

Images violentes, violence des images*

Serge Tisseron

Serge Tisseron. Psychiatre et psychanalyste, directeur de recherche à l'Université Paris X.

La consultation thérapeutique, aussi bien avec les enfants que les adultes, est un lieu privilégié pour comprendre à quoi nous servent les images. On y découvre d'abord qu'elles sont un moyen puissant dont dispose l'être humain pour commencer à construire et ordonner son monde intérieur. Et, ensuite, elle nous permet de comprendre ce qui se passe lorsque la pensée se paralyse sur une image.

Tout d'abord, les images ont un rôle privilégié de "pont" et de "lien" entre les éprouvés corporels d'un côté et le langage de l'autre, en constituant un chaînon intermédiaire entre ces deux formes de symbolisation. Cette fonction de figuration des images peut être spontanée — ce sont celles qui nous viennent à l'esprit —, mais elle peut aussi être suscitée par un discours entendu ou des images vues.¹ Le

151

* Exposée du Congrès "Violences et médias: ressources et discours", Faculté de Communication Blanquerna-URL, Barcelone, 9 et 10 mai 2003.

¹ Sur ce aspect des images, on peut consulter TISSERON S. *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris: Dunod, 1995.

spectacle d'images —et notamment le cinéma fantastique et d'horreur— sont un moyen important par lequel l'être humain tente de se donner de images de ses états du corps et de ses fantasmes les plus angoissants pour se familiariser avec eux, les maîtriser et les organiser.

Ensuite, les "modèles" que des images mettent en scène doivent être distingués des désirs qui poussent certains spectateurs à les adopter. Le désir préexiste au modèle et c'est lui qui lui donne son efficacité. On peut apprendre au cinéma comment s'y prendre pour embrasser, draguer, ou se comporter dans un autre milieu social que le sien, mais aussi, pourquoi pas, pour dérober le sac d'une vieille dame ou cambrioler une banque. Les images qui nous entourent sont des modèles à tout moment disponibles. Mais elles ne sont capables en aucun cas de provoquer à elles seules le désir de les imiter. Ce n'est pas parce qu'on voit au cinéma des gens méchants qu'on a envie de l'être, pas plus que c'est parce qu'on voit des gens gentils qu'on a envie de le devenir!

En revanche, le fait que les images proposent des modèles leur donne une grande importance dans un domaine où le désir est très vif, à savoir celui des conduites sexuelles. C'est dans les images de films et de feuilletons télévisés que de nombreux jeunes, aujourd'hui, prennent leurs repères. Les images du cinéma et de la publicité jouent ainsi un grand rôle dans la mise en forme des conduites sexuelles chez un grand nombre de jeunes. Il s'y ajoute à cela le fait que les images présentent des modèles qu'un grand nombre de jeunes sont tentés d'adopter parce qu'ils imaginent que ce sont celles que leurs camarades adoptent. Le désir d'être plusieurs à partager les mêmes conduites inspirées par des images renforce le sentiment d'identité. Il s'agit malheureusement souvent de scènes dans lesquelles la violence des hommes vis-à-vis des femmes est grande.

Enfin, il est indispensable de distinguer entre le contenu d'une image matérielle et la tranche de passé enfoui qu'elle peut réveiller chez un spectateur. C'est le propre des images de pouvoir réveiller des émotions, des sensations, des fantasmes et des pensées liés à des traumatismes passés enfouis, et de leur donner en quelque sorte une nouvelle actualité. Mais l'image, ici encore, est le support et le prétexte. Elle n'est absolument pas la cause principale. On évoque souvent la violence des images, notamment à la télévision, comme une cause possible de la violence sociale, et tout particulièrement de celle des adolescents. Pourtant, les effets des images dépendent de nombreux facteurs, parfois difficiles à cerner, dont les influences s'additionnent ou au contraire s'annulent

selon les circonstances. Parmi ces facteurs, l'environnement familial joue un rôle capital, mais également l'histoire personnelle de chaque jeune (avec les traumatismes éventuels qu'il a subis et la façon dont il les a résolus), et également le groupe de camarades dont il est entouré.

Autour des écrans et de la violence, gardons nous donc de confondre trois choses bien différentes. Tout d'abord, la violence présente sur les écrans, que l'on peut comptabiliser et classer, et qui est de l'ordre des contenus représentatifs. Ensuite, la violence qu'elles font à leurs spectateurs et qui engage leurs contenus, mais aussi leurs mises en scène et la sensibilité de chacun. Enfin, l'usage que nous faisons des modèles que les images nous proposent, qui dépend à la fois de notre distance critique, des repères culturels que nous avons intériorisés et des possibilités concrètes de notre environnement. Telle sont d'ailleurs les limites des recherches américaines visant à montrer que les enfants "téléphages" commettent plus d'actes de violence à l'âge adulte que ceux qui regardent moins la télévision. Sans vouloir contester les chiffres qu'elles donnent, elles risquent d'aiguiller sur des conclusions fausses si elles conduisent à penser que la consommation d'images violentes engendre fatalement un accroissement des comportements agressifs. L'environnement scolaire et familial —notamment à travers les violences verbales et les manifestations de rejet— joue un rôle capital dans le renforcement ou l'adoption de tels modèles. Par ailleurs, la distance que les enfants prennent par rapport aux images est fonction de la capacité qu'ils ont de pouvoir leur donner du sens. Or, seule une petite majorité d'entre eux en est capable spontanément et tous ont besoin d'être accompagnés sur ce chemin.² Cette distance n'est pas seulement une façon de les protéger contre les effets supposés néfastes des images violentes, mais de préparer chacun à vivre en paix avec toutes celles qu'il peut rencontrer, en étant plus intelligent, plus heureux et plus responsable.

IMAGES VIOLENTES, VIOLENCE DES IMAGES

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 proté-

² A l'âge de 11-13 ans, 69% des enfants y parviennent, et cela quelles que soient les images vues, neutres ou violentes (Recherche de TISSERON, S. [et al.]. 1997-2000, *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents?*, Paris: Armand Colin, 2000).

ger les enfants des images violentes en contrôlant celles-ci. Chacun peut toujours être surpris par une image qui lui fait violence, et notamment les jeunes, d'une manière propre à la relation que cette personne établit avec cette image, et même si celle-ci laisse autour de lui les autres indifférents. C'est pourquoi, autour de la violence des images, trois définitions sont nécessaires.

Tout d'abord, la violence des images peut être identifiée aux images violentes. Mais cette définition est évidemment relative à chaque culture et à chaque époque. Des images qui pouvaient sembler très violentes il y a vingt ans ou même dix ans peuvent sembler anodines aujourd'hui. Cette définition est en quelque sorte statistique puisqu'elle concerne les images reçues comme violentes par la majorité d'une population d'un territoire donné à un moment donné. Elle n'est pourtant pas inutile puisque c'est sur elle que doit se guider le pouvoir politique lorsqu'il décide d'interdire certaines catégories de spectacles aux enfants mineurs. Cette définition est donc extrêmement importante même si elle correspond à tout moment à un état provisoire de la société et qu'elle est appelée à constamment évoluer.

Une seconde définition possible de la violence des images concerne les images violentes pour un spectateur donné à un moment donné sans qu'elle le soit forcément pour un autre. Cette définition, à la différence de la précédente, intéresse le parent et le pédagogue. En parlant avec les enfants, on découvre en effet combien chacun d'entre eux peut juger violentes des images qui en laissent d'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 jusqu'à la fin de leur jour dans un petit fauteuil roulant. De la même manière, un enfant s'était déclaré très bouleversé par les 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 les choses, cette violence ne concerne pas toujours le contenu explicite des images, et elle est parfois liée au cadrage et au montage. Des films contemporains proposent ainsi des juxtapositions de plans très brefs et de flashes lumineux irritants qui sont susceptibles de provoquer chez certains spectateurs une angoisse et une tension dont la cause leur échappe. En outre, de plus en plus d'images s'accompagnent de bandes sons utilisant 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. 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 montage.³

Enfin, une troisième définition de la violence des images concerne la tendance qu'ont certaines d'entre elles à se donner pour être le vrai, sans transformations et sans artifices. Une image qui se donne pour être un pur reflet du vrai dissuade en effet les opérations de transformation psychique par lesquelles les spectateurs tentent de se l'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. C'est là qu'intervient ce qu'on peut appeler "l'éducation aux images", ou encore "l'éducation au regard". Or, pour comprendre comment elle doit être organisée, rien ne vaut mieux que de partir du bébé.

LE BÉBÉ ET LES IMAGES

Tout nouvel arrivant au monde rencontre les images de deux manières complémentaires: par les images "du dedans", c'est-à-dire par ses propres représentations d'image, et par les images "du dehors", c'est-à-dire par les premières figures qu'il inscrit et avec lesquelles il noue d'emblée une relation privilégiée.

³ C'est ce qui m'a amené à distinguer deux formes de violence des images: l'une qui "fascine" en agissant par son contenu spécifique ; et une autre qui "sidère" en agissant par des artifices qui déstabilisent certains spectateurs à leur insu (*ibid.*).

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.⁴ 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 visuelles.

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. A partir de cette première expérience, il tentera toujours de fabriquer des images matérielles qui lui permettent de revivre ce moment fondateur. Ces images, il les créera donc de telle façon qu’elles alimentent l’illusion de le contenir lui-même, et qu’il puisse en même temps à tout moment s’en dégager et se placer “devant”.

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 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.

La seconde origine des images consiste dans celles que le bébé fabrique, et cela dès le huitième mois! Il découvre en effet à ce moment là la possibilité de laisser des traces, que ce soit avec ses excréments, la nourriture qu’on lui donne ou encore sa propre sali-

⁴ Les expériences du professeur Jouvett, 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.

ve. Dans ces diverses activités, il montre sa *jubilation* à pouvoir faire apparaître des figures et de les transformer en quelque sorte “au doigt et à l’œil”, puisque c’est en général avec le doigt qu’il les trace.⁵ Et il découvre également avec ravissement son pouvoir de provoquer des exclamations de plaisir chez les adultes qui l’entourent. Là encore, ces deux expériences laissent une empreinte durable sur le désir de tout être humain de fabriquer des images qu’il puisse transformer à volonté, et par lesquelles il puisse agir sur le monde. Autrement dit, si c’est la puissance contenante de l’image qui est en jeu dans les premières hallucinations, c’est sa puissance de transformation qui fascine dans les premières activités d’images.

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 lesquelles 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.

LE STRESS ÉMOTIONNEL DES IMAGES VIOLENTES

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, appelle la mise en sens, même si, bien entendu, elle n’augmentent pas la capacité d’y parvenir

Un second moyen pour élaborer la charge émotive des images violentes consiste dans les scénarios intérieurs et les représen-

⁵ *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents?* On peut consulter aussi à ce sujet *Les Bienfaits des images*. Paris: Odile Jacob, 2003.

tations d'action qu'ils mettent en scène. De la même façon que les images violentes poussent plus souvent les enfants à parler que les images neutres, elles les poussent plus souvent à imaginer des représentations d'action (soit qu'ils s'imaginent eux-mêmes les accomplir, soit qu'ils imaginent les héros du film les accomplir). Ces petits scénarios intérieurs peuvent être racontés chez certains enfants, mais d'autres ont besoin de passer par la construction d'images matérielles (comme des dessins, des story-boards, la photographie ou le cinéma) pour y parvenir.

Enfin, un troisième moyen pour élaborer la 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 moins.

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* participent à un travail de mise à distance à la fois du contenu des images et des états émotionnels provoqués par elles.

Or, sur ce chemin, le fait que les images se présentent comme des constructions est quelque chose de très important. Plus une image se présente comme une construction, et plus il est facile à l'enfant de mettre en route le travail de transformation intérieur qui lui permet de se donner ses propres représentations. Les images qui se donnent comme des représentations construites de la réalité encouragent les activités de transformation psychique des enfants. Au contraire, celles qui se présentent comme un pur reflet de celle-ci dissuadent celles-ci. Or, il y a deux domaines où les images se donnent pour "être la vérité vraie", sans fars ni masques: 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 leurs propre approche de ce qu'ils voient.

LE RISQUE DE LA GRÉGARITÉ

Aider les enfants à utiliser ces moyens est d'autant plus important que les images violentes mal élaborées, et 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, alors 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.

RICHE ET PAUVRE, FILLE ET GARÇON

A 11-13 ans, l'origine sociale des enfants n'intervient pas dans leur capacité de se fabriquer des représentations personnelles des images qu'ils voient.⁶ En revanche, il est certains que ces résultats doivent tenir compte de l'âge des enfants concernés. Les enfants de milieu social privilégié ont plus de probabilités de trouver un interlocuteur qui renforce chez eux la capacité de parler des images qu'ils voient et de ce qu'ils ressentent à leur égard, et un fossé se creuse donc, autour de l'adolescence, entre ceux qui béné-

⁶ *Ibid.*

ficient d'un environnement social et interactif privilégié et ceux qui n'en bénéficient pas.

En revanche, la variable sexe est particulièrement intéressante. Trois différences importantes apparaissent entre les réponses des garçons et des filles.

* Tout d'abord, la capacité d'association est différente selon la situation expérimentale. Après des images neutres, il n'y a aucune différence entre la capacité d'association des garçons et des filles. En revanche, après des images violentes, les filles sont beaucoup plus nombreuses à en parler que les garçons. On peut donc dire qu'à 11-13 ans, les filles ont une plus grande facilité que les garçons à mettre des mots sur ce qu'elles éprouvent, mais qu'elles ne mobilisent cette compétence qu'en cas de nécessité et que la violence des images en constitue une pour elles.

* Ensuite, les attentes vis-à-vis du groupe sont différentes chez les garçons et les filles selon les images présentées. Après les images neutres, les filles attendent moins du groupe que les garçons. Au contraire, en situation d'images violentes, les filles attendent plus du groupe que les garçons.

160

* Enfin, après avoir vu des images neutres, les filles ont plus de représentations de négociation et de soumission alors que les garçons mettent plutôt en scène des représentations de lutte ou de fuite. En revanche, après avoir vu des images violentes, les filles présentent des représentations de lutte ou de fuite dans les mêmes proportions que les garçons.

Ces trois résultats indiquent que, face au traumatisme des images violentes, les filles réagissent de trois façons spécifiques complémentaires: elles utilisent plus leur capacité à mettre en mots; elles attendent plus des échanges dans le groupe; enfin, elles renoncent à des modèles appris. La tendance à la pacification et à la conciliation fait en effet partie des identifications au rôle féminin traditionnel que les filles intériorisent très tôt. Cette recherche montre qu'elles l'abandonnent en situation de stress, notamment après avoir vu des images violentes.

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. Autrement dit, la vio-

lence des images prépare à la violence des groupes et la violence des groupes redouble celle des images. En jouant sur le double sens du mot "assimilé", on pourrait dire que les enfants qui ne parviennent pas à "assimiler" les effets des images sur eux courent un risque plus grand de se laisser eux-mêmes "assimiler" par leur groupe.⁷

"MIMÉSIS" ET "CATHARSIS", DEUX THÉORIES ÉGALEMENT FAUSSES

La prise en compte des diverses formes de réactions des enfants aux images violentes permet enfin de se dégager de deux problèmes qui empoisonnent le questionnement des images depuis bien des années, celui de la *mimésis* et celui de la *catharsis*.

Du point de vue de la *mimésis* tout d'abord, il est essentiel de distinguer entre "l'imitation pour de vrai" d'un côté et "l'imitation ludique", dont le but est de permettre la symbolisation psychique de certains événements stressants afin d'éviter leur constitution en traumatisme. La première relève de l'utilisation des images comme modèles de comportement. Elle nécessite que le désir de trouver un tel modèle préexiste chez un spectateur ou bien que la logique d'un groupe entraîne ses membres à adopter, ensemble, des comportements que chacun pris isolément n'aurait certainement pas eu. Dans ce cas, le désir qui préexiste au modèle des images est celui de continuer à faire partie de ce groupe et d'être reconnu par lui. Au contraire, "l'imitation ludique" consiste à "faire semblant". Elle est une tentative d'assimiler les effets sensoriels, émotifs et moteurs des images grâce à des formes corporelles de symbolisation partagées.

Le problème de la *catharsis* est lui aussi considérablement éclairé, par la prise en compte des formes corporelles de la symbolisation. Pour ses partisans, la "*catharsis* émotionnelle" pourrait assurer un apaisement par le seul fait qu'un spectateur serait confronté à un spectacle dans lequel des actes violents qu'il peut désirer en secret seraient accomplis.

Remarquons d'abord que cette définition est bien différente de celle qu'on avait donné originellement Aristote. Pour celui-ci, la *catharsis* ne portait que sur la pitié et la crainte, et, surtout, elle était inséparable de la présence du peuple rassemblé. L'essentiel ne consistait

⁷ En revanche, ce protocole ne permet pas de savoir si cet effet grégaire consécutif aux images violentes est durable ou non.

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 thérapeutique.⁸ Autrement dit, dans l’approche d’Aristote, 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* aristotélicienne 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 vécu 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 comme lui. 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.

162

Chacun, après un spectacle 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 a d’irréductiblement personnel. 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 car 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 échoue finalement faute d’être prolongée et amplifiée par une élaboration verbale.

⁸ 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?*, Aubier, 1997.

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 lorsqu'une communauté de sensations établie entre divers spectateurs face à un spectacle peut ensuite être prise en relais pour chacun d'entre eux par un échange verbal. On comprend donc que toutes les recherches visant à le mettre en évidence aient échouées.

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 dégoût.⁹ Mais pourquoi alors les recherchent-on? Il y a trois raisons à cela.

La première de ces raisons concerne le pouvoir de figurabilité des images par rapport aux états du corps et aux fantasmes archaïques. L'être humain ne progresse qu'en se donnant des représentations de ce qu'il éprouve, ressent et désire. Mais les états psychiques de la vie sont particulièrement difficiles à se représenter. Ils concernent en effet des peurs et des désirs centrés sur les fonctions alimentaires, dont l'enfant s'est progressivement éloigné au cours de son évolution pour centrer ses préoccupations sur l'apprentissage de la propreté et de la socialisation, puis sur ses premiers émois amoureux. Ces états centrés sur le désir de manger ou d'être mangé, l'arrachement ou le démembrement ou les métamorphoses monstrueuses, trouvent aujourd'hui des illustrations nombreuses grâce aux possibilités des images de synthèse.

La seconde raison pour laquelle il y a souvent du plaisir à voir des images violentes concerne non plus les fantasmes archaïques, 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 cela peut également

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.*).

être éprouvé entre conjoints ou même entre amants. Lorsqu'il est impossible d'identifier la cause des émotions désagréables qui nous assaillent, et que celles-ci soient liées à notre histoire passée ou à notre présent, 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 dans laquelle des émotions identiques ont été éprouvées.

Enfin, une troisième raison intervient dans la recherche de spectacles violents. Celle-ci ne concerne pas la figurabilité des processus psychiques archaïques, ni le déplacement des émotions de la vie quotidienne sur des représentations socialement partageables, mais les traumatismes d'images précoces. Beaucoup d'enfants ont en effet vu, seuls ou avec leurs parents, alors qu'ils étaient petits, des films dont certaines séquences les ont gravement bouleversés. Parfois, ils en ont seulement entendu la bande son, écoutée depuis leur lit alors que la télévision ou le magnétoscope fonctionnait, pour leurs parents, 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 pouvoir chercher à voir des films violents pour se mettre en situation de revivre leurs terreurs d'enfant, mais cette fois en pouvant les maîtriser. Il ne s'agit pas de revivre leur passé à l'identique avec la charge d'angoisse qui l'a accompagné, mais de le revivre autrement, avec un dénouement différent. L'adulte peut en effet choisir de s'abandonner aux pouvoirs des images ou au contraire de leur résister alors que l'enfant ne pouvait pas faire ce choix.

L'ÉDUCATION AUX IMAGES

Pour permettre aux enfants de donner du sens aux images qu'ils ont vues, l'éducation aux images doit leur donner la parole, se mettre à leur écoute et les inciter à créer les leurs. Et elle nécessite pour cela d'envisager toutes les images comme des constructions et de 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.

Par le nombre d'enfants qu'elle touche, l'Éducation 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. 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.¹⁰ 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. 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, parallèlement au travail de repérage des confusions évoquées plus haut, qui peut, lui, être mené à bien par des enseignants dans le cadre de leurs activités. 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. 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 journée. 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 télévisée— parce que c'est celles-là qui leur posent problème.

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 absente, il

¹⁰ Voir à ce sujet mon ouvrage *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents?*

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.

Enseignants et enfants sont aujourd'hui plongés ensemble dans le même bain d'images et ils n'ont pas d'autres ressources que d'apprendre, ensemble, à se les approprier différemment.