



Les enfants et les adolescents face aux images

Serge Tisseron¹

La violence des images est souvent invoquée aujourd'hui. Pourtant ces trois mots « violence des images » sont loin de pouvoir recevoir une définition unique. En pratique il existe des images qui « font violence » alors qu'elles ne contiennent pas de scènes de violence explicite. C'est d'ailleurs ce qui complique tellement la tâche de tous ceux qui veulent protéger les enfants des images violentes en contrôlant celles-ci : chacun peut toujours être malmené gravement par une image qui laisse les autres indifférents. Au contraire, l'éducation aux images a pour but de préparer les enfants à faire face au stress qu'ils peuvent éprouver face à toute image, et pas seulement à celles que les adultes considèrent comme violentes. Et, pour cela, il est indispensable de connaître les processus que les jeunes utilisent spontanément pour y faire face afin de les aider à les renforcer.

1) Images violentes et violence des images

La violence des images peut bien entendu être identifiée aux images violentes. Cette définition est relative à chaque culture et à chaque époque, comme le prouve le fait que des images qui semblaient très violentes il y a vingt ans peuvent apparaître anodines aujourd'hui. Mais elle n'est pourtant pas inutile puisque c'est sur elle que se guide le pouvoir politique lorsqu'il décide d'interdire certaines catégories de spectacles aux enfants mineurs. Cette définition est donc extrêmement importante même si elle est toujours provisoire et appelée à évoluer.

Une seconde définition possible de la violence des images concerne celles qui sont violentes pour un spectateur sans l'être forcément pour un autre. Cette définition, à la différence de la précédente, intéresse le parent et le pédagogue. On découvre en effet en questionnant des enfants combien chacun d'entre eux peut juger violentes des images qui laissent les autres indifférents. Par exemple, un enfant handicapé avait jugé terriblement violentes des images montrant des victimes d'accidents de la route obligées de se déplacer en fauteuil roulant. De la même manière, un enfant s'était déclaré très bouleversé par des images de pluies de cendres consécutives à une éruption volcanique parce que, disait-il, ces images lui rappelaient le nuage de cendres qui avait accompagné l'effondrement des Twin Towers lors de l'attentat du 11 septembre aux Etats-Unis.

Pour compliquer encore les choses, cette violence n'est pas toujours liée au contenu explicite des images, mais parfois à leur cadrage et à leur montage. Certains films contemporains proposent ainsi des juxtapositions de plans qui durent chacun quelques secondes et qui sont susceptibles de provoquer une tension nerveuse et une angoisse sans que la cause puisse en être identifiée par le spectateur. En outre, de plus en plus de bandes sons utilisent un mélange de percussions, de bruits cardiaques et de rythmes respiratoires qui troublent leurs auditeurs, surtout s'ils sont jeunes, sans qu'ils en comprennent la raison. A la limite, une image apparemment anodine peut être reçue comme terriblement violente. C'est ce qui s'est passé il y a quelques années avec un dessin animé japonais qui a provoqué des crises d'épilepsie chez plusieurs jeunes spectateurs. Mais sans avoir ce caractère extrême, beaucoup de spectacles contemporains, et notamment de dessins animés destinés aux enfants, peuvent provoquer des états de sidération et d'angoisse seulement par leur construction et leur

¹ Psychiatre et psychanalyste, auteur notamment de *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents?* (Armand Colin, 2000, Réed. 10/18, 2003) et de: *Les Bienfaits des images* (Odile Jacob, 2002, Prix Stassart de l'Académie Française, 2003)

montage².

Enfin, une dernière définition de la violence des images concerne la façon dont certaines d'entre elles se donnent pour être un simple reflet de la réalité. En pratique, de telles images concernent surtout le spectacle pornographique et ... les actualités télévisées. Le problème est qu'une image qui se donne pour être un reflet de la réalité dissuade les opérations de transformation psychique par lesquelles chaque spectateur tente de se les approprier. A l'inverse, plus une image se donne pour être une transformation de la réalité qu'elle montre, et plus ces opérations psychiques se trouvent encouragées chez le spectateur.

Nous touchons là à un paradoxe important des images. Pour y éprouver des émotions comme devant la réalité, nous devons provisoirement suspendre notre jugement et y croire comme à du vrai. Mais pour pouvoir prendre de la distance par rapport à elles, nous devons être capables à tout moment de percevoir ces images comme des constructions dont nous sommes appelés à notre tour à nous donner nos propres constructions. C'est ce que font spontanément les jeunes, et c'est sur ce chemin qu'il faut les aider afin qu'ils puissent établir avec toutes les images la distance critique nécessaire.

2) Le bébé et les images

Pour comprendre la complexité et la richesse de notre attitude vis-à-vis des images, rien ne vaut mieux que de partir du bébé. Celui-ci rencontre en effet les images de deux manières complémentaires : par celles « du dedans », c'est-à-dire ses représentations intérieures, et par celles dont il se forme l'image lorsqu'un objet est devant ses yeux.

Commençons par les « images du dedans ». Lorsque le bébé découvre les images, c'est d'abord sous la forme de sensations visuelles associées aux états du corps qui les accompagnent. Il ne se perçoit en effet pas du tout à ce moment comme un sujet regardant une image intérieure, ainsi que pourrait le faire un adulte. Sa posture est beaucoup plus proche de celle du rêveur qui se sent faire partie du rêve que, pourtant, il produit lui-même. Il est *dans* l'image, éprouvant des sensations, des émotions et des états du corps mêlés indissolublement à des représentations visuelles³.

C'est seulement dans un second temps que le bébé constitue ces représentations visuelles sous son regard intérieur. Il acquiert la possibilité de se former une image de sa mère en son absence et de prendre conscience qu'il porte cette image à l'intérieur de lui alors que sa mère peut se trouver à ce moment-là absente de son champ visuel. Il est donc passé d'une image qui est un espace à la fois visuel, sensoriel et moteur à l'intérieur duquel il est pris, à une représentation visuelle devant laquelle il se trouve. Et ce passage se fait en s'engageant avec les images dans des opérations de transformation intérieure.

Ces deux désirs ne quitteront plus l'être humain : il rêve de créer des images qui soient des espaces contenant, pour lui et pour d'autres, dans lesquels il ait la possibilité d'aller et de venir. Et, pour passer de la position « dans l'image » à celle « devant l'image », il découvre très tôt qu'il doit les transformer pour s'en donner ses propres représentations. Tous les dispositifs d'images - depuis la peinture jusqu'aux écrans à cristaux liquides en passant par le cinéma et la télévision - répondent à ces deux objectifs complémentaires, et on peut parier que les prochains y obéiront encore. D'une part, ils constituent des espaces à explorer qui créent l'illusion d'une présence réelle des

² C'est ce qui m'a amené à distinguer deux formes de violence des images : l'une qui « fascine » et qui agit par son contenu spécifique. Et une autre qui « sidère » et qui agit par les procédés techniques qui sont employés pour déstabiliser le spectateur à son insu (*ibidem*).

³ Les expériences du professeur Jouvét, à Lyon, ont montré que le bébé qui a faim pleure et crie, puis s'apaise spontanément sous l'effet d'une hallucination qui reproduit l'ensemble des satisfactions réelles accompagnant normalement le moment de la tétée.

objets qui y sont représentés et dans lesquels le spectateur imagine pouvoir entrer avec d'autres spectateurs. Et d'autre part, ils ménagent la possibilité pour chacun de prendre à volonté de la distance par rapport à ces diverses illusions.

3) Le stress émotionnel des images violentes et les manières de s'en protéger

Lorsque l'enfant grandit, certaines images - et notamment les images violentes - peuvent provoquer chez lui un stress émotionnel intense, sous la forme d'émotions massivement désagréables comme l'angoisse, la peur, la colère ou le dégoût, même si l'enfant ne les reconnaît pas comme telles. Et, pour se protéger contre ces images, il continue d'utiliser ses capacités de les transformer. Pour cela, il utilise en pratique trois moyens complémentaires : les mots, les scénarios intérieurs et la symbolisation sur un mode émotionnel, sensoriel et moteur.

Tout d'abord, les images violentes stimulent la mise en sens avec des mots. Les enfants qui ont vu des images violentes cherchent un interlocuteur alors que ceux qui ont vu des images ne contenant pas de scènes de violence s'en détournent. Autrement dit, ce qui fait plaisir n'appelle pas la mise en sens tandis que les images violentes, qui provoquent des émotions déplaisantes, suscitent la mise en sens même si, bien entendu, elles n'augmentent pas la capacité d'y parvenir⁴.

Un second moyen qu'ont les jeunes spectateurs pour élaborer la forte charge émotive des images violentes consiste dans les scénarios intérieurs qu'ils imaginent. De la même façon que les images violentes poussent plus souvent les enfants à parler que les images neutres, elles les poussent plus souvent aussi à imaginer des représentations d'action (soit qu'ils imaginent les héros du film les accomplir, soit qu'ils s'imaginent eux-mêmes dans une situation semblable). Ces petits scénarios intérieurs sont parfois racontés, mais certains enfants ont besoin de passer par la construction d'images matérielles pour les communiquer, comme des dessins, des story-boards, des photographies ou la réalisation d'un petit film⁵.

Enfin, un troisième moyen pour élaborer la forte charge émotive des images violentes consiste dans les manifestations non verbales. Les enfants confrontés à des images violentes présentent des attitudes, des mimiques et des gestes beaucoup plus nombreux que ceux qui ont été confrontés à des images neutres. Ces manifestations sont cohérentes avec le discours verbal et ne présentent pas de différence, ni en intensité ni en qualité, entre les enfants qui parlent plus volontiers et ceux qui parlent moins⁶.

Pour ces deux raisons, on peut affirmer que ces attitudes, ces gestes et ces mimiques sont pour l'enfant - au même titre que le langage et les scénarios intérieurs - des façons pour lui d'organiser les émotions et les états du corps violents provoqués par les images. Ces manifestations ne s'opposent pas à une construction verbale du sens, mais la soutiennent et l'accompagnent. Il est donc essentiel, non seulement de ne pas les empêcher, mais aussi de les favoriser. L'ensemble de ces activités de *transformation* participe à un travail de mise à distance à la fois du contenu des images et des états émotionnels provoqués par elles.

On peut dire les choses autrement. Les jeunes qui transforment les images s'en fabriquent des *métaphores*, c'est à dire des images proches, un peu différentes, et qui évoquent celles qu'ils ont vues de manière décalée. Et cette mise à distance est encore facilitée quand les enfants savent comment les images qu'ils voient ont été fabriquées, c'est à dire quand ils peuvent distinguer ces images de la réalité qui est à leur origine. Bref, les images qui se donnent comme des représentations construites de la réalité encouragent les activités de transformation psychique des enfants tandis que

⁴ Serge Tisseron, *op. cit.*

⁵ *Ibidem*

⁶ *Ibidem*

celles qui se présentent comme un pur reflet de la réalité dissuadent cette activité.

Or il y a deux domaines où les images se donnent pour « être la vérité vraie » : la pornographie et les informations télévisées ! Il ne faut donc pas s'étonner que ce soit les deux domaines par lesquels les enfants petits se disent le plus maltraités, puisque ce sont ceux où ils sont le plus dissuadés de se construire leur propre approche de ce qu'ils voient !

4) Face aux images, les parents et les éducateurs ont un rôle essentiel

D'un côté, les images violentes semblent bien avoir des effets statistiquement néfastes : elles augmentent le recours à des comportements agressifs, elles rendent la violence « ordinaire » en désensibilisant les spectateurs à ses effets, et elles augmentent la peur d'être soi-même victime de violences, même s'il n'y a pas de risque objectif à cela. Mais, d'un autre côté, aucun de ces effets n'est systématique sur personne. Dans tous les cas, c'est l'intrication des images violentes avec de nombreux autres facteurs qui est décisive. Il n'y a jamais « l'enfant et les images », mais il y a toujours l'enfant, les images, sa famille, son environnement, ses copains, l'école, ... et c'est tout cela qui organise ses attitudes futures. Si des parents parlent à leur enfant pour lui expliquer le monde, il aura confiance en eux parce qu'ils lui font confiance en lui parlant. Sinon, il développera un sentiment de solitude, d'insécurité intérieure, un langage pauvre, et donc il sera tenté de régler les problèmes de la vie en ayant davantage recours à la violence. Et s'il a été lui-même un enfant malmené, il aura d'autant plus tendance à prendre les images violentes qu'il voit comme un repère pour se défendre, agresser, ou même se venger sur d'autres des souffrances injustes qu'il estime avoir subies.

Bref, l'important réside toujours dans la manière dont les modèles proposés par la télévision peuvent se trouver renforcés ou au contraire contredits par l'environnement réel de l'enfant. Si celui-ci voit beaucoup de conflits réglés par la violence à la télévision, mais qu'il grandit dans une famille dans laquelle c'est la négociation qui est privilégiée pour la résolution des tensions et des désaccords, il présentera moins de risques d'intérioriser les modèles violents de la télévision qu'un enfant vivant dans un milieu familial où sévit la violence. L'adoption des modèles se fait par essais-erreurs, c'est-à-dire que si un modèle ne s'avère pas donner les résultats escomptés, on l'abandonne et on en prend un autre. Il est donc inévitable que les modèles proposés par la télévision soient testés par l'enfant dans sa propre famille. Mais s'ils ne marchent pas parce que les parents et les frères et sœurs en valorisent d'autres, ils n'ont aucune chance d'être adoptés.

Plus tard, l'enfant tente de la même manière de tester ces modèles avec ses camarades. Et il ne les retient que s'ils trouvent une approbation et un renforcement dans son groupe social. C'est là que la culture ambiante joue évidemment un rôle capital. Aux Etats-Unis, la société violente et compétitive, axée sur l'individualisme et la réussite sociale à tout prix, renforce constamment les modèles proposés par les images violentes. La preuve en est que les mêmes films vus au Canada ne provoquent pas les mêmes effets parce que l'organisation sociale est beaucoup plus axée sur l'entraide communautaire et les liens d'interdépendance⁷. Les mêmes modèles violents véhiculés par le cinéma de masse n'ont donc pas du tout les mêmes conséquences dans la culture américaine qui affirme sans cesse : « Que le meilleur gagne », et la culture canadienne qui clame : « Aidons-nous les uns les autres ».

Autrement dit, une scène vue à la télévision ou au cinéma n'a jamais le pouvoir de déclencher à elle seule un comportement d'imitation dans la réalité si ce comportement entre en conflit avec les valeurs que les parents ont transmises à l'enfant. Et on comprend que ce soient les enfants les plus démunis sur le plan des modèles parentaux qui aient le plus tendance à chercher leurs repères de socialisation sur le petit

⁷ Comme le montre le film *Bowling for Columbine*, de Michael Moore

écran.

4) Les images violentes encouragent la grégarité

Aider les enfants à prendre de la distance par rapport aux images est d'autant plus important que celles dont la charge d'angoisse ne reçoit pas de mise en sens fait courir le risque de comportements grégaires. Une preuve en est donnée par le fait qu'après avoir vu des images violentes, les filles présentent des représentations de lutte ou de fuite dans les mêmes proportions que les garçons, mais qu'après avoir vu des images neutres, elles ont plus de représentations de négociation et de pacification. Autrement dit, face au traumatisme des images violentes, les filles renoncent aux modèles de pacification et de conciliation qui font partie des identifications précoces au rôle féminin traditionnel.

Les images violentes accroissent donc la vulnérabilité des enfants à la violence des groupes dans la mesure où ceux qui les ont vues éprouvent de sensations, des émotions et des états du corps difficiles à maîtriser et donc angoissants, et qu'ils sont donc particulièrement tentés d'adopter les repères que leur propose leur groupe d'appartenance, voire le leader de ce groupe. On peut donc dire que la violence des images prépare à la violence des groupes et que la violence des groupes redouble la violence des images. On pourrait dire, en jouant sur le double sens du mot, que, si les enfants ne parviennent pas à assimiler les effets des images sur eux, ils courent un risque plus grand de se laisser eux-mêmes « assimiler » par leur groupe. En revanche, ce protocole ne permet pas de savoir si cet effet grégaire consécutif aux images violentes est durable ou non.

5) Qu'est-ce qui peut donner envie à un enfant d'imiter ce qu'il voit au cinéma ?

Ce qui est déterminant, c'est que le film semble répondre, pour cet adolescent-là à ce moment-là, à une question qui le taraude, comme par exemple : « De quelle manière me faire respecter ? » ou « Qu'est ce qui donne le plus grand plaisir dans la vie ? », ou encore : « Comment obtenir d'une fille tout ce que j'en attends ? ».

A partir de là, on peut comprendre que des images qui sont placées sans ambiguïté du côté de la fiction par la grande majorité de leurs spectateurs puissent être prises comme un modèle à imiter par certains d'entre eux. Preuve en est que l'imitation de modèles violents ne concerne pas seulement les images « réalistes » susceptibles de provoquer la confusion. Mêmes les images les plus irréalistes peuvent inspirer des imitateurs – heureusement rares – comme l'a montré cet admirateur des tableaux de Salvador Dalí qui serait devenu tueur en série dans la région de Perpignan afin de reproduire dans la réalité les images violentes peintes par le surréaliste espagnol⁸ !

En fait, parmi tous les personnages de fiction qu'il croise, l'adolescent retient les modèles qui lui semblent répondre à ses questions de façon crédible, c'est-à-dire sans entrer en contradiction trop brutale avec tout ce qu'il a appris et découvert auparavant. Et c'est là que l'éducation donnée depuis le plus jeune âge par les parents s'avère déterminante, puisque c'est elle qui fournit le cadre à partir duquel certains comportements seront jugés réalistes ou non. Les enfants construisent leurs modèles au carrefour des images qui les entourent, de leur histoire personnelle et de leur environnement, notamment familial. Les repères principaux des enfants, ce sont les parents qui les donnent, puis les copains et les copines, et pas la télévision. Et c'est seulement si certains groupes sont privés de repères qu'ils vont être tentés de bâtir leurs relations autour d'une expérience partagée, qui pourra être celle d'un « film culte ». Mais pour en arriver là, il faut que beaucoup de conditions soient réunies, et elles sont

⁸ Suzanne Lowry, « Salvador Dalí a-t-il inspiré un tueur en série ? », *The Sunday Telegraph*, repris dans *Courrier International*, n° 485, 17-23 février 2000.

heureusement rares.

Parmi toutes les images, il en existe toutefois une catégorie particulièrement pernicieuse. Nous disions que c'est le bénéfique que le héros semble tirer de la situation qui peut pousser le spectateur à imiter. Plus ce bénéfique est rapide et visible, plus le désir d'imitation risque d'être grand. Or aucun bénéfique n'est plus rapide et plus visible que la jouissance manifeste qu'un acte procure, et cela d'autant plus que l'enfant reçoit chaque séquence pour elle-même sans forcément la situer dans l'ensemble de la narration. C'est ainsi que *Scarface*, de Brian de Palma, avec Al Pacino, a été un film culte pour beaucoup d'adolescents alors que le héros y meurt jeune et abandonné de tous. Mais auparavant, quelle jouissance ! Bref, la punition du héros maléfique, quand elle finit par arriver, n'a guère de portée morale dans la mesure où elle n'est pas mise en relation émotionnelle avec l'intense jouissance qui a accompagné ses comportements délictueux tout au long du film. C'est l'intensité de la jouissance que le héros a tiré de sa violence que l'enfant retient, et c'est elle qui peut l'inciter à une violence proche dans sa propre vie. Tel est le plus grand problème posé aujourd'hui par la mise en scène de la violence. Son accomplissement est de plus en plus souvent le fait de criminels pervers dont la jouissance à transgresser les lois communes est presque le sujet principal du film, ce qui n'existait pratiquement pas il y a trente ans. Cela a peu d'importance lorsque les circonstances de leurs crimes sont tellement exceptionnelles que nul ne peut songer à les reproduire – comme c'est le cas dans *Le Silence des Agneaux* ou *Hannibal le Cannibal*, mais c'est beaucoup plus préoccupant lorsqu'il s'agit de personnages et de situations qui évoquent l'environnement familial des jeunes, comme dans *Scream*. C'est pourquoi les parents doivent aussi évoquer avec leurs enfants, le plaisir délictueux pris par ces « nouveaux héros » pour en dénoncer le caractère mensonger.

6) Pourquoi recherche-t-on des images violentes ?

Nous avons vu que les images violentes ne procurent que peu de plaisir et qu'elles entraînent surtout de l'angoisse, de la peur de la colère et du dégoût⁹. Mais pourquoi alors les recherche-t-on ? Il y a trois raisons à cela. La première concerne le désir de l'être humain de se donner des représentations de ce qu'il éprouve, la seconde le déplacement des émotions intimes de la vie quotidienne sur des représentations sociales aisément partageables, et la troisième le devenir des traumatismes d'images précoces.

L'être humain ne progresse qu'en se donnant des représentations de ce qu'il éprouve, mais les états psychiques les plus précoces de la vie - qui ont pourtant laissé une empreinte puissante sur son fonctionnement psychique - sont particulièrement difficiles à se représenter. Ils concernent en effet des peurs et des désirs organisés autour du fait de manger ou d'être mangé, dont l'enfant s'est progressivement éloigné pour grandir, et dont les images – notamment d'arrachement, de dévoration ou de métamorphoses monstrueuses – sont évidemment terrifiantes pour l'adulte. Or ces images trouvent aujourd'hui des illustrations nombreuses dans les spectacles de science fiction !

La seconde raison qui explique le plaisir pris à voir des images violentes concerne non plus la vie psychique précoce et ses traces chez l'adulte, mais la vie quotidienne de chacun. Un grand nombre de personnes éprouvent en effet dans leur vie quotidienne des émotions désagréables, mais sans pouvoir les rattacher précisément à leur cause exacte. Les enfants subissent des attitudes éducatives de la part de leurs parents ou de leurs maîtres qu'ils peuvent juger humiliantes ou injustes. Les adultes peuvent éprouver les mêmes choses de la part de leurs supérieurs hiérarchiques, et même parfois d'un conjoint ou d'un ami. Or, lorsqu'il est impossible d'identifier la cause des émotions désagréables qui nous assaillent - que celles-ci soient liées à notre histoire

⁹ Dans notre étude 16% des jeunes qui ont vu des images violentes disent y avoir pris du plaisir, soit autant que ceux qui disent y avoir éprouvé de l'angoisse, de la peur, de la colère ou du dégoût (*op. cit.*).

passée ou à notre vie présente -, il est toujours possible de tenter d'en déplacer le point d'origine. Les personnes malmenées dans leur vie vont donc rechercher les images violentes comme un moyen de faire d'une pierre deux coups. Elles ne se percevront plus comme angoissées ou apeurées sans raison, mais en liaison avec les images qu'elles voient. Et d'autre part, ces images pourront être le point de départ d'échange et de socialisation : il est plus facile de parler entre amis d'un film horrible et bouleversant que d'une situation professionnelle ou familiale difficile.

Enfin, une troisième raison intervient dans la recherche de spectacles violents. Beaucoup d'enfants petits ont en effet vu, seuls ou avec leurs parents, des films dont certaines séquences les ont gravement bouleversés. Parfois, ils en ont seulement entendu la bande son, écoutée depuis leur lit alors que leurs parents regardaient la télévision ou le magnétoscope dans le salon tout proche. Les images intérieures qu'ils se sont fabriquées pour accompagner les bruits, les râles et les cris qu'ils entendaient n'ont alors souvent rien à envier, en cruauté, aux images réelles qu'ont vu leurs parents ! Ces enfants, devenus grands, vont alors parfois chercher des films violents pour se mettre en situation de revivre leurs terreurs passées. Mais il ne s'agit pas pour eux de revivre ce passé à l'identique, avec la charge d'angoisse qui l'a accompagné, mais justement de le revivre autrement, en pouvant cette fois le maîtriser. L'adulte peut en effet choisir de s'abandonner aux pouvoirs des images ou au contraire de leur résister alors que l'enfant était incapable de ce choix. Le goût pour les films d'horreur peut ainsi trouver sa motivation principale dans des spectacles terrifiants vus dans l'enfance

7) L'éducation aux images

L'éducation aux images n'est pas un moyen de prévenir les effets supposés néfastes des images violentes, mais de préparer chacun à vivre avec toutes celles qu'il peut rencontrer, en étant plus intelligent, plus heureux et plus responsable. Et pour y parvenir, elle doit associer trois aspects complémentaires : inviter les enfants à donner du sens aux images qu'ils voient, valoriser la reconnaissance et la mise en forme des émotions ; et enfin apprendre à faire la distinction entre les images matérielles que nous voyons et les images intérieures que nous nous en fabriquons. C'est en effet seulement à cette condition que l'enfant peut s'engager dans une distinction durable entre la réalité et ses images. Envisageons successivement ces trois aspects.

1. Donner du sens aux images

Nous avons vu que tous les enfants n'utilisent pas les mêmes moyens pour donner du sens aux images qu'ils voient. Certains d'entre eux ont besoin pour y parvenir d'avoir d'abord recours à des formes d'imitation ludiques : il s'agit par exemple pour eux de parler comme les personnages qu'ils ont vu ou encore d'accomplir en jouant les mêmes gestes que ceux qu'ils ont vu représentés sur les écrans. Et d'autres encore ont besoin de pouvoir fabriquer leurs propres images. Autrement dit, afin de donner à tous les enfants la possibilité d'élaborer les effets des images sur eux, il faut leur proposer d'abord des activités de jeux de rôle, puis des activités de création d'images, et enfin seulement dans un troisième temps de parler des images. Par le nombre d'enfants qu'elle touche, l'Education Nationale a évidemment un rôle fondamental à jouer dans ce domaine, à condition toutefois de comprendre que tous les enfants n'ont pas le langage comme mode d'appropriation privilégié du monde, et que ces diverses activités – qui n'ont rien à voir avec les tâches pédagogiques habituelles – devraient être menées par des intervenants spécialement formés venant de la filière éducative. Ces activités encadrées par des adultes auraient pour objectif de constituer de véritables « sas de décompression » permettant à des enfants qui ont regardé seuls la télévision le matin avant de venir à l'école et ont vécu des charges émotionnelles intenses, de leur donner un sens, de les socialiser, et ainsi – au moins pour certains d'entre eux – de se rendre disponibles aux

divers apprentissages qui leur sont proposés dans le reste de la journée¹⁰. Il est bien évident que cela nécessite dans tous les cas de partir des images que les enfants ont vécu avec le plus d'intensité – qu'il s'agisse des *Pokémons*, de *Loft Story*, d'une série jugée sans valeur par les adultes ou d'une séquence d'actualités télévisées – parce que c'est celles-là qui leur posent problème.

2. *Le rôle des émotions*

Pourtant, tous les moyens que nous venons d'indiquer ne sont vraiment utiles qu'à la condition que nous sachions d'abord reconnaître nos émotions face aux images. Leur impact joue en effet un rôle capital : trop important, il bloque la pensée ; absent, il ne la met pas en route. Entre ce trop et ce trop peu se tient toute la difficulté de leur utilisation.

En effet, si un enfant est entouré d'adultes qui semblent ne rien ressentir face aux images les plus violentes, il pense qu'être grand, c'est pouvoir tout regarder sans rien ressentir. Il apprend alors peu à peu à s'immuniser contre les spectacles horribles vus à la télévision ou au cinéma, et, finalement il s'immunise naturellement aussi contre le spectacle des horreurs réelles auxquelles il pourrait être confronté. Mais on voit que ce n'est pas la quantité d'images violentes qui sont vues qui détermine ce risque chez l'enfant, c'est l'attitude des adultes qui laissent penser qu'un « grand » n'éprouve jamais ni dégoût, ni malaise, ni gêne, ni peur devant les images. C'est pourquoi le rôle éducatif des adultes par rapport aux images consiste d'abord à accepter de montrer à leurs enfants ce qu'ils éprouvent face à elles.

Pour cela, il est essentiel d'accueillir l'ensemble des réactions émotionnelles des enfants sans en condamner aucune. Face aux attentats du 11 septembre découverts à télévision, certains enfants ont eu besoin de manifester d'abord le fou rire ou la jubilation qui les avaient saisis lorsqu'il pensait encore qu'il s'agissait de fiction. C'était une manière pour eux de passer par la mise en forme émotionnelle de ce qu'ils avaient vécu avant de commencer à penser cette tragédie en elle-même. Empêcher les enfants, pour des raisons morales, d'évoquer les émotions qu'ils ont éprouvé face à des spectacles d'images, c'est les condamner à enfermer ces émotions au plus profond d'eux-mêmes, avec le risque de les perturber durablement.

3. *Apprendre à déjouer les pièges de la confusion*

Pour envisager toutes les images comme des constructions et renoncer totalement à l'idée que certaines d'entre elles puissent être de simples reflets - comme on le pense encore trop souvent des actualités télévisées - , il est essentiel d'apprendre à distinguer d'abord entre les images réelles et la représentation que nous nous en faisons.

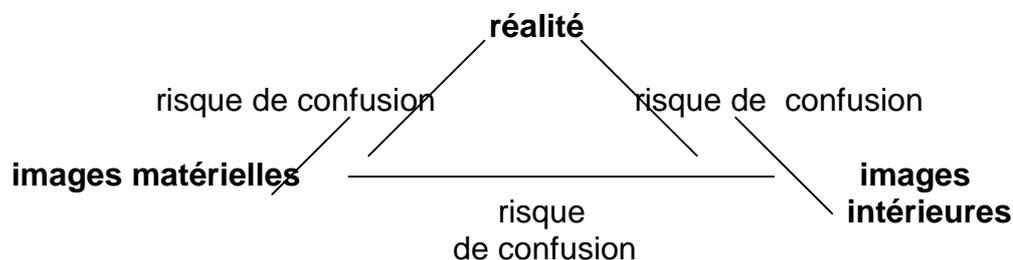
Sous le mot ambiguë de « réalité » se cachent en effet trois « réalités » bien différentes. Pour les expliquer, prenons un exemple. Si je regarde à la télévision les images d'une manifestation, je suis confronté, à mon insu et en même temps, à trois formes de réalité. Tout d'abord, bien sûr, un événement a eu lieu qui ressemble à ce qui m'est montré : des gens ont manifesté. Mais il est tout aussi certain que cet événement a pu être différent : peut-être les manifestants étaient-ils plus (ou moins) nombreux, et peut-être la majeure partie d'entre eux ne ressemblaient-ils pas du tout à ceux que j'ai vu sur l'écran. Autrement dit, la réalité du monde est différente de celle des images. Les mêmes distinctions peuvent être établies face à un spectacle de fiction : si je regarde une scène d'amour au cinéma, cela prouve que des acteurs se sont bien embrassés devant la caméra... , mais ils ne l'ont peut-être pas fait comme la séquence retenue par le réalisateur le fait croire.

Jusqu'ici, tout semble simple. Il y a d'un côté la réalité du monde et de l'autre celle des images. Mais une troisième forme de réalité vient tout brouiller : face à un événement d'images tout comme face à un événement réel, chacun se construit une

¹⁰ Dans un premier temps, l'efficacité de ces mesures pourrait être testée dans des zones difficiles en créant des activités d'accueil pour les enfants qui regardent seuls la télévision dans leur chambre le matin avant de venir à l'école.

représentation personnelle de ce qu'il voit, au carrefour de son histoire et de ses préoccupations du moment. Preuve en est que si on demande à plusieurs personnes de parler d'une image qu'ils ont vue, personne ne le raconte de la même façon et chacun est totalement pris dans l'illusion que sa version est la bonne ! Ainsi, aussitôt que nous avons compris que l'image ne reflète pas la réalité du monde et qu'elle ne donne qu'un point de vue sur lui, nous sommes aussitôt guettés par une autre erreur, celle que nous voyons au moins l'image « telle qu'elle est » ! Bref, nous n'abandonnons l'illusion que les images soient le reflet du monde que pour plonger dans une autre, celle qu'elles coïncident exactement avec les représentations personnelles que nous nous en fabriquons.

C'est pourquoi il est essentiel de reconnaître que la « réalité » n'a pas qu'un seul aspect, ni même deux, mais trois indissociables. Il y a d'abord la réalité du monde objectif, puis celle des images de plus en plus nombreuses que les technologies nous en donnent et qui obéissent à leurs règles propres, et enfin celle des représentations personnelles que chacun s'en donne. Et le problème est que nous sommes chacun, sans cesse, menacés de confondre l'une avec l'autre...



L'éducation aux images ne doit pas seulement prendre en compte le risque de confondre les images matérielles avec la réalité, mais aussi celui de confondre les images que chacun voit avec celles qu'on nous montre - puisque chacun se fabrique une image personnelle des images qu'il voit - et même les images que chacun porte à l'intérieur de soi avec la réalité. La liberté face aux images passe par ce triple apprentissage : distinguer à tout moment entre la réalité, son image matérielle et l'image intérieure que nous nous en formons.

Il est bien évident que par rapport à ces difficultés, les enseignants et les enfants sont dans le même bain d'images et ils n'ont pas d'autres ressources que d'apprendre ensemble, à porter un autre regard sur l'ensemble des images.

En conclusion, il est essentiel de sensibiliser l'enfant au fait que les images sont un rapport de force

Et, pour cela, il faut éviter de créer autour d'elles d'autres rapports de force qui fassent oublier à l'enfant qu'elles sont le principal avec lequel il aura à négocier toute sa vie, et cela bien après qu'il n'ait plus affaire à ses parents ! C'est l'idée principale que les parents doivent toujours garder à l'esprit dans leurs propres relations aux images et dans la manière dont ils les présentent à leurs enfants. Et c'est pour cela que les parents ne doivent jamais interdire un spectacle à leurs enfants comme une merveilleuse friandise qui serait réservée aux adultes, en lui disant quelque chose comme : « Ce n'est pas pour toi, tu le verras quand tu seras plus grand. » Il aurait le sentiment d'être victime de leur violence ! Au contraire, les parents doivent expliquer à leur enfant qu'il n'est pas souhaitable qu'il voit ce spectacle, car celui-ci lui imposerait une violence à laquelle il aurait de la difficulté à résister, et qu'il ne pourrait prendre aucun recul tant il en serait bouleversé. Les enfants acceptent en général facilement ce raisonnement parce qu'il correspond souvent à une expérience d'images pénible qu'ils ont faite, en étant un jour surpris par des images qui les ont sidérés et empêchés de penser. Si les choses lui sont dites de cette manière, l'enfant est introduit à la fois à la violence des images, à la légitimité de son désir de les comprendre et de prendre de la distance par rapport à elles,

Deuxièmes rencontres cdidoc-fr, 23 et 24 octobre 2003. Serge Tisseron
et à la sollicitude de ses parents à son égard.