- « À la place de l'enfant, je n'aurais pas tiré. J'aurais expliqué » (fille, séquence 5, images violentes).
- « Il aurait fallu que tout le monde dise son mot, que chacun dise ce qu'il a à dire » (fille, séquence 1, images violentes).

Exemples de représentations de passivité et de soumission

- « Soit la femme parlait, soit il se laissait tuer. Je préfère que la femme ne parle pas et que lui meurt à sa place » (fille, séquence 2, images violentes).
- « J'aurais fait ce qu'ils m'ont dit de faire. Si on comprend ça, on comprend tout, il n'y a pas de sanction » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Je n'aurais rien fait » (garçon, séquence 2, images violentes).

non verbales sont beaucoup plus nombreuses chez les enfants qui ont vu des images violentes que chez ceux qui ont vu des images neutres¹. Autrement dit, les images violentes mobilisent non seulement plus de représentations d'action, mais aussi plus d'actes involontaires.

Ces constatations peuvent conduire à deux hypothèses différentes. La première est que les enfants confrontés à des images éprouvent des états du corps qu'ils tentent de mettre en mots pour les élaborer. Lorsque les images sont neutres, ils y parviennent assez bien et il existe donc peu de manifestations non verbales. En revanche, ils y parviennent moins bien lorsqu'ils ont été confrontés à des images violentes. Les manifestations non verbales sont alors plus nombreuses et elles témoignent de l'échec partiel du langage à pouvoir maîtriser les sensations et les états du corps violents suscités par les images. Dans cette première hypothèse, les manifestations non verbales sont donc considérées comme la manifestation d'un échec de l'élaboration verbale. La seconde hypothèse adopte un point de vue strictement inverse : les mots employés par les enfants et les manifestations non verbales qui les accompagnent seraient deux façons différentes d'élaborer les expériences ressenties vécues face aux images, sur un mode verbal d'un côté et sur un mode sensoriel, émotif et moteur de l'autre. Entre ces deux hypothèses, comment trancher ?

Deux arguments me paraissent plaider en faveur de la seconde. Tout d'abord, ces manifestations non verbales sont largement cohérentes avec le discours verbal². Or, si le discours était appelé à mettre du sens et que les manifestations non verbales témoignaient de son échec, il faudrait s'attendre à ce que ces manifestations soient anarchiques et incohérentes, ce qui n'est pas le cas. Le second argument qui plaide en faveur de

1 Chez les enfants qui ont vu des images violentes, des manifestations non verbales moyennes ou fortes sont observées dans 83 % des cas alors qu'elles ne sont observées que dans 51 % des cas chez les enfants qui ont vu des images neutres (voir tableau S.11. en annexe).

2 Respectivement dans 76 % des cas en situation d'images violentes et 82 % en situation d'images neutres.

la seconde hypothèse est lié à la relation existant entre ces manifestations non verbales et ce que nous avons appelé la « capacité d'association ». Les enfants qui « associent plus », rappelons-le, sont ceux qui ont une meilleure capacité que ceux qui « associent moins » à tenir un discours autour des images. Or il n'y a aucune différence, quant à l'importance et à la nature des manifestations non verbales, entre les enfants qui associent plus et ceux qui associent moins. Autrement dit, les enfants qui parlent plus volontiers autour de leurs expériences d'images — et cela quelle que soit la façon dont ils en parlent — ne mettent pas moins en gestes ce qu'ils ressentent que les autres.

Ces manifestations non verbales notées par les cliniciens chercheurs en entretiens individuels relèvent donc bien d'une forme de symbolisation à part entière des expériences éprouvées. En outre, cette forme de symbolisation n'est pas corrélée avec les formes verbales de la symbolisation : il y a des enfants — et des adultes ! — chez qui l'une et l'autre sont développées, d'autres chez qui l'une seulement l'est et d'autres, enfin, qui ne possèdent à un degré important ni l'une ni l'autre. Disons les choses plus simplement : il y a des gens qui parlent avec les mots et le corps, d'autres avec le corps, mais pas avec les mots, et d'autres encore avec les mots et pas avec le corps. Enfin, malheureusement, il y en a aussi qui ne parlent ni avec les uns ni avec l'autre, et c'est de ceux-là qu'ils faut redouter des actes brutaux, inexplicables et imprévisibles.

La démobilisation par les images violentes

Les émotions manifestées par les enfants sont tantôt plutôt sur le versant *mobilisateur* et tantôt plutôt sur le versant *démobilisateur*. Par exemple, un enfant qui dit, face à des images violentes : « moi, je ne me serais pas laissé faire », ou un autre qui déclare, face à des images neutres : « je voudrais être aussi cool avec mes copains », manifestent des émotions mobilisatrices. En revanche, si un enfant dit : « il faut obéir et c'est tout » ou « ça ne sert à rien de s'entraîner », il manifeste plutôt des émotions démobilisatrices.

Or il apparaît que les images violentes et les images neutres suscitent des émotions mobilisatrices à peu près dans la moitié des cas¹. En revanche, les enfants confrontés à des images violentes sont trois fois plus nombreux à exprimer une émotion démobilisatrice, les autres ne manifestant pas d'émotion². Le caractère violent des images n'augmente donc pas statistiquement la mobilisation psychique puisque le même nombre d'enfants se révèle mobilisés quel que soit le contenu des images ; mais il s'avère plus souvent démobilisateur (cette démobilisation se traduit d'ailleurs dans la tonalité affective faite d'angoisse, de peur, de colère et de honte). Par ailleurs, il n'existe pas de corrélation entre l'appréciation, positive ou négative, portée sur les images et le caractère mobilisateur ou démobilisateur de l'émotion éprouvée. Autrement dit, un enfant qui manifeste du déplaisir à avoir vu des images violentes n'a pas plus tendance à désirer se mobiliser qu'un enfant qui déclare avoir eu du plaisir à les voir. En revanche, en situation d'images violentes, la capacité de mobilisation face aux images dépend de la capacité d'association. Les enfants confrontés à des images violentes et qui associent plus manifestent plus souvent une émotion mobilisatrice. Autrement dit, l'aptitude à pouvoir formuler avec des mots les sensations, les émotions et les pensées appelées par les images violentes s'accompagne d'une plus grande mobilisation par rapport au contenu des images. Pourquoi cette particularité ne se retrouve-t-elle pas en situation d'images neutres ? Sans doute parce que face à de telles images, il y en a trois fois moins qui expriment verbalement une émotion³. Beaucoup d'enfants, capables ou non d'associer, ne produisent pas d'émotion verbale lorsqu'ils ont été confrontés à des images neutres⁴. En revanche, après avoir vu des images

1 49 % des enfants qui ont vu des images neutres manifestent une émotion mobilisatrice contre 54 % de ceux qui ont vu des images violentes (voir tableau S.12. en annexe).

2 30 % parmi ceux qui ont vu des images violentes contre 11 % parmi ceux qui ont vu des images neutres.

3 40 % des enfants n'expriment pas d'émotion en situation d'images neutres alors qu'ils ne sont que 16 % en situation d'images violentes (voir tableau S.1. en annexe).

4 La capacité d'association ne se mesure pas par la capacité de parler de ses émotions, mais celle de tenir un discours sur les images. Or ce discours peut engager les émotions, mais aussi les souvenirs, les représentations d'acte, les jugements moraux, etc.

Exemples d'absence d'émotion

- « Je n'ai rien ressenti parce que je n'avais pas vu les films » (fille, réponse globale, images violentes).
- « Je n'ai rien ressenti parce que c'est des vraies histoires » (garçon, réponse globale, images violentes).
- « C'était comme des petites séquences, on n'avait pas le temps d'imaginer » (garçon, réponse globale, images neutres).
- « Les périodes sont trop petites, il faut voir des plus grandes périodes pour ressentir quelque chose » (garçon, réponse globale, images neutres).
- « Il faudrait connaître l'histoire. Là, c'est dur, parce qu'on ne sait pas » (garçon, réponse globale, images neutres).

Exemples d'émotions démobilisatrices

- « Je n'aurais rien fait » (garçon, global, images violentes).
- « Si on me fait ça, je me suicide » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Il y en a qui ont voulu se défendre, ça ne sert à rien » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Je n'aurai pas aimé être à la place des enfants qu'ils ont emmené, parce que la suite, elle n'est pas gaie » (fille, séquence 1, images violentes).

Exemples d'émotions mobilisatrices

- « Il faut empêcher ça » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « On peut en parler pour l'interdire » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Enfoncer les médailles, ça ne devrait pas exister » (fille, séquence 3, images violentes).
- « J'aimerais être avec mes copains comme ça » (garçon, séquence 1, images neutres).
- « On ne parle pas des gens comme ça » (fille, séquence 2, images neutres).

violentes, beaucoup plus d'enfants, qu'ils soient capables ou non d'associer, tentent de formuler leurs émotions. Ils essaient par là de se libérer de l'impact traumatique de ces images sur eux en mettant des mots sur leurs états corporels angoissants. Et c'est dans cette situation que les enfants capables d'associer se révèlent plus souvent produire une émotion mobilisatrice que ceux qui ont une moindre capacité d'associer chez qui ces deux catégories d'émotions s'équilibrent.

La question du milieu social

Contrairement à ce que nous pouvions imaginer avant de nous lancer dans cette enquête, il n'existe aucune corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartiennent les familles des enfants et la capacité qu'ont ceux-ci de construire un discours sur les images, sans préjuger de son contenu. On peut donc affirmer que les enfants issus de milieux socialement favorisés n'ont pas une meilleure capacité d'élaboration verbale, autour des images, que les enfants issus de milieux socialement défavorisés¹. Cette capacité relève d'un rapport privilégié à la symbolisation verbale. Du point de vue de la capacité d'élaboration verbale face aux images, les enfants sont inégaux. Mais cette inégalité ne passe pas par des différences sociales, elle passe par des aptitudes différentes aux diverses formes de la symbolisation, verbales, imagée et sensori-affectivo-motrice.

Pourtant, il convient de relativiser ce résultat de deux façons. Tout d'abord, la manifestation de la capacité d'association est le résultat du croisement de deux conditions, les images et la situation d'entretien. Rien ne prouve qu'en dehors de cette situation privilégiée, les enfants appartenant à

1 Ce résultat appelle toutefois une réserve : les enfants appartenant à des familles de catégorie socioprofessionnelle intermédiaire ont plus tendance que les autres, lorsqu'ils sont confrontés à des images neutres, à formuler leurs émotions. Toutefois, le faible nombre de ces enfants dans notre échantillon oblige à être très réservé sur ces résultats, d'autant plus, encore une fois, qu'aucune différence n'apparaît entre les réponses données par les enfants appartenant à des milieux sociaux favorisés et celles qui sont données par des enfants appartenant à des milieux sociaux défavorisés.

des milieux défavorisés aient mobilisé leur capacité de formuler verbalement leurs émotions. Mais surtout, la question la plus grave qu'on peut se poser est celle de savoir dans quelle mesure cette capacité d'association peut continuer à se maintenir dans la vie psychique d'enfants qui sont très peu sollicités dans leur existence quotidienne pour la mettre en œuvre. Le questionnaire¹ que nous avons fait remplir par ailleurs aux jeunes montre en effet que les enfants appartenant aux milieux aisés parlent davantage avec leur père et leur mère de l'ordinateur, et que, de façon plus générale, ils parlent davantage de tous les sujets avec leur mère que les enfants appartenant aux milieux défavorisés. Qu'en serait-il si nous réalisions la même enquête chez les mêmes jeunes dans sept ou huit ans ? Il est à redouter que, chez certains, cette capacité d'association, ni pratiquée, ni encouragée, se serait réduite. Les capacités psychiques sont comme les muscles : elles se fortifient en s'utilisant et, réduites à une trop grande inactivité, elle s'atrophient...

1 Il s'agit du questionnaire de l'enquête « Himmelveit ». Voir Josiane Jouët et Dominique Pasquier, « Les jeunes et la culture de l'écran », enquête nationale auprès des 16-17 ans, *Réseaux*, n° 92-93, Paris, CENT/Hermès Science Publications, 1999.

3

De la violence des images à celle des groupes

LORSQUE DES ENFANTS OU DES ADOLESCENTS sont impliqués dans des conduites délinquantes qui semblent leur avoir été inspirées par des images — ou lorsqu'ils s'en réclament ouvertement —, ils n'y sont jamais engagés seuls. Sauf dans quelques rares cas de pathologie mentale grave¹, les enfants qui se réclament d'images vues pour accomplir des actes « hors normes » — et parfois hors la loi — le font toujours en étant portés par des mécanismes de groupe. D'ailleurs, si beaucoup d'enfants regardent des images seuls, notamment le matin, à la télévision, avant de se rendre dans leur collège ou leur lycée, les spectacles qu'ils voient sont abondamment commentés dans les cours de récréations et inspirent souvent des jeux. Autrement dit, le passage de la situation individuelle à la situation collective est une pièce capitale de la compréhension des effets des images sur les enfants.

1 Que les psychiatres regroupent sous le nom de « psychose ».

La dynamique des groupes

En 1921, dans un ouvrage célèbre¹, Gustave le Bon remarquait déjà que les mécanismes de décision sont très différents chez un sujet isolé et dans un groupe, et que les mêmes personnalités peuvent opter, seules, pour des choix raisonnables et, ensemble, pour des choix absurdes. Il écrivait : « Quels que soient les individus qui composent une foule, quelque semblable ou dissemblable que puisse être leur genre de vie, leurs occupations, leur caractère ou leur intelligence, le seul fait qu'ils sont transformés en foule les dote chacun d'une sorte d'âme collective. Cette âme les fait sentir, penser et agir d'une façon tout à fait différente de celle dont sentirait et agirait chacun d'eux isolément. Certaines idées, certains sentiments ne se transforment en acte que chez les individus en foule ». Reprenant l'idée de Le Bon, Sigmund Freud y a ajouté l'existence, chez chaque membre du groupe, d'un « refoulé inconscient » mis en place sous l'effet des contraintes sociales et que le groupe libérerait². Depuis, certains travaux ont précisé le rôle joué dans les groupes par la permanence d'archaïsmes³ tandis que d'autres ont tenté de comprendre précisément leur dynamique en s'attachant à l'étude de ceux où ce fonctionnement peut le mieux être observé, à savoir les petits groupes⁴. Grâce à ces auteurs, on connaît mieux le rôle joué par les « leaders d'opinion » et les « minorités agissantes » ainsi que les fantasmes et les mécanismes de défense spécifiques suscités par les groupes⁵. Du point de vue qui nous intéresse ici, deux phénomènes liés à la dynamique des groupes sont particulièrement importants : l'aide que tout groupe apporte à ses membres dans la possibilité de mettre en représentations les états du corps

1 Gustave Le Bon, *Psychologie des foules*, Paris, Alcan, 1921.

2 Sigmund Freud, « Psychologie collective et analyse de moi », *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1977 (1921).

3 Notamment ceux de Elias Canetti, *Masse et puissance*, Paris, Gallimard, 1966 (1960).

4 Sur ce chemin, le pionnier est incontestablement W.R. Bion (*op. cit.*).

5 Voit à ce sujet les travaux de Didier Anzieu (*op. cit.*) et ceux de René Kaës (*op. cit.*).

éprouvés ; et le risque de grégarisme qu'il leur fait en même temps courir. Nous nous éloignons donc radicalement, ici, d'un discours négatif sur la groupalité. Le groupe n'est ni bénéfique, ni négatif en soi. Il est à la fois le lieu d'une possibilité de développement et d'une menace sur celui-ci.

Pour comprendre cette double polarité, il nous faut radicalement renoncer à ce qui serait, dans le système psychique, l'existence d'un supposé « non symbolisé ». L'être humain est porté à tous moments à symboliser ses expériences du monde selon les trois modalités complémentaires du corps, des images et des mots. Mais, en même temps, il a besoin en permanence d'un tiers pour valider ses représentations du monde, et cela à la fois sur un mode verbal, imagé, émotif et moteur. À travers les mises en scène des corps, les gestes, les mimiques, les attitudes et les intonations, ce qui était jusque-là éprouvé dans la solitude corporelle devient visible pour l'autre et fonctionne donc comme support de socialisation¹.

Cette double particularité explique la double potentialité des groupes. D'un côté, ils sont le lieu de mise en sens par le corps d'expériences qui n'ont pas pu être pensées correctement en situation individuelle parce qu'elles suscitaient des états trop intenses et trop déstabilisants pour permettre leur symbolisation. Mais, par ailleurs, tout groupe crée une véritable situation de violence pour ses membres : le désir qu'a chacun de se donner des représentations adéquates de ses expériences du monde rentre en conflit avec le désir d'être intégré dans le groupe et reconnu par lui même si c'est au prix de renoncer à son originalité. Ce désir d'appartenance est si fort chez l'être humain qu'il suffit souvent à rendre compte de destins très différents, mais dont le moteur commun est le désir de laisser le groupe donner corps à ses propres désirs. La même organisation de personnalité peut ainsi tout aussi bien produire un scout dévoué qu'un jeune fasciste dénonçant ses parents à la police selon le type d'encadrement

1 Le passage à la visibilité ne commence pas avec l'image, comme on le croit parfois, mais avec le corps. Ce que l'image apporte, par contre, par rapport à la visibilité corporelle, c'est la possibilité de la reproduction (voir S. Tisseron, *Petites mythologies d'aujourd'hui*, op. cit.).

social auquel il lui est proposé d'adhérer. En outre, l'engagement du corps dans le groupe menace à tout moment de transformer celui-ci en « groupe d'action » : tout groupe est menacé en permanence par le risque du « passage à l'acte » comme remède aux tensions psychiques impossibles à élaborer de ses différents membres. C'est déjà ce que remarquait Léonard Berkowitz en 1978 dans des études sur les effets des images violentes, menées aux USA et en Belgique¹. Cet auteur observait les réactions de jeunes délinquants encadrés par des éducateurs dans de petites unités de vie. Puis deux groupes étaient formés, l'un soumis à des films très violents cinq jours consécutifs et l'autre à des films moins violents. Dans un troisième temps, l'observation reprenait. Berkowitz notait une augmentation de l'agressivité, à la fois verbale et physique, chez les adolescents qui avaient regardé les films les plus violents, tant aux USA qu'en Belgique. Malheureusement, cet auteur ne s'attachait pas à la compréhension des processus intervenant dans les groupes et ne relativisait pas le fait que les adolescents choisis soient liés entre eux par une dynamique de démonstration de la violence, puisqu'il s'agissait de délinquants. La dynamique d'un tel groupe n'est pas absolument identique à celle de camarades jouant ensemble dans une cour de récréation !

La lutte pour la reconnaissance de soi

Remarquons d'abord que les enfants dont les manifestations non verbales en groupe sont plus nombreuses portent plus souvent une appréciation positive sur cette situation. On ne peut pas pour autant savoir si c'est le fait qu'ils s'engagent plus dans le jeu qui produit de leur part des manifestations non verbales plus nombreuses ou si ceux qui ont des manifestations

1 Berkowitz L., Parke R.D. *et al.*, « Experiments on the reactions of juvenile delinquents to filmed violence », *Childhood and adolescence, a book supplement to the journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 1978, Pergamon Press, pp. 59-71. W.A. Belson a utilisé un protocole proche (Belson W.A., *Television violence and the adolescent boy*, 1978, England, Saxon House).

non verbales plus nombreuses s'engagent plus dans le jeu. De la même façon, parmi les enfants confrontés à des images neutres, ceux qui portent une appréciation positive sur le jeu présentent plus d'émotions mobilisatrices tandis que ceux qui portent une appréciation négative présentent plus d'émotions démobilisatrices ou pas d'émotions du tout. Là encore, on ne peut pas savoir si les enfants qui se sentent le plus mobilisés dans le groupe portent pour cette raison une appréciation positive sur celui-ci ou si, au contraire, c'est le fait de porter une appréciation positive sur le groupe qui les rend plus mobilisés. Quoi qu'il en soit, le premier effet notable du passage d'une situation d'entretien individuel à une situation de groupe¹ est... la réduction de l'angoisse. Si on compare la première émotion verbalement formulée en groupe par rapport à celle qui est formulée en entretien individuel, on s'aperçoit que l'angoisse disparaît dans un tiers des cas et cela aussi bien en situation d'images neutres que violentes². De la même façon, si on compare l'émotion générale dominante, verbale ou non verbale, l'angoisse est trois fois moins importante en situation de groupe qu'en situation individuelle. Les enfants sont peut-être rassurés de retrouver leurs camarades de classe après une situation d'entretien qu'ils ont pu vivre comme une sorte d'« examen de passage » ou même un test sur leur personnalité. Mais cette explication ne rend absolument pas compte des autres émotions introduites par le passage de la situation individuelle à la situation de groupe. Les premières émotions à être verbalisées

- 1 Dans notre recherche, la dynamique de groupe proposée aux enfants est celle du jeu de rôle. À la différence des situations de groupe dans la vie courante, le cadre y est fortement posé : il s'agit de « jouer » les situations qui viennent aux uns et aux autres à condition que l'ensemble du groupe soit d'accord pour cela. La parole y est valorisée puisque les animateurs invitent à « mettre en mots » les scénarios imaginés et les émotions éprouvées avant, pendant et après le jeu, et il est constamment rappelé que la règle est de « faire semblant ». Il s'agit donc de groupes dans lesquels la mise en sens est au premier plan, encouragée et encadrée par des cliniciens chercheurs (deux animateurs et deux à trois observateurs par groupe de huit à dix enfants) et où les risques de passage à l'acte sont totalement découragés (pour la description du jeu de rôle, voir les annexes).
- 2 L'angoisse passe de 11 % à 7 % chez les enfants qui ont vu des images neutres et de 18 % à 12 % chez ceux qui ont vu des images violentes (tableau G.1. en annexe).

sont en effet en très large majorité la *honte* et l'*agressivité*, et cela quelles que soient les images montrées¹. De la même façon, si on envisage l'émotion dominante, verbale ou non verbale, manifestée au cours du jeu de rôle, l'agressivité et la honte sont largement augmentées par rapport à la situation individuelle, la première considérablement et la seconde dans des proportions moindres². Ces deux émotions s'imposent à la fois dans le discours tenu par les enfants, dans leurs attitudes corporelles et dans les scénarios de jeu qu'ils proposent. Elles s'expliquent l'une et l'autre par les processus psychiques spécifiques engagés par le groupe. Il est un lieu de compétition et de rivalité, et cela particulièrement pour des jeunes âgés de onze à treize ans. C'est pourquoi les enfants mobilisent des représentations d'agression et de honte sitôt qu'ils se trouvent confrontés à une situation de groupe, et cela qu'ils aient ou non été stressés précédemment par les images qu'ils ont vues.

La honte est, de loin, la première émotion verbalement manifestée à être majorée lors du passage à la situation de groupe. Cet accroissement ne peut pas être attribué au caractère violent des images puisqu'on la trouve en même proportion dans les deux situations expérimentales, ni non plus à la seule mise en jeu de la honte révélée lors de la situation d'entretien individuel puisque celle-ci est peu importante³.

La honte, qui est un effet de la violence des images en entretien individuel (puisque les images neutres ne la provoquent pas) est donc massivement, en situation en groupe, un effet du groupe lui-même. Cette honte est capitale. C'est elle

1 L'agressivité, pratiquement absente dans la situation d'entretien individuel, représente 26 % des émotions verbalement exprimées en situation d'images violentes et 19 % en situation d'images neutres. La honte, elle, représente respectivement 45 % et 43 % des émotions exprimées contre 10 % et 0 % en situation d'entretien individuel (tableau G.1. en annexe).

2 L'angoisse passe de 24 % à 8 % en situation d'images neutres (SINV) et de 34 % à 11 % en situation d'images violentes (SIV). L'agressivité, elle, passe de 1,5 % à 11 % en SINV et de 3 % à 18 % en SIV. Le plaisir passe de 33 % à 43 % en SINV et de 8 % à 24 % en SIV. Enfin, la honte passe de 12 % à 30 % en SINV et de 16 % à 23 % en SIV (voir tableau G.3. en annexe).

3 Voir tableau G.2. en annexe.

qui permet de comprendre comment les effets des images, aussi bien violentes que neutres, sont mis en forme par le groupe. La honte n'est autre, en effet, que l'angoisse d'être rejeté par son groupe de pairs, et, à la limite, retranché du genre humain¹. Pour échapper à ce risque, chacun est prêt à abandonner à son groupe la tâche de lui indiquer à travers quels sentiments, quelles attitudes et quels comportements mettre en représentations des sensations et des états du corps angoissants qui sont encore « informes ».

Cet effet du groupe est lié à la recherche de liens d'appartenance. En entretien individuel, l'enfant tente d'abord de mettre en forme son monde intérieur avec des mots. Mais, placé dans un groupe de pairs, sa priorité n'est plus la même. Elle est de resserrer les liens avec eux de telle façon qu'il y trouve un réconfort au désarroi qu'ont fait naître en lui les images, mais aussi la situation de groupe elle-même. Et, pour cela, il est tenté — tout comme l'adulte en situation équivalente — de « régresser », c'est-à-dire d'adopter des comportements moins élaborés en attente de modes de penser et d'agir en accord avec ce qu'il ressent des attentes de son groupe sur lui. Autrement dit, alors que la diversité est de règle dans l'appréhension individuelle des images par chaque enfant, la situation de groupe incite chacun à faire passer la manifestation d'une émotion susceptible d'être éprouvée par tous avant la manifestation d'une émotion personnelle. Le premier effet de groupe notable est la recherche d'un dénominateur affectif commun. C'est ici que la honte joue un rôle essentiel comme sentiment d'« attente ». Elle dit quelque chose de l'intensité de ce qui a été éprouvé (sinon elle serait absente), mais elle ne nous dit rien sur la qualité de l'émotion mobilisée initialement chez le sujet. La honte est en cela le sentiment social majeur autour duquel se fait d'abord le consensus avant que des sentiments partagés par le groupe se précisent progressivement. En outre, la honte peut être d'autant mieux partagée qu'elle accompagne à la fois l'angoisse, le

1 Voir Serge Tisseron, *La honte, psychanalyse d'un lien social*, Paris, Dunod, 1992.

dégoût, la colère, et même le plaisir face à des situations de cruauté¹. C'est donc naturellement elle qui est appelée à fédérer le groupe. En revanche, cette honte, qui vient d'abord, est rapidement déplacée vers le plaisir.

L'effet groupe : l'agressivité et la honte

Le passage à la situation de groupe a ainsi des effets différents à court terme et à long terme. Dans un premier temps, l'angoisse est réduite de moitié ainsi que le plaisir. En revanche, l'agressivité et la honte sont considérablement majorées. La première correspond à une position d'attaque liée à l'insécurité et la seconde à une attitude d'attente². Dans les deux cas, l'état émotif qui dicte ces comportements est l'angoisse d'être rejeté par le groupe, ou, dans une variante plus adaptative, « de ne pas y trouver sa place ». De ces deux émotions majorées en situation de groupe, la honte est première et l'agressivité seconde. Celle-ci constitue en effet une forme d'adaptation majeure à la honte.³ Dans ce contexte « d'attaque-fuite », elle correspond au désir de s'imposer au groupe contre la honte d'en être marginalisé.

Dans ce même contexte, la diminution de l'« angoisse » désignée comme telle par rapport à la situation individuelle correspond à un déplacement de celle-ci plutôt qu'à une gestion réelle de ses effets. En situation individuelle, l'angoisse a en effet deux origines. Pour une part, elle correspond à la situation de passation elle-même : c'est l'angoisse de « ne pas y arriver », de « ne pas être à la hauteur » ou même d'être « mal noté », qui est identique dans les deux situations expérimentales. Mais, pour une autre part, c'est l'angoisse engendrée par les états du corps, les sensations et les émotions provoqués par les images violentes

1 *Ibid.*

2 L'accroissement de ces deux émotions retrouve les attitudes que la psychanalyse de groupes appelle « d'attaque-fuite » W.R. Bion (voir *op. cit.*).

3 Sur l'agressivité comme une forme majeure d'adaptation à la honte, voir S. Tisseron, *La honte, op. cit.*

et que l'enfant craint de ne pas parvenir à « lier » à des représentations.

Dans un second temps, l'émotion générale dominante s'équilibre autour d'une angoisse, d'une agressivité et d'une honte réduites tandis que le plaisir s'accroît considérablement. Celui-ci est lié à la possibilité qu'ont eu les enfants, au cours du jeu de rôle, de relier leurs sensations, leurs émotions et leurs états du corps à des représentations. Ce travail de liaison est bien entendu psychique, mais il ne peut s'effectuer qu'à partir d'une visibilité et d'une lisibilité partagée des éprouvés de chacun. En invitant les enfants à « jouer », le jeu de rôle les engage à rendre visible ce qu'ils ressentent. Mais, dans la mesure où le jeu suppose une interaction entre plusieurs joueurs, elle les invite tout autant à rendre ces éprouvés « lisibles » par d'autres puisque les camarades qui les entourent sont invités à leur donner la répartie, à la fois corporelle, mimique et verbale. La pratique du jeu de rôle collectif est ainsi inséparable d'un double travail de liaison : d'une part, une liaison psychique dont le moteur réside dans ce que les psychanalystes appellent les « fonctions du moi¹ » ; et d'autre part une liaison sociale dont le moteur est l'accompagnement réciproque d'un travail de symbolisation. Ces deux formes de création de lien sont génératrices de plaisir, c'est pourquoi le déroulement du jeu de rôle se manifeste finalement par un accroissement de celui-ci. En revanche, si ce groupe avait été laissé à sa propre dynamique en situation réelle — et justement pas, en situation de jeu de rôle contrôlé par des animateurs — il est probable que la honte et l'agressivité auraient risqué de trouver un autre exutoire : l'agressivité aurait été tournée contre l'extérieur du groupe et la honte aurait renforcé l'adhésion de chacun à la loi du leader. Des comportements réellement violents auraient alors été à redouter.

1 Ce travail de liaison psychique met en jeu ce que les psychanalystes appellent les « processus secondaires ». Tout en les mettant en jeu, il les renforce. Les fonctions de l'esprit sont en cela un peu comme des muscles : les faire travailler les rend plus efficaces et capables de faire face, ensuite, à des efforts plus grands (sur cet aspect des processus secondaires et leur rôle dans certains états de désorganisation psychique, on peut consulter mon ouvrage *La honte* (op. cit.)).

Enfin, la tendresse connaît un destin très différent selon que les enfants ont vu des images violentes ou neutres. Dans le premier cas, elle augmente considérablement entre la première émotion verbalement manifestée et la tonalité affective dominante. Au contraire, elle ne bouge pratiquement pas en situation d'images neutres. Cette évolution différente de la tendresse s'explique par la dynamique du jeu de rôle et le fait que les situations d'images violentes mettent en scène des personnages agressés ou humiliés. La tendresse éprouvée, quand il y en a, ne peut évidemment s'adresser qu'à ces victimes, et pas à leurs agresseurs ! Le problème est qu'en éprouvant de la tendresse pour les victimes, le spectateur court le risque de s'imaginer lui aussi victime des mêmes attaques, soit qu'il se représente à la place de la personne agressée, soit qu'il désire lui porter secours. Dans les deux cas, la tendresse éprouvée pour la victime fait naître l'angoisse d'être soi-même la victime d'une agression, et, si la victime est humiliée, augmente même l'angoisse d'être rejeté par le groupe (dont nous avons vu qu'elle est majeure au moment de la constitution de celui-ci). La lutte contre le risque que représente une identification à la victime conduit alors à *effacer de l'esprit* l'ensemble des émotions qui pourraient conduire à celle-ci, et précisément la tendresse. Il n'est donc pas étonnant, dans ces conditions que la tendresse ne soit mise en avant comme première émotion verbalement formulée que dans 1 % des cas. En revanche, le travail d'élaboration psychique mené au cours du jeu de rôle rend moins dramatiques les enjeux de la tendresse et elle atteint alors 13 % des émotions générales dominantes.

La situation est évidemment différente en situation d'images neutres. La tendresse y est beaucoup moins souvent formulée puisque les situations d'image présentées sont anodines : conversations, promenades, entraînement pour un match de foot... La répression interne de ces émotions n'a donc pas lieu d'être et la tendresse se trouve dans des proportions pratiquement identiques comme première émotion verbalement

formulée et comme émotion générale dominante (respectivement 4 % et 5 % des réponses).

La mobilisation des représentations de lutte dans le groupe

Quand on parle de ce qu'on aimerait faire, on peut envisager beaucoup d'éventualités, mais quand on s'engage dans l'action, les comportements et les actes s'excluent mutuellement. Telle est sans doute la raison pour laquelle, en entretien individuel, le même enfant peut successivement évoquer plusieurs représentations d'acte apparemment contradictoires (comme la lutte et la pacification), alors qu'en jeu de rôle, chacun s'en tient à une seule d'entre elles : les pensées et propositions autour de la lutte, de la soumission et de la pacification s'excluent mutuellement.

Quelles que soient les images vues par les enfants (neutres ou violentes), les représentations de lutte se rencontrent dans à peu près un tiers des cas, aussi bien du point de vue des premières représentations d'acte formulées que du point de vue des représentations dominantes¹. Rappelons qu'en entretien individuel, les représentations de lutte étaient deux fois plus nombreuses chez les enfants qui avaient vu des images violentes que chez ceux qui avaient vu des images neutres, et que, chez ceux-ci, les représentations de soumission et de pacification étaient plus nombreuses. L'importance des représentations de lutte en groupe ne peut donc pas être rapportée au caractère violent des images vues. Il s'agit d'un effet lié au passage de la situation individuelle à la situation de groupe, tout comme l'apparition d'une honte et d'une agressivité importantes le sont aussi. La situation de groupe mobilise ses propres représentations de lutte indépendamment de la nature des images présentées.

Enfin, on remarque que les enfants qui appartiennent au groupe de ceux qui associent moins ont plus fréquemment des

1 Voir tableaux G.4. et G.5. en annexe.

représentations de fuite ou de pacification en groupe alors que ceux qui associent plus ont plus fréquemment des représentations de lutte. Deux interprétations de ces résultats sont possibles : l'inhibition de la capacité d'association peut détourner de la lutte ou, au contraire, une attitude portée à la fuite et à la pacification peut inhiber la capacité d'association personnelle. Mais il est très important de remarquer que les enfants qui ont une meilleure capacité d'association ne sont pas ceux qui vont adopter l'attitude la plus diplomatique en groupe, mais au contraire ceux qui vont plutôt avoir des représentations d'engagement dans la lutte. Avoir envie de se battre n'est pas le fait de ceux qui auraient une aptitude moindre à parler, c'est même le contraire. La capacité de construire un discours sur les images, qui permet de prendre de la distance par rapport à elles, s'accompagne d'une mobilisation de la combativité.

La violence des images aggrave la violence des groupes

Il existe donc bien une violence des groupes indépendante des effets de la violence des images vues par leurs participants. Mais, comme nous allons le voir maintenant, les images violentes n'ajoutent pas seulement leurs effets à la violence des groupes, elles démultiplient celle-ci. Cette particularité est due au pouvoir des images violentes de suspendre la pensée. Un indicateur de cette suspension se trouve en effet dans les caractéristiques des manifestations non verbales présentées par les enfants soumis à des images violentes.

Nous avons vu qu'en entretien individuel, les manifestations non verbales sont plus nombreuses lorsque les enfants ont vu des images violentes mais qu'elles restent toujours cohérentes avec le discours verbal¹. En fait, cette cohérence ne peut pas être interprétée seulement comme un effet de l'impact des images sur les

1 Voir *infra*, chapitre 2.

possibilités psychiques et la personnalité des jeunes. Un troisième élément y joue un rôle essentiel. Il s'agit de la situation d'entretien elle-même. Celle-ci constitue un cadre structurant qui canalise les manifestations non verbales en incitant les enfants à leur donner une formulation verbale. En entretien individuel, la consigne essentielle est de parler et tout lui est subordonné. Il n'est donc pas étonnant que les sensations, les émotions et les états du corps qui ne sont pas clairement perçus par les enfants (ou bien qui sont discordants par rapport au discours qu'ils ont l'impression qu'on attend d'eux) fassent l'objet d'une répression. On peut dire que la situation d'entretien individuel est à la fois un cadre qui incite les enfants à mettre en mots ce qui peut l'être, mais qui les invite tout autant à écarter de l'entretien (et donc d'eux-mêmes) tout ce qui ne le peut pas¹. En revanche, sitôt que le corps est convié à participer à la mise en forme des expériences vécues comme c'est le cas dans le jeu de rôle, celles qui ont été écartées du discours faute de pouvoir y trouver leur place investissent la scène. Leurs manifestations sont alors forcément incohérentes avec les mots prononcés puisqu'elles concernent justement des expériences que le sujet a de la difficulté à reconnaître comme siennes, ou qu'il craint que les autres condamnent. Nous ne nous étonnerons donc pas que les enfants confrontés à des images violentes aient, en jeu de rôle, des manifestations non verbales plus nombreuses et moins cohérentes que ceux qui ont vu des images neutres². En outre, ces manifestations sont moins intenses chez les filles comme si le travail associatif plus grand qu'elles ont réalisé en entretien individuel³ rendait ces manifestations non verbales moins urgentes. Cette différence ne se retrouve d'ailleurs pas en situation d'images

1 Les mécanismes mis en jeu dans cet écartement de la conscience de fragments d'expériences vécues au contact des images sont le refoulement et le clivage.

2 La différence du nombre des manifestations non verbales en situation d'images violentes et en situation d'images non violentes n'est pas tout à fait significative à 5 %. En revanche, 25 % des manifestations non verbales sont incohérentes chez les enfants qui ont vu des images violentes alors qu'on n'en trouve que 8 % chez les enfants qui ont vu des images neutres (voir tableau G.6. en annexe).

3 Rappelons qu'après avoir vu des images violentes, les filles parlent plus que les garçons (voir *infra*, chapitre 2).

neutres, où, rappelons-le, les filles ne se distinguent pas des garçons, en entretien individuel, par la mobilisation de leurs capacités associatives¹.

Les enfants qui ont vu des images violentes et qui en ont été bouleversés sont donc partagés en entretien individuel entre, d'un côté, les mots habituels et convenus avec lesquels ils communiquent dans leur groupe (comme « j'ai aimé », « je n'ai pas aimé », « c'est chouette », « c'est glauque », etc.) et d'un autre côté les états du corps et les émotions confuses qu'ils ressentent (de l'ordre de la haine, de la honte ou du dégoût). La consigne d'engager le corps dans la symbolisation — qui est la principale originalité du jeu de rôle — a évidemment pour objectif de réduire cette dissociation. Il ne s'agit plus de ressentir d'un côté dans son corps des expériences originales et de tenir d'un autre côté des propos convenus et attendus, mais de jeter un pont entre les unes et les autres. Et, pour cela, le jeu de rôle propose d'accéder à une première « figurabilité » des sensations, des émotions et des états du corps à travers leur mise en scène parallèlement à leur commentaire verbal. Autrement dit, le jeu de rôle propose une forme de réappropriation de ce qui, dans l'entretien uniquement centré sur la parole, n'avait pas eu droit de cité, à savoir les états émotifs et corporels qui n'avaient pu recevoir de représentations claires. Mais cet objectif, qui est pleinement réalisé dans le psychodrame individuel où plusieurs thérapeutes encadrent un seul sujet, rencontre ici un obstacle de taille lié à la dynamique propre des groupes. La consigne du jeu de rôle, qui est de revenir au corps afin de mettre en accord ce qui est ressenti et ce qui est dit, s'oppose à la dynamique spontanée du groupe : celle-ci est guidée à la fois par le désir qu'a chacun d'être reconnu par son groupe et la crainte d'être rejeté par lui. Or cette dynamique est exacerbée par le caractère déstabilisateur des images violentes. Chez les enfants qui les ont vu, les émotions pénibles et la démobilitation psychique qu'ils ressentent accentuent les phénomènes de régressions communs

1 *Ibid.*

à toutes les situations de groupe. La déstabilisation psychique provoquée par les images violentes va même jusqu'à faire renoncer à des identifications structurantes mises en place sous l'effet des modèles sociaux dominants.

Le renoncement aux identifications structurantes

Deux résultats étranges et apparemment sans lien entre eux s'éclairent mutuellement. Tout d'abord, l'appréciation portée sur le jeu de rôle est globalement positive dans les deux situations expérimentales et pour les deux sexes, mais les garçons disent plus souvent l'apprécier en situation d'images neutres et les filles en situation d'images violentes. Et ensuite, en situation d'images violentes, il n'y a pas de différence entre garçons et filles dans les diverses représentations d'actes exprimées, alors qu'en situation d'images neutres, les garçons présentent en grande majorité des représentations de lutte et de fuite et les filles des représentations de pacification, de soumission et de passivité¹.

Essayons d'interpréter ces résultats.

Tout d'abord, lorsque les enfants ont été confrontés à des images neutres, les filles ne jugent pas plus positivement le jeu de rôle que les garçons. En revanche, après avoir vu des images violentes, elles portent sur lui une appréciation plus fortement positive. Ce résultat est à rapprocher de la capacité d'association plus grande qu'elles montrent en situation d'images violentes en entretien individuel. Confrontés aux sentiments déplaisants des images violentes, les filles ont recours à deux moyens qui leur sont propres pour gérer ces situations : la mise en mots de leurs éprouvés en situation d'entretien individuel et le désir d'échanges avec leurs pairs en situation de groupe. Ces deux particularités (une

1 Et cela aussi bien en première représentation exprimée qu'en représentation générale dominante (voir tableaux G.7. et G.8. en annexes).

capacité d'association plus grande et une appréciation plus positive portée sur le jeu de rôle en situation d'images violentes) n'en font en fait qu'une seule. Les filles, confrontées à une situation déplaisante, attendent plus que les garçons qu'un interlocuteur les aide à en maîtriser les effets. C'est un résultat que confirme la pratique clinique : à souffrance identique, les femmes consultent plus souvent que les hommes un psychothérapeute et elles échangent plus avec leurs amies que ceux-ci avec leurs copains. C'est la même chose qui se retrouve ici sous une autre forme.

La seconde particularité présentée par les filles en situation de groupe plaide dans le même sens. Rappelons qu'il n'y a pas de différence, du point de vue des représentations d'acte, entre garçons et filles pendant les entretiens individuels. Filles et garçons, face aux mêmes images, éprouvent les mêmes émotions et s'imaginent dans les mêmes proportions réagir par la fuite, la lutte ou la pacification, et cela quelles que soient les images qui ont été vues. En revanche, en situation de groupe, les choses changent totalement. Si les images sont neutres, les filles mettent plutôt en scène, en groupe, des attitudes de pacification et de soumission alors que les garçons mettent plutôt en scène des attitudes de lutte et de fuite. Cela correspond à ce qu'on imagine — et qu'on attend ! — en général des filles : elles « pacifient ». Mais, cette particularité disparaît lorsque les enfants ont vu des images violentes. Dans ce cas, les filles parlent plus et attendent plus du groupe que les garçons pour gérer leurs éprouvés déplaisants, mais elles manifestent en groupe des représentations de lutte et de fuite dans les mêmes proportions qu'eux. La tendance à la pacification des filles en groupe s'impose donc pour être un apprentissage social précoce qui ne correspond pas à des représentations personnelles privilégiées et qui disparaît en situation de stress, et notamment sous l'effet d'images violentes. À la différence de la capacité d'association verbale qui augmente chez les filles lorsqu'elles sont soumises au stress des images violentes, la recherche de la conciliation en groupe fait partie des modèles d'identification sexuée qu'elles ont appris très tôt à intérioriser, mais auxquels elles renoncent en cas de menace psychique.

De la violence des images à celle des groupes

La violence des images consiste donc dans le fait qu'elles envahissent la personnalité de sensations, d'émotions et d'états du corps angoissants qui bloquent les possibilités de penser et menacent les repères structurants. La violence des groupes, elle, réside dans le fait qu'ils proposent à leurs membres de renoncer à leurs particularités individuelles au profit de la protection qu'ils leur assurent. C'est pourquoi la violence des images accroît la vulnérabilité des sujets à la violence des groupes : les spectateurs qui ont vu des images violentes et qui sont menacés dans leurs repères structurants sont particulièrement tentés d'adopter ceux que leur propose leur groupe. La violence des images, en cela, n'est pas différente d'autres formes de violences, sociales, intellectuelles ou familiales. Tout ce qui tend, consciemment ou inconsciemment, à brouiller les repères habituels d'un sujet peut constituer un préalable au fait de lui en imposer d'autres. Le chef de troupe qui insulte ses subordonnés en leur donnant des qualificatifs désobligeants le sait. Mais, de manière plus subtile et plus sournoise, l'homme politique ou l'intellectuel qui dressent à une société un tableau catastrophique de sa situation ou de son avenir le savent aussi. En agissant ainsi, ils augmentent leurs chances d'étendre leur emprise sur leurs auditeurs. Ceux qui clament : « nous courons à notre perte, ressaisissons-nous ! » visent à angoisser d'abord leurs interlocuteurs pour mieux les rallier ensuite. L'homme politique propose alors en général un remède là où l'intellectuel se contente de dresser un constat. Mais l'emprise qu'un discours catastrophique établit sur des interlocuteurs concourt en général considérablement au succès d'une théorie.

La particularité du groupe est d'opérer le même processus indépendamment de toute volonté organisée. Chaque individu plongé dans un nouveau groupe éprouve l'insécurité et la gêne, cette forme mineure de la honte. On pourrait même ajouter que s'il ne l'éprouve pas, c'est qu'il est inapte à la socialisation parce qu'il ne ressent pas la nécessité de renoncer à certains de ses

repères familiers personnels pour adopter ceux du groupe. En règle générale, la gêne qui marque pour chacun l'entrée dans un nouveau groupe est de courte durée. Diverses stratégies permettent d'ailleurs de la réduire, allant du zèle conformiste à la prise du pouvoir en passant par le choix d'un allié privilégié ou encore l'adoption d'une position marginale visant à ne concéder au groupe que le minimum. Dans la vie courante, chacun s'aperçoit heureusement, assez vite, que le groupe ne lui demande pas autant de renoncements qu'il pouvait le redouter. Mais deux formes de groupes échappent à cette définition : ceux qui sont organisés par un projet totalitaire explicite et ceux qui sont formés par des sujets déstructurés et sans repères. Les premiers sont cimentés par une idéologie qui demande explicitement à ses membres — enrôlés de gré ou de force — de se mettre totalement à la disposition de ses idéaux, qu'il s'agisse de la Race, de la Révolution, de la Culture occidentale ou du Proletariat. Et les seconds réunissent des sujets fragilisés dans leur identité par des expériences personnelles indépendantes du groupe (notamment si elles ont été vécues par chacun dans sa propre famille) ou organisées par lui. En pratique, ces deux types de groupes sont souvent les mêmes : les sujets fragilisés dans leurs repères personnels ont tendance à chercher dans des causes totalitaires les repères personnels qui leur font défaut. Et tel est bien le problème des images violentes. Elles ajoutent l'angoisse et la honte qu'elles provoquent à celles qu'accompagne la formation de tout groupe. Pour lutter contre le risque de déstructuration de la personnalité qui s'ensuit, un nombre important d'enfants se « mobilisent » et manifestent des représentations de lutte. Mais contre qui lutter ? C'est ici que notre enquête s'arrête. Les animateurs des groupes n'ont pas cherché à proposer des représentations précises de lutte aux enfants, mais on voit le parti qu'un groupe organisé peut tirer d'une telle situation ! La violence des images constitue un dangereux potentialisateur de la violence inhérente à tout groupe.

« Donner du sens » ou « faire sens » ?

« PENSER LES IMAGES » : autour de ce slogan, les programmes ne manquent pas. Qu'il s'agisse de « donner du sens », de « se créer des représentations » ou « d'apprendre à assimiler le monde », chacun est à peu près d'accord pour reconnaître l'importance de cet objectif. Le problème est que le constat s'arrête en général là comme si le reste allait de soi. Cette exhortation a pourtant toutes les chances de rester un vœu pieux si ne sont pas résolues les questions de savoir « pourquoi » et « comment » mettre en sens. « Mettre du sens » et « faire sens » sont en effet deux choses bien différentes, et tout particulièrement quand on parle des images !

Pourquoi « mettre en sens » ?

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que les enfants qui ont vu des images violentes sont plus nombreux à tenter de

produire du sens que ceux qui ont vu des images neutres¹. La vision d'images violentes produit donc indéniablement un état psychique particulier qui « pousse » les enfants à tenter de produire du sens. En revanche, il ne suffit pas de s'essayer à produire du sens pour y parvenir et tous les enfants n'y parviennent pas. Mais leur réussite est indépendante du type d'images qu'ils ont vues : dans tous les cas, deux tiers de ceux qui essayent y réussissent². On voit donc l'erreur qu'il y aurait à confondre le désir de mettre du sens sur les images en utilisant le langage et la capacité d'y parvenir. Cette capacité est une compétence que deux tiers des enfants interrogés possèdent quels que soient les images qu'ils ont vues et le milieu social auquel ils appartiennent. En revanche, le désir d'y parvenir, qui permet la mobilisation de cette compétence au service d'une performance, est le résultat d'une interrelation entre l'enfant et les images.

Les images violentes produisant par ailleurs davantage d'émotions déplaisantes et d'états anxieux, nous sommes conduits à l'hypothèse que la tentative de produire du sens serait une manière de résoudre les tensions psychiques qui accompagnent celles-ci. L'attribution de sens constituerait une manière de gérer les états désagréables provoqués par les images violentes : le désir de mettre en sens serait un rejeton de la frustration et de l'insécurité psychique. Mais ce résultat doit immédiatement être nuancé par la prise en compte du protocole expérimental : un adulte chargé d'une enquête sollicite l'enfant avec ses questions et note ses réponses de telle façon que l'enfant est valorisé dans sa capacité à produire un discours verbal. Rien ne prouve donc que les mêmes enfants aient mis en jeu cette compétence dans leurs relations spontanées avec leurs camarades, ni même avec leurs parents.

1 86 % contre 70 % (voir tableau M.1. en annexe). Il est bien évident que les consignes et les relances des chercheurs cliniciens étaient strictement les mêmes dans ces deux situations : ils devaient s'en tenir au mot à mot des questions prévues et ne s'en écarter sous aucun prétexte (pour le détail de ces consignes, se reporter à l'annexe 2 : « Guide d'entretien individuel »).

2 Exactement 69 % dans les deux situations expérimentales (voir tableau M.2. en annexe).

Comment « mettre du sens »

Intéressons nous maintenant aux diverses stratégies utilisées par les enfants pour « mettre du sens » sur les images qu'ils voient et surtout sur ce qu'ils éprouvent à leur contact. C'est un thème récurrent de l'« éducation aux médias ». Dans tous les pays développés et démocratiques, les diverses instances éducatives se demandent comment former des futurs citoyens plus « autonomes » à l'égard des médias et des images, et notamment de la télévision. La notion mise en avant comme objectif prioritaire par ces divers programmes, — à savoir celle d'« esprit critique » — est pourtant loin d'avoir reçu une définition claire. Jacques Piette¹ s'y est employé en distinguant ce qu'il appelle les habiletés « cognitives » et « métacognitives ». Les premières portent sur les informations reçues par l'enfant et sur ses capacités de les « clarifier », de juger de leur « fiabilité » et de les « évaluer ». Les « habiletés métacognitives », quant à elles, portent sur le processus des pensées lui-même et sont la manière dont l'enfant perçoit son rapport aux images. Il nous semble utile de prolonger cette intuition de Jacques Piette en distinguant également plusieurs niveaux parmi ces « habiletés métacognitives ». L'identification des effets sur soi d'une situation ou d'une information est en effet loin d'aller de soi ! Nous savons tous qu'il nous faut parfois quelques heures, voire quelques jours pour reconnaître comme tel un sentiment d'amour ou de colère caché d'abord derrière de l'angoisse ou une impression de bizarrerie. Parmi les enfants interrogés, beaucoup mettent d'ailleurs en avant une émotion relativement facile à exprimer comme le plaisir alors que leur interlocuteur remarque une émotion dominante d'angoisse ou de honte. C'est pourquoi il est utile de distinguer plusieurs paliers dans la reconnaissance par l'enfant des effets des images sur lui. Tout d'abord, sa capacité à *clarifier* les effets des images consiste dans l'identification de l'émotion (ou des émotions) dominante(s)

1 Jacques Piette, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, l'Harmattan, 1996.

provoquée(s) chez lui par celles-ci. Ensuite, la capacité à juger de leur *fiabilité* consiste dans l'interrogation sur l'existence d'autres émotions cachées derrière ces émotions dominantes, comme la honte ou la colère derrière le plaisir ou le dégoût. Enfin, la capacité d'*évaluer* ces effets concerne la reconnaissance des impulsions d'acte et des fantasmes qui accompagnent ces émotions. Dans ces trois cas, la reconnaissance en jeu ne porte pas sur la compréhension des images « en soi », mais sur celle de leurs effets « sur soi ». La première de ces deux formes de compréhension permet à un spectateur de « mettre du sens » sur les images qu'il voit, mais seule la seconde permet qu'elles « fassent sens » pour lui en étant reliées à l'ensemble de ses expériences personnelles du monde.

Cette distinction laisse pourtant subsister un problème majeur en ouvrant un fossé infranchissable entre deux séries de fonctions psychiques pourtant absolument complémentaires. On ne peut combler ce fossé que d'une seule façon. Entre la prise en compte des images « en soi » et l'identification de leurs effets « sur soi », il est essentiel de faire intervenir la reconnaissance de leurs effets... sur les autres ! C'est d'ailleurs le seuil de l'esprit critique où beaucoup d'adultes s'arrêtent. Plutôt que de se questionner sur les effets de certaines images sur eux-mêmes (et notamment de celles qu'ils jugent violentes), ils s'empresent de dénoncer les risques qu'elles feraient courir aux enfants ou aux « personnes fragiles ». Il s'agit là d'une forme de commentaire qui ne concerne pas directement le contenu des images, ni à proprement parler l'identification de leurs effets sur soi, et pourtant, c'est une manière d'évoquer indirectement ceux-ci. L'enfant de 13 ans qui dit « J'espère que ma petite sœur ne verra pas ça » ou « Ils ne devraient pas présenter des choses pareilles au journal télévisé » prend déjà une distance par rapport aux images, même si sa pensée critique prétend s'exercer au nom de l'autre¹. Sa remarque, même si elle paraît inspirée par le

1 Cette attitude tient lieu de pensée critique chez la plupart des adultes, et notamment chez ceux qui prétendent parler au nom des enfants dans diverses ligues de vertu !

moralisme parental, engage une identification aux figures adultes qui l'entourent plus qu'une identification aux héros des images. C'est pourquoi nous avons regroupé de telles réflexions, avec d'autres, sous l'appellation de « commentaires sur les cadres ». Cette formulation recouvre, comme nous allons le voir, des catégories aussi différentes que la reconnaissance du traitement audiovisuel, l'évocation des conditions de diffusion et de réception des images et enfin les commentaires sur soi ou sur son groupe de référence. Malgré leur hétérogénéité, ces trois catégories ont en effet pour point commun de se distinguer radicalement d'une « identification aux héros ».

Commentaires sur les héros et commentaires sur les « cadres »

Si un enfant déclare : « Moi, je n'aurais pas retiré ma main de suite de la poitrine de Kent » ou encore « la fille aurait dû parler pour le sauver », il engage un commentaire sur les héros auxquels il s'identifie. Mais s'il dit : « c'est rudement bien fabriqué », il adopte un point de vue sur la fabrication des images. De même, s'il déclare : « j'espère que ma petite sœur ne verra pas ça », c'est plutôt les conditions de diffusion qui sont au centre de ses préoccupations. Enfin, s'il dit : « j'aimerais être courageux comme le garçon du film, parce que, dans la vie, je manque souvent de courage », sa position face aux images est encore différente : d'un côté, il fait bien référence aux héros, mais, d'un autre, il évoque une circonstance liée à sa propre vie. Dans leurs commentaires sur les images qu'ils ont vues, les enfants adoptent tour à tour l'un ou l'autre de ces points de vue ou s'en tiennent à un seul : certains parlent seulement des héros des séquences, mais d'autres s'interrogent aussi sur les conditions de production télévisée, la dangerosité potentielle des programmes ou les précautions dont leur diffusion devrait s'entourer, tandis que d'autres encore évoquent des souvenirs familiaux ou des projets personnels.

Exemples de commentaires sur les héros

- « Moi, je n'aurais pas retiré ma main de la poitrine de Kent » (garçon, séquence 1, images violentes).
- « Je n'aimerais pas être trop maquillée pour la séquence avec les sorcières. Pour les autres séquences, je n'aimerais pas être déguisée en homme » (fille, réponse générale, images violentes).
- « Il y en a un que j'aurais aimé être dans le dessin animé, c'était le monsieur qui souffrait parce qu'il résistait à la souffrance » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « C'est comme si j'étais à la place de la personne » (fille, séquence 3, images neutres).
- « Dans le dessin animé, je n'aurais peut-être pas raconté ma vie à quelqu'un que je ne connais pas » (fille, séquence 2, images neutres).
- « Dans « Craft », la fille avec les yeux verts, la plus grande, elle me fait penser à ma cousine » (fille, séquence 4, images neutres).

Exemples de commentaires sur la fabrication

- « Pour le dessin animé, la voix du petit garçon est indifférente, alors que moi j'aurais plutôt choisi une voix triste » (fille, séquence 2, images neutres).
- « J'aurais proposé de faire plus de décors des commerçants dans la première séquence, et dans la deuxième séquence, il aurait fallu mettre des couleurs parce que c'était assez sombre » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Je n'aurais pas fait tirer le petit garçon de la colonie » (garçon, séquence 5, images violentes).
- « Pour l'exercice de l'arbalète, ils auraient pu mettre des jouets, des jets d'encre, car ça faisait trop vrai » (garçon, séquence 5, images violentes).
- « Je n'aime pas les dessins, les couleurs n'importe comment » (garçon, séquence 2, images neutres).

Bien qu'elles ne soient pas de même nature, ces formes de réflexions ont pour point commun de réaliser une prise de distance par rapport aux seuls commentaires sur les héros, c'est pourquoi nous les avons regroupées sous l'appellation de « commentaires sur les cadres¹ ». De façon générale, le commentaire sur les héros et les situations traite de ceux-ci comme s'ils étaient des modèles de référence possibles au même titre que les personnes du monde réel. Rien n'indique que l'enfant y « confonde » la réalité et la fiction, il n'en reste pas moins qu'il adopte une forme de commentaire qui traite des images « comme si » elles étaient des réalités de son environnement. Au contraire, les commentaires sur les cadres, quels qu'ils soient, situent l'enfant dans une relation aux images où celles-ci sont nettement positionnées comme des représentations.

Dans la mesure où près de la moitié des enfants produisent de façon spontanée de telles remarques sur les cadres², le mythe qui veut que les enfants seraient particulièrement enclins à « s'identifier aux héros » s'en trouve sérieusement entamé. En fait, si l'enfant est conduit à réaliser une telle identification, c'est bien autant, nous le verrons, sous l'effet d'une dynamique relationnelle passée ou présente que sous celui des images seules³. En tous cas, si on considère que l'aptitude à développer spontanément un commentaire sur les « cadres » est le signe d'une capacité à prendre une distance critique par rapport aux images, nous pouvons en déduire que la moitié des enfants interrogés possèdent celle-ci. En outre, cette capacité semble indépendante de l'origine sociale des enfants interrogés : on la trouve en proportion égale chez ceux dont les parents appartiennent aux catégories socioprofessionnelles supérieures et chez ceux dont les parents appartiennent aux

1 Il serait évidemment intéressant d'étudier chacune de ces formes de réactions séparément en relation avec les autres données de l'entretien, mais la taille de notre échantillon ne me l'a pas permis.

2 Précisément 48 % en situation d'images violentes et 52 % en situation d'images non violentes (voir tableau M.3. en annexe).

3 Voir *supra*, chapitre 5.

Exemples de commentaires sur les conditions de diffusion

- « Plutôt que de filmer cette scène, les journalistes auraient dû appeler des forces supérieures et faire arrêter ça » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Pourquoi passent-ils des dessins animés comme ça alors que les petits enfants regardent ? Ça les incite à la violence ! » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Je n'aurais pas mis les dessins animés à la télé » (fille, séquence 2, images violentes).
- « Dans le dessin animé, quand c'est un enfant qui regarde, ça peut le choquer » (fille, séquence 2, images violentes).
- « On pourrait interdire certains programmes aux moins de douze ans, le dessin animé par exemple » (garçon, séquence 2, images violentes).
- « Il y a des choses qu'il faut pas montrer. Les enfants, si leurs parents leur disent de regarder la télé le soir, peuvent avoir des cauchemars » (fille, séquence 3, images violentes).

Exemples de commentaires sur sa propre situation par rapport aux images

- « J'aimerais bien savoir me prendre en charge, comme l'un des deux enfants dans le premier extrait (garçon, séquence 1, images neutres).
- « En tant que spectateur, j'aurais protesté. Mais si j'étais victime, j'aurais pas su » (garçon, séquence 3, images violentes).
- « Je sais que c'est du ciné, alors je peux prendre du plaisir à regarder » (garçon, réponse globale, images violentes).
- « Je sais que c'est juste des films, c'est comme si on pouvait mettre une cassette et la faire débiter où on voudrait » (fille, réponse globale, images violentes).
- « Quand c'est des films, c'est trop exagéré, ce n'est pas ce qui se passe dans la vie » (fille, séquence 4, images violentes).
- « Il faut reconnaître la différence entre les films et la réalité pour savoir de quoi on parle » (garçon, séquence 3, images violentes).

catégories socioprofessionnelles inférieures¹. Enfin, chez les enfants qui évoquent le cadre des images, les références au dessin animé (séquence 2) et au journal télévisé (séquence 3) sont beaucoup plus nombreuses en situation d'images violentes, et les références à la séquence d'actualités télévisées sont également plus nombreuses en situations d'images neutres². Or ces deux séquences ont en commun de poser, chacune à leur façon, un cadre qui en positionne les contenus et favorise un effet de distanciation : dans le dessin animé, ce cadre est celui du dessin et, dans le journal télévisé, il est celui de la présentatrice et du commentateur « off » qui accompagne l'ensemble de la séquence. Ces résultats sont à rapprocher du fait qu'en situation d'images violentes, lorsque l'enfant cite de façon explicite une séquence, il s'agit dans près de la moitié des cas du dessin animé. Or l'angoisse est également l'émotion qui accompagne le plus souvent cette évocation. Autrement dit, le fait qu'une séquence soit perçue comme une fiction d'emblée ne semble pas la rendre pour autant a priori moins angoissante, mais cela pourrait en revanche faciliter une pensée sur son cadre et donc permettre une meilleure gestion de cette angoisse³.

De façon générale, la prise en compte du cadre permet en effet de limiter les effets d'invasion de l'appareil psychique par l'angoisse. Dans les situations où cette angoisse est mobilisée par une image intérieure, la rattacher au souvenir d'un lieu ou d'un rêve, par exemple, permet souvent de mieux en contrôler les effets : l'angoisse se trouve en quelque sorte circonscrite par le cadre qu'on lui a donné. Mais le cadre

-
- 1 Il semblerait, en revanche, que les enfants appartenant aux couches socioprofessionnelles intermédiaires aient plus tendance à faire des commentaires portant sur les héros seuls, mais ce résultat devrait être vérifié sur un nombre plus grand d'enfants, cette catégorie étant sous-représentée dans notre échantillon.
 - 2 La séquence de dessin animé concerne dans les deux cas le film *Kent le survivant*. Quant à la séquence de journal télévisé, elle concerne, dans le cas des images violentes, le bizutage cruel des Marines américains, et, dans le cas des images non violentes, l'entraînement de l'équipe de France de football.
 - 3 Ce résultat ne contredit donc pas ceux d'autres recherches qui concluent au fait que les images de fiction seraient moins angoissantes que celles de réalité, et notamment d'actualités télévisées. Le protocole de notre propre recherche introduit en effet une distinction entre la première émotion verbalement formulée, l'émotion dominante et le type de commentaire privilégié, alors que cette distinction n'est pas habituellement faite.

matériel, dans l'image objective, joue aussi ce rôle. Dès les années 80, j'ai attiré l'attention sur ce point par rapport à l'inquiétude que mobilisait alors la bande dessinée¹. La structure propre du genre donne en effet un cadre très rigoureux à tous ses contenus : chaque personnage est délinéé par un trait continu, chaque texte trouve sa place dans un espace clos et chaque image est entourée d'un cadre tandis que l'ensemble de l'histoire se donne sous la forme d'un album alignant dans tous les cas 48 ou 62 pages, ni une de plus, ni une de moins. L'ensemble de ces caractéristiques contribue à permettre à chaque lecteur de donner un cadre semblable aux pensées, aux émotions et aux états du corps qu'il éprouve en les lisant : il les circonscrit de la même façon de manière à en assimiler progressivement les effets à son rythme. Certains enfants petits passent d'ailleurs plus rapidement sur certaines cases de BD qui, pour des raisons souvent impossibles à comprendre, les angoissent au plus haut point. Il convient de respecter cette attitude qui a un équivalent dans le système psychique : l'enfant hésite à se confronter à des pensées, à des émotions, à des désirs et à des fantasmes qui l'habitent, mais auxquels il souhaite provisoirement échapper. Il ne refuse pas pour autant d'en reconnaître l'existence, comme ce serait le cas si ces fragments étaient enfermés dans une « vacuole psychique ». Il refuserait alors d'être confronté à l'ensemble de l'album qui contient une séquence pénible pour lui, afin non seulement de ne pas être confronté à une partie pénible de son monde intérieur, mais même d'oublier que cette partie existe. En outre, non seulement la BD offre un cloisonnement de l'espace narratif qui autorise ces formes d'évitement (il suffit de sauter les cases ou les pages qu'on sait être pénibles pour soi), mais encore elle favorise l'intériorisation de cadres et de limites. L'enfant qui lit des BD intériorise en même temps des contenus graphiques et leurs cadres contenant, et ceux-ci

1 S. Tisseron, *Psychanalyse de la bande dessinée*, Paris, PUF, 1987. Rééd. Champs Flammarion, 2000.

suscitent à la fois des fantasmes en relation avec la vie psychique personnelle et des cadres pour les contenir. D'une certaine façon, l'usage du magnétoscope, qui permet d'aller et de venir dans les images, de sauter certaines séquences et d'en regarder d'autres au ralenti, autorise le même processus d'acclimatation progressive. Mais ni la télévision en continu, ni le cinéma ne permettent ce genre de manipulation. La prise de distance par rapport aux images ne peut se faire alors que par un questionnement sur celles-ci qui engage leurs conditions de réalisation, de diffusion, ou les souvenirs personnels qu'elles suscitent. Dans tous les cas, ce questionnement permet de donner aux images vues un cadre qui les distingue radicalement des représentations intérieures de la vie psychique et qui permet donc d'en maîtriser les effets.

La mise en sens par le corps

Les états corporels angoissants induits par les images violentes ne peuvent pourtant pas être totalement circonscrits par la prise en compte de leurs cadres et mis en sens par le langage. C'est pourquoi le passage par le corps est essentiel. En entretien individuel, les enfants bougent d'ailleurs les mains, les pieds ou la tête pendant qu'ils parlent des émotions et des pensées que les images ont suscitées. Nous avons vu que ces manifestations non verbales sont plus nombreuses chez ceux qui ont vu des images violentes et qu'elles correspondent à la tentative de symboliser avec le corps ce qui ne peut pas l'être avec des mots.¹ Ces manifestations non verbales participent en cela à des formes sensorielles, émotives et motrices de symbolisation complémentaires des formes imagées et des formes verbales de celle-ci. Leur mise en œuvre est déjà une forme de figurabilité puisqu'elle rend visible les sensations et les états du corps à un interlocuteur. Ainsi, ce résultat montre que les

1 Voir *infra*, chapitre 2.

formes sensori-affectivo-motrices de la représentation sont intégrées aux formes verbales chez une très large majorité des enfants et que le caractère violent des images ne perturbe pas cette capacité.

En situation de jeu de rôle, au contraire, la différence entre les deux situations expérimentales n'est plus absolument significative du point de vue quantitatif : il existe autant de manifestations non verbales après visionnage d'images neutres et violentes, même s'il existe une forte tendance à en avoir davantage dans le second cas. En revanche, une différence qualitative importante apparaît : les images violentes produisent davantage de manifestations non verbales incohérentes avec le discours que les images neutres.¹ Cette différence s'explique par le fait qu'en entretien individuel, les enfants exercent un contrôle important sur leurs manifestations non verbales : leur nombre traduit l'intensité des états du corps, mais ceux-ci restent toujours canalisés dans une forme cohérente. Au contraire, la consigne du jeu de rôle est de laisser venir les sensations, les émotions et les états du corps et de tenter de leur donner une forme gestuelle et mimique socialisée dans le cadre du jeu. Le discours verbal continue donc d'être maîtrisé selon les conventions courantes, mais les manifestations corporelles trouvent une légitimité qu'elles n'ont pas en entretien individuel. De ce point de vue, le jeu de rôle permet une sorte de « retour au corps » par une immersion dans les états moteurs, sensoriels et émotifs que les images ont suscité. Les élèves à qui il est donné la liberté de manifester leurs états psychiques avec des gestes et des attitudes renouent avec ce qu'ils ont profondément éprouvé face aux images. La mobilisation de la motricité permet alors aux forces de transformation psychique de reprendre le travail d'élaboration qui avait été partiellement bloqué par la violence des états du corps éprouvés. Ainsi, le fait que les enfants qui ont vu des images violentes produisent beaucoup plus de

1 Dans 25 % des cas chez les enfants confrontés à des images violentes contre 8 % chez ceux qui ont été confrontés à des images neutres (voir tableau G.6. en annexe).

manifestations non verbales incohérentes avec le discours que ceux qui ont vu des images neutres montre la difficulté où sont les premiers de mettre en sens ce qu'ils ont éprouvé. Il est bien montré ici, une fois de plus, que la difficulté majeure face aux images ne concerne pas l'attribution de leur sens « en soi », mais la possibilité de donner une signification aux sensations, aux émotions et aux états du corps personnels que chacun éprouve face à elles. Bref, la question principale est de savoir comment s'y prendre afin que les images fassent sens « pour soi ».

Le choix des séquences les plus citées par les enfants — quel que soit le commentaire privilégié, sur les héros ou les cadres — confirme ce point de vue.¹ Dans les deux situations expérimentales, une très large majorité d'entre eux fait spontanément référence, de façon explicite, à une séquence précise², et, dans les deux cas, il s'agit le plus souvent de l'extrait du dessin animé *Kent le Survivant*³. Ce choix montre que ce n'est pas l'attribution d'un indice de réalité qui trouble l'enfant, mais l'intensité des émotions qu'il éprouve. Cette séquence est en effet celle à propos de laquelle l'attribution d'un caractère de fiction fait le moins problème puisqu'il s'agit d'un dessin animé. En revanche, par les caractéristiques de sa mise en scène, cette séquence est bien faite pour provoquer chez les spectateurs des émotions fortes ! Dans la séquence violente, un personnage enfonce ses doigts dans la poitrine d'un autre d'où il coule de véritables flots de sang. Quant à la séquence du même dessin animé retenue pour la séquence d'images « neutres », elle est elle aussi angoissante par le cadrage en très gros plan des bouches et de fragments du corps, par les couleurs tristes — « glauques », ont dit certains jeunes — par la raideur mécanique des gestes, le caractère glacial du héros face aux deux enfants qui l'entourent, et enfin par une bande sonore rythmée par des battements

1 Il s'agit bien entendu des séquences citées en entretien individuel (variables E2 et E3). En effet, la situation de jeu de rôle ne se prête pas à citer les séquences d'images vues auparavant, ni de façon implicite, ni de façon explicite (variables J2 et J3).

2 84 % de ceux qui ont vu des images violentes et 91 % de ceux qui ont vu des images neutres.

3 Elle est citée dans 45 % des cas en situation d'images violentes.

cardiaques¹. Au vu de cette description, le lecteur se demande sans doute comment une telle séquence a pu être sélectionnée dans les images « neutres », mais c'est pourtant l'une des plus neutres du dessin animé *Kent le Survivant*!

Les limites de la catharsis émotionnelle

Une théorie parfois avancée pour expliquer la recherche d'images violentes est celle de la « catharsis émotionnelle² ». La satisfaction des désirs violents qui habitent le spectateur serait réalisée de manière substitutive à travers les aventures mises en scène dans le spectacle et il en résulterait une sorte de « purgation » sédative : le spectateur serait libéré de tensions psychiques liées à des désirs impossibles à satisfaire dans la réalité. À la suite d'une lecture sommaire de Freud, certains ont cru trouver dans la psychanalyse une confirmation du bien fondé de cette approche et, malheureusement, l'idée est encore trop répandue que les psychanalystes croiraient dans l'effet cathartique des spectacles violents. Il est donc temps de mettre un terme à cette erreur : la théorie de la « catharsis émotionnelle » est, avec celle de « l'imitation des images », l'autre grande impasse où s'est trop longtemps fourvoyée la compréhension de nos rapports aux spectacles violents.

-
- 1 Une autre hypothèse serait que les enfants en situation d'images non violentes citent cette seconde séquence parce qu'ils reconnaissent qu'elle est extraite de *Kent le Survivant* — qu'un grand nombre d'entre eux a pu voir par ailleurs — et que cette séquence leur rappelle aussitôt, par association d'idée, les images violentes qu'ils y ont vues en d'autres occasions. *Kent le Survivant* est en effet passé au « Club Dorothée » où un grand nombre d'enfants âgés aujourd'hui de 11 à 13 ans l'ont regardé. Mais si la séquence neutre retenue pour la situation expérimentale « images neutres » faisait l'objet de références plus nombreuses à cause de son pouvoir de réveiller le souvenir de séquences violentes vues à la télé en d'autres circonstances, on devrait retrouver dans cette situation la même qualité émotive et les mêmes représentations d'acte que dans la situation expérimentale « images violentes ». Or celles-ci sont radicalement différentes dans les deux situations expérimentales. C'est donc bien les qualités propres de ces deux séquences qui ont influencé le fait qu'un plus grand nombre d'enfants y fassent référence.
 - 2 Cette théorie a été notamment développée par Seymour Feshbach (Feshbach S., « The stimulating versus the cathartic effects of vicarious aggressive activity », *Journal of abnormal and social psychology*, 1961, vol. 63, p. 381-385). Aucune expérimentation ne l'a jamais confirmée.

Remarquons d'abord que la définition couramment donnée du mot de *catharsis* — qui correspond à peu près à ce que nous en avons rappelé plus haut — est bien différente de celle qu'avait donnée originellement Aristote. Pour le philosophe grec, la *catharsis* ne portait que sur les émotions de pitié et de crainte et elle était inséparable de la présence du peuple rassemblé. Pour lui, l'essentiel ne consistait pas dans « l'explosion émotionnelle » de chaque spectateur, mais dans le fait que tous éprouvent ensemble les mêmes émotions et que cela puisse avoir une vertu thérapeutique¹. Autrement dit, dans cette approche, c'est la communion affective avec le groupe qui importe à travers les émotions, les mimiques et les gestes partagés. En ce sens, la *catharsis* aristotélienne est à la fois une décharge et une forme de liaison puisque les expériences éprouvées trouvent une traduction dans des sensations, des émotions et des états du corps vécus ensemble. Celui qui éprouve de la tristesse, de l'angoisse ou du dégoût face à des images en relation avec des émotions semblables qu'il a vécues dans sa vie personnelle remet en effet en quelque sorte sur le métier ces expériences passées. Et ce n'est pas cette réactualisation qui a un effet thérapeutique, c'est le fait que, à la différence de ce qui s'est passé dans sa vie passée, il n'y est plus seul : il se sent entouré, porté et accompagné par ceux qui pleurent ou s'angoissent avec lui. Car même si chacun éprouve ses émotions pour son propre compte, chacun se berce de l'illusion de vibrer à l'unisson des autres ! On voit que la *catharsis* envisagée comme une forme de lien est très éloignée du sens courant qui en fait une sorte de « vidange » d'un « trop plein » émotionnel. L'effet cathartique existe donc bien, mais il est exceptionnel, et, comme nous allons le voir, il est également souvent de très courte durée.

L'unisson émotionnel correspond à la mise en place de formes sensorielles, émotives et motrices de la symbolisation. Or cette mise en place fait inévitablement appel de mots pour l'évoquer et évoquer ses causes : chacun, après un spectacle

1 Sur cette manière de comprendre la catharsis, de Aristote à Freud en passant par Jacob Bernays, voir « Mimésis ou catharsis », *Y a-t-il un pilote dans l'image ? op. cit.*

d'images qui l'a bouleversé, se montre désireux de parler de son trouble et, plus encore, des pensées, des souvenirs ou des événements de son passé qui ont été réveillés en lui par le spectacle. Mais, le plus souvent, chacun s'avère plus soucieux de parler de lui que d'écouter les autres. En outre, la loi du groupe amène à prolonger un consensus émotionnel et celui-ci fait obstacle à l'expression par chacun de ce que son expérience contient d'irréductiblement personnel. En ce sens, on peut tenir deux discours radicalement opposés sur la *catharsis* en groupe, selon qu'on s'intéresse à ses effets émotionnels seuls ou qu'on prend en compte les diverses étapes nécessaires du processus complet de la symbolisation. D'un côté, « l'effet cathartique » réveille des traumatismes passés enfouis tout en alimentant l'illusion d'un partage émotif et, en cela, il rapproche chacun de sa propre vie psychique enfouie et de la possibilité de sa pleine élaboration verbale. Mais, en même temps, la proximité affective qui en est la condition rend bien souvent cette élaboration impossible. En effet, les spectateurs qui ont partagé l'illusion de vibrer ensemble autour des mêmes émotions ne sont guère enclins à évoquer le caractère éminemment personnel de leurs réminiscences : ce serait perdre tout le bénéfice de l'illusion qui a précédé. C'est pourquoi, sauf cas exceptionnel — notamment lorsqu'elle favorise les échanges dans un petit groupe de gens très proches comme une famille, un couple ou deux amis — la *catharsis* émotionnelle est de très courte durée et elle échoue finalement.

Il serait donc, on le voit, tout aussi faux de prétendre que l'effet cathartique n'existe pas que de le présenter comme un modèle général des relations d'un spectateur à des images violentes. Il existe bien, mais ne fonctionne que dans une circonstance exceptionnelle : lorsqu'une communauté de sensations et d'émotions établie entre divers spectateurs peut ensuite être prise en relais, pour chacun d'entre eux, par un échange verbal. Dans notre culture où la retenue des émotions est en général la règle, la communauté de sensations explicitement partagées est assez rare et les spectacles qui provoquent une communion affective sont plutôt ceux qui font l'unanimité de

leur public contre eux. Mais, même dans ces cas-là, l'effet cathartique dure en général peu car il y manque le relais des symbolisations verbales. On comprend donc que toutes les recherches visant à le mettre en évidence aient échouées. Sa compréhension, toutefois, nous est utile pour aborder la question principale que le lecteur s'est sans doute posée au fil de sa lecture. Pourquoi tant de gens cherchent-ils à voir des spectacles violents puisque ceux-ci provoquent des émotions désagréables comme la honte, l'angoisse et le dégoût ?

L'angoisse, de l'offre à la demande

En 1993, Gerbner a apporté une contribution importante à la compréhension des effets de la violence des images en montrant comment la vision répétée d'un monde menaçant et dangereux — tel que le présentent aussi bien les actualités que la plupart des films de fiction — alimente chez les spectateurs une crainte anxieuse¹. Sans pour autant confondre réalité et fiction, ceux-ci ont tendance à avoir une perception majorée des dangers que présente leur propre environnement. Il semble en effet que les adultes qui regardent plus la télévision sont davantage effrayés que les autres par le risque qu'ils pourraient être victimes d'actes criminels, ont une vision plus pessimiste de l'incidence de la criminalité dans la société et développent une plus grande méfiance vis-à-vis d'autrui. Dans le pire des cas, ils deviennent victimes du « Syndrome du Monde Méchant » (« The Mean World Syndrome »)².

Selon cette approche, les images violentes ne provoqueraient donc pas directement des passages à l'acte violents — et certainement

1 Gerbner G., Condry J. *et al.*, *The psychology of the Television* (New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers 1989). Cette approche avait déjà été formulée en 1975 par Rowell Huesmann et Léonard Eron. Pour ces auteurs, la consommation importante de spectacles violents entraîne un système de croyances où la violence occupe une place exagérée avec des conséquences sur la vie quotidienne (Eron L.D., Huesmann L.R., « How learning conditions in early childhood — including Mass Media — relate to aggression in late adolescence », *Annu-progr. Child Psych-Child Develop.*, 1975, pp. 515-531).

2 Ibid.

pas une « imitation » — mais plutôt un climat de suspicion et d'insécurité. La très forte probabilité d'être confronté, en allumant sa télévision, à des images d'agression contre des personnes ou des lieux, provoquerait, à la longue, l'angoisse que sa propre personne ou ses biens soient l'objet d'agressions identiques. Il est bien évident pourtant que ce climat général — ou, pour reprendre la formule de Gerbner, ce « Syndrome du Monde Méchant » — ne reste pas sans effet sur les conduites. Chez ceux qui ont plutôt une mentalité de « victimes », cet état d'esprit alimente l'inquiétude d'être agressé dans la rue, l'augmentation de l'isolement et la mise en jeu de protections accrues dans les appartements. Ces mêmes personnes ne sont pour autant bien entendu jamais rassurées, ignorantes du fait que ce sont les images qu'elles voient qui alimentent leurs inquiétudes bien plus que la probabilité réelle d'une agression. Quant aux spectateurs qui ont plutôt une mentalité « d'agresseurs », la même insécurité les conduit à des attaques préventives ! Bref, l'environnement d'images violentes finit par produire une société dans laquelle la violence réelle n'est plus considérée comme quelque chose d'évitable, mais comme une fatalité, et où chacun se sent bientôt le droit d'être violent avec les autres parce qu'il est persuadé que les autres ne vont pas tarder à l'être avec lui.

L'approche de Gerbner a le mérite de rendre compte d'une dimension essentielle de la relation que nous entretenons avec les images violentes, celle du malaise. Plus des images angoissantes sont proposées dans l'environnement quotidien d'un sujet et plus il est en effet probable qu'il risque de devenir inquiet et angoissé. Cette approche laisse en revanche entière la question de savoir pourquoi un spectateur, quand il a le choix entre plusieurs programmes de TV ou plusieurs spectacles de cinéma, choisit justement souvent ceux qui sont les plus violents et qui présentent donc le plus de chances de l'angoisser ! L'aspect envisagé par les recherches de Gerbner concerne ce que nous pourrions appeler « la loi de l'offre et de l'angoisse » : beaucoup de programmes proposés sur les écrans sont angoissants. Il laisse entier le problème de ce que nous pouvons appeler, en parallèle, « la loi de l'angoisse et de la demande » : pourquoi les recherche-t-on ?

Pourquoi cherchons-nous à voir des images violentes

Les raisons pour lesquelles l'être humain recherche des images violentes qui le malmènent ne concernent pas uniquement les spectacles de télévision et de cinéma. D'ailleurs, dans les années 80, c'était la violence des bandes dessinées qui préoccupait les censeurs, notamment à travers la loi sur la protection de la jeunesse qui liait des avantages alloués aux publications pour enfants et adolescents au caractère non dangereux de leurs contenus. À cette époque, et en m'appuyant sur les discours et les dessins de quelques enfants que j'avais en thérapie et qui étaient par ailleurs de grands consommateurs de BD, j'ai montré que ce qui les guide est bien souvent le contraire de ce que l'adulte imagine. Ils ne regardent pas les images de violence — notamment sexuelle — parce qu'ils cherchent des modèles à imiter, mais au contraire parce qu'ils cherchent à se donner des représentations qui leur font défaut¹. Tout d'abord, ces bandes dessinées font une grande place, dans les violences criminelles ou sexuelles, aux métamorphoses subies ou imposées. En mettant en jeu les frontières entre l'animal et l'homme ou la possibilité de dépasser le statut humain en devenant « surhumain », ces métamorphoses renvoient le lecteur adolescent aux bouleversements physiques dont son corps est l'objet ainsi qu'aux transformations sociales angoissantes qu'il s'apprête à aborder. Dans l'univers de la BD, on allonge volontiers le corps ou les membres par violence ou on impose à des victimes des changements de corps qui les laissent désorientées. Quant aux scènes de violences n'impliquant pas de métamorphoses, elles engagent souvent le désir qu'ont ces enfants et adolescents de se donner des représentations visuelles d'états du corps et d'impulsions d'acte afin de

1 Voir S. Tisseron, *Psychanalyse de la bande dessinée* (op. cit.). J'ai, depuis, développé cette idée en insistant sur le rôle des images comme « intermédiaires » entre le corps et les mots (*Psychanalyse de l'image*, op. cit.). En outre, la BD propose des cadres aux processus psychiques (voir *infra*).

mieux les contrôler et d'en maîtriser les effets sociaux. Bref, c'est parce qu'ils sont en souffrance d'images psychiques pour se représenter ce qu'ils vivent et éprouvent dans leur corps que ces enfants cherchent des images qui y correspondent dans leurs lectures. Mais peut-être le lecteur s'étonne-t-il ici du raisonnement qui lui est proposé. Je l'entends me répondre : « les enfants n'ont pas dans la tête des choses si terribles qu'ils puissent avoir besoin de chercher des scènes de viol, d'humiliation, ou de torture pour en avoir des images ! » C'est oublier d'abord l'importance des bouleversements que l'adolescent ressent dans son propre corps et dont il peine à se donner des représentations visuelles. Et c'est oublier aussi les secrets souvent opposés aux enfants autour d'événements familiaux graves de telle façon qu'ils sont poussés à se construire autour de ces événements des scénarios imaginaires engageant leurs propres désirs interdits les plus violents et plus angoissants¹.

Ainsi, que ce soit sous l'effet des poussées mystérieuses de son propre corps ou des interdits de savoir qui lui sont opposés dans sa famille, l'adolescent a toutes les raisons de rechercher des bandes dessinées angoissantes. Cela ne change pas fondamentalement son malaise, mais lui en donne des raisons qui le lui font paraître moins pesant parce qu'elles sont à la fois externes à sa propre famille et à son propre psychisme. La raison pour laquelle des enfants — ou des adultes — vont voir des films qui provoquent angoisse ou dégoût est la même. Dans tous les cas, le but est de trouver des représentations à travers lesquelles lier les émotions désagréables qui préexistent au spectacle, mais qui « flottent » sans représentation. L'histoire de chacun, passée et présente, est en effet pleine de situations qui ont installé des émotions de honte, d'angoisse ou de colère extrêmement intenses et dont la cause a fini par nous échapper. Et cela d'autant plus que l'existence sociale génère un nombre considérable de frustrations qui sont loin de relever toutes des renoncements nécessaires aux désirs humains les plus indisciplinés. Même si on admet que l'être humain est habité par des désirs anarchiques dont la répression est indispensable, la vie en société s'accompagne

1 Voir *Nos secrets de famille*, Paris, Ramsay, 1999.

aussi d'un nombre considérable d'émotions et de représentations pénibles qui sont elles aussi « réprimées » sans raison valable.

Si un homme est soumis à des menaces sur son lieu de travail, il risque bien de rentrer chez lui le soir en étant angoissé. Mais, à partir de là, deux situations peuvent se présenter : il peut reconnaître la cause de son angoisse ou bien l'ignorer. L'une des caractéristiques de l'organisation actuelle du travail est en effet de viser à faire oublier aux employés la réalité des situations de stress ou de vexation auxquelles ils sont soumis. Tous les employeurs rêvent de convaincre leurs salariés que la souffrance psychique et le surmenage qu'ils éprouvent sont dus à une mauvaise organisation de leur travail ou à une fragilité personnelle qu'il leur faut éventuellement « faire soigner »¹. L'employé stressé peut bien entendu désigner son patron ou son chef de bureau comme responsables de son malaise, mais, sauf dans le cas où elle est soutenue par une organisation syndicale, cette dénonciation est difficile. Et elle l'est tout particulièrement lorsque les souffrances sont liées à diverses formes de vexations morales dont la réalité objective est délicate à établir et qui s'imposent plutôt sous la forme d'un « ressenti » que de représentations précises. Cet employé malmené a alors toutes les chances de partir à la recherche de sa ration hebdomadaire — ou même quotidienne ! — d'images violentes afin de rapporter son malaise à des représentations claires et étrangères à sa propre vie ! Et il en est de même pour les enfants subissant les violences verbales ou psychologiques de leurs parents² comme de ceux qui sont accablés par leur silence sur certains événements familiaux. Si, par contre, ces personnes gardent leurs traumatismes

1 Comme l'a bien montré Christophe Dejours (*Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998).

2 Une étude de Joanne Cantor et de Sandra Reilly rejoint notre propos, bien qu'elle soit menée d'un point de vue cognitiviste qui n'est pas le nôtre. Elle a consisté à interviewer des enfants et des adolescents en leur demandant d'évoquer leurs souvenirs de peurs vécues devant la télévision. Il y est apparu que les jeunes qui préfèrent les films effrayants sont ceux qui rapportent le plus de réactions de peurs récentes. (Cantor J., Reilly S., « Adolescents fright reactions to television violence and films », *Journal of communication*, 1982, 32, p. 87-99). Ce sont les enfants qui ont eu le plus de peurs dans leur vie qui recherchent le plus les films effrayants.

présents en mémoire sans chercher à déplacer les émotions qu'elles éprouvent vers des représentations de fiction, elles risquent bien de vivre les mêmes images de façon douloureuse parce qu'elles leur rappelleront trop leurs propres traumatismes. Et, alors, elles les fuiront.

Faire débiter le problème des images avec le moment de leur réception revient donc à confondre la cause et l'effet. Il ne faut pas nous demander si les images violentes rendent violents, mais de quelles violences *à la fois réelles et indicibles* souffrent tellement de personnes pour qu'il leur soit si important de chercher leur ration quotidienne d'images violentes, ou tout au moins de l'accepter comme une vision du monde allant de soi. L'étrange n'est pas que les fabricants d'images produisent des images violentes puisqu'elles se vendent si bien, c'est que les gens, après une journée de travail, ne ferment pas leur poste quelques minutes après l'avoir ouvert !

La raison en est que le monde violent qu'ils y voient a deux effets complémentaires : il les angoisse et les rassure à la fois. En effet, d'un côté, il leur permet de renouer avec les angoisses de leur journée, et, d'un autre côté, il leur en donne des images qui leur permettent d'oublier les véritables raisons de celles-ci. Si vous êtes dévorés d'inquiétude sans savoir pourquoi, repassez-vous plusieurs fois *Terminator* ou *Titanic*. C'est radical ! Vous aurez des représentations auxquelles rattacher votre angoisse et dont vous pourrez, en outre, parler à vos proches. Vous savez bien, d'expérience ou d'intuition, que s'il vous prenait l'envie de leur parler de vos angoisses réelles, familiales, professionnelles ou existentielles, vous auriez tôt fait de les lasser ou, pire encore, de les angoisser. Ils ont en effet les mêmes préoccupations que vous et, comme ils font tout pour les oublier, ce n'est pas pour vous écouter leur raconter les vôtres ! En revanche, les mêmes angoisses rapportées à un spectacle public deviennent comme par enchantement un objet de socialisation. En parlant d'un film violent et des angoisses qu'on a éprouvées en le voyant, on parle le plus souvent de sa vie (en le sachant rarement car alors la honte nous saisirait) à des gens qui, eux, l'ignorent toujours !

C'est ici que la logique des groupes rejoint celle de chaque individu isolé dans sa recherche des images violentes. Le désir d'évoquer avec des proches des angoisses et des souffrances psychiques personnelles est bien plus facile quand on rapporte celles-ci à des spectacles d'images plutôt qu'à des raisons personnelles. Les rituels initiatiques par lesquels certains adolescents s'imposent de réaliser dans la réalité des actes violents ou dangereux vus au cinéma ou à la télévision trouvent un équivalent « soft » dans la façon dont nous évoquons chacun, en groupe, nos angoisses, nos colères et nos souffrances personnelles en les cachant derrière l'évocation de spectacles télévisés ou cinématographiques. Dans les deux cas, il s'agit de se cacher à soi-même les origines personnelles de son angoisse en rattachant celle-ci à des comportements socialisants. Regarder des images qui angoissent, dégoûtent ou mettent en colère nous permet d'abord de maîtriser des émotions désagréables que nous portons en nous avant de regarder les images, mais que nous n'acceptons pas de regarder en face parce que leur cause nous est insupportable. Et, en cherchant plus tard à convaincre nos proches ou nos amis que ces émotions désagréables trouvent dans ces images violentes leur unique cause, nous faisons d'une pierre deux coups : nous socialisons ces émotions en nous cachant un peu plus à nous-mêmes leur origine réelle.

On voit que la théorie de Gerbner n'est pas fausse, mais qu'elle est partielle et, qu'à ce titre, elle risque de déformer notre compréhension de la réalité. Dans l'enchaînement continu qui va des situations d'angoisse vécues à la recherche d'images violentes, puis de la vision d'images violentes à une insécurité généralisée, Gerbner ne garde que la seconde séquence. Son approche risque alors de faire prendre un chaînon intermédiaire pour le processus dans son ensemble.

Quand on est angoissé, honteux ou dégoûté pour des raisons que l'on connaît, on rechercherait plutôt les spectacles plaisants qui peuvent nous détourner provisoirement des émotions déplaisantes que l'on vit. Mais la vie professionnelle — et également parfois familiale ! — est pleine de situations

qui, à la fois, engendrent le stress et rendent la reconnaissance de sa cause impossible. C'est alors que nous sommes tentés de rechercher des images violentes, au risque du sentiment d'insécurité qui s'ensuit !

La violence qui captive

ON NE REÇOIT ÉVIDEMMENT PAS DE MANIÈRE IDENTIQUE DES IMAGES d'accident de la route, de viol ou d'humiliation selon qu'on a été soi-même victime de l'un ou de l'autre de ces traumatismes, ou même qu'on en a été le témoin. Mais, à côté de ces effets individuels des images liés à des expériences antérieures, il existe aussi des effets collectifs qui résultent de la dynamique propre des groupes. À tel point qu'il n'existe pas une seule forme de violence des images, mais deux. La première agit par *captivation*. Son spectateur devient littéralement captif de certaines images dont il ne peut plus détacher ses pensées, revoyant parfois sans cesse les mêmes scènes défilier devant ses yeux. Les images, pourtant, ne sont jamais seules responsables de cette sorte d'ensorcellement : il trouve toujours son origine dans un traumatisme passé enfoui qu'elles ont eu seulement le pouvoir de réveiller. La seconde forme de violence agit par *sidération*. À la

différence des images qui « captivent », celles qui « sidèrent » frappent de stupeur, abasourdissent et stupéfient. Alors que la violence qui « captive » est toujours en rapport avec le contenu des images — par exemple un viol ou un accident de voiture —, la violence qui « sidère » peut en être indépendante : c'est alors le montage ou l'accompagnement sonore des images qui peut constituer l'élément perturbateur majeur. La première de ces violences est plutôt « qualitative » dans la mesure où elle agit par les résonances personnelles qu'elle évoque chez certains spectateurs ; au contraire, la seconde est plutôt « quantitative » dans la mesure où elle semble agir par son intensité plutôt que par son sens.

Ces deux formes de violence des images peuvent bien entendu coexister. Il importe cependant de les distinguer car leur dynamique est radicalement différente même si toutes deux, en fragilisant leurs spectateurs dans leurs repères habituels, les préparent à accepter la violence des groupes.

L'intériorisation des images

Pour comprendre comment fonctionne la violence qui captive, il nous faut partir de la manière dont un spectateur intériorise les images. Beaucoup de ceux qui sont inquiets de l'impact de la violence filmée imaginent que les jeunes spectateurs risquent de s'identifier aux personnages de fiction. Pour les partisans de cette thèse, le spectateur intérioriserait en quelque sorte à la fois la violence et son mode d'emploi. Les intentions qui animent le héros seraient donc d'une importance considérable. Si le héros violent est mu par un idéal de justice, le spectateur risquerait moins de devenir violent en dehors de la loi que si le héros est lui-même un hors la loi. À suivre ce raisonnement, les pires violences cinématographiques pourraient alors toujours être « rattrapées » par un revirement de dernière minute : il suffirait pour cela que la cruauté manifestée par le héros tout au long du film soit légitimée à la fin par le désir de faire respecter la loi ou

de punir des méchants. Pourtant, la relation que nous établissons avec les images est beaucoup plus complexe...

Personne ne s'identifie globalement à un personnage, réel ou fictionnel. On s'identifie plutôt à un de ses aspects, par exemple une attitude ou un comportement. De plus, cette identification trouve toujours son origine dans le fait que cette attitude ou ce comportement redoublent ceux de personnes réelles sur lesquelles nous avons pris modèle. Nous nous identifions en fait à des figures intériorisées dans la relation avec l'environnement réel, et c'est seulement dans un second temps que celles-ci sont éventuellement renforcées par des modèles empruntés à la fiction, romanesque ou cinématographique. Or il n'y a pas une seule façon de créer ces figures, mais deux, et c'est le pouvoir des images de pouvoir réveiller, et réactiver, l'une et l'autre. Elles sont créées soit par « introjection », soit par « inclusion » psychique¹. Dans les deux cas, les processus en jeu dépendent des mêmes facteurs : d'une part, des traumatismes que nous avons vécus sans pouvoir les élaborer et qui sont, pour cela, restés enfermés dans une partie de notre psychisme ; et d'autre part, des liens que nous établissons avec les autres spectateurs des images.

La violence qui captive

Le mot « écran » évoque bien entendu la surface de drap tendu face à laquelle nous nous installons lorsque nous allons au cinéma, ou encore la surface d'inscription de nos récepteurs de télévision ou de nos ordinateurs domestiques. Mais le premier écran sur lequel s'inscrit pour chacun d'entre nous une représentation du monde est une sorte d'« écran intérieur ». D'ailleurs, l'image que nous avons de nous-mêmes intègre souvent cette représentation d'un écran situé derrière nos yeux et sur lequel le spectacle du monde serait comme projeté. C'est notamment la

1 Voir *infra*, chapitre 1.

posture du rêveur. Pendant longtemps, la description du rêve empruntait ses repères à la peinture et à la gravure. Avec le développement du cinéma, il n'est pas rare que le lapsus « je vais te raconter mon film » se soit substitué à la phrase : « je vais te raconter mon rêve ». Et aujourd'hui où le multimédia a familiarisé chacun avec de nouvelles formes de représentations, la description des rêves intègre volontiers la juxtaposition de textes et d'images alors qu'elle le faisait peu auparavant. Nous aurions pourtant tort d'en déduire trop vite que le rêve s'inspire du multimédia ! C'est son mécanisme propre qui l'entraîne à juxtaposer des textes et des images comme le montre déjà le récit systématique que Freud a tenté de faire de ses propres rêves¹. Mais dans la mesure où la culture condamnait en général ce genre de rapprochement, le rêveur était détourné d'en reconnaître l'importance. Au contraire, la valorisation du théâtre, puis du cinéma, le conduisait à parler de son rêve comme d'une pièce de théâtre ou d'un film : il privilégiait la succession d'images racontant un récit aux dépens de la juxtaposition d'informations parfois contradictoires. Le progrès du multimédia, en créant une confrontation quotidienne avec des associations de textes et d'images, a seulement permis que l'originalité du langage du rêve soit reconnue par le rêveur lui-même.

Souvent, les images de nos écrans intérieurs prennent la forme de scénarios à plusieurs entrées dans lesquelles nous évoluons au gré de nos attentes et de nos craintes. Mais il arrive aussi parfois que certaines images y fassent irruption comme si un mauvais génie nous les imposait. Par exemple, notre enfant doit partir faire du bateau et nous « voyons » soudain son petit esquif pris dans une tempête et sombrer ! Ou bien notre conjoint doit partir en voiture et nous « voyons » soudain un accident terrible lui ôter la vie. Pendant longtemps, on a cru que de telles images avaient une valeur prémonitoire. Sans aborder cette question, remarquons seulement que de telles images font une si grande violence à celui qui les voit qu'il tente par tous les moyens de leur

1 S. Freud (1900), *La science des rêves*, Paris, PUF, 1926.

trouver une raison d'être. Et quelle meilleure justification leur trouver que celle de nous inviter à protéger nos proches des malheurs qui les guettent ? Si cela nous permet de les dissuader de s'éloigner de nous, nous avons alors au moins le bénéfice d'échapper provisoirement aux angoisses de la séparation ! Mais raisonner ainsi engage trop vite ces images du côté des malheurs de l'avenir alors que c'est de ceux du passé dont elles nous parlent d'abord. J'entends pourtant le lecteur s'étonner : sans doute a-t-il vécu lui-même de telles irruptions d'images angoissantes sans pour autant avoir déjà perdu un enfant en mer ou un conjoint dans un accident de la circulation ! Comment prétendre alors que de telles images que nous ne pouvons relier à rien de notre passé puissent pourtant nous parler de celui-ci ? En outre, il est fréquent que la psychanalyse, conviée à expliquer ces images de catastrophes, évoque l'existence de quelque vœu de mort inconscient porté par l'un de ces désirs infantiles excessifs et destructeurs dont personne n'est exempt. Ces deux remarques sont vraies. Celui qu'accaparent de telles images n'a pas, bien entendu, forcément vécu de perte semblable dans son passé. Et, par ailleurs, l'idée que la mort d'un proche puisse nous procurer certains avantages, même si nous sommes très sincèrement attaché à lui, est inséparable de l'égoïsme forcené qui habite tout être humain même s'il a dû renoncer à le mettre en pratique. Pourtant, c'est une chose d'avoir ce désir inconscient et une autre d'avoir des images angoissantes de catastrophe dans une situation donnée. Pour faire comprendre la dynamique psychique qui est alors en jeu, prenons un exemple¹.

Une adolescente — que j'appellerai Pierrette — s'était sentie terriblement agressée par une publicité cinématographique qui montrait une femme assise sur une valise, seule dans une rue, au milieu des passants. Seule avait alors compté pour elle la situation de dénuement et de désespoir total où cette femme lui semblait se

1 Le caractère stéréotypé des questions posées par les chercheurs dans l'enquête évoquée plus haut (voir infra, chapitres 2 et 3), rendu nécessaire pour des raisons méthodologiques, empêchait par ailleurs la venue au jour d'éléments susceptibles d'illustrer cet aspect de la violence des images. En revanche, la situation clinique en est riche.

trouver. Pierrette s'était même mise à imaginer que ce personnage était condamné à mourir bientôt et elle ne pouvait pas en détacher sa pensée. C'est seulement plusieurs mois plus tard que la situation s'éclaira. Si les angoisses de Pierrette empruntaient leurs images à son présent, leur raison profonde était à chercher dans son passé. Quand elle avait cinq ans, elle avait surpris par hasard une conversation entre sa tante et son père à travers une porte entrebâillée. Celui-ci y évoquait l'éventualité de son départ et de son divorce. La fillette s'était trouvée tétanisée. La confiance surprise constituait pour elle un secret terrible dont elle ne pouvait s'ouvrir ni à son père, ni à sa mère.

L'image publicitaire qui avait captivé l'imagination de Pierrette avait donc tiré son pouvoir de lui mettre sous les yeux une mise en scène du désarroi de sa mère telle qu'elle avait pu imaginer, enfant, — et aussi du sien — si son père avait mis sa menace à exécution. Cette situation, bien sûr, n'avait pas été seulement redoutée par la fillette, mais aussi désirée par elle avec le fantasme que, peut-être, ce père l'emmènerait avec lui. Mais si les désirs interdits qu'elle avait éprouvés dans cette situation avaient été refoulés par Pierrette, le traumatisme d'avoir surpris une confiance terrible qui ne lui était pas destinée, et qu'elle ne pouvait partager avec personne, avait été, quant à lui, enfermé dans un « placard psychique ». C'est ce « placard » qui était ouvert par l'affiche traumatisante, faisant resurgir à la fois les sensations, les émotions, les états du corps et les fantasmes qui y avaient été enfermés parce que l'adolescente n'avait trouvé aucun adulte avec lequel elle puisse les évoquer et s'en donner des représentations, ainsi que les désirs interdits qui l'avaient envahie à cette occasion et la culpabilité qui y était liée. Ses questions à ce moment-là avaient été en effet : « Ma mère survivrait-elle à ce départ, », « y survivrais-je moi-même ? » et « mon père survivrait-il au fait d'être séparé de nous ? »

La caractéristique de telles images qui réveillent des traumatismes enfouis est de s'imposer comme une sorte de projection cinématographique intérieure que le sujet n'aurait pas le pouvoir de maîtriser. La situation de celui qui les éprouve est en cela un peu

comparable à celle du héros du film *Orange mécanique* de Stanley Kubrick. Dans cette histoire, le garçon que des médecins veulent guérir de ses comportements violents est obligé de visionner des films abominables après avoir absorbé des médicaments qui provoquent chez lui une terrible nausée. Ficelé sur son fauteuil, il est contraint de garder les yeux ouverts par un système qui bloque les mouvements de ses paupières et ne peut donc échapper aux images, qui, peu à peu, acquièrent le pouvoir de provoquer chez lui, à elles seules, une angoisse extrême. Cette séquence est apparue à certains spectateurs comme de la pure science fiction, mais à d'autres comme une représentation terrifiante d'une situation qu'ils connaissent bien. Il s'agit bien entendu de ceux qui vivent l'irruption, sur l'écran de leurs pensées, d'images ou de scénarios terrifiants qui leur semblent complètement coupés de leur vie psychique consciente. Et ils le sont en effet si on envisage celle-ci du point de vue de leurs désirs et de leurs inquiétudes d'adultes. Mais le propre des expériences vécues dans la réalité et enfermées dans un « placard psychique » est justement de pouvoir à tout moment resurgir sous une forme méconnaissable.

Celui qui, pour se protéger des conséquences d'un traumatisme vécu, en a enfermé les éléments dans une sorte d'enclave psychique, court toujours le risque, face à un spectacle d'images, de se trouver dans la même situation que le héros du film de Stanley Kubrick. Comme enchaîné à son fauteuil, il subit sans pouvoir faire un geste le spectacle d'images effroyables qui semblent lui être imposées par une puissance étrangère qui aurait provisoirement pris possession de son esprit. La tentation est grande, alors, d'accuser les images et le réalisateur du film du trouble qui nous saisit sans vouloir en savoir plus !

Réalisateurs et producteurs de nos écrans intérieurs

Revenons encore aux mécanismes mis en jeu dans cette situation. Une image célèbre employée par Freud à propos du

travail du rêve peut nous y aider. Il s'agit de la distinction qu'il établit entre ce qu'il appelle « l'entrepreneur » et le « capitaliste » du rêve.¹ L'entrepreneur du rêve, écrit-il, est l'événement vécu la journée qui a précédé celui-ci et les désirs conscients qui ont pu lui être associés. C'est lui qui donne au rêve les éléments visuels que le rêveur reconnaît. Mais le capitaliste du rêve, lui, est bien différent. Il est constitué par des désirs et des angoisses de la petite enfance. Cette comparaison nous éclaire sur la manière dont nos écrans intérieurs sont parfois embrasés de spectacles violents et imprévisibles. Freud concevait le rêve comme un édifice à bâtir par le rêveur, une espèce de maison intérieure à habiter chaque nuit, c'est pourquoi il empruntait son vocabulaire au domaine immobilier. Avec le cinéma intérieur de nos rêveries diurnes, mieux vaut parler de « réalisateur » et de « producteur », mais la logique qui réunit les deux est identique. Le « réalisateur » des scénarios meurtriers qui embrasent parfois nos écrans intérieurs — que ce soit, ou non, en relation avec un spectacle d'images — utilise des scènes plausibles en relation avec nos préoccupations et notre environnement quotidien : accidents de voiture, naufrages, chutes d'avion, agressions diverses dont nos proches ou nous-mêmes pourrions être les victimes. Mais le « producteur » qui fournit au réalisateur ses capitaux est engagé sur un tout autre terrain. Les ressources qu'il fournit au « réalisateur » de nos écrans intérieurs sont pour une bonne part puisées dans des angoisses d'enfance qui sont restées non élaborées faute d'un interlocuteur attentif dans l'entourage. Bien sûr, il y a souvent une part de désirs inconscients égoïstes et parfois meurtriers dans ces rêveries, mais ce serait une erreur d'envisager celles-ci uniquement sous ce jour. Il serait notamment absurde de réduire la situation vécue par Pierrette au fait qu'elle ait désiré que son père parte avec elle en abandonnant sa mère, ou qu'il meure pour ses pensées et qu'elle en reste inconsolable, ou encore qu'elle soit abandonnée pour avoir désiré tout cela ! Bien entendu, de tels désirs ne sont pas

1 S. Freud, *op. cit.*

absents de la scène psychique. Mais l'importance qu'ils ont est inséparable de l'impossibilité où a été l'enfant, dans une situation comme celle qu'avait vécue Pierrette, de trouver un interlocuteur avec lequel élaborer les angoisses catastrophiques d'abandon éprouvées à cette occasion. C'est parce que l'élaboration de celles-ci a été impossible faute d'un interlocuteur qui puisse les accompagner que le désir de voir mourir celui qui est à leur origine a pris autant de relief. Il faut donc se garder de la tentation de croire que ce sont les vœux de mort inconscients qui empêchent, dans de telles situations, l'élaboration des angoisses d'abandon¹. Ce sont au contraire ces angoisses d'abandon non élaborées, faute d'un interlocuteur pour les accompagner, qui alimentent en grande partie les désirs inconscients de mort et la culpabilité qui leur est liée.

On voit que si les images psychiques et les images matérielles sont deux choses bien différentes, nos écrans intérieurs sont pourtant en étroite complicité avec les écrans matériels qui nous entourent... La manière dont les images qui réveillent nos traumatismes passés s'installent en nous est en cela un peu comparable à celle dont le vampire Dracula, dans le célèbre roman de Bram Stoker, s'empare de l'esprit de ses victimes avant de posséder leur corps. Dans ce récit, le Prince des Ténèbres ne peut en effet pénétrer dans aucune maison sauf s'il y a été préalablement appelé. De la même façon, aucune image ne prend possession de notre esprit sans que nous ne l'ayons d'abord désirée, fut-ce inconsciemment. L'image, comme Dracula, ne prend possession que de celui ou celle qui l'a appelée en secret. Cet appel, à la différence de celui que la jeune vierge adresse au Revenant, n'est pas l'expression d'une curiosité ou d'un désir sexuels. Il correspond au désir de se donner une image de ce qui a d'abord été éprouvé intensément et n'a reçu aucune représentation partagée. On cherche toujours des images pour donner une forme visible à ce que l'on ressent ou que l'on a senti, que ce

1 Et plus encore, quand on est psychanalyste, de la tentation d'interpréter dans ce sens, comme le font encore malheureusement un trop grand nombre de thérapeutes.

soit la douceur de vivre, des processus somatiques angoissants ou une horreur sans nom. Ces images sont parfois désirées consciemment¹, mais elles le sont aussi souvent inconsciemment parce que les expériences qui sont à leur origine ont été écartées du fonctionnement psychique conscient. Dans tous les cas, le but est de donner aux expériences correspondantes droit de cité plein et entier dans le psychisme.

Le problème est que si ces images ont le pouvoir de nous faire établir le contact avec des parties habituellement inaccessibles de nous-mêmes, elles n'ont pas par elles-mêmes le pouvoir de nous en donner la clef. Le spectateur troublé par une image est toujours installé sur le fil du rasoir. Bien sûr, il peut — il devrait — s'engager dans un questionnement sur les effets de ces images sur lui. Pourquoi l'affectent-elles autant alors qu'elles semblent laisser ses amis indifférents ? Quel détail de l'image l'a-t-il plus précisément bouleversé ? Que lui rappelle-t-il de sa propre histoire ? Autant de questions — douloureuses, j'en conviens — qui permettraient au spectateur malmené par une image de commencer à reprendre possession de fragments enfouis de sa propre histoire psychique. Malheureusement, le plus souvent, cette remémoration nécessaire est écartée, à la fois parce qu'elle exige un véritable travail psychique et parce que les proches peuvent refuser d'accompagner celui qui souhaite s'y engager. Le spectateur dont les repères personnels sont ébranlés et qui échoue à les reconstruire autour d'une compréhension des effets des images sur lui peut alors être tenté de s'engager sur d'autres voies. L'une d'entre elles est la mise en scène, dans la réalité, de ce qu'il a vécu par le passé de telle façon qu'il n'en soit plus la victime, mais l'agent. Il peut aussi, plus simplement, il est vrai, resserrer les liens avec son groupe de rattachement pour échapper aux angoisses que les images ont fait naître en lui. Mais, avant d'aborder les phénomènes de groupe en relation

1 C'est pour avoir une image de l'intérieur de leur corps — qui était alors beaucoup plus mystérieux qu'aujourd'hui — qu'un grand nombre de gens se sont fait radiographier le corps entier après l'invention des rayons X (M. Sicard, *La fabrique du regard*, Paris, Odile Jacob, 1998).

avec les images qui captivent, précisons encore que cette captivation ne renvoie pas forcément à des préoccupations personnelles en liaison avec des événements dramatiques réellement vécus, mais aussi parfois à des préoccupations familiales que le spectateur a seulement partagées.

Quand la captivation est familiale

Jérémy est un garçon âgé de neuf ans à qui ses parents ont toujours interdit de voir le film *Il faut sauver le soldat Ryan*. En revanche, ceux-ci l'ont emmené sans difficulté voir *Gladiator*. En fait, ses parents ont d'abord tenu à se protéger eux-mêmes en n'allant pas voir le premier de ces deux films. Ils sont en effet terriblement angoissés par le fait d'être sans nouvelles depuis plusieurs années de l'un de leurs fils engagé volontaire dans la Légion. L'angoisse que celui-ci soit mort dans des combats à l'autre bout du monde le dispute chez eux à celle que, vivant et bien portant, il les ait totalement oubliés... Et c'est donc parce qu'ils souffrent d'être sans nouvelles — et probablement, aussi, de culpabilités secrètes liées à ce départ — qu'ils imaginent si souvent leur fils mort. Ainsi, leur refus de voir certains spectacles s'explique-t-il par leur angoisse d'y trouver des images qui rencontrent leurs propres scénarios intérieurs catastrophiques... et aussi leurs propres espoirs les plus fous : et si l'armée, comme dans *Il faut sauver le soldat Ryan*, mettait en route une expédition pour retrouver leur fils ? Au contraire, ils emmènent sans difficulté Jérémy, et même le jeune frère de celui-ci, voir *Gladiator* parce que ce film, quelle que soit sa violence, n'est pas susceptible de réveiller chez eux les mêmes rêveries pénibles. Le problème est que Jérémy, par la proximité psychique qu'il entretient avec ses parents, se trouve engagé dans les mêmes rêveries qu'eux bien qu'il n'ait pas vraiment connu son frère né plus de vingt ans avant lui. Et, bien entendu, il regarde *Il faut sauver le soldat Ryan* chez un camarade dès que la cassette se trouve disponible chez un loueur ! Il est remarquable que deux réactions se juxtaposent alors chez lui. D'un côté, il

déclare n'être pas perturbé par ce film et rit de l'interdiction que ses parents lui ont si longtemps opposée ; mais, d'un autre côté, la nuit qui suit la vision de la cassette, il fait un cauchemar dans lequel il voit son frère mourir. Ainsi, d'un côté, Jérémy reçoit les images du cinéma hollywoodien comme des fictions : il n'est pas psychotique et ne confond aucunement la fiction avec la réalité ! Mais, d'un autre côté, ces images ont le pouvoir d'éveiller en lui des images intérieures auxquelles, dans son rêve, il croit comme à une réalité. Et au réveil, le lendemain, il est troublé par ces images et il s'angoisse et pleure en imaginant qu'il ait pu arriver la même chose à son frère. Par ses rêveries du matin, Jérémy s'aligne évidemment sur les productions psychiques de ses parents, et, par ses angoisses, il resserre en quelque sorte ses liens avec eux. Ce n'est pas la culpabilité d'avoir vu ce film contre leur avis qui peut, à elle seule, expliquer les angoisses qui ont suivi, ni non plus ses vœux de mort inconscients vis-à-vis de ce frère aîné. Son inquiétude est aussi de se désolidariser de ses parents en adoptant d'autres représentations que les leurs. L'angoisse de cesser de faire partie de leur groupe (avec le corollaire d'en être rejeté) le pousse à des rêveries meurtrières et terrifiantes qu'il comprend d'autant moins que le film n'avait rien présenté en lui-même d'effrayant pour lui.

On voit donc que la réception des images, même lorsqu'elle interfère avec une souffrance personnelle, est aussi toujours engagée du côté de désirs d'appartenance et de rattachement à un groupe. Pour l'enfant jeune, ce groupe est d'abord sa famille. Pour l'enfant qui grandit, il est constitué par ses camarades. Nous allons voir maintenant comment ce désir de rattachement peut parfois dépasser le domaine des représentations intérieures privilégiées pour basculer dans celui des comportements.

L'image traumatisante : de l'écran à l'acte

Comment passe-t-on de l'écran intérieur sur lequel chacun projette ses images du monde vers l'écran social où chacun incarne un rôle afin de se voir reconnu une place dans le groupe

qu'il s'est choisi ? Nous venons de voir qu'une image gravement traumatisante l'est parce qu'elle renvoie, directement ou indirectement, à une expérience traumatique réellement vécue. Certaines personnes parviennent à élaborer cette violence au fur et à mesure qu'elles grandissent. D'autres l'enferment totalement dans des placards dont ils jettent la clé. Les raisons de cette dernière attitude sont nombreuses. La violence peut avoir été trop grande. Mais les parents qui imposent à leurs enfants une éducation « libre » les empêchent aussi souvent de se souvenir des expériences de violence qu'ils ont inévitablement connues dans leur petite enfance. Enfin, ce serait une erreur de croire que les enfants petits ne portent pas en eux de traumatismes susceptibles d'être réveillés par des images. Tous ont vécu des situations qui ont mis en forme leurs angoisses d'abandon et certains ont été confrontés sans ménagement à la sexualité de leurs parents avec toutes les répercussions psychiques que cela a eu sur la leur propre. La séquence de la mort de la mère biche, dans le dessin animé *Bambi* de Walt Disney, a traumatisé des générations de petits en mettant en scène des angoisses d'abandon catastrophiques que tous ont vécues. Et, dans les cours d'éducation sexuelle, ceux qui réagissent avec le plus de dégoût aux images qu'on leur montre sont ceux qui ont subi des traumatismes sexuels dans la réalité. Enfin, même sans parler de telles situations extrêmes, l'enfant tout petit peut retrouver dans des images dont il comprend mal l'enjeu — comme une scène de viol — des mimiques, des intonations, des gestes et des cris évocateurs de situations qu'il a lui-même vécues comme traumatiques dans sa vie réelle sans aucun rapport avec un viol.

Lorsqu'une image vue à la télévision ou au cinéma réveille une expérience traumatique non élaborée, mais profondément enfouie et inaccessible à la conscience, on peut dire que le traumatisme par l'image donne en quelque sorte une seconde chance à l'élaboration du traumatisme passé réellement vécu. Malheureusement, c'est bien rarement le chemin qui est pris.

Tout d'abord, son spectateur peut ne rien ressentir et même oublier aussitôt les images qu'il a vues. Le traumatisme passé est

tellement bien enterré qu'il « aspire » en quelque sorte les images qui l'évoquent. À la sortie du film, un spectateur placé dans cette situation ne se rappelle absolument plus des images les plus problématiques pour lui et il peut même nier les avoir vues.

D'autres personnes, face à des images qui rouvrent un « placard psychique », ressentent des états du corps ou des émotions disproportionnées. Les images paraissent anodines et pourtant les émotions qu'elles engagent sont ravageuses. Une telle expérience peut arriver à chacun d'entre nous. C'est notamment le cas lorsque des deuils non élaborés sont réveillés par la représentation de la mort des animaux.

Enfin, certains spectateurs tendent à se rapprocher de ceux chez qui la même image a réactivé des expériences traumatiques semblables ou proches. L'image qui n'a pas été assimilée par les différents membres du groupe fait alors « colle » entre eux. Mais cette « colle » ne prend qu'à certaines conditions. Il faut d'abord que chaque membre du groupe soit porteur d'expériences similaires non élaborées. Il faut ensuite que les traumatismes ravivés par les images ne puissent pas être élaborés verbalement faute d'un interlocuteur (ni parents, ni amis, ni adultes proches...). Il faut enfin qu'un leader impose sur les autres une autorité qui fasse loi et les affranchisse de la règle commune. C'est pourquoi, si certains adolescents décident d'établir un rituel violent de bizutage entre eux après l'avoir vu représenter au cinéma, il faut toujours se poser la question de savoir s'ils n'étaient pas déjà porteurs chacun, avant même de voir ce film, de scènes violentes enfermées à l'intérieur d'eux à la suite d'événements *réellement* vécus, comme par exemple des violences familiales.

C'est ce qu'on voit dans le film *L'Appât* de Bertrand Tavernier. Tout d'abord, trois adolescents (deux garçons et une fille) sont clairement situés dans une histoire familiale compliquée et difficile qui semble avoir constitué pour eux une source de traumatismes impossibles à élaborer : l'un des garçons vient manifestement d'un milieu très marginal dont il ne parle pas, mais qui semble l'avoir gravement bouleversé ; l'autre, qui appartient à la bourgeoisie aisée, semble avoir affaire à un père pour partie escroc et pour partie

paranoïaque ; enfin, la fille vit avec une mère souvent absente et plus préoccupée de sa propre vie sentimentale que de sa fille. Ensuite, on voit les deux garçons établir entre eux une complicité muette autour du film *Scarface* de Brian de Palma. On sait que ce film très violent a constitué pour toute une génération un repère important : non seulement la violence y est omniprésente, mais elle est en plus légitimée par le héros au nom de son narcissisme : il fait ce qui lui plaît à tout moment sans tenir compte d'aucune autre règle. Il est donc bien propre à pouvoir incarner les désirs enfouis de ces adolescents esseulés : si aucune règle ne les a en effet protégés de l'arbitraire de leurs parents ou de leurs proches, à quel autre monde pourraient-ils rêver ? Imaginer être soi-même l'agent de l'arbitraire qu'on a jusque là l'impression d'avoir subi est une rêverie bien compréhensible, que cet arbitraire ait été celui d'un pays plongé dans l'anarchie, d'un père ne connaissant aucune autre loi que la sienne ou encore d'une mère qui ne fait aucune place dans son discours au géniteur et père de son enfant. En visionnant silencieusement ensemble les séquences les plus violentes de *Scarface*, ils communient en quelque sorte à la fois dans une souffrance qu'ils ont chacun vécue (celle d'avoir subi un arbitraire injuste) et un fantasme qu'ils partagent (celui d'imposer le même à autrui). Mais il ne suffit pas de vibrer ensemble en éprouvant les mêmes émotions, les mêmes représentations d'acte et les mêmes impulsions motrices face aux mêmes images violentes pour se transformer ensuite en une bande de criminels, sinon, la sortie des cinémas seraient de véritables champs de bataille ! Pour que le chaudron de la violence engendre un meurtre, il y faut, comme dans les contes de fée, un dernier ingrédient : un leader. Dans *L'Appât*, il s'agit du plus intelligent des deux garçons qui imagine un moyen abracadabrant de gagner beaucoup d'argent. Il n'a aucune difficulté à entraîner son camarade qui est tout prêt à s'abandonner à l'autorité d'un chef dont il admire manifestement l'aisance sociale qui lui fait défaut, bien que celle-ci soit évidemment le résultat de la « bonne éducation » que le garçon issu d'un milieu aisé a reçue. La fille est plus difficile à convaincre, mais le leader est aidé dans cette tentative par la capacité qu'elle révèle

— résultat elle aussi d'une éducation ? — de pouvoir ignorer totalement ce qui se passe dans la pièce à côté pendant qu'elle regarde un spectacle de télévision. Enfin, lorsqu'elle manque de se désolidariser du groupe, le leader exerce sur elle une sujétion amoureuse qui réussit : quand on semble aussi peu désirée par ses parents que cette adolescente dans ce film, le désir est bon d'où qu'il vienne !

Ce pouvoir qu'ont les images de faire lien entre plusieurs sujets à partir de ce qui n'a pas été assimilé par eux ne leur est pas particulier. C'est une composante générale des relations sociales. On le voit par exemple dans la formation des couples. Ceux qui sont porteurs d'une expérience non élaborée — par exemple d'humiliation ou de viol — cherchent souvent à se rapprocher à leur insu d'autres personnes qui sont dans la même situation. On ne risque pas d'être questionné sur ses propres expériences non élaborées par quelqu'un qui a tout intérêt à garder le silence sur les siennes qui sont identiques ! Il est donc fréquent que des couples d'amants, mais aussi d'amis, ou mêmes des groupes plus larges, se constituent autour des mêmes expériences restées en souffrance de symbolisation. Cette situation assure chacun de la possibilité de ne pas être confronté à des parties de lui-même qu'il préfère ignorer. Mais ces expériences partiellement symbolisées et enfermées dans des placards psychiques sont rarement totalement silencieuses et elles se manifestent notamment à travers des gestes, des émotions et des comportements.

En effet, comme l'être humain est un « être de symbolisation » — entendons par là qu'il tend à se donner des représentations des expériences qu'il a vécues — le regroupement de personnes ayant connu des expériences traumatiques proches va forcément pousser à un travail de symbolisation partagé. Celui-ci peut être mené sur le mode de la mise en mots, mais malheureusement aussi, parfois, sur celui de la mise en acte. C'est notamment ce qui se passe dans les couples créés autour d'expériences non symbolisées. Ils finissent souvent par organiser leur vie commune autour d'elles. Au bout de dix ans, ils ont par exemple établi des liens d'humiliation, de violence

conjugale, de voyeurisme ou d'hypocrisie parce que chacun, avant même leur rencontre, était porteur de telles expériences subies et non élaborées et que leur rapprochement contenait déjà en germe cette éventualité. Le fait de se rapprocher de quelqu'un qui est porteur de la même expérience non symbolisée que soi est donc un mécanisme général de l'esprit humain, mais qui fonctionne particulièrement bien au travers des images. En fait, la logique du passage à l'acte entre plusieurs sujets porteurs du même traumatisme non élaboré est un peu celle de l'inclusion psychique elle-même. Celui qui a vécu un traumatisme n'enferme certains fragments de son expérience inassimilable dans une enclave psychique qu'avec l'espoir de pouvoir, plus tard, les explorer et s'en donner des représentations. On peut dire, de ce point de vue, que l'inclusion psychique a l'introjection pour horizon nostalgique. Il en est exactement de même pour cette forme de « décorporation » qu'est le passage à l'acte. Dans celui-ci, le traumatisme subi — comme victime ou comme témoin — est en quelque sorte remis sur le métier à travers sa mise en scène. Mais, pour autant, cette mise en scène n'est pas une symbolisation à proprement parler parce qu'elle n'est pas reconnue comme telle. Le sujet qui agit sous l'effet d'un traumatisme subi qu'il répète — comme agresseur le plus souvent et parfois comme victime — ne s'en donne pas des représentations même si son acte est porté par le désir d'y parvenir. C'est pourquoi il s'agit plutôt d'une répétition. Pourtant, on ne peut rien comprendre à la dynamique du passage à l'acte violent si on ne garde pas à l'esprit qu'il a l'introjection pour horizon nostalgique. Entendons par là qu'il obéit au désir qui porte tout être humain — parfois même à son insu — de se donner des représentations des expériences qu'il a vécues, et que, dans tous les cas, ces représentations sont multiples : à la fois sensorielles, émotives, motrices, imagées et verbales. Le passage à l'acte obéit ainsi à la même logique que l'inclusion psychique qui a constitué sa phase préparatoire. Mais, dans les deux cas, le processus structurant complet de l'introjection est évidemment manqué.

6

La violence qui sidère

À CÔTÉ DE LA VIOLENCE DE CERTAINES IMAGES en liaison avec des traumatismes passés enfouis, il en existe une autre qui ne peut être rapportée à aucun événement personnel. Son choc émotionnel est parfois comparable à celui qui se produit lorsque le contenu de certaines images renvoie à des événements réellement vécus, mais, dans ce cas, il serait bien difficile d'évoquer un contenu traumatique en relation avec un événement précis. Ces images ne sont pas pour autant, bien entendu, dénuées de signification pour celui qui les reçoit, mais celle-ci relève d'un ordre général plutôt que particulier. Par exemple, des images montrant un attentat dans un supermarché peuvent gravement traumatiser certains spectateurs qui ont vécu dans la réalité des événements semblables (ou qui ont eu des parents ou des proches qui les ont vécus). Mais, indépendamment de ce facteur personnel propre à certains spectateurs, cet attentat peut aussi être mis

en scène de manière à malmenier la quasi-totalité de ses spectateurs par des effets spéciaux et un montage particulièrement éprouvant. C'est le cas, par exemple, s'il montre des corps déchiquetés ou sanguinolents, la jouissance à tuer de certains personnages ou encore si son montage est haché et haletant. De telles images peuvent éveiller chez certains spectateurs des désirs enfouis que la société réprouve — comme la jouissance de détruire, de nuire ou de faire souffrir —, mais aussi les malmenier en leur imposant un régime de stimulations visuelles ou sonores supérieur à ce qu'ils peuvent supporter. Ce régime est lié pour une part aux possibilités personnelles de chacun, mais aussi tributaire des apprentissages. Une différence importante existe d'ailleurs, de ce point de vue, entre les spectateurs les plus jeunes et les plus âgés : les premiers sont habitués par les séries animées télévisées et les jeux vidéos à des intensités et à des rythmes visuels qui laissent abasourdis et sidérés leurs grands parents, quand ce n'est pas leurs parents ! En outre, même lorsque la violence des images est liée uniquement à leur montage, elles ne sont pas reçues sans représentations. Elles rencontrent en effet des fantasmes archaïques présents chez tout être humain : angoisse de dissolution (les bruits et les images emportent la personnalité à leur rythme de telle façon que celle-ci craint de s'y dissoudre toute entière) ; angoisse de morcellement (pour se protéger contre la première menace, le sujet rêve de séparer son esprit de sa tête, de ses yeux, de ses oreilles, voire de sa peau) ; angoisses d'effraction, de viol et de persécution (même si « l'enveloppe psychique » est assurée d'une solidité suffisante pour ne pas exploser, une rupture partielle peut s'y produire, par laquelle les bruits et les images pénètrent dans le corps, menaçant divers organes, et surtout l'appareil psychique) ; angoisse d'enfermement, enfin, si le spectateur parvient à surmonter les angoisses qui précèdent, mais craint que la continuation du spectacle excède ses forces. Le caractère archaïque de ces angoisses a pour conséquence que leurs effets peuvent difficilement être localisés. Exceptionnellement, une personnalité particulièrement fragile bascule sous leur influence dans la psychose, mais il est probable qu'elle y aurait basculé tôt ou tard. De

façon générale, cette violence-là des images, contrairement à la précédente, n'a donc pas d'effets individuels spectaculaires. C'est pourquoi, plus encore que la précédente, elle oblige à envisager le rôle médiateur essentiel qu'y prennent les groupes, véritable courroie de transmission entre les images et leurs effets. Ce rôle est sensiblement différent de celui qu'ils jouent dans le cas de la violence qui « captive ». Celle-ci, comme nous l'avons vu, est en effet plutôt de l'ordre de la complicité que plusieurs sujets pareillement blessés dans leur histoire personnelle établissent entre eux autour d'un traumatisme commun, enfoui et clivé. Au contraire, la violence qui sidère pousse essentiellement ses spectateurs, sous l'effet du choc émotif et physique qu'elle opère, à resserrer leurs liens avec ses pairs.

La bande des cinq idées fausses

Rappelons d'abord cinq résultats que l'étude citée précédemment a permis d'établir.

En premier lieu, les images violentes procurent moins de plaisir que les images neutres et plus d'émotions désagréables telles que la peur, la colère, le dégoût, la honte et surtout l'angoisse. Les enfants se sentent souvent démobilisés face à elles et il est probable que c'est contre ce risque qu'ils cherchent à se protéger par des représentations actives de lutte ou de résistance. Pourtant — et c'est tout aussi essentiel — les images violentes ne déstructurent pas les capacités de pensée des enfants testés comme on aurait pu le craindre. Les manifestations non verbales restent cohérentes dans les mêmes proportions dans les deux situations expérimentales.

Les états du corps et les émotions intenses suscités par les images violentes appellent une mise en sens. À défaut de l'aide d'un adulte, c'est à leur groupe de pairs — camarades et copains — que les enfants s'en remettent pour l'attribution de ce sens. C'est pourquoi on peut dire que ce n'est pas la personnalité d'un enfant qui détermine l'usage social des images qu'il a vues — et encore moins le contenu de celles-ci —, mais la manière dont

son groupe privilégié de rattachement lui permet de donner du sens à ce qu'il a éprouvé dans la confrontation avec elles.

L'idée que parler des images soit à la fois nécessaire et suffisant pour en élaborer leurs effets s'avère également partiellement fausse. Les images violentes produisent une difficulté de symbolisation par le caractère intense des états du corps qu'elles suscitent, et cette difficulté appelle une mise en sens verbal. C'est pourquoi, plus les enfants sont confrontés à des images violentes, plus ils sont nombreux à tenter d'attribuer du sens à ce qu'ils ont vu et éprouvé. Ce moyen réussit pour 60 % d'entre eux quelle que soit la nature des images vues. Le langage permet en outre la venue au jour, en entretien individuel, de sensations et d'émotions difficiles à nommer et qui étaient d'abord cachées comme la honte ou l'angoisse. Mais ce travail d'élaboration verbal est très insuffisant pour gérer l'ensemble des sensations et des émotions générés par les images violentes. Il ne permet de mettre en mots que les états du corps qui ont déjà reçu une forme de représentation imagée. Le spectateur parle de ce qu'il peut se représenter, mais certains états du corps particulièrement angoissants doivent d'abord accéder à une première mise en forme à travers le corps avant de pouvoir recevoir une formulation verbale, comme le montre l'importance des manifestations non verbales incohérentes en jeu de rôle. Celui-ci permet aux mises en scène corporelles réalisées par chacun de faire image pour les autres acteurs du jeu de rôle. Et les symbolisations corporelles qui ont fait image pour un autre peuvent alors recevoir une mise en forme verbale.

Notre quatrième remarque concerne le rapport du sexe à la violence des images. Les garçons et les filles ne manifestent à aucun moment des émotions différentes, ni face aux images neutres, ni face aux images violentes, ni individuellement, ni en groupe. En revanche, après confrontation avec des images violentes, les uns et les autres ont des façons bien différentes de « gérer leur stress » et les fantasmes qui leur sont associés. Tout d'abord, les filles s'avèrent avoir, à 11-13 ans tout au moins, une capacité d'association plus grande que les garçons, mais elles ne mobilisent celle-ci qu'en situation de danger, et notamment pour élaborer les effets pénibles

provoqués sur elles par les images violentes. Leur désir de mettre en mots les effets des images sur elles se traduit également dans la façon dont elles portent une appréciation plus positive sur la situation de jeu de rôle (qui oblige, rappelons-le, à mettre en mots les émotions, les sensations et les représentations motrices avant de les mettre en scène). Mais, confrontées au danger des images violentes, les filles ne réagissent pas seulement par la mobilisation de leurs capacités d'association et le désir de confronter ce qu'elles ressentent avec leurs pairs. Elles présentent aussi un abandon de certains apprentissages sexués. Face à des images non violentes, elles ont en effet des attitudes de soumission et de pacification qui répondent aux attentes sociales sur elles. En revanche, confrontées à des images violentes, elles abandonnent cette spécificité et mobilisent autant de représentations de lutte et de fuite que les garçons. Les féministes peuvent être rassurées. Quand tout va bien, les filles remplissent leur rôle social, elles sont douces et pacifiantes. Mais, en situation d'angoisse collective, le masque des attitudes apprises tombe et elles se révèlent aussi combattives que les garçons !

Enfin, dans notre étude, l'origine sociale des enfants testés n'intervient dans aucun des résultats. Les enfants issus de milieux socialement défavorisés ne manifestent pas en particulier une aptitude moins grande à mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent face aux images que ceux qui sont issus des milieux socialement favorisés. Et les émotions et les représentations d'acte qu'ils proposent ne sont pas différentes, ni en situation individuelle, ni en situation de groupe¹. Cela ne veut pas dire pour autant que tous les enfants soient égaux face aux images quelle que soit leur origine sociale puisque ceux qui appartiennent à un milieu favorisé ont plus de chances de trouver des interlocuteurs pour parler des effets qu'elles ont sur eux que ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé...

1 Moyennant la réserve mentionnée plus haut (ch. 2, *infra*) sur les réponses des enfants appartenant à la catégorie socioprofessionnelle intermédiaire. Toutefois, comme ce résultat est sensiblement différent de ceux d'autres recherches menées selon des protocoles différents, il serait souhaitable d'élargir sa valeur en appliquant notre protocole à des échantillons plus nombreux.

Les risques des images

Les images produisent des sensations, des émotions et des états du corps qui doivent recevoir une mise en forme psychique, et celle-ci dépend à la fois de la personnalité de chacun et de la nature des liens qu'il entretient avec ses proches. C'est en effet à travers ces liens que les états du corps provoqués par les images prennent sens comme autant de sensations et d'émotions reconnues susceptibles d'orienter des comportements destinés à les satisfaire. S'agissant des images mettant en scène la sexualité, ceux qui ont la possibilité d'avoir une vie sexuelle y puisent des idées. Ceux qui ne l'ont pas — que ce soit pour des raisons physiques, psychiques ou relationnelles — y puisent d'abord... un malaise dont ils tentent de s'accommoder. Pour cela, soit ils cherchent d'autres images semblables afin de développer une jouissance voyeuriste de substitution... soit ils oublient aussitôt ce qu'ils ont vu ! C'est la même chose pour les images violentes. Elles provoquent des états du corps, des sensations et des émotions qui ont besoin d'être mis en sens et elles ne sont pas en cela différentes de toutes les autres expériences de l'être humain. Mais l'urgence de la mise en sens est d'autant plus grande que les images sont plus violentes parce que cette violence provoque des états psychiques déplaisants comme l'angoisse, la colère, la peur et le dégoût. Les spectateurs manquent de mots pour en parler et même, pour certains d'entre eux, d'images à travers lesquelles se les représenter. Certains états du corps mobilisés par les images violentes sont alors dissociés et les émotions dénuées de représentations d'acte, comme la honte et l'angoisse, deviennent dominantes. Pris dans sa solitude, chaque spectateur peut alors essayer d'oublier ce qu'il a vu. Certains y parviennent. Ils oublient alors souvent à la fois ce qu'ils ont vu et les états somatiques et psychiques qui ont accompagné pour eux ces spectacles. Si ceux-ci ont été pénibles à cause des désirs qu'ils ont fait naître et du violent conflit entre désir et interdit qui en a résulté, le processus d'oubli engagé sera plutôt le

refoulement¹. Au contraire, si ces images ont provoqué la réactivation d'expériences réellement vécues dans le passé — que ce soit comme victime, auteur ou témoin — et tenues clivées du reste du fonctionnement psychique², il y a de fortes chances pour que ces expériences d'images nouvelles soient enfermées et isolées à leur tour dans les mêmes espaces psychiques et donc tenues à l'écart d'un travail d'élaboration ultérieur. Ce sont ces personnes chez lesquelles, plus tard, d'autres spectacles d'images risqueront de réveiller ces états psychiques et corporels tenus hors symbolisation et de provoquer des actes individuels brutaux et apparemment inexplicables, mais en fait toujours en rapport avec des expériences psychiques réellement vécues et clivées. Lorsqu'il y a eu refoulement et que l'image réveille un désir enfoui, il y a en effet peu de risque de passage à l'acte. Par contre, ce risque existe lorsqu'une image réveille un clivage psychique. En schématisant beaucoup, on pourrait dire qu'au refoulement correspondent les actes manqués et qu'au clivage correspondent les passages à l'acte, mais à condition de garder à l'esprit que ceux-ci ne sont pas automatiques et dépendent des conditions relationnelles et sociales. Enfin, il peut arriver que la personnalité, incapable de faire face avec ses propres moyens psychiques à l'intensité des angoisses que les images suscitent en elle, attende de son groupe qu'il lui indique les moyens d'y faire face. C'est le resserrement des liens avec le groupe qui joue un rôle déterminant dans les effets des images.

Nous voyons donc que les images violentes sont loin de pouvoir déclencher un processus univoque. En fait, on peut en distinguer au moins trois : elles peuvent lever brutalement un refoulement autour d'un désir précis, réveiller un traumatisme

-
- 1 Encore appelé par Freud « refoulement dynamique ». Quand une image confronte quelqu'un à des désirs refoulés, il peut se produire une espèce de sidération, parfois bouleversante, comme si la personne voyait tout à coup devant elle ce qu'elle a cherché à se cacher à l'intérieur d'elle-même. Mais, dans tous les cas, le refoulement concerne les représentations de désirs.
 - 2 À la différence du refoulement, le clivage concerne les situations effectivement vécues et imparfaitement symbolisées.

enfoui, ou enfin mobiliser des angoisses archaïques, refoulées ou clivées. Et les choses se compliquent encore par le fait que, dans tous les cas, le spectateur peut réagir de plusieurs façons à ce déséquilibre : rétablir le refoulement ou le clivage jusqu'à la prochaine menace ; profiter de l'ouverture provoquée par les images pour élaborer le matériel psychique qu'elles ont fait surgir ; adopter des comportements qui mettent en scène collectivement le traumatisme subi ; enfin, resserrer les liens avec le groupe de rattachement privilégié de manière à pallier à la menace que l'angoisse et la honte font peser sur les repères individuels. Dans tous les cas, l'orientation vers l'un de ces processus ne dépend pas seulement de l'organisation psychique du sujet et de ses expériences passées, mais aussi du mode de relation privilégié dans son groupe de rattachement. De plus, comme le montre notre recherche, les images violentes, par la forte angoisse qu'elles provoquent, poussent à effacer les particularités individuelles au profit d'un dénominateur commun au groupe. Personne n'imité des images violentes parce qu'il les a vues, mais voir des images violentes semble créer chez beaucoup d'enfants un état d'angoisse — et à la limite, même, de dépersonnalisation — qui prédispose chacun à adopter des conduites de groupe à travers lesquelles il tente de reconstruire ses repères intérieurs. Les enfants qui ont vu des images violentes sont fragilisés et leur vulnérabilité aux phénomènes régressifs et grégaires en est accrue. Les états sensoriels, émotifs et moteurs provoqués par les images peuvent alors facilement être utilisés par un meneur à son profit. C'est le cas lorsqu'un chef impose à ceux qui veulent faire partie d'une bande de réaliser « dans la réalité » des choses vues dans des spectacles, comme un viol, un vol, une agression, ou tout acte dangereux pour soi. Ce processus oblige du même coup à nuancer l'affirmation selon laquelle les enfants ne confondraient pas la réalité et la fiction, sauf cas de pathologie mentale avérée : ils ne la confondent pas *sauf s'ils en ont le désir*. Et d'où pourraient-ils tenir ce désir de renoncer à une distinction essentielle, sinon d'un désir plus fondamental encore ? Le désir capable de s'opposer à la perception de la réalité réside dans la perception de soi. L'enfant

ne renonce à la distinction structurante entre le monde réel et le monde des images — et encore n'y renonce-t-il que très provisoirement — que porté par le désir d'être reconnu par ses pairs. Le sujet isolé qui désire être intégré dans un groupe et éviter la marginalisation, voire l'humiliation qu'il y aurait pour lui à en être rejeté, est souvent prêt à tout, y compris à effacer la distinction qu'il a établie entre le monde des images et celui de réalité, et à tenter de réaliser « pour de vrai » ce qu'il considère lui-même, à d'autres moments, comme relevant du spectacle et de la fiction.

La loi du groupe

Une séquence du film de Bruno Dumont intitulé *La Vie de Jésus* montre comment se met en place une dynamique de groupe qui échappe totalement à chacun de ses membres et dont la fonction essentielle est de resserrer les liens entre eux. Bien que cette séquence ne concerne pas directement les effets des images, la dynamique groupale qui s'y trouve mise en scène justifie que nous nous y intéressions. À la fin d'un concert donné dans la rue principale d'une bourgade du nord de la France, les musiciens en uniforme investissent un café. On imagine qu'il s'agit d'une espèce de rite : après avoir joué ensemble, les membres de l'orchestre, jeunes et vieux réunis, vont dans ce lieu boire un verre et plaisanter pour prolonger le bonheur d'être ensemble. Les tables réunissent les musiciens par classe d'âge. Le héros est avec ses quatre copains. Ils n'ont manifestement rien à se dire : le silence entre eux est probablement d'autant plus pesant que d'autres groupes plus âgés, autour d'eux, échangent des banalités en riant. Ils ne sont pas familiers du langage et, à ce moment, la gêne est manifestement leur sentiment dominant. Comment se sentir bien ensemble quand rien ne semble pouvoir faire lien ? Celui-ci est soudain donné par une scène qui se déroule à la table voisine où une famille musulmane a une explication orageuse. Le père reproche manifestement à son fils d'être rentré au petit matin. Le groupe voit son attention attirée par cet échange bruyant. Une communauté de perception s'établit : tous écoutent

ensemble cette conversation qu'ils ne comprennent pas. Le garçon a le même âge qu'eux et il sera d'ailleurs leur camarade avant d'être leur ennemi. Il est probable que, pour ces jeunes, ce père autoritaire et même tyrannique éveille des angoisses liées aux risques d'être soi-même réprimandé de la même façon. L'un des jeunes sourit alors d'un air moqueur et entendu ; un autre lui répond par un sourire plus large et un troisième amplifie le mouvement. La communauté de perception fait place à une complicité émotive qui est d'autant mieux accueillie qu'elle renforce l'identité du groupe. Les rires viennent conjurer l'angoisse. Ils sont d'abord une façon de se dire : « on est mieux ici que dans notre famille » plutôt que : « ce n'est pas à nous que ça arriverait » ou même : « ce n'est pas nous qui nous laisserions réprimander comme ça. » Ce ne sont bientôt plus quatre copains qui se taisent chacun en attente qu'une règle de communication s'établisse, mais un groupe qui partage une communion émotive autour d'une phrase non formulée : « ils sont ridicules. » Le plaisir principal n'est pourtant pas celui de se moquer. Il est probable que chacun de ces jeunes, pris séparément, n'aurait pas souri de cette conversation familiale en arabe. Mais ce qui se dessine progressivement, après la honte probable d'être à une table où « on n'a rien à se dire » au milieu d'autres tables où « on se parle », c'est un nouveau bonheur d'être ensemble. Un jeune accompagne alors cette moquerie émotive d'une forme d'imitation parodique du « parler arabe ». On ne comprend pas ce qu'il dit, mais l'imitation ludique, comme elle fonctionne aussi pour les images, donne une forme sensorielle et émotive partagé à ce qui est éprouvé.

C'est probablement moins pour ce jeune une moquerie qu'une façon de se débrouiller de son angoisse face à ce père qui agresse son fils. Mais son attitude est reçue par le groupe dans une logique différente. Pour le garçon qui parodie, ses propos tentent de donner une forme de symbolisation à ses angoisses. Pour ses camarades, sa parodie est une forme de symbolisation de leur moquerie. Elle leur prouve qu'ils ont raison de se moquer ensemble : « c'est si ridicule de parler ainsi ! » La machine infernale de la dynamique du groupe est alors mise en route. Son

but : rejeter la honte éprouvée par chacun à l'extérieur en stigmatisant quelqu'un qui fait partie d'une autre communauté ; et, très vite, agresser cet autre pour diriger contre une cible extérieure commune l'agressivité confuse que chacun ressent au fond de lui.

Un second garçon, en riant et se cachant, à demi honteux et comme étonné lui-même de son courage, dit alors à voix basse : « nique ta mère ». À nouveau, le groupe rit, sans doute moins par haine de l'arabe que par bonheur de partager. Ce n'est pas la haine de l'autre qui domine dans ces phrases, mais le désir d'une communion affective qui surmonte la gêne de chacun et dirige vers une cible commune extérieure l'agressivité que chacun pouvait ressentir à la fois contre lui-même et contre les autres. Le processus connaît alors le crescendo propre à tous les groupes. Sitôt la règle donnée, chacun s'y engouffre avec le désir d'attirer sur lui la reconnaissance et l'admiration des autres. Ici, la règle est que « les Arabes de la table à côté sont ridicules » et que « se moquer d'eux fait rire ensemble ». Pour faire rire encore, le héros du film risque un commentaire plus insultant que les autres. La famille arabe se dirige vers la sortie pendant que la tablée de copains rit de bon cœur.

Plus un acte apparemment inspiré par des images est hors la loi et plus les sujets pris isolément sont apparemment incapables de l'accomplir, et plus son accomplissement collectif prouve la puissance des mécanismes du groupe. Parfois, c'est le pouvoir des images de réveiller des traumatismes psychiques passés non assimilés qui est au premier plan et l'histoire personnelle du sujet suffit à expliquer les comportements apparemment inexplicables que certaines images semblent avoir mobilisés chez lui. Mais, le plus souvent, c'est la dynamique du groupe qui joue le rôle le plus important.

De l'image à l'acte et de l'acte à l'image : le cercle vicieux

Il y a un paradoxe des images violentes : elles provoquent chez leurs spectateurs des sensations, des émotions et des états du corps

désagréables, et pourtant elles sont recherchées. Cette recherche obéit à plusieurs causes. Tout d'abord, les images violentes peuvent fonctionner comme une sorte de rituel initiatique : un adolescent va voir un film qu'il sait éprouvant pour lui afin de se prouver à lui-même — et de prouver à ses camarades — qu'il peut franchir l'épreuve « comme un grand ». Dans certains cas, ce rituel est exigé par le groupe lui-même. Les plus « endurcis » des adolescents provoquent ceux qui le sont moins à voir des films difficiles en se moquant de ceux qui refusent, voire en les excluant.

Ensuite, cette recherche peut obéir, chez certains spectateurs, au désir de retrouver des états angoissants qui leur sont — ou leur ont été — familiers : l'être humain a ainsi une tendance à renouer avec ce qu'il connaît, même si c'est désagréable¹ !

Enfin, il existe une dernière raison inséparable de la précédente, et sans doute la plus importante : celui qui cherche des images violentes tente, à travers elles, de se donner des représentations socialisées à travers lesquelles il puisse lier des émotions désagréables qu'il ressent confusément. En effet, l'histoire de chacun, passée et présente, est pleine de situations qui installent des hontes, des angoisses ou des colères dont la cause finit par échapper. De ce point de vue, les images violentes angoissent et rassurent à la fois. D'un côté, elles majorent les états émotifs déplaisants qui leurs préexistent, mais, d'un autre côté, elles permettent de les rattacher à des représentations extérieures à sa propre histoire qui peuvent, en même temps, être partagées avec d'autres et faire lien.

Le problème est que ces deux aspects conjuguent leurs effets pour rendre les spectateurs plus vulnérables aux phénomènes régressifs et grégaires qui existent dans tout groupe. Celui qui cherche des images violentes tente de renouer avec des expériences personnelles pénibles et de donner ainsi du sens à des états émotifs qui en sont dépourvus ; mais, en même temps, il est fragilisé par ces images et risque d'adopter des comportements de groupe pour

1 Voir *La Honte*, *op.cit.*

tenter de réduire son malaise. Et cela d'autant plus que ce malaise, antérieur aux images, n'est réduit que très provisoirement par elles et revient majoré après le spectacle. Ainsi, non seulement les états psychiques déplaisants qui préexistent aux images ne sont pas réduits par elles, mais, en plus, la violence des images est porteuse de ses propres effets déstabilisants indépendamment des raisons pour lesquelles elle est recherchée. Le premier paradoxe des images violentes énoncé plus haut (à savoir le fait qu'elles soient recherchées malgré leurs effets désagréables) se prolonge dans un second : elles sont principalement recherchées pour donner du sens à un malaise qui leur préexiste, mais elles risquent d'aggraver celui-ci. Le danger est alors qu'elles favorisent l'engagement dans des conduites collectives dénuées de sens, mais obéissant à des mécanismes « d'attaque-fuite ». La violence qui captive et la violence qui sidèrent peuvent ainsi conjuguer leurs effets de façon à produire un véritable enchaînement vicieux associant quatre actes d'une pièce condamnée à se répéter sans fin.

Le premier acte commence avec le malaise que ressent un sujet en liaison avec une histoire personnelle difficile et non élaborée. Il peut s'agir par exemple de carences affectives, sociales, culturelles ou éducatives qui ont agi ensemble ou séparément. Dans tous les cas, les causes de son malaise lui sont opaques. La raison en est parfois que ce sujet est trop pris dans ses propres carences pour les reconnaître. C'est notamment le cas lorsqu'il a toujours vécu dans le même milieu géographique et social et que sa situation lui paraît la seule possible. Cette éventualité est heureusement de moins en moins fréquente grâce à l'ouverture culturelle que réalisent la télévision et le cinéma. En fait, la raison la plus fréquente de cette ignorance tient à la manière dont les parents qui malmènent leur enfant justifient leur attitude par... l'affection qu'ils lui portent ! C'est notamment le cas lorsqu'ils le punissent avec une sévérité inutile en lui disant que c'est pour « son bien ». L'enfant éprouve alors de grandes difficultés à reconnaître la cause réelle de sa frustration, et plus encore à la dénoncer par crainte de blesser ses parents. Ces expériences sont isolées du reste de sa vie psychique

et « incluses » dans des espèces d'enclaves psychiques inaccessibles.

Le deuxième acte commence avec la recherche d'images violentes. Le sujet plonge avec elles dans des états de malaise dans lesquels, à la différence des expériences douloureuses qu'il a vécues dans sa vie réelle, il n'est plus seul. Les images vues à plusieurs créent une sorte de communion affective. Cette communion peut le soulager provisoirement de son fardeau psychique dans la mesure où les manifestations non verbales partagées par plusieurs spectateurs constituent des formes partielles de symbolisation. Et si l'enfant regarde les images seul — par exemple sur un récepteur de télévision installé dans sa chambre — il imagine toujours pouvoir échanger ensuite avec ses camarades sur elles. La question de savoir comment les camarades ont reçu les mêmes images est en effet inséparable de celle de savoir si on fait bien partie de leur groupe.

Le troisième acte engage les phénomènes de groupe proprement dit, une fois terminé le moment de la réception des images. Le sujet qui a vu des scènes de violence, et qui en a été bouleversé, est doublement fragilisé. La première raison en est que les émotions violentes qu'il a vécues ont ébranlé ses repères. Il se découvre plus vulnérable que ce qu'il pensait. Il fait parfois « le fier », mais il a honte d'avoir éprouvé de la crainte, de l'angoisse ou même de la tendresse, et honte surtout que ces sentiments le fassent moquer ou marginaliser dans son groupe. Quand à la seconde raison, elle est due au fait qu'il ait partagé certaines émotions dans une sorte de « communion affective » avec son groupe de pairs. Ce partage a en effet créé chez lui l'illusion qu'il n'est pas absolument seul avec ses angoisses et ses démons, et il en est naturellement reconnaissant à ses camarades. En réalité, chacun a tremblé, craint, ou pleuré pour des raisons qui lui sont propres sous l'effet d'un entrebâillement de ses « placards psychiques » personnels. Mais l'illusion d'avoir vibré ensemble est un remède trop précieux à la solitude pour y renoncer !

Cet effet, pourtant, est de courte durée. Bien sûr, certaines formes de symbolisation partielle — sur un mode émotif sensoriel et moteur — ont permis un début de symbolisation des éprouvés, des sensations et des sentiments liés à des expériences enfermées dans des « placards psychiques ». Mais le groupe ne permet en général pas que cette symbolisation soit prolongée dans une élaboration verbale, comme c'est le cas dans une psychothérapie, ou, parfois, entre deux amis ou deux conjoints très proches. La première règle de tout groupe consiste en effet à assurer sa propre continuité. Or la variété des causes qui sont à l'origine du malaise de chacun menace le groupe d'éclatement. En même temps, la communion affective vécue dans le groupe autour des images crée la nostalgie de l'éprouver à nouveau. C'est ici le moment crucial. Si le groupe ne peut pas affronter les tensions internes liées aux différences entre ses membres — autrement dit, si ceux-ci ne sentent pas le groupe comme capable d'accepter leur honte et leur agressivité — il y a tout lieu de craindre qu'il s'engage, sous l'influence éventuelle d'un leader, dans des comportements violents collectifs. Ces comportements présentent en effet un double intérêt. D'une part, ils permettent d'orienter l'agressivité de chacun — qui, rappelons-le, est très forte après la vision d'images violentes — vers l'extérieur du groupe, et donc de préserver l'illusion que ses membres sont semblables. L'altérité, vécue comme dangereuse, est alors maintenue à l'extérieur du groupe, qu'il s'agisse des adultes, des « étrangers » ou tout simplement de la bande de l'immeuble voisin. Et, d'autre part, ces comportements violents une fois accomplis donnent un sens à la honte. Les membres du groupe qui, sous l'influence d'un leader, ont accompli des actes qui leur font éprouver de la honte parviennent ainsi à trouver une cause à celle qu'ils éprouvaient déjà auparavant, mais sans savoir pourquoi. Ce serait en effet une erreur de croire que la honte éprouvée détourne de l'accomplissement d'actes jugés, au fond de soi-même, indignes ou méprisables. Elle l'alimente au contraire dans un cercle vicieux sans fin dont le seul but est de se cacher à soi-même les origines d'une honte qui peut être sociale

ou familiale, comme un parent secrètement tortionnaire, collaborateur, malhonnête ou tout simplement... honteux sans que l'enfant ne parvienne jamais à en comprendre la raison.¹

Le quatrième acte, alors, a toutes les chances de se jouer au tribunal. L'adolescent — ou l'adulte — qui a accompli des actes délictueux dans une sorte d'état second, entraîné à la fois par la dynamique de son groupe de rattachement et par celle de ses « placards psychiques », est logiquement reconnu coupable. La loi juge l'acte et non sa dynamique psychique. Le problème est que ce quatrième acte n'est le plus souvent que le prélude à un recommencement perpétuel de la même pièce. Sitôt la culpabilité prononcée ou la peine purgée, le sujet est à nouveau confronté à la tâche difficile de mettre du sens sur les états psychiques pénibles qu'il éprouve et sa tentation est grande de se tourner vers son même groupe de rattachement. À nouveau, il est tenté de voir des images violentes pour tenter de maîtriser, à travers des représentations et des états du corps partagés avec ses pairs, les angoisses sans nom qui l'assaillent, et, à nouveau, ces images ont à la fois pour vertu de lier provisoirement ses angoisses, mais aussi de le rendre plus vulnérable à la dynamique de son groupe. Et, une nouvelle fois, sous l'effet de l'agressivité et de la honte que mobilise tout groupe et de sa fragilité psychique accrue par les images violentes, il peut être tenté d'adopter des conduites délictueuses, collectives ou individuelles, mais toujours subordonnées à sa place et à sa reconnaissance dans son groupe. Ce n'est pas de sa logique propre qu'il faut bien sûr attendre une rupture de ce cercle vicieux. Il n'est pourtant pas sans solution.

1 Sur cette dynamique, on peut consulter mon ouvrage *La Honte* (*op. cit.*).

Conclusion

AUTOUR DES IMAGES, cinq idées toutes faites bloquent donc la réflexion. Selon la première, la représentation de la violence procurerait du plaisir ; la seconde affirme que les enfants imiteraient dans leur vie les images qu'ils voient à la télévision ou au cinéma ; pour la troisième, le langage seul pourrait nous protéger des effets malfaisants des images ; la quatrième prétend que les filles sont un élément pacificateur des groupes face aux images violentes ; enfin, la cinquième avance que les enfants de milieu social défavorisé auraient une aptitude moindre que les autres à se protéger par le langage contre les effets nocifs des images. Mais ces cinq idées, au terme de cette étude, s'avèrent aussi peu fondées l'une que l'autre ! Les images violentes ne procurent pas vraiment du plaisir, la gestion de leur impact est beaucoup plus le résultat des relations de groupe que de leurs contenus, l'engagement du corps est aussi essentiel à l'élaboration pleine et entière de leurs effets que l'usage du langage, et, enfin, les processus psychiques mis en

jeu face à elles ne diffèrent pas selon l'origine sociale... même si tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes interlocuteurs pour les mettre en pratique.

Pourtant, les effets des images violentes sont bien différents de ceux des images neutres. Elles provoquent des émotions désagréables comme l'angoisse, la colère, la peur et la honte alors que les images neutres procurent plutôt du plaisir. Angoissés et malmenés par ces images, les enfants manifestent un grand désir de parler de ce qu'ils ont éprouvé pour en maîtriser les effets sur eux. Les enfants confrontés à des images violentes produisent également plus de représentations de lutte et moins de représentations de pacification alors que c'est l'inverse chez ceux qui ont vu des images neutres. Enfin, les manifestations non verbales de ceux qui ont vu des images violentes sont plus nombreuses et correspondent elles aussi à la tentative de lier les tensions désagréables qu'ils ressentent. Enfin, le choc que les images violentes font courir à la personnalité encourage à renoncer à certains repères personnels et à adhérer plus massivement à ceux du groupe. Alors, pourquoi une telle frénésie, dans notre culture, à rechercher des images violentes ? Parce que ceux qui souffrent d'angoisses dont ils ignorent la cause — et ils sont nombreux ! — y trouvent matière à relier les sensations et les états du corps qu'ils éprouvent sans savoir pourquoi à des images socialement acceptables et partageables. Et c'est là, entre les images et leurs effets collectifs, que la dynamique des groupes joue un rôle essentiel. C'est pourquoi la prévention des effets des images ne doit pas seulement prendre en compte la construction du sens que les images ont en elles-mêmes, mais aussi la compréhension, par chaque spectateur, de leur impact sur lui et sa sensibilisation à la dynamique des groupes.

L'éducation aux images

La première nécessité de toute éducation aux images est d'apprendre à nous protéger des traumatismes qu'elles risquent toujours de réveiller en nous, avec les conséquences désastreuses que nous

avons évoquées. Pour cela, le mieux est évidemment de guérir de nos traumatismes enfouis afin que plus aucune image ne risque d'en réveiller les monstres à notre insu. Cette entreprise, bien entendu, ne relève pas de l'éducation. En revanche, celle-ci a un rôle important à jouer en apprenant à distinguer entre l'image comme réalité objective et l'impression subjective qu'elle nous fait. Le plus difficile n'est pas en effet de distinguer la réalité de son image, c'est de distinguer celle-ci des images intérieures qui nous habitent. Le danger d'une image vient toujours du risque de croire que les émotions que nous éprouvons ou les comportements auxquels nous nous sentons poussés à son contact relèvent de son influence, alors qu'elle ne fait que réveiller le souvenir enfoui d'événements de notre passé. Pour cela — et c'est sa première nécessité — l'« éducation aux médias » doit apprendre aux enfants à envisager toutes les images comme des constructions en les invitant à se demander comment on est passé de la réalité à la construction de cette chose présentée comme son reflet, mais qui ne l'est jamais, l'image¹. L'image d'actualité n'est pas plus « vraie » que celle de fiction². Les deux sont tournées selon un point de vue, sélectionnées, puis montées de manière à faire sens. Cet apprentissage passe par le commentaire sur les images, par l'encouragement à la production de films sur les trucages et les modes de fabrication du cinéma — qui pourraient notamment être utilisés comme matériel pédagogique dans les écoles —, mais surtout par des ateliers de création d'images. Il est remarquable que certains enfants qui n'arrivent pas à parler des images soient capables de les découper, d'en déplacer les éléments constitutifs, puis de les réagencer en séquences d'une façon qui montre qu'ils ont très bien compris comment elles fonctionnent ! Mais, pour leur permettre de faire cela, il faut leur en procurer les moyens, notamment des

1 Roland Gervereau donne quelques exemples de cette démarche dans *Les images qui mentent*, Paris, Seuil, 2000.

2 Actuellement, le CSA établit une nette distinction entre les images de reportage et celles de fiction. Pourtant, le spectateur reçoit les deux selon les mêmes mécanismes psychiques. Et, dans les deux cas, il court le risque de confondre ses propres réactions en liaison avec des traumatismes non élaborés présents en lui avec les effets que les images seraient susceptibles d'avoir sur les autres.

ordinateurs et des logiciels de traitement d'images. Et seul le pouvoir politique a la capacité d'imposer de telles mesures.

Le second axe de l'éducation aux images nécessite que les enseignants encouragent le plus possible les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent. Cela ne concerne pas tous les élèves, car certains, comme nous l'avons vu, n'y parviennent pas dans la mesure où, pour eux, le travail de mise en représentations doit d'abord passer par des images ou par une figuration des états du corps à travers des attitudes, des gestes et des mimiques. Mais il serait catastrophique de penser que tous les élèves qui ont la compétence verbale ont la possibilité de l'exercer dans la vie quotidienne. C'est le cas des enfants issus de milieux aisés qui parlent avec leurs parents de nombreux sujets, mais ce n'est pas celui des enfants appartenant à des milieux défavorisés. Or le risque est que ceux d'entre eux qui ont une aptitude à la mise en mots finissent par s'en écarter, voire par la perdre faute de la mettre en pratique. L'école, de ce point de vue, a un rôle capital à remplir en permettant à des enfants qui ont la compétence d'élaboration verbale de pouvoir la pratiquer, l'approfondir, et en faire un instrument au service de la symbolisation de leurs expériences du monde. Les enseignants ont un rôle essentiel à prendre dans ce domaine, mais à la condition de comprendre que l'efficacité de l'élaboration verbale ne se mesure pas à « faire de belles phases ». Elle correspond à la capacité de traduire en mots ce qui a d'abord été éprouvé dans le corps, puis mis en images à travers une figuration psychique. C'est pourquoi il est essentiel que le travail de réflexion sur les images auquel sont conviés les enfants porte conjointement sur les images « en soi », c'est-à-dire leur structure objective, et sur les images « pour soi », c'est-à-dire leurs effets subjectifs — à la fois émotifs, sensoriels moteurs et somatiques — sur chacun¹. Seule

1 La distinction entre l'image « objective » et l'impression « subjective » a été mise en évidence très tôt en sciences de l'éducation, notamment par Michel Tardy (*Le professeur et les images*, Strasbourg, PUS, 1966) et Geneviève Jacquinet (*Image et pédagogie*, Paris, PUF, 1977) sans pour autant que l'utilité de cette démarche par rapport aux phénomènes de groupe soit pointée.

la reconnaissance de ces effets, ainsi que des pensées et des souvenirs qu'ils suscitent, peut éviter l'engagement dans des pratiques de groupes dangereuses. Ces pratiques, rappelons-le, sont en effet destinées à permettre une communion affective de leurs participants autour d'états du corps et d'images intérieures écartés du fonctionnement psychique conscient. Il ne s'agit pas pour autant, bien entendu, d'encourager les enseignants à adopter une attitude « thérapeutique » qui consisterait à faire parler chaque élève de ce que les images évoquent pour lui de plus intime. Il s'agit seulement — mais c'est déjà beaucoup — de les inviter à attirer l'attention des enfants sur les effets corporels et émotifs des images et de renvoyer chacun à ce que ceux-ci révèlent de son rapport particulier aux images, et, à travers celui-ci, de son histoire personnelle. Sur ce chemin, les enseignants disposent des mêmes moyens que ceux qui ont été pris en compte dans cette recherche. Ils peuvent inviter les enfants à parler de leurs états corporels, de leurs émotions et de leurs représentations d'acte. Mais il est tout aussi important, bien entendu, qu'ils sachent poser des limites à leurs propres attributions et aux règles de fonctionnement de leur classe. Celle-ci n'est pas un lieu où évoquer l'intimité psychique pas plus qu'elle n'est un lieu où est montrée l'intimité physique ! Si certains enfants s'écartent de l'évocation des sensations et des impulsions d'acte pour aborder celui d'événements importants de leur vie personnelle que les images leur évoquent, l'enseignant doit savoir leur dire fermement deux choses : que la reconnaissance de tels événements est essentielle, mais que ceux-ci leur sont très personnels et qu'il n'est donc pas question de les évoquer en classe. D'autres interlocuteurs existent d'ailleurs heureusement pour cela, ce sont les psychologues scolaires.

Enfin, *un troisième axe* de l'éducation aux images consiste dans la prise en compte des formes non verbales du travail psychique de la symbolisation. Il est en effet évident que le but d'une telle éducation est de permettre aux enfants de donner du sens à leurs « vécus d'images ». Mais cette affirmation n'a de sens que si chacun se voit encouragé à développer ses moyens

privilegiés d'appropriation du monde. Or, comme nous l'avons vu, il s'agit pour certains du langage, pour d'autres des images et pour d'autres encore de la possibilité de trouver une expression corporelle à ce qu'ils éprouvent. L'être humain ne s'approprie en effet pas seulement ses expériences du monde en les mettant en mots, mais aussi en les mettant en images, en gestes, et en attitudes. La preuve en est que beaucoup d'adolescents, et même d'adultes, ne peuvent rien dire des images qu'ils voient s'ils n'ont pas d'abord la possibilité de s'abandonner aux états du corps que ces images ont provoqué en eux, puis de leur donner une première forme à travers des mimiques et des comportements ludiques. L'école a jusqu'ici privilégié presque exclusivement le langage et l'éducation aux images organisée dans les circuits extrascolaires est malheureusement souvent tombée dans la même erreur. Il est urgent de réintroduire la possibilité pour chacun de s'approprier ses expériences d'images avec ses propres moyens. Pour cela, l'éducation aux médias doit créer des espaces d'échange verbal autour des images, mais aussi des espaces où les enfants sont invités à créer leurs propres images, à les transformer et à les manipuler, et enfin des espaces où ils peuvent être sollicités pour les mettre en scène en groupe de manière ludique et créative. Plus les enfants sont petits, plus il est important de leur permettre de mimer ce qu'ils ont éprouvé face aux images. C'est seulement ensuite qu'on peut les inviter à fabriquer eux-mêmes leurs propres images, et seulement dans un troisième temps qu'on peut leur demander de mettre des mots sur leurs expériences du monde. Le temps du passage par le corps est d'autant plus important qu'un grand nombre d'enfants regarde aujourd'hui la télévision tôt le matin. Ils arrivent ensuite à l'école en étant pris dans une tension psychique et corporelle extrême dont la mise en sens est le préalable à toute activité scolaire. Et cette mise en sens, parce qu'elle est destinée à dénouer des tensions éprouvées dans le corps, doit d'abord passer par le corps.

Le rôle de l'école

L'éducation aux médias peut donc continuer à être faite, pour une part, par des enseignants à condition toutefois qu'ils cessent de prendre en compte uniquement la capacité à produire un discours critique sur les contenus. Mais les enseignants n'ont bien entendu pas pour vocation de réaliser l'ensemble des volets de l'éducation aux images. Nous avons vu en effet combien il est important que des enfants qui structurent leur monde intérieur à partir d'images puissent en construire et combien ceux qui ont besoin de passer par le corps avant d'aborder les images doivent pouvoir le faire. Il s'agit là, encore une fois, de revenir à la vraie vocation de l'école, celle d'apprendre à chaque élève à symboliser ses expériences du monde par tous les moyens possibles, qui sont complémentaires en soi, mais différents pour chacun. Or cette approche peut difficilement être réalisée par les enseignants en poste. Il s'agit en effet d'un travail qui nécessite des compétences et une formation spécifique. En outre, même ceux qui souhaitent le faire peuvent difficilement passer de leurs tâches d'enseignement proprement dite à un statut et un rôle différent.

Ce passage du rôle pédagogique qui est le leur à un rôle d'animation ne pourrait que perturber les élèves dans les repères qui leur sont indispensables. Ces tâches doivent donc être confiées à d'autres catégories de personnel. Réalisées par des spécialistes de la dynamique des groupes, de telles animations pourraient en outre remplir deux autres rôles. Tout d'abord, elles encourageraient les enfants, et les adultes qu'ils deviendront, à la vigilance par rapport aux phénomènes de groupe. Et surtout, elles leur permettraient de renforcer la distinction entre « faire semblant » et « faire pour de vrai ». Cette distinction est en effet capitale pour que les formes sensorielles et émotives de la symbolisation soient pleinement efficaces. Ce qu'on appelle le « passage à l'acte », qui correspond à une action dans la réalité, brutale et irraisonnée, obéit pour une part au désir de symbolisation. Mais, en confondant le registre de la réalité avec celui de la formulation symbolique, il est condamné à la répétition et à l'échec.

Pour un observateur extérieur formé à la compréhension de la dynamique psychique, le « passage à l'acte » peut ainsi apparaître comme guidé par la recherche de sens, mais ce n'est jamais le cas pour celui qui l'accomplit. Il ne s'y reconnaît pas et son acte lui paraît coupé de sa propre vie psychique. Au contraire, le jeu de rôle, en introduisant la dimension du « comme si » (faire « comme si » on donnait une gifle, par exemple, mais sans jamais le faire pour de vrai) oblige à s'interroger sur l'articulation du geste réellement accompli et du geste seulement évoqué. On peut même se demander si l'apprentissage essentiel entre le « faire pour de vrai » de la réalité et le « faire pour de faux » de l'imitation ludique n'est pas destiné, dans les années proches, à quitter le domaine de l'image pour investir celui du corps. Traditionnellement, c'est en effet autour des images que les petits enfants étaient amenés à installer cette distinction. Leurs parents — et leurs pédagogues — les engageaient à distinguer entre les images censées être « vraies » (celles des actualités télévisées essentiellement) et les images censées être « fausses » des films de fiction (par exemple lorsque les acteurs font semblant d'être blessés ou tués). Du côté des images qui sont données pour être « vraies », cette distinction sera de plus en plus difficile à faire, l'Agence France Presse prévoyant par exemple de fabriquer en images de synthèse les événements dont elle n'a pas d'images. Et, du côté des images de fiction, le problème a toujours été plus compliqué qu'on fait semblant de le croire : si les acteurs qui « meurent » le font « pour de faux », rien ne nous permet jamais de savoir si ceux « qui s'aiment » ne le font pas « pour de vrai » !¹ Plutôt que de vouloir à tout prix maintenir cette distinction dans les images, il serait donc beaucoup plus judicieux de l'introduire à travers le jeu de rôle. Il ne s'agirait pas, bien sûr, de vouloir apprendre aux enfants une distinction qu'ils connaissent bien pour la pratiquer tous les jours, mais de les encourager à l'utiliser, justement à des fins de symbolisation de leur vie psychique. Plus les adultes

1 Sur ce problème du « vrai » et du « faux » dans les images, on peut consulter *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* (op. cit.)

encourageront l'imitation ludique, et moins il y aura de risque d'imitation « pour de vrai », que ce soit à travers des rituels d'initiation ou de bizutage ou dans diverses formes d'imitation traumatique.

Enfin, remarquons que cette prise en compte du corps dans le jeu de rôle serait considérablement favorisée si les enseignants étaient eux-mêmes familiarisés avec cette technique : la création d'ateliers du même type dans les IUFM permettrait, bien mieux que toutes les « consignes » verbales, de préparer les enseignants à faire face à toutes les situations auxquelles ils seront confrontés dans leur activité professionnelle, qui vont des menaces proférées à leur encontre par certains élèves à toutes les tentatives d'intimidation ou d'humiliations dont ils peuvent être les victimes. Les enseignants en crise attendent qu'on leur apporte des repères précis qui ne fassent d'eux ni des éducateurs, ni des super assistantes sociales, ni des sous-psychologues. Il y faut seulement une meilleure articulation des attributions des uns et des autres, et surtout une prise en compte du corps.

Éduquer ou enseigner, un nouveau partage ?

On voit qu'une telle conception amène à repenser le caractère général de ce qu'on appelle « l'Éducation nationale ». Cet intitulé renvoie en effet très précisément à une période de l'histoire où l'enseignement et l'éducation paraissent indissociables. L'élève apprenait en allant à l'école les règles majeures de ce qui était alors l'éducation, à savoir le respect de l'autorité du maître ou du parent, la contrainte du travail bien fait et l'acceptation de la punition méritée pour les manquements à la discipline. Il s'y préparait ainsi à être un futur soldat et un futur ouvrier soumis. Ce temps-là est bien fini. Tout d'abord, il existe aujourd'hui des secteurs éducatifs qui ne relèvent pas de l'enseignement. Le développement du secteur associatif a montré qu'on peut vouloir faire de l'éducatif — notamment dans le domaine des disciplines dites « d'éveil » ou « d'expression » — sans pour autant viser un objectif pédagogique. Il faut aujourd'hui inscrire cette évolution

dans le langage, les textes et les pratiques scolaires. Et, pour cela, il faut poser la séparation radicale de l'éducatif et du pédagogique comme il y a eu jadis une séparation de l'église et de l'état. Il y a de l'enseignement et aussi de l'éducation à l'école, mais il y a de l'enseignement en dehors de l'école (l'enseignement à distance en est la preuve) et il y a de l'éducation dans la famille et l'école, mais aussi en dehors de l'une et de l'autre.

Revenons-en aux enseignants. Certains d'entre eux souhaitent avoir une activité non seulement pédagogique, mais également éducative et c'est tant mieux. Mais d'autres ne le souhaitent pas et c'est compréhensible. C'est pourquoi certains secteurs éducatifs doivent aujourd'hui être confiés à des gens dont c'est la vocation et le choix et pas à des enseignants qui peuvent répugner à le faire. Il est essentiel pour cela que ce qu'on appelle « l'école » voit se développer des activités différentes gérées par des personnels différents dans des lieux différents et à des horaires différents. Aux enseignants revient la tâche d'enseigner et c'est déjà considérable. Mais pour certains enfants ou à certains moments de la journée (notamment le matin pour ceux qui ont regardé la télévision avant de venir), il est essentiel que soit introduites à l'école même des activités éducatives faites par des éducateurs spécialement formés. Tout comme les anciens « P.T.T. » (Poste, Télégraphe et Téléphone) ont jadis changé d'intitulé sous l'effet de l'évolution technique et sociale pour devenir les « P et T » (Postes et Télécommunication), il conviendrait que l'Éducation Nationale soit rebaptisée « E. E. N. », c'est-à-dire « Enseignement et Éducation nationale ». Ce changement soulignerait non seulement la polyvalence des tâches nécessaires auxquelles l'école doit faire face aujourd'hui, mais aussi la nécessité de distinguer les personnels chargés de les réaliser.

Le rôle des parents

Pour autant, tout ne peut reposer sur les enseignants ! Les parents, eux aussi, ont un rôle essentiel à jouer. Ils doivent bien sûr encourager

chez leurs enfants le nécessaire travail de symbolisation des effets des images sur soi selon les différents axes que nous avons évoqués. Mais leur rôle va bien au-delà. Chacun d'entre nous porte en effet au fond de lui une image idéale de ce que les autres et lui-même doivent être. Cela est une bonne chose pour autant que cette image idéale ne nous empêche pas de reconnaître ce que nous sommes en réalité. Or c'est justement ce qui arrive dans de nombreuses familles. Les enfants et adolescents ont parfois l'impression que leurs parents ou enseignants préfèrent l'image qu'ils se font de ce qu'ils devraient être à ce qu'ils sont réellement. Un enfant peut par exemple cacher ses mauvais résultats scolaires parce qu'il pense que ses parents préfèrent les ignorer plutôt qu'être confrontés au fait que leur enfant n'est pas aussi « bon à l'école » qu'ils le désireraient.

Mais pourquoi un parent préfère-t-il l'image qu'il se fait de son enfant à la réalité de ce dernier ? C'est bien souvent parce que, dans son enfance, il a été confronté au fait qu'un parent a cherché à se présenter comme il n'était pas et que l'enfant s'est senti obligé de le croire... Ces obstacles à la pensée et à la relation trouvent ainsi généralement leur origine dans la relation que les parents ont eu eux-mêmes, enfants, avec une instance parentale.

Lorsqu'un enfant pense ne pas pouvoir faire renoncer son parent à l'image idéalisée qu'il a de lui, il risque de s'engager dans le monde des images artificielles. Il le fait d'abord par désespoir car c'est un moyen de se détourner de la communication humaine qui lui paraît impossible, du moins avec ses parents. Il le fait aussi par provocation car en affichant sa préférence pour le monde des images — notamment celui des jeux vidéos — sur la communication avec ses parents, il déclare en quelque sorte préférer le monde ouvertement menteur des images de synthèse au monde subrepticement mensonger de ses parents. La prévention des dangers des images passe donc aussi par une culture de l'authenticité dans les relations entre adultes et enfants. Le « politique » tient certains aspects du problème, mais pas tous. La recherche de l'authenticité, dans nos relations familiales et professionnelles, est un élément déterminant de la

relation que nos enfants noueront plus tard avec les images de toutes natures.

Nous voyons que ce n'est pas les images violentes qu'il faut craindre, et d'ailleurs, soyons réalistes, nul n'a aujourd'hui le pouvoir de les contrôler absolument. C'est l'alliance d'images violentes qui fragilisent leurs spectateurs et de groupes cherchant leur originalité en marge de la collectivité. Je dois d'ailleurs une confiance au lecteur. Avant la recherche dont il a découvert quelques résultats, je pensais que les images violentes ne présentaient de dangers qu'à leur mesure de pouvoir réveiller des expériences anciennes enfouies. Après l'avoir terminée, je pense qu'elles sont dangereuses aussi par leur pouvoir d'intensifier les phénomènes régressifs dans les groupes. Cela peut avoir des conséquences importantes si les groupes sont cimentés par le recours à l'action comme moyen privilégié de réduire les tensions qui y apparaissent. Il est vrai que, en revanche, cela n'en a aucune si les groupes sont organisés autour de l'imitation ludique et de la symbolisation verbale. Swift écrivait déjà, il y a bien longtemps, qu'il y a deux manières de lutter contre la présence de poux dans les cheveux des petites filles pauvres. On peut raser leurs cheveux, mais aussi lutter contre la pauvreté. Les gouvernements qui, face à la violence télévisuelle, ne parlent que de censure, sont comme ceux qui, dans l'histoire de Swift, rêvaient de faire couper les cheveux de toutes les petites filles. C'est toujours une histoire de ciseaux. Un gouvernement éclairé lui, devrait envisager de faire porter ses efforts sur l'encadrement des groupes. Partout où il y aura des adultes pour engager les jeunes à reconnaître leurs émotions et leurs impulsions d'actes et les mettre en sens par des gestes, des images et des mots, les effets de la violence des images ne seront guère à redouter.

ANNEXES

**Quelques réflexions
sur la méthode de la recherche
« Les 11-13 ans face aux images,
les images et les liens »¹
(1997-2000)**

1 Recherche financée à parts égales par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et le ministère de la Culture.

I. Les séquences proposées

Toutes les séquences retenues ont été diffusées au préalable à une heure de grande écoute (au plus tard à 20 h 30), afin de ne rien présenter aux enfants qu'ils n'aient eu la possibilité de découvrir dans un usage familial de la télévision. Elles leur étaient présentées à la suite l'une de l'autre de telle façon qu'ils ne pouvaient pas en comprendre les tenants et aboutissants (sauf s'ils connaissaient les spectacles dont elles étaient tirées) et sans pouvoir en contrôler la durée comme c'est le cas dans un « zapping ». Ils étaient donc un peu, par rapport à ces images, dans les conditions qui président à la découverte des publicités pour les films à venir dans les cinémas ou à la télévision.

Les cinq séquences sont, par ordre de présentation :

1. Une séquence de *Sleepers* de Barry Levinson (diffusée à 20 h 30 sur Canal +).
2. Une séquence du dessin animé japonais *Kent le Survivant*.
3. Une séquence de *The Craft* (Dangereuse Alliance) de Andrex Fleming ayant pour particularité de mettre en scène quatre adolescentes, et des formes de violence psychologique.
4. La séquence du journal télévisé mettant en scène le bizutage des nouveaux Marines par les anciens (FR3, 1^{er} et 2 février 1997).
5. Une séquence du film destiné aux enfants intitulé *La Colonie de l'épouvante* et diffusé dans le cadre des émissions *Chair de poule*.

Pour chacune des séquences retenues, une séquence équivalente, anodine, prise dans le même film est présentée au groupe témoin (sauf pour la séquence de bizutage des Marines américains où la séquence non violente concerne l'entraînement d'une équipe de footballeurs).

Chaque séquence est séparée de la suivante par 5 secondes : 2 secondes d'écran noir et 3 secondes d'un panneau indiquant le numéro de la séquence à venir (séquence 1, 2, etc.).

La durée des séquences est la suivante :

- *Images violentes*
Sleepers : 1 min 38 s.
Kent le Survivant : 1 min 56 s
The Craft : 1 min 56 s.

Bizutage Marines : 46 s.

Colo de la peur : 1 min 55 s.

- *Images neutres*

Sleepers : 43 s.

Kent le Survivant : 51 s

The Craft : 1 min 13 s.

JT France 3 : 1 min 28 s.

Colo de la peur : 1 min 31 s.

Le cas des images érotiques n'a pas été pris en compte dans cette recherche. Ce n'est pas du fait de leur absence dans les spectacles vus par les jeunes, et encore moins parce qu'elles pourraient être considérées comme n'ayant pas d'effet de violence, mais tout simplement parce qu'il aurait été très difficile de faire accepter leur projection dans le cadre des collègues.

II. Grille de cotation utilisée à la fois pour les entretiens individuels et les jeux de rôle

Fille / garçon

Code enfant

1 — Code image
0
1

2 — 1 ^{re} séquence faisant l'objet d'une appréhension explicite
1
2
3-1
3-2
3-3
3-4
3-5

3 — 1 ^{re} séquence faisant l'objet d'une appréhension implicite
1
2
3-1
3-2
3-3
3-4
3-5

4 — Toutes les séquences citées
1
2
3
4
5

5 — 1 ^{re} kinesthésie exprimée
0
1
2
3
4

6 — Ensemble des kinesthésie exprimées
0
1
2
3
4

7 — Émotion verbale manifestée
0
1
2

8 — Qualité dominante de la 1 ^{re} émotion manifestée verbalement
1
2
3
4
5
6
7
8
9

9 — Émotion dominante générale verbale ou non verbale
1
2
3
4
5
6
7
8
9

10 — Valence (impression globale)
0
1

11 — Intensité mnv
0
1
2

12 — Caractéristique des manifestations non verbales
0
1

13 — Évolution de la tonalité affective
0
1
2

14 — Attribution de sens (seulement pour les entretiens individuels)
0
1
2

15 — Attitude face aux cadres des images (seulement pour les entretiens individuels)
0
1
2

III. Utilisation de la grille de cotation

Variable 1. Elle est codée 0 si l'enfant a vu des images neutres et 1 s'il a vu des images réputées violentes.

Variable 2. Cette variable code la première référence explicite faite par l'enfant aux images montrées.

+ Elle est codée 1 pour l'absence de référence. Cette situation est exceptionnelle en entretien individuel. C'est par exemple le cas si lorsque l'enfant parle de lui et de sa famille sans du tout évoquer les images. En revanche, en jeu de rôle, c'est l'inverse : l'absence de référence est plutôt la règle et la référence à une séquence précise l'exception.

+ Elle est codée 2 pour une référence globale à l'ensemble des séquences (par exemple si l'enfant dit : « C'est nul, tout ce qu'on a vu » ou « ça m'a fait peur » ou « je n'ai pas aimé du tout ce que j'ai vu »).

+ Elle est codée 3 pour une référence plus spécifiquement ciblée sur une séquence ou un détail d'une séquence (on code alors 3-1 pour la référence à la séquence 1 *Sleepers*, 3-2 pour la référence à la séquence 2 (*Kent le Survivant*), 3-3 pour la référence à la séquence 3 *The Craft*, 3-4 pour la référence à la séquence 4 *Bizutage des Marines* et 3-5 pour la référence à la séquence 5 *La Colo de la peur*).

Variable 3. Cette variable code la première référence *implicite* faite par l'enfant aux images montrées. La distinction entre référence explicite (variable 2) et référence implicite (variable 3) est importante dans la mesure où certaines images peuvent faire appel de mots pour en parler, et d'autres de gestes et d'attitudes pour les évoquer. La référence explicite situe celui qui y a recours dans un système de mise à distance. La cause des effets qu'il éprouve est clairement désignée, alors que dans le cas d'une référence implicite, l'enfant est totalement « dans » l'image. Par exemple, un enfant qui dit, en jeu de rôle : « on va faire comme dans le film (ou à la télé), on va jouer un bizutage » fait une référence explicite à la séquence 4. En revanche, un enfant qui dit : « on va faire un bizutage » fait référence implicite à la séquence 4. De la même façon, un enfant qui dit en entretien individuel : « moi, je n'aimerai pas qu'on me jette un sort » fait une référence implicite à

la séquence 3. En revanche, s'il dit : « j'ai eu très peur quand les filles se jettent des sorts. Moi je serais mort de peur », il fait une référence explicite à la même séquence.

Variable 4. Les variables 2 et 3 codaient la première séquence évoquée par l'enfant. Il peut arriver qu'il s'en tienne à cette première référence, mais aussi qu'il évoque à la suite d'autres séquences. Cette variable indique toutes les séquences évoquées par l'enfant dans l'ordre où il les cite. Si la séquence 1 est citée en deuxième position, et la séquence 3 en première position, la cotation sera donc, pour cette variable 4 : 1-2 et 3-1.

Variation 5 et 6. Les variables 5 et 6 sont inspirées de la codification du test du Rorschach. Dans ce test il s'agit, sous le mot de « kinesthésies », de codifier les évocations de mouvements qui viennent à l'esprit d'un sujet confronté à des planches montrant des taches d'encre symétriques. C'est le cas par exemple quand un sujet dit, face à une planche abstraite : « on dirait des Africaines en train de piler du millet » ou encore « c'est peut-être un papillon en train de s'envoler ». Dans notre enquête, cette variable est destinée à recueillir les évocations de mouvements et de comportements suscités par les images. Il s'agit donc des impulsions d'acte qui viennent à chaque enfant, après les images présentées, soit sous la forme de représentations mises en mots, soit sous la forme d'attitudes et de comportements mis en geste.

Une question importante souvent posée autour des images — et notamment autour des images violentes — est en effet de savoir si elles peuvent inciter un sujet à « faire » quelque chose. En fait, cette question a deux aspects distincts. Des séquences vues à la télévision peuvent évoquer des images d'actes. Il s'agit alors de représentations imagées dont le spectateur peut parler. Mais elles peuvent aussi conduire à des comportements effectivement réalisés. Le protocole de l'enquête ne mesure pas des comportements en situation quotidienne, mais en situation de jeu de rôle. Il ne s'agit donc pas de comportements réellement agis — comme de donner un coup de pied réel ou d'humilier réellement un autre enfant — mais de comportements agis sur un mode symbolique, qui est celui du « comme si » ou encore du « faire semblant ». Mais la portée de ce protocole se comprend mieux en ayant à l'esprit que cette distinction est introduite par les animateurs du jeu de rôle (deux pour huit enfants, plus deux observateurs codant pendant le jeu de rôle lui-même, rappelons-le) bien plus que par les enfants eux-mêmes.

Nombreux sont ceux qui commencent à « faire », et c'est l'animateur qui réintroduit la dimension du jeu, en rappelant qu'on doit « faire semblant » et pas « pour de vrai » parce que c'est un jeu de rôle. Il est probable que sans animateur, les enfants mis seuls dans une pièce se mettraient à faire pour de vrai ce qu'ils sont invités à jouer, ici, « pour de faux » !

Enfin, l'utilisation de la même grille de codification pour les entretiens individuels et pour les jeux de rôle permet d'établir une base de comparaison entre « évoquer » les comportements et les mettre en acte. Les enfants qui évoquent, en entretien individuel, beaucoup d'actes, vont-ils en proposer — ou en réaliser — plus en jeu de rôle ? Et ces mises en scène concernent-elles les mêmes actes ou la situation collective en modifie-t-elle les contenus ?

Ces représentations d'acte évoquées explicitement ou implicitement (à travers des comportements) sont de quatre types : de lutte, de pacification, de passivité et de soumission, et de fuite.

Les variables 5 et 6 font la distinction entre la première kinesthésie exprimée (variable 5) et la dominance générale de l'ensemble des kinesthésies exprimées (variable 6). Dans les deux cas, la variable est codée 0 pour l'absence de kinesthésie, 1 pour une kinesthésie de lutte, 2 pour une kinesthésie de fuite, 3 pour une kinesthésie de pacification et 4 pour une kinesthésie de soumission et de passivité.

Variable 7. Cette variable code à la fois l'existence d'une émotion et son caractère mobilisateur ou démobilisateur. Il ne suffit pas, en effet, de connaître la nature d'une émotion pour connaître son caractère mobilisateur ou non. Par exemple, la honte peut amener à se replier sur soi (elle est démobilisatrice), mais aussi, dans certaines circonstances ou chez certains sujets, à se mobiliser pour changer la situation que l'engendre. De même, la colère peut s'accompagner d'un sentiment d'impuissance (« c'est rageant, mais il n'y a rien à faire ») ou au contraire d'un engagement actif.

Cette variable est codée 0 pour l'absence d'émotion, 1 pour une émotion démobilisatrice et 2 pour une émotion mobilisatrice.

Variables 8 et 9. Ces deux variables codent les différentes catégories d'émotions manifestées. Comme dans les questions 5 et 6, ces deux questions font la différence entre la première émotion verbalement manifestée et l'émotion dominante générale.

Les variables 8 et 9 sont codées 1 pour une émotion de honte ou de gêne, 2 pour une émotion de tendresse ou d'affection, 3 pour une émotion de colère, 4 pour une émotion d'agressivité, 5 pour une

émotion de peur, 6 pour une émotion d'angoisse, 7 pour une émotion de tristesse, 8 pour une émotion de dégoût et 9 pour une émotion de plaisir.

Variable 10. La « valence » concerne le plaisir pris par l'enfant à ce qu'il a vu. Elle ne mesure pas un jugement moral, du genre « c'est bien ou c'est pas bien », mais une appréciation du genre « j'ai aimé ou pas aimé ». Cette distinction, combinée au caractère mobilisateur ou démobilisateur d'une image, et à la qualité dominante de l'émotion manifestée, permet pratiquement de rendre compte de toutes les situations complexes.

En effet, un enfant peut dire par exemple : « la séquence de dessin animé est terrible. J'ai adoré. Mais moi, je ne me serais pas laissé humilié comme ça, je me serais battu. » La valence est alors positive, l'émotion dominante est la colère et elle est mobilisatrice dans le sens d'une kinesthésie de lutte. Mais il peut dire aussi : « la séquence du dessin animé est terrible. Je n'ai pas aimé du tout. Moi, je ne me serais pas laissé humilié comme ça, je me serais battu. » On a alors : valence négative, émotion de colère mobilisatrice, kinesthésie de lutte. Il peut dire encore : « la séquence du dessin animé est géniale. Mais dans une situation comme ça, il n'y a rien à faire. » On a alors : valence positive, émotion de gêne démobilisatrice, kinesthésie nulle. Si, au contraire, il ajoute « moi, j'aurais essayé de m'enfuir », la kinesthésie 0 devient 2 (kinesthésie de fuite), etc.

Variables 11 et 12. Ces deux variables prennent en compte les manifestations non verbales (« mnv ») observées lors des entretiens et des jeux de rôle. En effet, un enfant peut dire que les séquences ne lui ont pas fait peur, mais manifester des signes d'angoisse visibles comme de transpirer ou de gigoter sur sa chaise. La variable 11 code leur intensité et la variable 12 leur caractère cohérent ou non cohérent avec le discours verbal.

La variable 11 est codée 0 pour l'absence de manifestation non verbale, 1 pour une manifestation non verbale globalement moyenne et 2 pour une manifestation non verbale globalement importante. La variable 12 est codée 0 si les manifestations non verbales cohérentes avec le discours sont plus nombreuses que les manifestations non verbales incohérentes, et 1 si elles sont moins nombreuses.

Variable 13. Cette variable mesure l'évolution de la tonalité affective. Il s'agit en effet de repérer comment les situations d'entretien et de jeu de rôle s'accompagnent d'une modification de la tonalité affective :

comment l'angoisse par exemple, devient tristesse ou colère, ou comment le dégoût devient plaisir.

Variables 14 et 15. Ces deux variables ne concernent que les situations d'entretien individuel et ne sont pas utilisées lors du jeu de rôle. La variable 14 mesure la tentative de l'enfant de donner sens aux situations qu'il a vues représentées dans les séquences d'images visionnées et à ses propres émotions et sentiments par rapport à elles. Elle est codée 0 pour l'absence de tentative d'attribution de sens (sur la situation expérimentale ou le contenu des images), 1 pour une tentative d'attribution de sens qui n'aboutit pas (phrases non finies, contenu répété...) et 2 pour une tentative de production de sens qui aboutit (l'enfant parvient à donner du sens à ce qu'il a vu).

La variable 15, quant à elle, correspond à la différence entre des propos tenus sur le contenu des images et ceux tenus sur leurs mises en scène ou leurs conditions de production. Les premiers concernent les héros et les situations alors que les seconds interrogent leur traitement audiovisuel ou l'opportunité de leur passage à la télévision. Plusieurs enfants se sont notamment émus que le dessin animé *Kent le Survivant* destiné en principe aux enfants, puisse être vu par leur « petit frère » ou leur « petite sœur ». Ce second axe d'association sur les images, qui porte sur leurs conditions d'existence et de lecture, constitue la base de ce que j'ai appelé le « cadre des images ». La référence au « cadre » signale l'existence d'une mise à distance de l'image. C'est elle qui permet d'évoquer ce qu'on peut appeler leur « contenant » par opposition à leurs « contenus ». En pratique, une telle attitude qui place le sujet en dehors des images témoigne de la possibilité de se dégager de la seule identification aux héros et de porter sur elles un regard critique.

La variable 15 est codée 0 si l'enfant se situe uniquement par rapport aux héros, 1 si l'enfant se situe uniquement par rapport aux cadres de présentation et 2 si l'enfant se situe par rapport à ces deux références à la fois.

IV. Guide aux chercheurs pour l'entretien individuel

Chaque entretien commence par des présentations respectives entre l'enfant et le chercheur. Celui-ci précise à l'enfant qu'il va lui poser quelques questions et que toutes les réponses qu'il donnera seront intéressantes. Il explique aussi qu'il ne s'agit pas d'un travail scolaire et donc qu'il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses, ni de notes au final. Par contre, il insiste sur le fait que les questions posées visent à savoir ce que pense l'enfant et que c'est cela qui importe. Enfin, le chercheur précise que si l'enfant ne comprend pas la question, il peut demander des explications et qu'il n'est pas tenu par le temps ni par le besoin de répondre « vite ». Pour finir, il explique que, pour se souvenir de tout, il note au fur et à mesure ce que l'enfant dit.

Certains chercheurs se sont spontanément installés en position de face à face et d'autres à côté de l'enfant, aucune consigne n'ayant été donnée à ce sujet.

Les données fournies par les entretiens individuels reposent pour la plus grande partie sur les propos tenus par les enfants, le reste étant constitué par les manifestations non verbales. Afin de pouvoir étudier les manifestations émotives des enfants testés sans interposer entre les images et eux la subjectivité des cliniciens chercheurs, ceux-ci avaient pour consigne de s'en tenir strictement, dans l'intervention, à quelques phrases stéréotypées. En pratique, chaque clinicien chercheur devait s'en tenir à six questions formulées dans les termes suivants :

Question 1. « Est-ce que tu as aimé ou pas ce que tu as vu ? »

Question 2. « Tu as vu cinq séquences tout à l'heure, est-ce que tu les avais déjà vues ? »

Question 3. « Dans ce que tu as vu ce matin, qu'est-ce que ça t'a fait ? Qu'est-ce que tu as ressenti ? »

Question 4. « Est-ce que parmi les personnes ou les personnages, il y en a que tu aurais aimé être ? »

Question 5. « Dans les images que tu as vues, à ton avis qu'est-ce que tu aurais fait, toi ? »

Question 6. « Dans les images que tu as vues, qu'est-ce qu'il aurait fallu faire à ton avis ? »

À chacune de ces questions, si l'enfant répondait seulement par « oui » ou par « non », l'examinateur avait pour consigne de le « relancer » avec une phrase toujours identique. Si l'enfant avait répondu « oui », l'examinateur disait : « raconte-moi un peu ». Et si l'enfant avait répondu « non », l'examinateur disait : « mais est-ce que ça te fait penser à quelque chose ? »

Dans tous les cas où l'enfant répondait quelque chose de précis, le chercheur avait pour consigne de noter *toutes* ses réponses. Le recueil de ces données verbales (rappelons que, parallèlement, chaque chercheur devait aussi noter les manifestations non verbales) avait deux buts : d'une part, recueillir des données pour remplir ultérieurement la grille de cotation ; et d'autre part, établir pour chaque enfant une « note » qui permette ensuite de l'orienter dans un groupe d'enfants « qui associent plus » ou dans un groupe d'enfants qui « associent moins ».

V. Exemple de cotation d'un entretien individuel

1. Données de l'entretien
 5. Oui 5 a : deux, en bas et en haut
5 b : non.
 6. Oui ! (Vraiment ?) À part au soir, quand c'est l'école, je dois aller me coucher.
 7. C'est fort violent.
(?) Comme le premier film... C'est une maison de redressement
(Aimé ou pas ?) ça va encore.
 8. Oui, deux : la toute dernière et celle avec les trois femmes qui violent.
 9. Sur comment ils traitent les enfants en maison de redressement. C'est fort... (?) C'est trop cruel, comment il les traite, pire que des chiens (?) Plutôt en colère.
 10. (Dubitatif) Non (ça te fait penser à quelque chose ?) Non pas personnellement.
 11. J'aurais réagi autrement, comme pour le premier film. Je leur aurais expliqué en douceur plutôt que par la violence.
 12. Ben changer, pour que ce soit moins cruel à regarder. (?) Quand il met les doigts dans son corps, c'est trop violent pour les enfants qui regardent. Il faudrait changer le texte et la façon de faire avouer la fille, que ce soit moins cruel.
2. Cotation
 - Variable 1.** Cet enfant a vu les images violentes. **Donc 11.**
 - Variable 2.** Appréhension explicite. Le premier film est donné comme première référence. **Donc 231.**
 - Variable 3.** Il n'y a pas de référence implicite. **Donc 30.**
 - Variable 4.** La première séquence est citée en premier, et la troisième en second. **Donc 413.**
 - Variable 5.** Kinesthésie : Il s'agit d'un essai de pacification : Q 11 « J'aurais réagi autrement, comme pour le premier film. Je leur aurais expliqué en douceur plutôt que de répondre à la violence par la violence » ou Q 12 : « Le texte et la façon de la faire avouer, que ce soit moins cruel ». **Donc 53.**
 - Variable 6.** C'est la même chose. **Donc 63.**

Variable 7. Émotion : mobilisatrice. **Donc 72.**

Variable 8. La première émotion manifestée est la colère. **Donc 83.**

Variable 9. Qualité d'émotion dominante : c'est la colère qui domine (Q 9). **Donc 92.**

Variable 10. Valence : c'est une impression de « violence » (Q 7) et de « cruauté » (Q 12) qui se dégage d'une manière prévalente dans les propos du sujet. Le « ça va encore » de la relance à la Q 7 est à considérer, dans ce contexte, comme une réponse négative. La valence est négative. **Donc 100.**

Variable 11. Intensité des manifestations non verbales : quelques manifestations d'embarras. **Donc 111.**

Variable 12. Quelques mnv cohérentes et pas de mnv incohérentes. **Donc 121.**

Variable 13. Pas d'évaluation de la tonalité affective. **Donc 130.**

Variable 14. Attribution de sens : il y a ici des significations qui sont données spontanément, ex. à la Q 9 il énonce une analyse de la situation dans le premier film : « Sur comment ils traitent les enfants en maison de redressement. C'est fort (?) C'est trop cruel, comment il les traite, pire que des chiens » donc 62. **Donc 142.**

Variable 15. Attitude face aux cadres des images. Il y a évocation d'un changement nécessaire « pour les enfants qui regardent ». **Donc 152.**

Cet ensemble de données aboutit à la formule de cotation suivante :

11-231-30-413-53-63-72-83-92-100-111-121-130-142-152

Il s'agit, en outre, d'un enfant qui peut être rangé dans la catégorie de ceux qui associent et orienté vers un groupe de jeu de rôle correspondant.

VI. Planning d'une journée d'enquête sur le terrain

8 h 00 : RDV au Collège.

8 h 15 : Réunion dans la salle de débriefing.

9 h 00 : Accueil des enfants dans la salle de projection. Présentation brève de l'enquête par Serge Tisseron. Attribution d'un numéro à chaque enfant.

9 h 15 : Projection des images.

9 h 30 : Fin de la projection. Chaque psychologue emmène ses deux enfants dans la salle de permanence ; puis il monte avec le premier dans la salle qui lui a été désignée pour l'entretien (les enfants passant par ordre alphabétique).

À la fin de chaque entretien individuel, l'enfant est ramené en permanence. Le psychologue chercheur indique si cet enfant « associe plus » (groupe A) ou « associe moins » (groupe B) en fonction de ses réponses aux questions.

11 h 00 : Tous les entretiens doivent être terminés. Dispatching des enfants en 4 groupes pour le jeu de rôle et répartition de ces 4 groupes dans les salles.

12 h 00 : Fin des passations. Une collation est proposée aux enfants en salle de permanence.

12 h 30 : Déjeuner des intervenants.

14 h 00 : Rédaction des comptes-rendus et codification des entretiens individuels et des jeux de rôles en salle de débriefing.

17 h 00 : Fin de l'enquête.

VII. *Guide aux chercheurs pour le jeu de rôle*

I — OBJECTIFS DES SÉANCES DE « JEU DE RÔLE »

1. Permettre par la mise en mouvement et la mise en mot, que s'exprime un contenu manifeste et latent, qui soit une constitution d'un travail de groupe.
2. Recueillir le plus finement possible les thèmes abordés et leur mode d'expression même s'ils n'ont pas un rapport direct avec les séquences visionnées le matin.
3. Le jeu de rôle se distingue du psychodrame par le fait qu'il n'y a pas de temps de l'interprétation.

II — DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE

1. Arrivée des enfants

2. Présentation du cadre général du déroulement de la séance

- a) Les animateurs se présentent comme chercheurs et informent les enfants de ce qu'ils feront et de qui prendra les notes. Celles-ci « sont à usage interne, non nominatives et serviront de données pour la recherche ».
- b) « On est réuni ensemble pendant environ 40 minutes, pour faire du jeu de rôle ». Qu'est-ce que le jeu de rôle ? (question éventuellement posée par les enfants ou suggérée par les animateurs). « C'est comme du théâtre, on imagine, on invente une scène, on crée des personnages que l'on va se répartir entre nous. C'est le premier temps du jeu de rôle. Le second est celui du jeu proprement dit. »

3. Les consignes données aux enfants

- a) « On fait *semblant* ». Par exemple : « Si on veut s'embrasser, on fait une bise dans le vide et non sur la joue de l'autre. Si on veut donner une claque ou un coup de pied, on le fait dans le vide en direction de l'autre » (dans les deux cas, l'animateur mime ces mouvements devant les enfants).

- b) Lorsque la trame de l'histoire sera construite (mais pas trop !), les enfants seront invités à jouer la scène.
- c) Pendant cette période des consignes, les enfants sont assis en rond sur des chaises ou au sol.

4. Temps du jeu

Les enfants sont debout :

- a) Faire préciser leur personnage, leur âge éventuellement, leur nom, sexe... dans le jeu.
- b) Rappeler éventuellement les personnages égarés ou oubliés du scénario initial au fur et à mesure du jeu.
- c) Si un personnage reste sans acteur, se proposer pour le jouer.

5. Après le jeu

- a) Refaire le groupe
 - Les enfants reprennent leur position assise
 - Les inciter à échanger verbalement sur ce qui vient de se passer.
 - Les inciter à poser des questions...

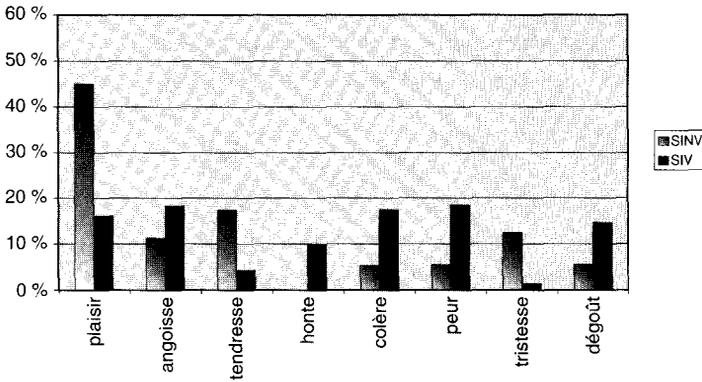
Ce temps d'échange est très important car il permet aux enfants de se « reconstituer » avant la séparation.
- b) Les remercier de « leur présence qui est une aide importante dans la recherche ».
- c) Éventuellement, répondre aux questions sur la recherche elle-même, à quoi elle peut servir, comment ils seront informés des résultats, etc.

VIII. Principaux tableaux et graphiques des résultats en entretien individuel¹

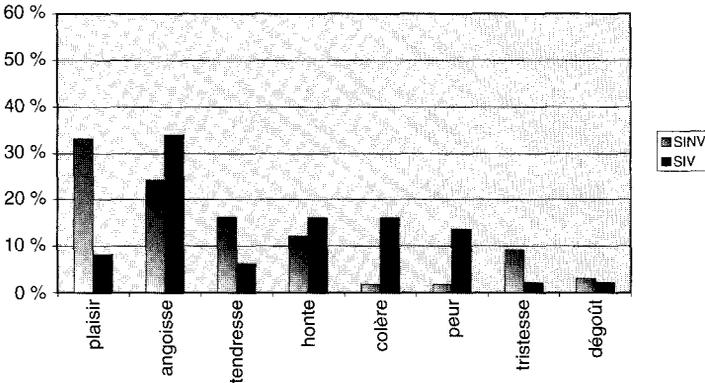
Tableau S.1. (variable E 7) Pourcentage d'enfants manifestant une émotion verbale en entretien individuel

	SINV	SIV
	60 %	84 %

Graphique du tableau S.2. : Principales premières émotions verbalement manifestées (en pourcentage des émotions exprimées)



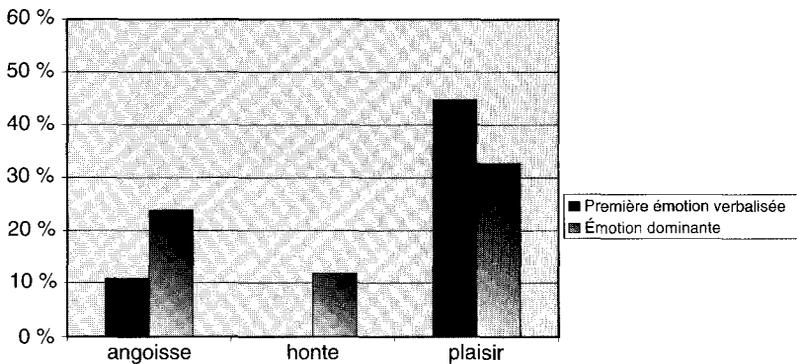
Graphique du tableau S.3 : Principale émotion dominante, verbale ou non verbale (pourcentage des émotions exprimées)



1 Les initiales « SIV » désignent la situation expérimentale où des images violentes étaient proposées aux enfants, et « SINV » la situation expérimentale où il s'agissait d'images neutres (ou encore « non violentes »).

	SINV	SIV
Pas d'évolution de la tonalité affective	67 %	48 %
Légère évolution de la tonalité affective	27 %	38 %
Évolution importante de la tonalité affective	6 %	14 %

Graphique n° 1 du tableau S.5. : Comparaisons de la première émotion verbalisée et de l'émotion dominante en SINV
(en pourcentage des émotions exprimées)



Graphique n° 2 du tableau S.5. : Comparaisons de la première émotion verbalisée et de l'émotion dominante en SIV
(en pourcentage des émotions exprimées)

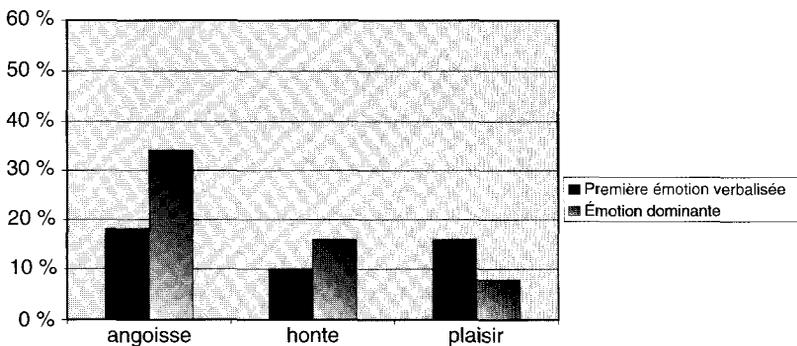
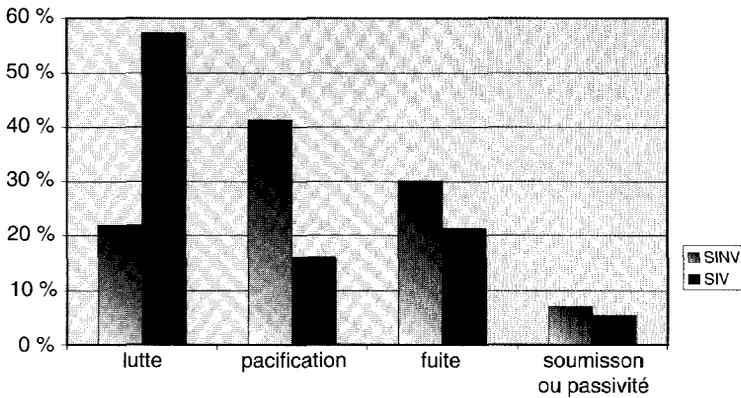
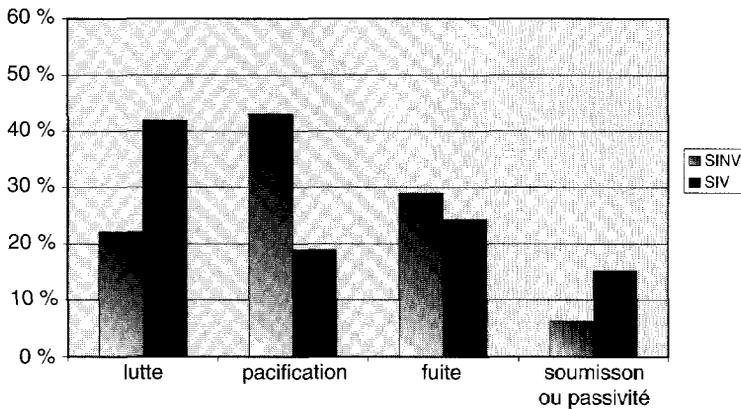


Tableau S.6. (variable E 10) Appréciation portée sur les images en fonction de la condition expérimentale (en % des valences)

	SINV	SIV
Valence positive	70 %	45 %
Valence négative	30 %	55 %

Tableau S.7. (variable K 5) Pourcentage d'enfants manifestant une représentation d'actes en entretien individuel

	SINV	SIV
	23 %	83 %

Graphique du tableau S.8. : Première représentation d'acte exprimée (en pourcentage des représentations d'acte exprimées)**Graphique du tableau S.9.** : Représentation d'acte dominante (en pourcentage des représentations d'acte exprimées)

Graphique du tableau S.10. : Valence de l'entretien/première représentation d'acte manifestée en situation d'image violente (en pourcentage des représentations d'acte exprimées)

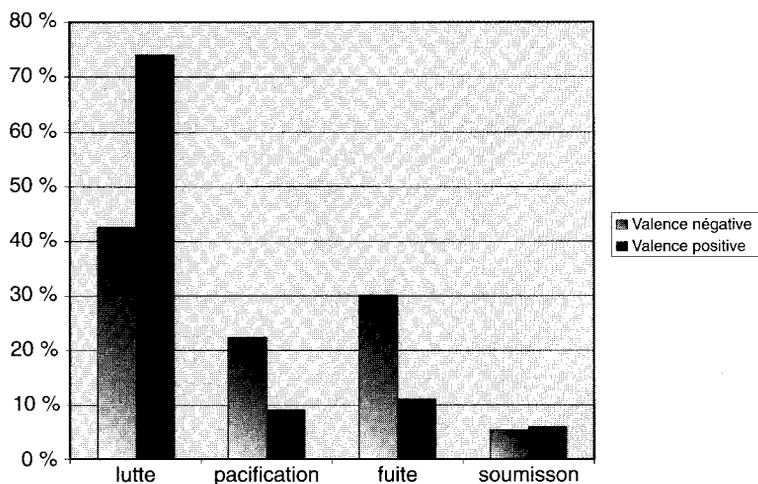


Tableau S.11. Intensité des manifestations non verbales en entretien individuel

	SINV	SIV
Pas de mnv	49,5 %	17 %
mnv moyennes ou fortes	50,5 %	83 %

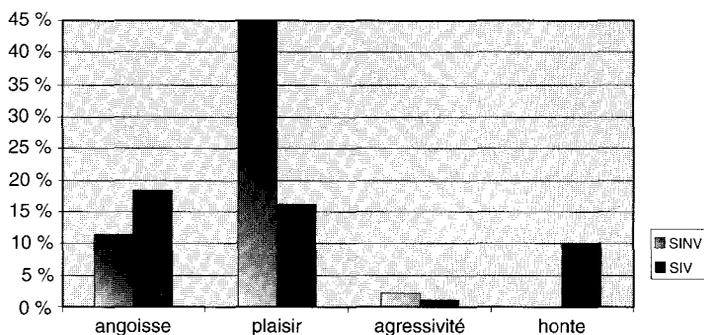
Tableau S.12. Caractère mobilisateur ou démobilisateur des émotions exprimées (en pourcentage des émotions exprimées)

	SINV	SIV
Pas d'émotion	40 %	16 %
Émotion démobilisatrice	11 %	30 %
Émotion mobilisatrice	49 %	54 %

IX. Principaux tableaux et graphiques des résultats en jeux de rôle

Graphique du tableau G.1. : Comparaison des principales premières émotions verbalement manifestées en entretien individuel et en groupe (en pourcentage des émotions exprimées).

1. En entretien individuel



2. En groupe

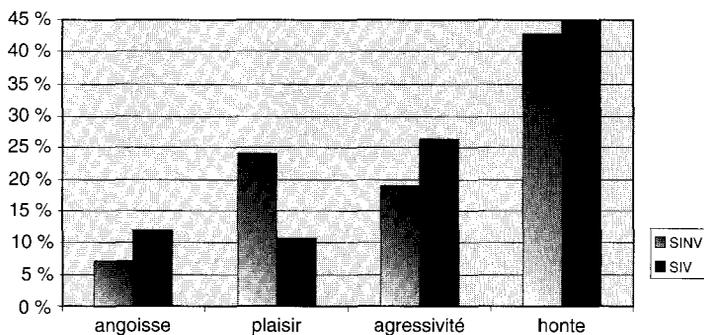
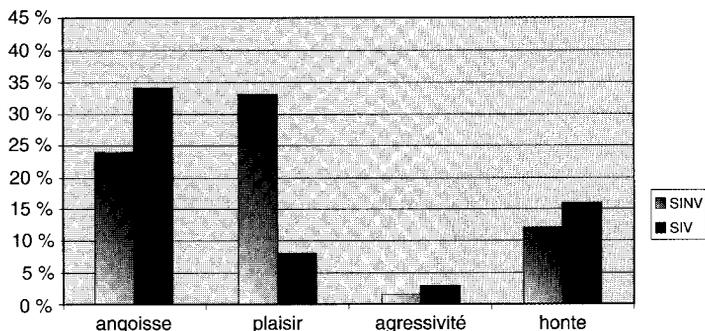


Tableau G.2. Comparaison de la honte comme émotion dominante (verbale ou non verbale) en entretien individuel et comme première émotion verbalement formulée en groupe (en pourcentage des émotions exprimées)

	SINV	SIV
Honte comme émotion dominante, verbale ou non verbale, en entretien individuel	12 %	16 %
Honte comme première émotion verbalement formulée en groupe	43 %	45 %

Graphique du tableau G.3. : Comparaisons des principales émotions dominantes (verbales et non verbales) en entretien individuel et en groupe (en pourcentage des émotions exprimées)

1. En entretien individuel



2. En groupe

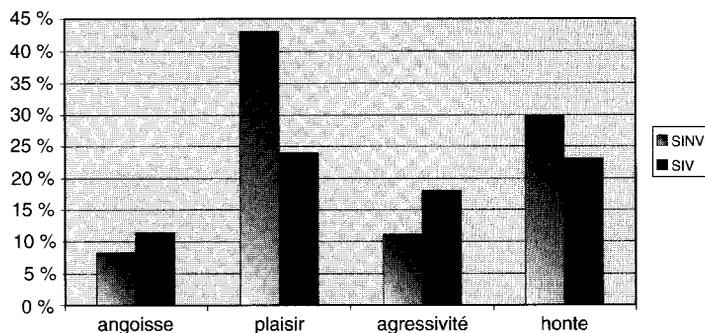


Tableau G.4. Importance de la kinesthésie de lutte comme 1^{re} émotion verbalement formulée en situation individuelle

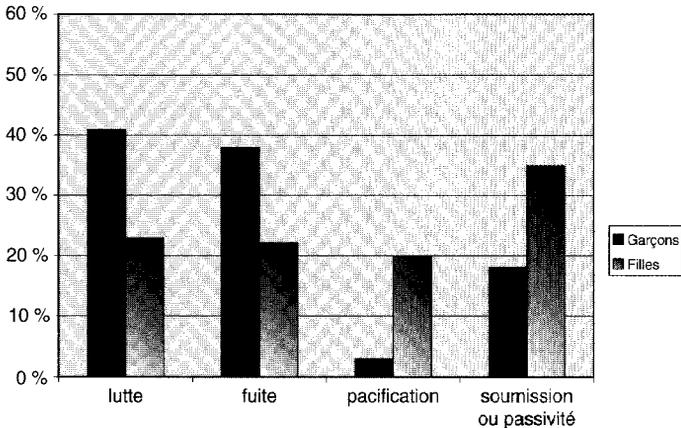
	SINV	SIV
Situation individuelle	22 %	57,3 %
Situation groupale	30 %	39 %

Tableau G.5. Importance de la kinesthésie de lutte comme kinesthésie dominante en situation individuelle et de groupe (en % des kinesthésies exprimées)

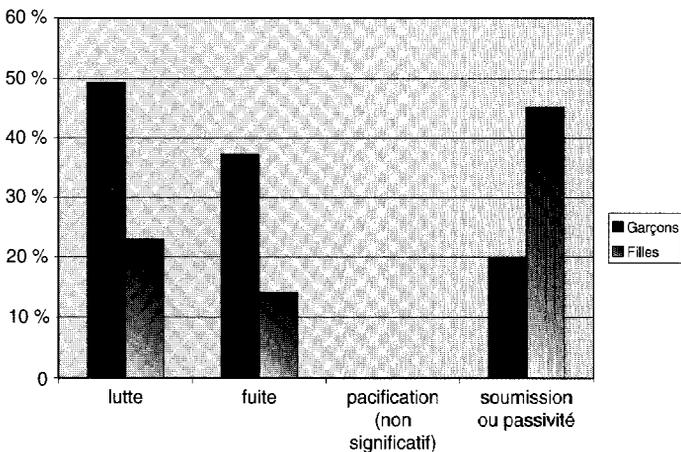
	SINV	SIV
Situation individuelle	22 %	42 %
Situation groupale	32 %	39 %

	SINV	SIV
mnv cohérentes avec le discours verbal	92 %	75 %
mnv incohérentes avec le discours verbal	8 %	25 %

Graphique du tableau G.7. : Première représentation d'acte exprimée en fonction du sexe en SINV (il n'y a pas de différence significative en fonction du sexe en SIV)



Graphique du tableau G.8 : Représentation d'acte dominante en SINV (le total est supérieur à 100 % du fait que deux réponses étaient possibles) (il n'y a pas de différence significative en fonction du sexe en SIV)



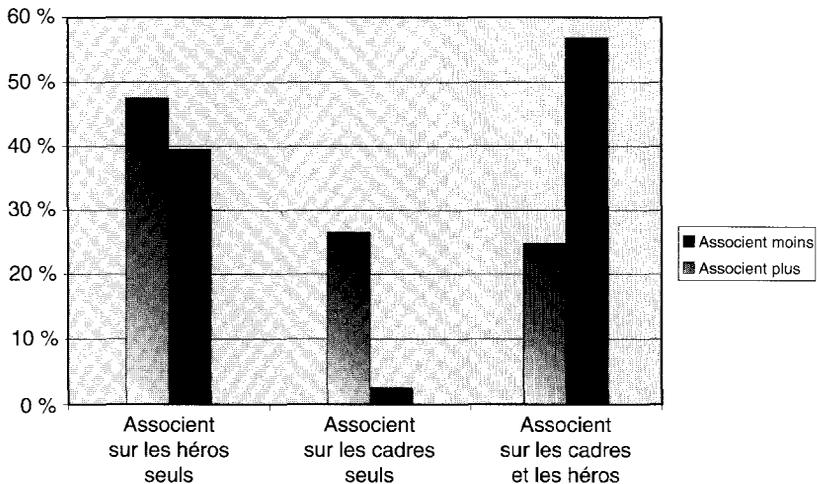
X. La question de la « mise en sens » en entretien individuel

Tableau M.1. Pourcentage des enfants qui tentent de produire du sens dans les deux situations expérimentales (variable E 14)		
	SINV	SIV
Tentent de produire du sens	70 %	86 %
Ne tentent pas de produire du sens	30 %	14 %

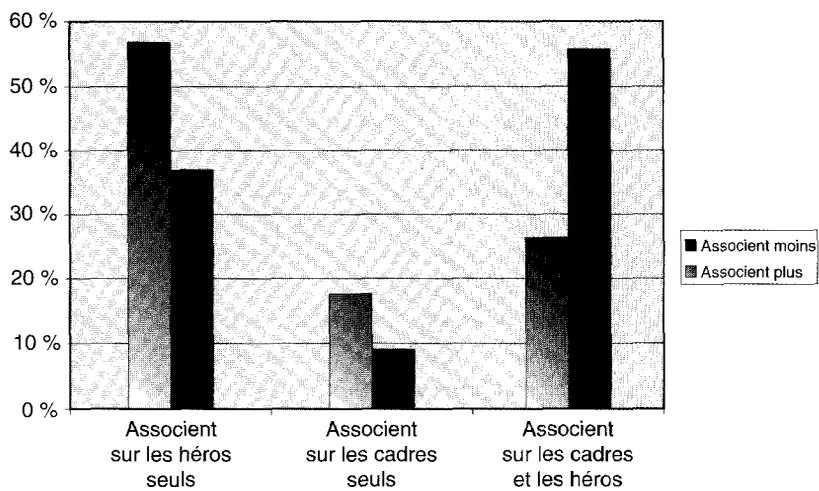
Tableau M.2. Pourcentage des enfants qui parviennent à produire du sens de façon aboutie parmi ceux qui essaient (variable E 14)		
	SINV	SIV
Produisent du sens de façon aboutie	69 %	69 %
Produisent du sens de façon non aboutie	31 %	31 %

Graphique du tableau M.3. : Capacité d'association et commentaires privilégiés (variable E 15) (en pourcentage des commentaires exprimés)

1. En SINV



2. En SIV



Remerciements

Je remercie d'abord Chantal Froger et Emmanuel Jancovici, de la Direction générale de l'Action sociale, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mes travaux sur les relations que nous entretenons avec les images. C'est à leur demande que j'ai envisagé d'engager cette étude qui a été financée à parts égales par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et par le ministère de la Culture.

Mes remerciements vont ensuite aux quatre chercheurs qui ont partagé avec moi la direction de cette recherche. Sylviane Giampino m'a aidé à développer mes premières intuitions dans un protocole. Son soutien dans la mise au point de la méthodologie a été capital. Michel Warwzyniak nous a fait bénéficier à la fois de son exceptionnelle connaissance du test de Rorschach et de son enthousiasme à collaborer au projet. Chantal Diamante a joué un rôle essentiel dans l'application de la grille de cotation aux situations de groupe. C'est non seulement avec compétence, mais aussi toujours avec bienveillance qu'elle a encadré les chercheurs chargés d'abord d'adapter la grille d'évaluation aux situations de groupe, puis de l'appliquer correctement lors des passations successives. Enfin, Geneviève Jacquinet a apporté sa profonde connaissance de la littérature internationale et des équipes et nous a fait bénéficier de sa rigueur exigeante à chacune des étapes. Tous, en outre, méritent mes remerciements pour leur patience et leur dévouement sur le terrain.

Mes remerciements vont encore à Michaël Stora, dont le rôle fut de préparer la logistique de nos interventions dans les écoles et de faire en sorte que la rencontre de notre équipe avec les élèves se passe pour le mieux. Il s'est occupé avec une égale efficacité des premiers contacts avec les enseignants, de la reconnaissance des lieux, des moyens de transports destinés à acheminer l'équipe à pied d'œuvre et du goûter de fin de journée des enfants participant aux recherches.

Je remercie aussi tous les psychologues-chercheurs qui ont, pour certains, non seulement participé à l'application du protocole d'étude sur le terrain, mais encore à sa mise au point :

POUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS
(coordonnés par Sylviane Giampino)

Pascale Berger, Amal Elias Jaffal, Sandrine Dufournier, Véronique Sitt-Caillard, Aurélie Bourgeois, Géraldine Goure, Françoise Mattei-Laoufir, Audrey Duquesne, Lisette Tardy, Sandrine Cesari, Claire Saillour, Stéphanie Forgeot, France Verax, Nathalie Colombelle et Elsa Waysfeld.

POUR LES GROUPES DE JEUX DE RÔLE
(coordonnés par Chantal Diamante)

Florence Benavides, Jean-Pierre Gonzali, Philippe Castry, Laurence Knera, Chantal Diamante, Annick Ponseti-Gaillochon, Claire Fournier, Marie-France Poulet-Goffard, Sylvie Fournier, Linda Slama, Olivier Ginoux et Monique Vidal.

Le traitement statistique de la recherche a été assuré par Samuel Vinet pour ce qui concerne la partie « images violentes », et par Benjamin Paty, de l'université de Reims, pour ce qui concerne la partie « images neutres ». Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés.

Je remercie également Élisabeth Auclaire et Serge Karsenty. Ils ont successivement assuré la gestion financière des crédits alloués par la Direction générale de l'Action sociale et le ministère de la Culture, la première pour la partie de la recherche utilisant des « images violentes » en tant que présidente du GRREM et le second pour la partie de la recherche utilisant des « images neutres » en tant que président de l'ENSANS.

Mes remerciements vont encore à Monsieur le Directeur de l'Action sociale, ainsi qu'à Monsieur Paul Tolila, Chef du Département des Études et de la Prospective au ministère de la Culture, et à Monsieur Olivier Donnat, du ministère de la Culture, pour leur soutien à mon projet.

Je remercie aussi Messieurs les Proviseurs des établissements scolaires où nous sommes intervenus, ainsi que leurs équipes, pour avoir mis à notre disposition les locaux dont ils ont la responsabilité, ainsi que pour leur accueil chaleureux. Ils ont su présenter la recherche avec conviction aux parents d'élèves et aux élèves eux-mêmes, et obtenir non seulement leur autorisation, mais aussi leur adhésion. Sans eux, cette enquête n'aurait jamais été possible. C'est pourquoi mes remerciements vont enfin aux parents des élèves qui ont apporté leur concours, et bien entendu surtout aux collégiens eux-mêmes qui ont participé à cette recherche. Leur curiosité et leur sérieux nous ont parfois étonnés.

Armand Colin
21, rue du Montparnasse • 75006 Paris

N° de projet : 10078962-(1)-(6)-OSBA 100-EDIE

Dépôt légal : octobre 2000

MISE EN PAGE • EDIE

Achévé d'imprimer sur les presses de la
S N E I S. A.
Rue Saint-Vincent 12 – B-4020 Liège
tél. 32(0)4 344 65 60 – fax 32(04) 343 77 50
octobre 2000 – 18587



Les conséquences des images violentes sur les enfants préoccupent les parents, les pédagogues et les pouvoirs publics. Télévision, cinéma, jeux vidéos ont-ils une influence sur les comportements des « bandes », en particulier dans les banlieues ?

Mais comment définir les images « violentes » ? Leurs effets sont-ils les mêmes selon qu'elles sont vues par des garçons ou par des filles, par des enfants de milieu social favorisé ou défavorisé ? Les enfants qui parlent plus facilement de ce qu'ils ont ressenti face à elles sont-ils mieux protégés que les autres ? Et comment interfèrent les groupes et les images pour entraîner des comportements violents qu'on est parfois tenté d'attribuer trop rapidement aux images seules ?

En fait il n'existe pas une seule forme de violence des images, mais deux : l'une agit en réveillant des traumatismes passés enfouis, l'autre bouscule les repères et menace les possibilités de penser indépendamment des expériences personnelles. Dans les deux cas la violence des images prépare à la violence des groupes et la violence des groupes aggrave celle des images.

Cependant il existe des moyens de faire face à cette situation. Ils concernent à la fois les parents, les enseignants et les pouvoirs publics et engagent dans tous les cas *l'éducation*.

Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste, est l'auteur de plusieurs ouvrages à succès sur les relations que nous entretenons avec les images : Tintin chez le psychanalyste, Psychanalyse de la bande dessinée, Y a-t-il un pilote dans l'image ?, Le bonheur dans l'image. En 1997, il a été chargé par la Direction générale de l'action sociale et le Ministère de la Culture d'une recherche de trois ans concernant les effets des images sur les 11/13 ans. Il a récemment publié Petites mythologies d'aujourd'hui, Aubier, 2000.

ISBN 2-200-26117-9

Couverture : Massin
Illustration (détail) extraite de *Le Boche*,
de Boutel/Bardet. © Éditions Glénat 2000



9 782200 261177