

*Rapport établi  
sous la direction de Jean Cluzel  
Membre de l'Académie des Sciences morales et politiques*

## **Jeunes, éducation et violence à la télévision**

Cet ouvrage reprend les actes  
du colloque qui s'est tenu  
le mardi 29 avril 2003  
à la Fondation Singer-Polignac  
présidée par  
M. Edouard Bonnefous  
Chancelier honoraire de l'Institut de France  
Ancien ministre d'Etat

# Sommaire

*Pour atteindre la page souhaitée, cliquer sur les mots soulignés*

Propos introductif

Jean Cluzel, *membre de l'Académie des Sciences morales et politiques*..... page 3

Xavier Darcos, *ministre délégué à l'enseignement scolaire* ..... page 8

Dominique Baudis, *président du Conseil supérieur de l'audiovisuel* ..... page 11

Yannick François, *pédopsychiatre chef de service (hôpital de Nemours)* ..... page 15

Marcel Frydman, *professeur émérite à l'université de Mons (Belgique)*..... page 19

Raymond Boudon, *membre de l'Académie des Sciences morales et politiques* ..... page 39

Geneviève Guicheney, *médiatrice à France télévisions* ..... page 46

Jean-Pierre Quignaux, *chargé de mission Union nationale des associations familiales* ..... page 50

Hélène Renard, *écrivain, membre du conseil d'administration des Scouts de France et Laurence Terray, libraire, (régie publicitaire La 5ème) créatrice d'un atelier d'enfants à Paris « télé- atelier »* ..... page 56

Sidi El Haimer, *chargé de prévention à Mantes-la-Jolie et Laurent Huet, réalisateur de documentaires*..... page 60

Yann Angneroh, *professeur d'histoire-géographie (collège de Mantes-la-Jolie) et Marc Calliaros, directeur adjoint de la Direction départementale de la sécurité publique des Yvelines* ..... page 64

Serge Tisseron, *psychiatre, psychanalyste, directeur de recherche à l'université Paris X* ..... page 66

Lise Didier Moulonguet, *secrétaire générale de Savoir au présent, enseignante à Bordeaux III* .... page 73

Michel Fansten, *enseignant-chercheur* ..... page 80

Bibliographie indicative ..... page 86

[Retour au sommaire](#)

## Propos introductif

Jean Cluzel

En diffusant des images *fictives ou réelles* du monde, la télévision livre à domicile le spectacle de la violence qui marque toutes les composantes de la société. Et maintenant, jusqu'aux établissements d'enseignement eux-mêmes.

La violence en milieu scolaire a pris une ampleur telle que les pouvoirs publics ont dû s'en inquiéter.

Le 8 mars 2001 : le chef de l'État affirmait devant un groupe de proviseurs de lycées et principaux de collège que la lutte contre la violence à l'école était une « priorité absolue »

### I – LES VIOLENCES

En quelques années, la télévision a pris une place essentielle dans notre vie quotidienne. Elle est devenue le grand moyen de distraction. Mais nous nous apercevons de plus en plus qu'elle joue aussi un rôle grâce au pouvoir qu'elle exerce sur nos esprits. Elle nous influence et ce n'est pas toujours dans le sens qui serait souhaitable. Que l'on songe à la propagande politique, à la publicité agressive à l'égard de ceux qu'elle affole ou séduit et qui n'ont pas les moyens de lui céder, à la sous-culture enfin qu'elle diffuse en lui conférant le prestige de l'image. Par là, elle ajoute aux violences du monde qu'on lui reproche déjà de refléter avec trop de complaisance.

Il y a bien deux relations distinctes entre télévision et violence. Et c'est sur le double plan de la réflexion et de l'action que l'on doit faire porter le débat.

Chaque nouvel évènement dramatique ramène avec lui la question de la violence présente dans les médias. En France, la réflexion sur cette grave question reste intermittente. La raison en est qu'au-delà de notre intuition nous ne disposons que de peu de données scientifiques sur l'influence que pourraient avoir les médias sur le développement de la violence.

Le mot *violence* est parfois difficile à définir car d'aucuns feignent de la confondre avec l'emploi de la force physique. Afin d'ôter toute ambiguïté, il faut en préciser le sens exact. Si la violence suppose en effet l'emploi de la force, cette dernière est en l'occurrence une contrainte obligeant autrui à faire ou à subir ce qu'il ne veut pas et il importe peu, qu'il s'agisse de force physique comme dans un crime, de pression morale comme dans l'intimidation, ou de supériorité intellectuelle comme dans l'escroquerie. En outre, cette force peut agir d'un seul coup ou bien s'exercer par une pression continue (la télévision illustre bien ces deux types de violence). On peut aller jusqu'à dire que la violence est un rapport de force

qui peut s'exprimer par le truchement le plus frustré (l'agressivité physique) mais aussi par la médiatisation la plus achevée (l'argent).

## II – LES JEUNES

Rappelons que selon un sondage de Médiamétrie datant de janvier 2003, les enfants passent plus de 2 heures chaque jour devant leur écran de télévision. Et pourtant représentent-ils, pour le secteur public, une catégorie de téléspectateurs à traiter de manière spécifique ? C'est une question à laquelle il faudrait pouvoir répondre de façon affirmative, ce qui n'est pas le cas .

Ajoutons que la représentation de la jeunesse à la télévision est souvent négative ; par exemple, les solidarités qui se développent ne donnent que furtivement matière à des séquences télévisées.

Il est incontestable que les jeunes, vulnérables par principe, construisent leur comportement par identification et imitation. Toutefois, il ne suffit pas de voir des images pour reproduire un acte de façon identique. Il faut aussi adopter ces images comme modèle. Et les jeunes, traumatisés par la désorganisation du monde dans lequel il évolue, se tournent vers une identité collective à leur portée et qui les séduit.

### **Agressivité, désensibilisation et peur :**

L'agressivité est la principale conséquence de l'exposition répétée à la violence télévisuelle. Elle est aussi la plus repérable, mais elle n'est pas la seule.

La désensibilisation, pour être moins visible, n'en est pas moins grave. On parle de désensibilisation lorsqu'une exposition prolongée à un stimulus engendre une réaction émotionnelle réduite à ce stimulus et une accoutumance. Dans son livre célèbre *Le viol des foules par la propagande politique*, Serge Tchakhotine, disciple de Pavlov, l'a parfaitement illustré en analysant les méthodes de propagande des dictatures de l'entre-deux-guerres.

Le troisième effet de la violence dans les médias est la peur. La télévision violente conduit le spectateur à faire coïncider ses perceptions de la réalité avec celles du monde irréel de l'image télévisée.

On peut cependant affirmer que les images violentes ont un impact différent selon les individus. Trois tendances sont distinguées par les sociologues :

- Aucune corrélation n'existerait entre les émissions violentes et les actes de violence.
- Une vertu « cathartique » attachée aux spectacles violents pourrait être bienfaisante.
- Une tendance à l'incitation toucherait une minorité d'individus fragiles et, parmi eux, évidemment ,les enfants.

### **Les jeunes ont la parole :**

Au cours de ce colloque, les jeunes ont accepté de s'exprimer, dans leur langage souvent plus « rugueux » que celui des adultes.

Le Conseil National de la Jeunesse nous a permis de prendre contact avec certains jeunes de Mantes-la-Jolie.

Leur porte-parole a choisi de s'exprimer non sur l'impact des images violentes sur le comportement des jeunes, mais sur la violence symbolique que la télévision exerce sur les jeunes. Et c'est là une manière peu commune d'aborder le problème....

Il faut savoir que les jeunes des cités souhaitent s'intégrer à la société, mais *intégration* ne signifie pas *absorption*, et pas d'avantage une forme déguisée de colonisation. C'est le choix de personnes qui désirent vivre dans une même communauté géographique, sociologique et politique, aux repères nettement définis pour construire avec d'autres une société républicaine et démocratique.

Pour cela, encore faut-il que notre télévision par ses programmes ne rejette pas certains jeunes.

### III – LA TÉLÉVISION

Chaque nouvel événement dramatique ramène avec lui la question de la violence présente dans les médias. En France, la réflexion sur cette grave question reste intermittente la raison en est, qu'au delà de notre intuition, nous ne disposons que de peu de données scientifiques sur l'influence que peuvent avoir les médias sur le développement de la violence.

Une manière d'innocenter la télévision existe cependant. Elle consiste, une fois l'influence du petit écran admise, à dire qu'il ne peut faire autrement que de montrer le monde tel qu'il est, voire qu'il mentirait s'il le faisait imaginer autre. Parce qu'il n'est que le miroir de la société. Certes, le miroir n'est pas responsable de ce qu'il montre. Et donc, pas davantage, la télévision qui est le miroir par excellence ! Mais si l'on veut parler de miroir, il faut savoir de quel miroir il s'agit : plan ou concave, c'est à dire neutre ou déformant ? La télévision ne concentre-t-elle pas singulièrement les éléments qu'elle reflète ? N'en est-il pas ici comme d'un rayon de soleil qui, renvoyé par un miroir plan, ne peut qu'éblouir mais, réfléchi par un miroir concave, peut incendier ?

Nous avons commis une grave erreur en considérant la télévision comme un média parmi d'autres et non comme l'élément principal de l'environnement culturel dans lequel la plupart des enfants grandissent et se forment aujourd'hui. Enfin, nous avons tort d'oublier que le but de l'enseignement est de former les esprits et que cette formation passe par l'explication de la *représentation* du monde. Cela signifie que, face à une réalité complexe, une jeune enfant doit apprendre à la réduire en schémas représentatifs, clairs, lui permettant d'en comprendre l'épure, afin de juger et d'agir. Or la télévision est devenue le *précepteur bavard et brouillon* de presque tous les enfants.

Au sommet du palmarès de la violence se situent, sans concurrence possible, les productions américaines dont notre télévision fait une grande consommation. Dans cent quatre-vingt-quinze films policiers américains pris au hasard, on a pu dénombrer quatre cent six meurtres. En analysant le contenu de plus de deux cents programmes de télévision, on a découvert que le crime y était vingt-deux fois plus fréquent que dans la vie réelle. On a pu calculer que, atteignant l'âge de dix-sept ans, un adolescent américain avait pu voir sur le petit écran plus de dix-huit mille meurtres...

Les responsables français de la télévision expliquent volontiers leurs choix de programmation par deux arguments : d'une part, la vogue assurée de ces films et séries, d'autre part, leur faible prix d'achat comparé au coût des créations françaises.

En 2002-2003, après de longs débats au Parlement, les pouvoirs publics ont traduit dans le droit français la directive européenne « Télévision sans frontières. Protection des mineurs et ordre public ». Mais ce qui était **interdiction** dans la directive européenne est devenu **conseil** dans la loi française.

Aucun d'entre nous ne peut être suspecté de vouloir en revenir à l'ordre moral. Aucun d'entre nous ne peut être suspecté de souhaiter que renaisse une censure quelle qu'elle soit. Mais de nombreux psychologues n'ont pas tardé à découvrir que la signalétique française avait l'attrance du fruit défendu... alors que des centaines de milliers d'enfants utilisent à leur gré postes de radio et de télévision.

#### IV – UNE REPONSE : L'EDUCATION

Le média télévision assure aux côtés d'autres acteurs sociaux une large responsabilité dans la socialisation des jeunes et la transmission des valeurs.

Toutefois, force est de constater certaines « dérives » médiatiques qui s'expliquent vraisemblablement par des « nécessités commerciales » et par la perversité des médias.

Le bras de la régulation — le C S A — veille à modérer les images violentes présentées à la télévision.

L'Ecole, elle, a surtout son mot à dire : elle doit enseigner aux jeunes à prendre de la distance avec les images, afin de porter sur elles un regard critique.

Des actions d'éducation aux médias existent déjà, menées par le Centre National de documentation Pédagogique, certaines universités, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI)... Mais est-ce que ces gouttes d'eau – bienvenues – seront suffisantes pour éteindre l'incendie ?

La famille doit entourer l'enfant et transmettre des repères par la « parole éducative ». Et qu'en est-il des familles ?

Si l'école et les familles sont débordées — pour s'en tenir aux constats globaux — que peuvent et que doivent faire les pouvoirs publics ?

A ces questions, la réponse est claire :

Il convient d'assurer l'éducation de la jeunesse pour le monde dans lequel elle est entrée.

C'est pour mettre un peu de clarté dans ce dossier que préciser les éléments de cette réponse que s'est tenu le colloque du 29 avril 2003.

A nos lecteurs de participer à ce débat et, à eux aussi, d'assumer leur part de responsabilité.

*JEAN CLUZEL*

*Secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences morales et politiques.*

*Sénateur de l'Allier de 1971 à 1998, rapporteur du budget de la Radio-Télévision française (1974-1998), membre puis vice-Président de la Commission des Finances (1980), rapporteur de la loi sur la réforme de l'audiovisuel (1982).*

*Fondateur du club Démocratie Médias, auteur des douze volumes de la collection « Regards sur l'audiovisuel », publiée par les éditions LGDJ.*

[Retour au sommaire](#)

[Retour au sommaire](#)

## **LA POSITION DU GOUVERNEMENT**

Xavier DARCOS

Rarement la télévision aura été autant au centre des débats qu'au cours de ces derniers mois. Elle a notamment fait l'objet de plusieurs rapports importants, qui ont animé les discussions et les controverses. Je pense évidemment au rapport de Madame Blandine Kriegel sur la violence à la télévision, mais aussi à celui, tout à fait remarquable, remis par le collectif interassociatif Enfance Médias, le CIEM, sur l'environnement médiatique des jeunes. Il faut également souligner que la Défenseure des enfants, Madame Brisset, lui a consacré une large part de son rapport annuel et que la fédération des parents d'élèves de l'enseignement libre, l'UNAPEL, l'a inscrite parmi ses thèmes de travail de l'année.

Tout ceci n'a rien de très étonnant, dans la mesure où la télévision a pris désormais une place centrale dans la vie quotidienne des Français, devenant pour chacun d'entre nous ou presque la principale source à la fois d'informations et de loisirs. Les adultes lui consacrent presque quatre heures par jour.

Les enfants, pour leur part, passent en moyenne près de trois heures par jour devant le petit écran, soit moitié plus que le temps consacré à n'importe quelle autre activité. C'est pourquoi ils sont devenus une cible privilégiée du marché des médias et de la publicité. Nous sommes un des pays d'Europe qui reçoit le plus de chaînes thématiques jeunesse.

Cette présence journalière de la télévision, d'aucuns la jugent excessive, sinon envahissante et préjudiciable à d'autres formes de loisirs et de culture, au premier rang desquelles la lecture. Elle implique en tout cas que l'on s'interroge légitimement sur l'influence qu'elle est susceptible d'exercer sur les mentalités et les comportements des individus.

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas d'instruire hâtivement un procès en sorcellerie et de charger la télévision de tous les péchés du monde. Je tiens à dire que la télévision a été et continue d'être, par bien des aspects, un outil éducatif majeur, d'autant plus que tous y ont accès : quasiment 100 % des ménages en sont équipés, alors que 40 % seulement possèdent un ordinateur. Mais si procès il doit y avoir, il serait juste que celui-ci concerne l'ensemble des médias et tout particulièrement celui qui a très certainement l'impact le plus direct auprès des jeunes et échappe presque totalement au contrôle des familles. Je veux évidemment parler de la radio, dont l'influence sur les jeunes esprits est loin d'être anodine.

Il convient enfin de souligner que, dans ce monde de l'image où les enfants et les adolescents sont aujourd'hui immergés, la télévision ne constitue plus qu'un transmetteur parmi d'autres. Les jeux vidéos, l'internet, les cassettes et les DVD, si facilement accessibles, contribuent eux aussi à façonner l'imaginaire, à modeler une vision du monde et souvent d'une manière bien moins contrôlable que les programmes télévisés.

J'en viens maintenant à la question qui est au centre de la réflexion de cette journée : celle des rapports entre la violence et la télévision. Je n'apporterai naturellement pas une réponse catégorique à la question de savoir si la télévision concourt à attiser la violence d'un

monde déjà en lui-même extrêmement violent, à rompre les digues que chaque être civilisé a appris à construire autour des forces obscures qui l'habitent. D'ailleurs, les divers spécialistes de l'enfance et de l'adolescence ne semblent pas avoir d'avis définitivement tranchés sur le sujet. Pour ma part, je dois dire que, dans l'action que j'ai entreprise pour prévenir la violence à l'école, les phénomènes contre lesquels je m'efforce de lutter me semblent avoir des causes bien plus profondes que l'influence pernicieuse d'un feuilleton ou d'un film.

En revanche, il me paraît indéniable que la banalisation de la violence à l'écran, la surenchère dans la recherche d'images choc, la répétition des mêmes scènes qui allient paradoxalement hyperréalisme et monotonie finissent par faire naître chez le spectateur une indifférence affective en même temps que l'abandon du principe de réalité. Nous savons tous que l'abus de jeux vidéos, dans lesquels les jeunes sont invités à devenir des personnages de l'action, ou de films d'horreur, dont les héros sont des adolescents sur lesquels il leur est aisé de se projeter, ont pu conduire les plus fragiles, les plus malléables d'entre eux à confondre le réel et le virtuel et à vivre leur vie comme s'il s'agissait d'un jeu de rôles.

C'est bien pourquoi, sans se substituer à la supervision des familles, sans usurper les fonctions des grands organismes de régulation comme le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel et sans, bien sûr, jeter la suspicion sur la télévision, l'école ne peut rester indifférente devant un tel phénomène.

Certes, je suis un des premiers à dire que la société demande beaucoup et parfois beaucoup trop à l'École. On charge celle-ci d'éduquer à la sécurité routière, au développement durable, à la santé, à la sexualité, au goût, que sais je encore ? Tout cela est bel et bon, à condition que cela ne s'effectue pas au détriment de sa mission première qui est d'enseigner des disciplines.

En ce qui concerne la télévision, les choses sont toutefois différentes. Nous apprenons aux jeunes à commenter un texte, à analyser un tableau ou une symphonie. Comment pourrions-nous les laisser seuls devant la télévision, sans leur fournir les clés, les codes et les méthodes qui leur permettent d'exercer leur esprit critique vis à vis d'elle et des informations qu'elle délivre ? C'est là rester fidèle à la mission la plus humaniste de l'éducation qui est bien toujours d'aider à distinguer le vrai d'avec le faux et de voir clair en toutes choses.

Mais il en va aussi de son rôle civique. Car qu'est ce qu'un citoyen et un citoyen libre, sinon un individu pleinement capable d'analyser et de relativiser les informations qu'il reçoit ? Si l'on est rigoureux, si l'on apprend à vérifier ses sources, si l'on comprend qu'une information se lit dans un contexte, alors c'est une pratique quotidienne de la démocratie qui est proposée, c'est l'apprentissage de la conscience et de la liberté qui s'effectue.

En effet, Mesdames et Messieurs, la violence à la télévision, ce ne sont pas simplement les films gore et les films X, ce sont aussi le matraquage publicitaire, le zapping à outrance et bien souvent la niaiserie des sit-coms, des reality-shows et autres histoires de loft.

Nos enfants ont donc besoin d'une éducation à l'image et d'une éducation qui puisse s'appuyer sur des outils pédagogiques solides. Pour les forger, nul organisme ne me semblait mieux approprié que le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, le CLEMI. Comme vous le savez, celui-ci s'est doté d'un conseil d'orientation et de perfectionnement qui est une instance autonome, pluraliste, pleinement représentative des courants en présence et ouverte à l'ensemble des familles d'esprit. Réunissant des partenaires particulièrement actifs du monde des médias, différents acteurs et usagers du système éducatif ainsi que plusieurs représentants des ministères concernés, il a d'ores et déjà accompli un travail rigoureux, qui a notamment permis d'introduire l'information, écrite ou audiovisuelle, dans la classe, avec toutes les garanties de neutralité et d'objectivité.

Aussi, en décembre 2002, ai-je confié à ce Conseil la mission d'élaborer un livret d'exercices pédagogiques pour aider les enseignants à aborder l'image au collège et au lycée. Il y avait là une attente forte, beaucoup de professeurs se disant confrontés à des situations

complexes d' « analphabétisme » de l'image chez leurs élèves. L'objectif du livret est donc de permettre à ces derniers de mieux apprendre à décrypter non seulement l'information, mais l'ensemble des images télévisées, c'est à dire les fictions, les documentaires, les dessins animés, les émissions de télé-réalité ou encore les spots publicitaires.

Je suis très heureux de pouvoir présenter la maquette de ce « mode d'emploi » de la télévision qui sera très prochainement diffusé dans l'ensemble des établissements du second degré et donnera aux élèves la possibilité de découvrir l' « envers des images » comme l'on découvre l'envers du décor.

L'intérêt de ce document a d'ores et déjà conduit France 5 à s'associer très directement à cette opération, ce dont je ne peux que me réjouir. France 5 occupe en effet une place majeure en matière d'émissions pour la jeunesse et s'illustre particulièrement dans le domaine de l'analyse et du commentaire des images. C'est pourquoi la signature d'une convention a récemment permis que s'établisse, entre cette chaîne et mon ministère, un solide partenariat

Il s'agit là, je crois, d'un grand pas, mais d'un premier pas. Nous devons évidemment poursuivre nos efforts pour parfaire cette formation visant à transformer les jeunes en téléspectateurs actifs et éclairés. A cet égard, il faut que des colloques tels que celui que vous avez eu l'excellente idée d'organiser aujourd'hui, se développent, car ils permettent de réunir des intervenants venus de divers horizons et de favoriser les échanges, ce qui est particulièrement opportun pour un sujet délicat, qui nécessite des regards croisés. Il nous faut également enrichir nos connaissances, savoir précisément ce que les autres pays, et notamment nos voisins européens, accomplissent en ce domaine. Il nous faut aussi sensibiliser les parents et leur permettre de ne pas être seulement des censeurs, mais de participer eux aussi à l'éducation à l'image. Comme l'a dit fort justement un des orateurs de cette journée : ce n'est pas en installant une barrière autour de la piscine qu'on empêche l'enfant de se noyer, c'est en lui apprenant à nager.

Apprendre aux jeunes à regarder la télévision, tel est notre objectif commun. Non pas pour nous inscrire dans un combat d'arrière-garde et d'ordre moral, mais simplement parce que nous avons la conviction que cet objectif participe au premier chef de la mission la plus essentielle de l'Ecole, qui est d'élever les êtres et non de les rabaisser.

*Xavier DARCOS*

*Ministre délégué à l'enseignement scolaire. Maire (depuis 1997) de Périgueux. Élu le 27 septembre 1998. Sénateur de Dordogne.*

*Œuvres : nombreuses publications pédagogiques et ouvrages scolaires ou universitaires dont une collection anthologique littéraire par siècles : histoire de la littérature française (1982), Approches ovidiennes de la mort (1995), Mérimée (1995), Robert des grands écrivains de la langue française (en coll., 1999), l'Art d'apprendre à ignorer (2000).*

[Retour au sommaire](#)

Dominique BAUDIS

Les médias audiovisuels sont omniprésents dans les foyers. Longtemps, les enfants et les adolescents ont structuré leur personnalité autour de deux pôles, la famille et l'École. Le média audiovisuel, et la télévision en particulier, s'est progressivement imposé comme 3<sup>e</sup> pôle éducatif ; 98 % des foyers français disposent d'un téléviseur. En France, un enfant de 4 à 14 ans passe en moyenne plus d'un millier d'heures par an devant la télévision pour 850 heures à l'école. Ainsi, un enfant passe davantage de temps devant sa télévision qu'avec ses enseignants et peut-être même ses parents.

L'action des pouvoirs publics, notamment du CSA à l'égard de la protection des enfants et des adolescents, est donc indispensable.

La télévision est une des sources dans lesquelles le jeune puise ses références, ses valeurs. C'est un filtre à travers lequel il se représente le monde. L'impact des programmes de télévision peut être très positif. La télévision est un outil pédagogique, un moyen d'ouverture sur le monde, un instrument de connaissance irremplaçable. Grâce à elle, enfants et adolescents parviennent à acquérir un niveau de connaissances qui n'a rien de commun avec celui des générations précédentes. Ne nous méprenons pas non plus en accusant la télévision d'être la cause de la violence et de tous les maux de la société. Le procès est trop facile. Il revient à confondre la cause avec le symptôme ; Télévision et violence s'inscrivent moins dans une relation causale que dialectique et mimétique : la télévision est un miroir déformant et grossissant de la société. Elle nous présente une société parfois caricaturée et la société se met à ressembler à sa caricature. Comme un écho à la violence réelle, la télévision participe à une banalisation de la violence. Cette banalisation n'est pas sans effet sur les jeunes, plus vulnérables qui différencient mal le réel du virtuel. La violence des images peut les perturber, générer de l'anxiété, de la peur, de l'agressivité face à un monde représenté comme dangereux. Néanmoins, il ne s'agit pas pour le Conseil de censurer ou d'aseptiser les écrans de télévision de toute représentation violente ou érotique mais de renforcer la vigilance des adultes et leur implication dans la protection des mineurs. Il s'agit de trouver un point d'équilibre, la voie étroite entre la liberté et la responsabilité.

Permettez moi de préciser la doctrine du CSA sur un point : l'information télévisée. La violence habite l'information : chaque jour apporte son lot d'actualité dramatique dont les journalistes ont le devoir de rendre compte. La violence du monde dans lequel nous vivons est bien réelle et ne peut pas être soit escamotée, soit cachée. Cela étant dit, les journalistes ne doivent pas s'attarder sur des images traumatisantes. En cas de crises, comme c'est le cas depuis quelques semaines avec le conflit en Irak, le travail des journalistes est risqué et difficile. Je tiens donc encore à rendre hommage, au nom du conseil, à tous ces professionnels qui ont fait leur travail avec une responsabilité exemplaire, pour leur courage, leur prudence et leur volonté de se démarquer de toute manipulation par l'image dans le traitement de cette guerre. Cette parenthèse refermée, permettez-moi d'en venir à l'action du CSA.

Le CSA a créé un instrument de régulation fondé sur la responsabilisation des adultes.

C'est la signalétique qui donne aux parents les moyens de jouer pleinement leur rôle.

Le dispositif de la signalétique a pour but d'offrir un cadre à la vigilance et à la responsabilité. Elle est un outil d'alerte qui permet aux parents d'être informés sur le contenu

des programmes et de contrôler ce que regardent leurs enfants. Le dispositif est applicable à tous les programmes, les fictions et les magazines d'information. L'efficacité de la signalétique repose donc très largement sur l'utilisation qui en est faite par les adultes et sur sa lisibilité à l'antenne. En novembre 2001, une étude commandée par le Conseil à Médiamétrie a confirmé que la signalétique, jugée utile par la très grande majorité des parents, était parfois mal interprétée, certains pictogrammes s'avérant mal mémorisés et mal déchiffrés ; exemple révélateur : la catégorie II (Accord parental souhaitable), représenté à l'époque par un petit rond bleu, était considérée par beaucoup de parents comme une incitation à regarder ces programmes. Au vu de ces lacunes, le Conseil a alors décidé de simplifier et de clarifier la signalétique. Ce nouveau dispositif est présent sur les écrans depuis le 18 novembre dernier.

Deux mois après la mise à l'antenne de la nouvelle signalétique, le Conseil a commandé une enquête d'opinion à l'institut BVA dont les résultats s'avèrent positifs. Ces résultats montrent qu'en deux mois d'existence seulement, la nouvelle signalétique bénéficie déjà d'une véritable notoriété : les 2/3 des téléspectateurs l'ont déjà remarqué dont 71 % des parents. Elle est accueillie très favorablement par la grande majorité des personnes interrogées qui approuvent le changement de pictogrammes. 76 % des téléspectateurs la jugent en effet plus claire et la quasi unanimité des parents estime qu'elle est facile d'utilisation. Enfin, 74 % des parents déclarent en tenir compte dans le choix des programmes que regardent leurs enfants.

Ces résultats sont pour nous particulièrement encourageants.

Parallèlement à la mise en place de la signalétique, les négociations du Conseil et des diffuseurs ont abouti en 1996 à l'adoption d'une série de mesures prenant en compte la présence du jeune public devant le petit écran.

C'est la « période de protection » qui est aujourd'hui communément admise dans les pratiques des chaînes hertziennes : entre 6 heures et 22h30, les programmes ne doivent pas être de nature à nuire au jeune public. Suivant la même logique, certains programmes sont interdits de diffusion le mardi, le vendredi, le samedi et pendant les congés scolaires. Les opérateurs s'engagent également à ne pas diffuser de films de cinéma interdits au moins de 12 ans avant 22 heures, sauf dérogation au cas par cas accordée par le CSA, dérogation exceptionnelle qui ne peut aller au delà de 4 par an et par diffuseur.

Le CSA souhaite aujourd'hui renforcer ce dispositif en définissant notamment les critères qui encadreront ces exceptions. En outre, ce dispositif devrait être étendu aux chaînes du câble et du satellite ainsi qu'aux futures chaînes de la TNT. Des négociations sont en cours avec les diffuseurs.

Reste la question primordiale de la diffusion à la télévision des programmes de catégorie V, pornographiques ou d'extrême violence. Dans ce cas, la signalétique ne suffit pas : c'est en l'absence des parents que des enfants ou des adolescents tombent, par hasard ou pas, sur ces images nocives.

Face à la multiplication de ces programmes et conscient du risque que ces images font courir à l'équilibre physique et mental des jeunes téléspectateurs, le Conseil ne pouvait pas rester inactif. Des mesures d'audience, le rapport du CIEM notamment a démontré que bon nombre d'enfants et d'adolescents avaient accès aux films pornographiques et dénoncé les pressions psychologiques que ces programmes font subir au jeune public n'hésitant pas à parler de « maltraitance audiovisuelle ». Le Conseil est alors intervenu auprès des chaînes afin qu'elles mettent en place des verrouillages codés qui permettent aux adultes d'exercer leur responsabilité parentale. Devant la réponse négative ou évasive des diffuseurs, nous leur

avons demandé de mettre fin à la diffusion des programmes de catégorie V, le droit des enfants prévalant sur toute autre considération. Depuis notre décision du 2 juillet dernier, la situation a évolué : les diffuseurs semblent désormais prêts à prendre leur responsabilité et nous ont assuré que la mise en place d'un verrouillage avec l'attribution d'un code secret aux parents était possible et fiable. Afin de tester et de valider les procédés qui nous ont été proposés, nous avons décidé de faire appel à un expert technique indépendant. Par ailleurs, nous envisageons de créer au sein du CSA un service permanent qui sera chargé de vérifier, à tout moment, le bon fonctionnement et l'efficacité de ces dispositifs.

Un autre élément positif à relever : la proposition spécifique de Canal+ pour les 3 millions et demi d'abonnés qui reçoivent la chaîne en mode analogique et pour laquelle le double verrouillage est impossible. Canal+ est en effet prête à retirer l'offre pornographique de l'abonnement. Ainsi, les abonnés devront faire une démarche volontaire et explicite pour avoir accès aux films pornographiques. On peut raisonnablement penser que des parents, qui ont de jeunes enfants, y réfléchiront à deux fois.

Face à l'enjeu que représente cette question spécifique dans la protection de l'enfance et de l'adolescence, le CSA considérait qu'il était primordial que la mise en place de tels systèmes passe par la loi. Contraindre les diffuseurs à mettre systématiquement en place de tels systèmes aurait permis au Conseil de remplir sa mission avec sécurité et sérénité. Malheureusement, il semble que cette mesure ne soit pas une priorité pour le législateur, ce qui réduit notre marge de manœuvre. Néanmoins, le CSA a élaboré une doctrine spécifique qui encadre strictement la diffusion des programmes de catégorie V. Ce dispositif adopté par délibération, le 25 mars 2003, précise et complète les orientations qui guident désormais le Conseil dans l'instruction des demandes d'autorisation de diffusion des programmes de catégorie V. Chaque nouvelle demande fera l'objet d'un examen individuel à la lumière des dispositions arrêtées par le Conseil. Les opérateurs désirant obtenir une autorisation alors qu'ils proposent ce type de programmes devront offrir des garanties particulières et combiner des mesures de précaution limitant la diffusion de ces programmes et surtout leur accès aux mineurs :

- les horaires de programmation en vigueur, entre minuit et 5 heures du matin,
- l'inscription dans les conventions d'un nombre maximum de diffusions de ces programmes,
- la mise en œuvre de systèmes de double verrouillage, un abonnement séparé pour cette programmation,
- des engagements spécifiques et élevés en faveur du cinéma français et européen.
- l'éducation à l'image

Cela étant, il ne suffit pas de poser les règles, il faut également se donner les moyens de les faire respecter. Pour cela, le Conseil supérieur de l'audiovisuel dispose d'un éventail de sanctions qui va de la sanction financière à la suppression de l'autorisation. Malheureusement, les sanctions pécuniaires qui pourraient se révéler particulièrement efficaces sont rarement applicables pour des raisons juridiques. En effet, le dispositif actuel empêche le CSA de prononcer une sanction pécuniaire si le manquement constaté est constitutif d'une infraction pénale et relève donc d'une sanction pénale. C'est le cas par exemple pour la diffusion d'images à caractère violent ou pornographique susceptibles d'être vues par les plus jeunes. Cette disposition ne permet pas au Conseil supérieur de l'audiovisuel de disposer de tous les moyens dont il a besoin pour remplir sa mission. Il convient donc de remédier à cette situation. Le Conseil s'est montré favorable à une modification du cadre législatif relatif à son pouvoir de sanction qui lui donnerait la possibilité d'utiliser une sanction pécuniaire dans le cas d'un manquement constitutif d'une infraction pénale. Il semble que sur ce point le

législateur soit disposé à procéder à ce renforcement du pouvoir de sanction du Conseil, comme nous l'a confirmé le Gouvernement.

La société entière a son mot à dire et son rôle à jouer dans ce domaine. La loi doit le lui permettre. Seule une approche globale et cohérente du problème, prenant en compte l'ensemble des supports de communication, la radio, Internet, K7 vidéo, DVD ... sera efficace. Il faut que chacun prenne ses responsabilités face à l'enjeu que représente la protection de l'enfance et de l'adolescence : le législateur, le CSA, les diffuseurs, les créateurs, les parents. Mais aussi l'école qui pourrait généraliser la formation des élèves aux médias, en leur apprenant notamment à analyser et décrypter une image et prendre de la distance avec ce qu'ils voient, comme elle leur apprend à expliquer un texte littéraire. L'équilibre de nos enfants en dépend.

*Dominique BAUDIS*

*Présentateur du journal télévisé à TF1 puis FR3 (1978-81). Maire de Toulouse (1983-2001). Président du comité éditorial du Figaro (2000-2001), Président du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) (depuis 2001).*

*Œuvres : La Passion des chrétiens du Liban. La Mort en keffieh. Le Ciel est à vous. L'Union. Toulousain, Français, Européen (1994). Raimond le cathare (1998). Raymond d'Orient (1999). La Conjuratation (2001), Il faut tuer Chateaubriand (2003)*

[Retour au sommaire](#)

## Ce qui est violent, ce qui fait violence

Dr Yannick FRANÇOIS

Le pédopsychiatre a le privilège d'être à un carrefour où l'intime et le social dessinent leur nouage, quand l'un et l'autre se construisent ou s'altèrent mutuellement pour l'enfant. D'un côté la logique et les aléas du développement affectif d'un enfant, de l'autre le tissu symbolique et social qui lui propose ses codes et ses lois, et aussi de plus en plus souvent ses déchirures. La violence occupe dans ce registre une place fondamentale que la psychanalyse n'a pu que confirmer. L'agressivité est au cœur de l'être humain, comme on dit. Vivre ensemble n'est possible dès lors qu'à la condition de se soumettre à des lois qui codifient la violence propre à l'homme, des lois que rien de naturel ne vient justifier, et cela aussi, ça fait violence. Toute la complexité de l'humain tient au fait que cette violence culturelle qui fait violence à la sienne est la condition de son humanisation. Ce qu'on appelle culture ou civilisation fut de tout temps à la fois l'expression et le produit de la violence faite à chacun.

Que se passe-t-il dans nos sociétés contemporaines lorsqu'elles donnent autant de place aux images dans leur culture ? Les images et leur vecteur principal, les médias, sont-elles génératrices de confusion ou bien au contraire peuvent-elles contribuer à aider chacun à se débrouiller avec sa violence, à la sublimer comme le dit Freud ? Je dis bien les images et pas seulement les images violentes car ce serait d'emblée éduire le débat de n'évoquer que celles-là. Les images violentes ont certes une place importante mais d'autres violences dont l'impact psychique n'est pas moins grand peuvent se nicher dans des spectacles d'allure tout à fait respectable. D'où la distinction, chère à Geneviève Guicheney, que je vous propose de prendre comme cadre de réflexion entre «ce qui est violent » et «ce qui fait violence ».

Les images de violence relèvent évidemment de la première catégorie, «ce qui est violent ». Leur violence est patente, non dissimulée, et leurs effets sont tout aussi transparents. Il est inutile de multiplier les observations savantes pour prédire l'impact émotionnel d'une image violente : rejet ou fascination, les deux souvent mêlés. Il n'y a pas non plus motif à s'étonner que, à l'instar de toute image, celles de la violence suscitent des conduites identificatoires à des degrés divers. Le propre de l'image est de capter le spectateur et de façonner la perception imaginaire qu'il a de lui même et du monde. Ce qu'Hervé Bazin exprimait à propos du cinéma reste valable pour la télévision : «[elle] substitut à nos regards un monde qui s'accorde à nos désirs ». Et justement, parmi nos désirs, celui d'agresser l'autre tient une place centrale. De plus, les images violentes agissent de façon plus paradoxale et moins immédiatement accessible au bon sens. Elles placent le spectateur en position de voyeur passif. Alors même que, par mimétisme, il est prêt à l'affrontement, il n'a en face de lui qu'un leurre virtuel, une émotion sans corps tangible. La violence propre à l'humain s'en trouve renforcée. L'image violente est une duperie qui ajoute à la solitude engendrée par nos sociétés modernes. Au même titre que les images pornographiques, elles accroissent ressentiment et frustration. Elles sont vaines promesses de rencontre, simulacres commercialisés d'une satisfaction par l'objet, médiocres anesthésiques du désir de vivre. Au même titre que les multiples objets offerts à la pure consommation par notre société, les images violentes asphyxient le désir alors qu'elles semblent lui répondre.

Que faire alors ? Il faut bien sûr en limiter et en contrôler la diffusion, les entourer de dispositifs d'avertissement, rappeler leur impact mimétique, bref mettre en place l'arsenal

préventif nécessaire. Mais si l'on en reste là, on aura placé au bord de la route les panneaux de signalisation sans avoir ne serait-ce qu'effleuré ce qui pousse à s'y conduire si mal. Il est légitime aussi d'enrichir le dispositif par un versant pédagogique, par une initiation au décryptage des images et à leur fabrication. Toutefois l'efficacité dans ce domaine reste dépendante, me semble-t-il, de la stimulation et de la valorisation plus générale du sens de la critique et du commentaire. Mais qu'on le veuille ou non, avertir, contrôler, éduquer, n'empêchera pas les images violentes de trouver un écho au plus profond de nous. Des millénaires de travail de la culture ont échoué à éliminer la violence du monde, ce qui bien sûr ne saurait remettre en cause le bien-fondé des initiatives destinées à parer au plus pressé.

Il serait regrettable en revanche qu'en se focalisant sur les images explicitement violentes on soit conduit une fois de plus à délaisser la proie pour l'ombre. La question de fond posée à nos sociétés médiatisées ne me paraît pas tant celle des images violentes elles-mêmes, dont le plus élémentaire bon sens ne peut que souhaiter le contrôle et la limitation. Le vrai danger, celui qui tous les jours prend des formes nouvelles, celui qui met en péril la survie de nos sociétés, me paraît être « ce qui fait violence ». Les images violentes ne représentent que l'écume d'un mouvement plus profond de violences d'un autre ordre, celles que je désigne avec mes mots de psychiatre par *violences symboliques*. Les violences symboliques sont ces atteintes de plus en plus courantes et généralisées à la culture et aux valeurs fondamentales de l'humanité. De façon de plus en plus systématique et délibérée, des violences symboliques s'ajoutent aux violences ordinaires des guerres et des conflits. Mais les violences symboliques accompagnent aussi, et peut-être de manière indissociable, le déploiement sans limite de l'économie marchande. Dans sa forme la plus banale, la violence symbolique c'est le mépris de l'autre, c'est le refus de lui être relié, c'est son enfermement dans une catégorie, une fonction, un usage. Dans sa forme la plus sournoise, la violence symbolique c'est le marché de dupe qui va se généralisant où chaque besoin peut trouver l'objet qui le satisfait. Elle est symbolique parce qu'elle atteint les liens symboliques, les liens de solidarité entre générations, entre les hommes d'une même culture, les liens d'échanges et de respect entre les cultures. La violence symbolique réduit l'humain à des comportements sans profondeur, sans horizon ni espérance. On connaît la suite : comblé d'objets l'homme occidental déprime et s'enfonce dans la tristesse. Quant à ceux pour qui l'accès aux objets est impossible, il ne leur reste parfois que la révolte ou la violence.

Le système des médias est mis ici au pied du mur. La télévision at-elle ou non la responsabilité d'aider chacun, et en particulier les enfants, à « se penser » et à « penser le monde » ? Peut-on ou non attendre d'elle qu'elle prenne sa part dans l'atténuation de ce que j'appelle les violences symboliques ? En d'autres termes, qu'elle est la participation de la télévision au travail de la culture ? Qu'elle est sa contribution à la résistance à l'inéluctable « montée de l'insignifiance » qui nous submerge et, par voie de conséquence, à celle de la violence ?

Des questions qui nous conduisent à interroger l'impact global des programmes d'information, culturels ou de fiction, indépendamment de la proportion d'images violentes qu'ils contiennent. Toute image, tout programme, que la violence soit explicite ou non, peut être traversé par les interrogations fondamentales de l'homme et de la culture sur la condition humaine, sur le sexe et la mort. Ne croyez pas que je m'éloigne du quotidien et que je donne à mon propos un tour philosophique. Ce sont les préoccupations qui s'expriment dans les dessins de nombreux jeunes enfants que je reçois. Il est question de mort, de violence, d'amour, de filiation, des générations, du bien, du mal, de ce qui fait mal... Mon rôle, tel que je le conçois, consiste d'abord à les confirmer dans la valeur de leurs questions, pour ensuite articuler ces questions à leur propre histoire en même temps qu'aux règles et interdits conscients et inconscients qui relancent l'humanisation. J'ajoute que si les dessins des enfants

mettent parfois en scène des personnages de dessins animés ou de fiction, violents ou non, c'est pour les intégrer à leur récit personnel comme ils le feraient de n'importe quel objet dans leurs jeux. L'impact déformant des médias sur l'imaginaire des enfants me paraît beaucoup moins important qu'on l'affirme si souvent.

Mon regard d'adulte et de pédopsychiatre me porte en revanche à une vive inquiétude quant à la façon dont de nombreux programmes maltraitent le contenu symbolique des interrogations fondamentales que j'évoque. Il n'est plus question ici de l'impact imaginaire de la télévision mais de la légèreté, pour ne pas dire la perversité, avec laquelle trop souvent elle manipule les codes et les règles symboliques qui nous structurent et structurent le social. J'en resterai, faute de plus de temps, aux émissions dites « de société ».

Certes la mise en scène des relations humaines constitue l'essence du spectacle télévisuel. D'ailleurs il est logique qu'il accueille si facilement des « psy de service » sur ses tréteaux, ils ont le même fond de commerce et depuis plus longtemps. Mais se dévoiler face à un psy dans une consultation n'a rien de commun avec la mise en scène de l'intime qui est proposée dans certaines émissions. Le spectacle télévisuel met ses victimes en situation d'être comptables de leur intimité. Au lieu de la préservation des singularités de l'histoire de chacun, on nous fait participer à leur réduction par un discours standardisé, calibré, unidimensionnel, traversé des modes et des inquiétudes factices du temps. On soutient qu'il est du devoir de la télévision de montrer la société dans tous ses aspects. Certes, mais il faut prendre alors la mesure de cet engagement. La télévision ne surplombe pas la société, elle en fait partie. Elle suscite même une attente similaire à celle qui s'adressait jadis aux notables ou aux savants. On attend d'elle plus que le spectacle du monde, on voudrait que non seulement elle nous donne des mots pour le lire mais qu'elle relaie aussi les nôtres.

« Ce qui fait violence » à la télévision me paraît être précisément son incapacité croissante à ménager les conditions d'une parole reconnue. Une parole reconnue est une parole à laquelle on donne crédit, dont on accepte qu'elle hésite et se cherche, que l'on soutient à surmonter sa maladresse initiale. Le plus souvent on nous propose exactement le contraire. Le détournement des images et des paroles, leur mise en scène spectaculaire, qu'elle soit involontaire ou cynique, fait violence. Ceci engendre des blessures symboliques sourdes, le plus souvent, et parfois manifestes et violentes. Violence réactive, violence de résistance, violence d'affirmation qui alimente néanmoins cette violence plus générale que nos sociétés non seulement ne savent plus intégrer à la culture, ne savent plus penser, mais renforcent en ne sachant lui répondre que par la répression et la mise à l'index.

Protéger les enfants de l'ébranlement émotionnel insécurisant provoqué par les images violentes est évidemment nécessaire, mais il serait de mon point de vue tout aussi important que les responsables de programmes se préoccupent de « ce qui fait violence ». La mise en spectacle des relations humaines est une dramaturgie délicate dont les enfants sont les premiers à subir les dévoiements.

Pour terminer je reviendrai simplement à ce que nous enseignent les enfants en difficulté. Leurs souffrances les plus insurmontables ne sont pas liées aux épreuves réelles mais aux mensonges ou à la duperie des adultes. Difficilement surmontable aussi, et autre source de violence, le fait de n'avoir pas été entendu, reconnu dans sa parole, fut-elle indécise et gauche. Alors si on ne peut pas demander tout à la télévision, et surtout pas de se substituer aux parents, on pourrait attendre d'elle plus de crédit à l'intelligence et au sens de l'humain des téléspectateurs, en particulier des plus jeunes.

Il serait vain d'espérer la disparition de la violence, il ne l'est pas de contribuer à sa mutation dans la culture, non pas celle qui est produite *pour* les gens mais celle que l'on construit *avec* eux.

*Yannick FRANÇOIS*

*Pédopsychiatre, chef de service de l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile Nemours-Montereau-Fontainebleau, membre correspondant de la Société française de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent, membre du Conseil d'Administration du Centre d'Etudes, de Recherches et d'Actions sur les Traumatismes et l'Exclusion (CEDRATE, Maison des Sciences de l'Homme, Paris), membre du Comité Scientifique de l'Association Archives et Documentation Française Dolto, Secrétaire Général et cofondateur de l'association Alliance Hospitalière Franco-Vietnamienne, Secrétaire Général adjoint de l'association Enfance-Etat des lieux.*

[Retour au sommaire](#)

## **Violence, vandalisme et agressivité L'influence des médias**

Marcel FRYDMAN

### **1. L'augmentation de la violence au sein du monde contemporain**

Les nombreux progrès, qui depuis une quarantaine d'années, ont permis, dans les pays évolués du moins, de promouvoir des conditions d'existence de plus en plus confortables, n'ont toutefois pas abouti à une diminution significative de la violence. Celle-ci, de toute évidence, a toujours existé et la longue série de guerres qui a ensanglanté et endeuillé l'histoire de l'humanité ne laisse aucun doute à cet égard. Tout semble s'être passé comme si l'être humain avait l'illusion de pouvoir mieux atteindre un besoin fondamental à caractère psychosocial — être bien intégré au sein de son groupe et nouer avec les membres de ce dernier des liens privilégiés — en maintenant les autres groupes à distance. Ce besoin est normalement rencontré dans les communautés naturelles, dont le prototype est la famille, mais également dans les groupes restreints à forte cohésion au sein desquels chaque individu établit avec les autres des relations interpersonnelles à caractère affectif. Nous pouvons cependant nous demander si les communautés naturelles ne présentent pas, parallèlement au soutien émotionnel apporté à tous grâce à l'attention et à l'intérêt des compagnons, de très sérieux inconvénients et, en particulier, le repliement excessif du groupe sur lui-même. Dans ce cas, on peut comprendre le développement d'une certaine hostilité à l'égard de ceux qui n'appartiennent pas à la communauté initiale. La xénophobie et le rejet des étrangers que l'on rencontre dans tous les groupes humains trouvent vraisemblablement, en partie du moins, une explication semblable.

L'évolution des techniques et l'accroissement considérable des connaissances dans tous les domaines n'ont pas réellement modifié les données du problème. Nous savons que les conflits entre groupes ethniques, nationaux, religieux ou sociaux, entre autres, n'ont jamais cessé. Ne suffit-il pas, pour s'en convaincre, d'évoquer l'année 1992 marquée par une nouvelle explosion de nombreux nationalismes ? Songeons, par exemple, aux événements dramatiques qui secouent encore certaines des républiques de l'ex-U.R.S.S. ou de l'ancienne Yougoslavie dans laquelle la purification ethnique a servi d'argument à d'épouvantables massacres. Nous pourrions également mentionner l'opposition féroce entre Catholiques et Protestants en Irlande du Nord, celle qui caractérise les pays du Moyen-Orient sans oublier la Somalie, le Rwanda, l'Erythrée où les populations ont été soumises à d'indicibles souffrances. Celles-ci ont ému le monde entier, mais aucune solution n'est en vue et bien d'autres régions sont assurément susceptibles de devoir affronter des tragédies semblables.

Cependant, si depuis la seconde guerre mondiale, l'Occident a traversé une phase de paix relative, nous sommes bien forcés d'admettre que de nouvelles formes de violence ont connu un développement extraordinaire. A côté de diverses vagues de terrorisme dont furent victimes, le plus souvent, des innocents nullement concernés par les problèmes qui se posaient, nous pouvons citer la violence physique. Son importance au sein de nos grands centres urbains n'est pas contestable et elle se manifeste, notamment, par la multiplication des agressions. Compte tenu de leur fréquence, certains quartiers sont devenus dangereux pour le

promeneur isolé en fin de soirée en particulier. La violence dans les stades, pratiquement inconnue pendant près de quatre-vingts ans de pratique sportive — s'est, jusqu'à un certain point, généralisée et il ne se passe probablement pas de semaine à l'issue de laquelle des événements plus ou moins graves ne soient rapportés par la presse. Des spectateurs profitent, à ces occasions, de l'anonymat de la foule pour donner libre cours à des pulsions agressives apparemment non contrôlées. Relevons encore l'augmentation de la violence dans le cadre scolaire — des enseignants sont assez régulièrement agressés par des élèves —, de la violence sexuelle, de la violence conjugale ou familiale (qui peut être physique, psychologique ou économique), de la violence au volant, de la violence filmée et télévisée, ou encore de la violence contre l'environnement.

## **2. La violence envers l'environnement**

La violence qui s'exprime aux dépens de l'environnement s'est donc, elle aussi, notablement accrue. Nous pensons, plus spécialement, au vandalisme dont les manifestations se caractérisent par leur grande diversité. Relevons, entre autres, la destruction délibérée ou l'endommagement des transports en commun (E. Kube et L. Schuster, 1985), la détérioration des bâtiments scolaires (L. Carliez, 1986), des parcs, des terrains de jeu ou des églises (N. Kittrie, 1979), la profanation des cimetières, le dépôt sauvage d'immondices, la dégradation volontaire et la mise hors service des cabines téléphoniques (C. Lévy-Leboyer, 1984; Kube et Schuster, 1985) ou la prolifération des graffiti qui ne recouvrent plus seulement les murs des toilettes de certains établissements, mais affectent également les édifices publics. Selon R.V.G. Clarke (1978), le vandalisme serait donc une collection de problèmes distincts et non pas une entité unique. Nous retrouvons cette idée chez C. Lévy-Leboyer qui reconnaît la difficulté de référer le terme vandalisme à un type homogène de comportements. Or, l'étude du phénomène, nous dit l'auteur, n'est pas possible sans un accord sur une définition claire de celui-ci.

Sans entrer dans les détails, rappelons que l'on considérait ordinairement le vandalisme comme une tendance à détruire les objets de valeur et, en particulier, les œuvres d'art par stupidité ou par ignorance. Cette conception initiale, comme le soulignent R. Screvens et B. Bulthé (1981), a toutefois subi une nette évolution et, à l'heure actuelle, les psychologues étendent les objets auxquels s'attaque le vandale à tous les biens, meubles ou immeubles appartenant à la collectivité — ou, éventuellement, à des particuliers — sur lesquels s'exerce consciemment le désir de détérioration ou de dégradation. Avec J. Fisher et R. Baron (1982), nous pouvons y ajouter le caractère insensé et gratuit de l'acte posé. Aux yeux de l'observateur, le sujet a mis en jeu un comportement qui n'a aucune motivation. Cette absence de motivation n'est évidemment qu'apparente, mais il ne suffit pas d'interroger l'individu pour la découvrir, car, dans la grande majorité des cas, elle échappe au champ de la conscience.

### **2.1. Le vandalisme scolaire**

Le vandalisme scolaire est incontestablement une réalité importante dans tous les pays évolués. Aux Etats-Unis, l'Association nationale des directeurs pour la sécurité scolaire a estimé le coût du vandalisme relevé dans les écoles américaines à plus de cinq cent quatre-vingt-dix millions de dollars par an au cours de la décennie 1970-1980.

En 1979, à Rotterdam, les dégâts dus au vandalisme scolaire atteignaient la somme de cinq millions de florins (environ cinq cents millions de FF) et, en Suède, pour l'année 1981, le coût était de l'ordre de cent quarante cinq millions de FF (E. Kube et L. Schuster, 1985).

Les mêmes comportements sont enregistrés un peu partout et des interventions appropriées seraient donc nécessaires. Ces dernières n'ont cependant guère de chances de se révéler efficaces sans une compréhension suffisante des motivations qui incitent de jeunes élèves à adopter de telles conduites. Or, trop peu d'études ont été consacrées au vandalisme scolaire surtout en Europe. Sans doute, furent-elles plus nombreuses aux U.S.A., mais les chercheurs américains se sont généralement bornés à la description des divers actes de vandalisme en évaluant le coût entraîné par les détériorations. Les psychologues ont tenté de caractériser la population vandale en fonction de variables individuelles (tels l'âge, le sexe ou le niveau scolaire, par exemple), de variables socio-économiques ou encore de facteurs qui sont plus spécifiquement du ressort de l'école, à savoir les programmes et l'organisation scolaires (J.L. Howard, 1978; J.L. Irwin, 1978; J.J. Van Patten, 1978; R. Wells, 1978; R.G. Mayer et al., 1983). De pareilles tentatives n'ont toutefois pas permis de progresser dans le sens d'une suppression ou d'une atténuation du phénomène.

Par ailleurs, certains pédagogues ont parfois proposé des plans d'action destinés à limiter le vandalisme en milieu scolaire. G. Zwier et N. Mac Vaughan (1984) ont envisagé trois orientations. En premier lieu, une orientation *conservatrice* qui considère le vandale comme un sujet déviant et, dans cette perspective, la prévention exigerait l'augmentation de la rigueur de l'entourage. Dans le cadre de la deuxième — qualifiée de *libérale* —, le vandale est présenté en tant que victime de l'environnement physique ou social de l'école, c'est-à-dire du système scolaire. Une participation des élèves à la remise en état des locaux ou du matériel endommagé et une surveillance accrue auraient surtout, dès lors, un effet bénéfique. L'hypothèse avancée par la troisième, l'orientation *radicale*, est celle d'une réaction normale à une situation abrutissante. L'anonymat du groupe et l'esprit de compétition, qui caractérise toujours la plupart des établissements d'enseignement, susciteraient des actes de vandalisme envers l'institution elle-même. Les auteurs affirmaient que, dans cette perspective, c'est au niveau de la communauté dans son ensemble qu'il y aurait lieu d'agir.

Un autre plan, élaboré par G. Taylor (1983), était basé sur un fonds constitué grâce aux cotisations des élèves. Ce fonds devrait servir à la réparation des dégâts causés par les vandales, mais également, s'il n'était pas dépensé à cet effet, à la réalisation de certains projets mis au point par les élèves eux-mêmes.

Aucun de ces plans n'a cependant été testé à l'occasion d'une expérimentation suivie d'une évaluation précise. Dans la mesure où ils n'avaient pas, pour fondement, une étude clinique ou expérimentale qui aurait conduit à une compréhension véritable du vandalisme et à l'identification des variables causales, la réflexion du chercheur ne pouvait aller au-delà de la formulation d'hypothèses. Deux recherches que nous avons menées avec la collaboration de F. Rasschaert (1987), où furent testées, d'une part, la relation entre la frustration déterminée par la panne d'une photocopieuse dont l'utilisation s'avérait nécessaire et, d'autre part, l'incidence des variables environnementales sur la production de graffiti, ont fait apparaître une image du vandale scolaire assez éloignée de celle décrite par la littérature spécialisée. Nous avons enregistré un taux relativement élevé de vandalisme quels que furent les établissements considérés et le niveau socio-économique des familles. Les responsables n'étaient pas seulement quelques sujets déviants. Les résultats enregistrés nous incitaient plutôt à considérer que, compte tenu des conditions de vie offertes, aujourd'hui, à nos enfants

et à nos adolescents, au sein de l'institution scolaire, tout élève, au-delà d'un seuil de frustration variable d'individu à individu, était susceptible de se transformer en vandale.

D'autre part, les vandales ne constituent forcément pas un groupe homogène et les nombreuses variables qui peuvent favoriser l'adoption de ce genre de comportements sont sans doute fort différentes les unes des autres. Par conséquent, la prévention du vandalisme, au lieu de se limiter à quelques interventions ponctuelles habituellement fondées sur l'intuition, devrait s'insérer, pensons-nous, dans le contexte d'une préparation systématique des jeunes à la vie sociale. Nous reprendrons le volet éducatif et les problèmes posés par la prévention après avoir étudié d'autres formes de vandalisme et de violence.

## **2.2. Le vandalisme dans les cabines téléphoniques**

Parmi les cibles privilégiées des vandales, les cabines téléphoniques occupent assurément une place de choix. L'ampleur du phénomène est attestée par le montant des frais de remise en état.

En France, en 1981, le nombre d'actes de vandalisme perpétré a été supérieur au nombre de cabines installées sur la voie publique (cent seize mille) en engendrant un coût de cinquante six millions de FF.

En République Fédérale, les soixante-dix mille cabines endommagées au cours de la même année ont entraîné des frais de réparation qui ont atteint douze millions de D.M.

La ville de Naples comptait, en 1977, deux cent soixante et onze cabines qui ont été vandalisées, en moyenne, à plus de huit reprises chacune.

Le vandalisme des cabines téléphoniques a atteint les pays occidentaux, mais aussi, semble-t-il, ceux de l'Europe de l'Est. La mise au point de plans de prévention est donc bien indispensable et, dans cette perspective, certains psychologues sociaux se sont efforcés d'appréhender les motivations de ces comportements. R.I. Mawby (1977) n'a pas pu établir de lien entre un taux élevé de délinquance dans une zone géographique donnée, et la fréquence du vandalisme des cabines téléphoniques. Celui-ci, par contre, était en relation avec la proportion d'habitations à loyer modéré et un taux d'utilisation élevé.

Ce sont toutefois surtout les recherches de C. Lévy-Leboyer (1984) qui ont permis de progresser et de mieux comprendre ce type de vandalisme. L'auteur s'est efforcé d'appréhender le comportement de l'utilisateur dans le cas d'un dysfonctionnement avec ou sans retenue des pièces de monnaie. L'expérience s'est déroulée à Paris et, parallèlement, dans deux petites villes de province. Les réactions violentes envers le récepteur ou la cabine étaient beaucoup plus fréquentes si l'individu ne récupérait pas l'argent (70 % d'actes de vandalisme contre 30 % lorsque la pièce était restituée par l'appareil). En outre, les conduites agressives, en particulier à Paris, où elles caractérisaient 91 % des situations dans lesquelles l'argent était retenu pour 37 % en province. Le mauvais fonctionnement du téléphone n'est apparemment pas vécu de la même manière dans la capitale ou dans une petite ville. La conduite agressive pourrait s'expliquer, dès lors, par une double frustration. La première serait déterminée par l'impossibilité de communiquer, davantage perçue comme un obstacle plus malaisé à surmonter à Paris où les cabines sont relativement éloignées les unes des autres et l'utilisateur ne sait pas nécessairement où se trouve la plus proche. La non récupération de la monnaie est une seconde frustration qui aurait un effet renforçateur au niveau de la première. Cette double

frustration prendrait, de surcroît, plus d'importance au sein de nos grands centres urbains marqués par un relâchement des liens affectifs et par le développement d'une certaine indifférence à l'égard du monde extérieur. Ces conditions, nous dit C. Lévy-Leboyer, pourraient jouer un rôle de catalyseur sur la relation frustration-agression.

La question qui reste posée est, bien entendu, celle de la prévention. C.L. Markus (1984) a recensé une série de mesures envisagées par la compagnie des téléphones en Grande-Bretagne et, parmi ces dernières, des mesures visant au renforcement du matériel, à la modification du design des cabines ou celles destinées à rendre le vandale potentiel plus visible. Si elles sont susceptibles de réduire cette forme de vandalisme, leur pertinence est discutable dans la mesure où, en n'agissant pas sur le facteur causal, le phénomène a toutes les chances de se déplacer vers d'autres cibles.

En Belgique, le vandalisme a touché plus de 20 % des cabines téléphoniques du pays en 1986 — contre 15 % en 1978 — en occasionnant des frais de remise en état de près de quatorze millions de FB. Ces données nous ont conduit à prolonger les travaux de C. Lévy-Leboyer après avoir sollicité et obtenu la coopération de la R.T.T. (Régie des Télégraphes et des Téléphones).

Lors d'une expérimentation effectuée en 1987<sup>1</sup>, nous espérons identifier d'autres variables situationnelles incitant au vandalisme, mais nous nous proposons également de tester l'effet dissuasif de différents messages destinés à interpeller l'utilisateur. Les sujets étaient observés, à leur insu, par un membre de l'équipe dissimulé dans une camionnette lors de l'utilisation du téléphone. Celui-ci avait été placé, à notre demande, en état de blocage - non apparent - par un agent de la R.T.T. et, de plus, la monnaie n'était pas restituée. Toutes les réactions de l'utilisateur étaient enregistrées. L'individu ne prenait conscience du caractère expérimental de la situation qu'au moment de quitter la cabine et il récupérait, alors, les pièces introduites dans l'appareil. Par ailleurs, près d'un millier de cabines avaient été munies d'une affichette apposée sur la porte, à hauteur des yeux qui comportait un message tel *Je peux sauver la vie d'un enfant ! Ne m'endommagez pas, ou encore M'endommager ne sert à rien. Un jour, peut-être, je vous sauverai la vie.*

Pour évaluer l'incidence de ces messages, nous avons comparé les dégradations relevées dans les cabines pourvues de l'affichette durant le mois d'août 1987 à celles du même mois de l'année précédente. S'il y eut une légère diminution des accès de vandalisme, l'écart entre les deux moments ne s'est pas révélé statistiquement significatif et nous n'avons donc pas pu conclure à l'efficacité de la procédure testée. Quant aux conduites mises en jeu par les sujets, elles ne différaient pas de celles observées au cours de la recherche de C. Lévy-Leboyer. Si le vandalisme est plus souvent commis par des individus de sexe masculin, mais uniquement pour les comportements du type *maniement brutal* (écart significatif à  $p < .02$ ), nous n'avons pas enregistré de différence entre les âges (quels que fussent les comportements envisagés), ni entre les milieux socio-économiques dont les utilisateurs étaient issus, ni entre les origines nationales. Tout semblait se passer comme si les individus étaient des vandales potentiels. L'urgence de l'appel, confirmée au cours de l'interview, augmentait la frustration suscitée par l'impossibilité de communiquer et celle-ci était renforcée par la non-restitution de l'argent.

Les résultats que nous avons obtenus corroborent ceux relevés dans les recherches précédentes. Dans leur ensemble, ils montrent clairement que les agressions contre

---

<sup>1</sup> Avec la collaboration de M.-L. Cardon.

l'environnement ne constituent pas un phénomène exceptionnel et des interventions ponctuelles ne permettront pas de l'éradiquer. Il apparaît à nouveau que la prévention du vandalisme devrait sans doute s'insérer dans une action éducative plus générale.

### 2.3. Le vandalisme dans les transports publics

Les transports publics constituent également l'une des cibles privilégiées du vandalisme. Comme pour les édifices municipaux ou les cabines téléphoniques, le dommage ne semble concerner personne (aucun individu n'est personnellement lésé) et ne pèse pas trop, par conséquent, sur la conscience de l'auteur (W. Brog et M. Voltenauer-Lagermann, 1989).

Certains sociologues (M. Quidort, 1988) ont expliqué ce type de vandalisme par la valorisation excessive de la voiture particulière. Les véhicules de transports publics, délaissés au profit de l'automobile, seraient ainsi prédestinés au vandalisme. Ajoutons que, par la mise en place du système du libre-service — qu'il s'agisse de rames de métro, de tramways ou d'autobus —, les voyageurs peuvent entrer et sortir du véhicule par n'importe quelle porte et, en règle générale, aucun contrôle n'est effectué. Le risque d'être interpellé est assurément très réduit. Comme le souligne A.R. Hauber (1989)<sup>2</sup>, le vandale bénéficie, de surcroît, de la passivité des témoins qui, le plus souvent, s'abstiennent d'intervenir.

C'est surtout depuis la fin des années 1970, nous dit l'auteur cité, que le vandalisme pose des problèmes graves aux transports publics en s'étendant aussi aux abords. De toutes les formes de délinquance, c'est celle qui a progressé le plus rapidement.

A Vienne, le coût du vandalisme s'élevait à 6,13 millions de shillings en 1984 et à près de sept millions l'année suivante. Au Royaume Uni, en 1985, les exploitants des compagnies d'autobus ont évalué le coût total du vandalisme à 12,8 millions de livres, tandis que, pour les chemins de fer britanniques, le vandalisme pictural, à lui seul, était estimé, en 1988, à cinq millions de livres. En France, en 1985, la RATP a dépensé dix-huit millions de francs pour la réparation et le renouvellement des strapontins et des sièges lacérés dans le métro. En 1987, la facture pour le métro a été de trente-neuf millions de francs — en tenant compte du matériel roulant et des stations —, alors que la lutte contre les graffiti a coûté trente et un millions en 1988 et plus de trente-cinq en 1989. La situation n'est pas différente à la SNCF où soixante-dix millions de francs furent dépensés en 1988 dont cinquante pour le matériel roulant.

En ce qui concerne la nature des dégâts causés par le vandalisme des transports publics, si les graffiti et le lacérage des sièges sont les plus courants, les véhicules, les stations et les gares, les équipements le long des lignes occupent également une place de premier plan (A.R. Hauber). Nous pouvons préciser, par ailleurs, que les actes de vandalisme, comme les agressions, augmentent en fréquence avec l'importance de l'agglomération et posent de véritables problèmes — restés sans solution jusqu'à présent — dans tous les grands centres urbains. De plus, diverses enquêtes, celle réalisée en Suède par A.B. *Storstockholm Lokaltjänst* entre autres, ont révélé que le vandalisme est, dans la majorité des cas, un phénomène de groupe. Ce sont des bandes de jeunes qui s'adonnent habituellement ensemble à de tels comportements. Dans un groupe, les inhibitions disparaissent et le vandale peut donner libre

---

<sup>2</sup> Conférence européenne des Ministres des transports, *La délinquance et le vandalisme dans les transports publics* (1989).

cours à ses pulsions agressives en n'ayant même pas de remords, car le sentiment de culpabilité tend à s'estomper lorsqu'il est partagé.

La progression du vandalisme dans les transports publics nous a incité à entreprendre une étude<sup>3</sup> qui fut préparée avec la collaboration de la Société *Nationale des Chemins de fer Vicinaux* (S.N.C.V.) de la région de Mons. Nous espérions arriver à identifier certaines variables situationnelles qui favorisent ce vandalisme, mais aussi, d'autre part, à tester l'effet dissuasif d'un message destiné à interpeller les usagers d'un autobus. Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons soumis, d'abord, à une série d'observations successives, les voyageurs de deux lignes d'autobus qui nous avaient été signalées par la Société comme les plus vandalisées de la région. Ces véhicules transportaient, notamment, de nombreux élèves d'écoles professionnelles parmi lesquels pouvaient se recruter les vandales. Dans un premier temps, les sujets étaient observés, à leur insu, par de jeunes étudiants qui, tout en simulant une indifférence complète à l'égard de leur environnement, consignaient soigneusement tous les actes de vandalisme. Les étudiants avaient pris place dans l'autobus dès le point de départ après avoir relevé l'état initial du véhicule, de manière à appréhender les détériorations perpétrées au cours du trajet. Une seconde vérification, effectuée à la station terminale, après le départ des voyageurs, permettait de noter les dégradations qui avaient échappé aux observateurs. Au total, cent soixante-cinq trajets ont donné lieu à autant de séances d'observation à l'occasion desquelles deux cent vingt-cinq actes de vandalisme ont été constatés (graffiti, revêtement de siège déchiré, revêtement découpé à l'aide d'un canif, brûlé, mousse du siège enlevée, coups dans la banquette, etc.). Dans plus de 60 % des cas, nous étions en présence d'une conduite portant réellement atteinte à la qualité de l'environnement. La recherche a encore révélé que la fréquence du vandalisme était surtout élevée en fin de journée scolaire. Nous pouvons supposer que les auteurs de tels comportements, des élèves des classes professionnelles particulièrement, après avoir fourni un gros effort d'attention et de concentration durant les heures de classe, mais subi aussi de sérieuses frustrations déterminées par des notes insuffisantes ou par l'obligation de respecter la discipline imposée au sein de l'école, extériorisent l'agressivité accumulée en la déplaçant vers un objet de l'environnement, l'autobus, en l'occurrence.

Par ailleurs, nous avons enregistré, dans les autobus, un vandalisme nettement plus important chez les sujets masculins ainsi que chez les adolescents et les préadolescents en confirmant, de surcroît, qu'il s'agit principalement d'un phénomène de groupe.

Enfin, les affichettes que nous avons utilisées pour tester un effet dissuasif éventuel — dont cinq exemplaires étaient apposés à l'intérieur de chaque véhicule —, ont bien entraîné une diminution des comportements vandales graves, mais, parallèlement, l'augmentation des dégradations mineures. Dans l'ensemble, la régression du vandalisme n'était pas significative et nous devons considérer que l'hypothèse relative à la prévention n'a pas été vérifiée.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche limitée aux transports publics ne diffèrent pas de ceux évoqués plus haut. En les ajoutant aux précédents, nous disposons d'arguments solides pour réclamer une politique éducative réellement centrée sur la prévention qui, seule, peut promouvoir une société moins violente.

### **3. La violence à l'écran**

---

<sup>3</sup> Effectuée avec le concours de P. Van Achter.

La généralisation de la télévision, aux États-Unis d'abord, dans d'autres pays ensuite, a suscité une série de polémiques quant à ses répercussions éventuelles sur les spectateurs et, plus spécialement, sur les jeunes. On s'est demandé, par exemple, si elle n'affectait pas la vie familiale, si elle ne perturbait pas le travail scolaire, dans quelle mesure elle transformait les loisirs, etc. Au cours de ces vingt-cinq dernières années, de très nombreux auteurs se sont intéressés, en particulier, à la relation éventuelle existant entre l'augmentation de la violence filmée, d'une part, et, d'autre part, l'accroissement de l'agressivité qui serait observée, aujourd'hui, à la fois chez l'enfant, chez l'adolescent et chez l'adulte.

A ses débuts, la télévision américaine était relativement peu violente, mais la fréquence des émissions à caractère violent s'est progressivement accrue. Selon R.M. Liebert et al. (1973), les séquences violentes présentées sur le petit écran auraient augmenté de 15 % entre 1951 et 1953. En 1964, on enregistrait un accroissement de 90 % par rapport à 1952 et il semble bien que, dans les programmes actuels, les scènes violentes soient toujours plus nombreuses. Une analyse détaillée du contenu des émissions des années 1960, aux U.S.A., effectuée par Larsen (1968), a montré que la violence est le moyen le plus souvent utilisé par tous les personnages pour atteindre leurs objectifs et qu'elle est, de surcroît, plus efficace que les moyens approuvés socialement. Les programmes réservés aux enfants comportent également un taux élevé de violence, alors que ceux-ci y consacrent une grande partie de leur temps de loisirs. En 1968 déjà, la *National Association for better Radio and Television* estimait que le jeune Américain assistait, en moyenne, entre les âges de 5 et 15 ans, à la mort violente de plus de 13 400 personnes.

Selon R.E. Goranson, en 1970, les données se rapportant aux États-Unis étaient les suivantes:

- huit émissions sur dix (et neuf sur dix aux heures où, en fin de semaine, ce sont surtout les enfants qui regardent la télévision) présentaient de la violence;
- environ six ou sept personnages principaux sur dix commettaient des actes de violence ; pour la programmation enfantine, le rapport se situait entre huit et neuf sur dix.

L'auteur insistait encore sur les difficultés auxquelles se heurtent les producteurs dans un pays où les individus passent énormément de temps devant leur récepteur. Il s'agit donc de leur offrir des programmes susceptibles de les intéresser. Or, les scénarios proposés sont habituellement médiocres et on se trouve dans l'obligation de les réaliser rapidement. Pour éviter des émissions stéréotypées et ennuyeuses, on s'efforce d'épicer ces mauvais scénarios et le moyen généralement utilisé — le plus simple et le moins coûteux — consiste à y introduire de la violence.

Nous ne pouvons cependant perdre de vue que le recours à la violence permet également aux producteurs de maintenir la cote, c'est-à-dire le niveau d'audience de l'émission. Ils arrivent ainsi à ne pas réduire et même à accroître les revenus assurés par la publicité. Dès lors, il ne faut évidemment pas espérer une amélioration des programmes, ni, a *fortiori*, une diminution de la violence, d'autant moins, d'ailleurs, que la formation du spectateur est négligée.

Dans telle perspective, les psychologues sociaux se sont normalement posé une série de questions relatives à l'incidence de la violence filmée sur les comportements mis en jeu. Les recherches entreprises furent apparemment stimulées par un certain nombre de conduites mimétiques relatées par la presse, où, incontestablement, le héros d'une émission avait servi

de modèle à un sujet plus ou moins déséquilibré. Pas mal d'actes délictuels — et même des assassinats — se sont ainsi avérés être les copies conformes de séquences télévisées.

En 1966, par exemple, la NBC avait diffusé *Doomsday Flight*. Dans ce film, une bombe avait été placée à bord d'un avion et une forte rançon devait être versée par la compagnie pour sauvegarder la vie des passagers et de l'équipage. L'Association des pilotes de ligne s'était opposée à la projection, car elle craignait que de tels faits, bien que présentés dans le cadre de la fiction du cinéma, n'engendrent néanmoins des actions similaires dans la réalité. Leur appréhension n'était malheureusement que trop justifiée. Une première alerte à la bombe eut lieu avant la fin du film et, au cours des jours qui suivirent, douze autres alertes furent enregistrées. Le même film a été programmé à la télévision australienne, en 1971, et les conséquences ont été tout aussi dramatiques.

Dans bien d'autres cas, un jeune garçon n'a pas hésité à imiter, avec la plus extrême minutie, un crime dont il avait vécu le déroulement sur le petit écran.

Toutefois, de telles données, quelle que soit leur fréquence, ne permettent pas de conclure à une relation de cause à effet entre les variables qui nous intéressent, à savoir la violence filmée, d'une part, et le comportement agressif, de l'autre.

C'est ainsi qu'une multitude de recherches ont été entreprises pour vérifier expérimentalement les hypothèses émises à la suite d'observations forcément limitées. Dans le cadre de celles-ci, en effet, il est matériellement impossible de contrôler les nombreuses variables parasites qui peuvent être responsables de l'introduction de certains biais. Au cours des expérimentations, le chercheur s'efforce de respecter les exigences imposées par une méthodologie scientifique de manière à lever toute ambiguïté sur la nature des relations existant entre les variables afin de fournir des explications valides basées sur des résultats indiscutables.

### **3.1. Les travaux antérieurs**

Nous nous limiterons ici au rappel succinct de quelques études classiques — en rappelant les conclusions qui ont été tirées —, avant de présenter nos propres expérimentations.

Citons, en premier lieu, les recherches de A. Bandura et al. (1963). Les auteurs ont testé l'hypothèse suivant laquelle des enfants d'école maternelle, après avoir observé un adulte ayant manifesté des conduites agressives, imitent le modèle. Quatre groupes d'enfants d'école maternelle furent constitués. Face au premier, un adulte extériorisait son agressivité aux dépens d'une petite poupée en plastique. Il la frappait au visage, lui donnait des coups de pied en ajoutant des commentaires également agressifs. La séquence a alors été filmée et les enfants du deuxième groupe ont assisté aux mêmes comportements, mais présentés sur l'écran. Le troisième groupe a visionné le film sur un écran de télévision et, cette fois, le modèle adulte était habillé comme un personnage de dessin animé. Enfin, le quatrième était un groupe de contrôle et il n'a donc été soumis à aucune séquence filmée. Les sujets furent ensuite observés dans une salle de jeu où un matériel assez diversifié avait été mis à leur disposition, y compris la petite poupée en plastique utilisée par le modèle. Les résultats furent spectaculaires. Les conduites agressives étaient très nombreuses dans les trois groupes expérimentaux — surtout chez les garçons —, alors qu'elles étaient très rares dans le groupe

témoin. L'expérience a été répétée, d'abord par A. Bandura, puis par d'autres auteurs et, chaque fois, des résultats semblables furent enregistrés. Ceux-ci permettent de supposer que des enfants de cet âge sont susceptibles d'adopter des conduites agressives après les avoir observées, ne serait-ce qu'une seule fois, à la télévision par exemple.

Hicks (1965 et 1968) s'est intéressé aux répercussions à moyen terme de la violence filmée. Des enfants avaient visionné des films où les acteurs accomplissaient diverses actions agressives. Après un délai de six à huit mois — une période au cours de laquelle aucun autre film ne leur a plus été projeté — les sujets reproduisaient près de 40 % des conduites dont ils avaient été les témoins.

L. Berkowitz (1970) a étudié, chez les adolescents et des adultes, les réactions agressives qui peuvent survenir, après la vision d'un film violent, à l'aide d'une technique fréquemment réutilisée par la suite. Dans un premier temps, le sujet était soumis à une tâche quelconque et les erreurs étaient sanctionnées par l'administration de chocs électriques, par un compère de l'expérimentateur. Dans un second temps, le sujet était invité à visionner une séquence filmée. Au groupe expérimental, on présentait un affreux match de boxe extrait, en l'occurrence, du film *Le champion*. Au cours de celui-ci, l'acteur Kirk Douglas recevait une véritable punition et, finalement, subissait le K.O. Aux sujets du groupe de contrôle, par contre, on projetait une séquence dénuée de toute violence, à savoir le record du monde du *mile* battu par l'Anglais Bannister. Au cours de la troisième phase de l'expérience, le sujet devait, à son tour, évaluer la performance de son partenaire au moyen de chocs électriques et on pouvait, dès lors, comparer les réactions agressives des deux échantillons.

Une imposante série de recherches menées dans la ligne de ce paradigme a permis de tirer les conclusions suivantes :

- 1.les films violents augmentent l'agressivité des spectateurs, spécialement lorsque ceux-ci sont prêts à agir agressivement, s'ils ont été frustrés ou s'ils sont irrités par exemple ;

- 2.si le vainqueur du combat est sympathique au point qu'on s'identifie à lui, l'agressivité est renforcée ;

- 3.la violence filmée réelle entraîne plus d'agressivité que la violence fictive, à condition qu'elle n'inhibe pas le spectateur en le rendant anxieux.

Les recherches américaines ont généralement été effectuées en laboratoire, et on leur a reproché de ne pas reproduire les conditions de la vie réelle (J.-Ph. Leyens et Camino, 1974). En effet, les films utilisés étaient constitués de brèves séquences avec une intrigue réduite au minimum et où les scènes de violence étaient omniprésentes. De plus, dans la vie réelle, les individus ne voient pas seulement un film agressif ; le spectacle de la violence est quotidien. Cette répétition est susceptible d'avoir un effet additif sur le comportement agressif, mais il n'est pas impossible non plus que les stimuli perdent leur pouvoir lorsque les sujets s'y habituent. Enfin, dans les expériences de laboratoire, les répercussions éventuelles ne sont évaluées qu'immédiatement après la projection et dans des conditions artificielles. Certains psychologues se demandent même si les chercheurs américains n'ont pas favorisé l'apparition de l'agressivité en proposant à leurs sujets de punir un partenaire à l'aide de chocs électriques. Quoi qu'il en soit, le testing de laboratoire et l'emploi d'un matériel sophistiqué placent incontestablement les individus dans une situation très différente de celle de la vie quotidienne et il n'est donc pas possible d'étendre les conclusions à la population dont les échantillons sont extraits. C'est ainsi que s'est imposée la nécessité d'évaluer l'incidence de la violence filmée, sur le terrain, dans des conditions aussi proches que possible de la réalité.

### 3.2. Les recherches du service de psychologie sociale de l'Université de Mons-Hainaut

*Au niveau de l'école maternelle*

*Tableau 1 : le dispositif expérimental*

<i>Gr.</i>	<i>Prétests</i>	<i>Traitements</i>	<i>Post-tests</i>
A	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>1</sub> X <sub>2</sub> O <sub>2</sub> X <sub>3</sub> O <sub>3</sub> X <sub>4</sub> O <sub>4</sub> X <sub>5</sub> O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub> O <sub>7</sub> O <sub>8</sub>
B	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>1</sub> X <sub>2</sub> O <sub>2</sub> X <sub>3</sub> O <sub>3</sub> X <sub>4</sub> O <sub>4</sub> X <sub>5</sub> O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub> O <sub>7</sub> O <sub>8</sub>
C	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X' <sub>1</sub> O' <sub>1</sub> X' <sub>2</sub> O' <sub>2</sub> X' <sub>3</sub> O' <sub>3</sub> X' <sub>4</sub> O' <sub>4</sub> X' <sub>5</sub> O' <sub>5</sub>	O <sub>6</sub> O <sub>7</sub> O <sub>8</sub>
D	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>		O <sub>6</sub> O <sub>7</sub> O <sub>8</sub>

o observation préexpérimentale (les observations préexpérimentales sont destinées à mesurer le taux habituel d'agressivité des sujets indépendamment de tout film)

O observation postexpérimentale (les observations expérimentales ou postexpérimentales doivent permettre d'évaluer les effets de la projection de dessins animés violents respectivement à court et à moyen termes)

X dessins animés violents

X' dessins animés violents + discussion avec l'institutrice

Remarque : Dans un dispositif expérimental, les signes conventionnels qui se trouvent sur une même horizontale désignent les observations qui se succèdent, les symboles qui se trouvent sur une même verticale se rapportent à des événements synchrones.

L'expérience avait pour objet de tester l'effet, à court et à moyen termes, de la projection de dessins animés, caractérisés par la présence de scènes plus ou moins violentes, sur la fréquence d'apparition de réactions agressives, de type physique ou verbal, chez des sujets âgés de quatre à six ans. Ceux-ci furent maintenus dans leur environnement naturel. Aux courtes séquences extraites de long métrages, nous avons préféré l'utilisation, en entier, de dessins animés magnétoscopés à partir d'émissions que la télévision belge destinait, en principe, à des enfants de six à dix ans, mais qui, dans le milieu familial, sont visionnées également par les plus jeunes.

Pour évaluer les répercussions des films, nous avons eu recours à une grille d'observation dans le genre de celle utilisée précédemment par J.-Ph. Leyens. Cette procédure permettait d'appréhender à la fois les réactions individuelles et les comportements d'interaction.

*Le dispositif expérimental (voir tableau 1)*

L'expérience s'est étalée sur une période de trois semaines avec une première semaine servant d'étalon, un traitement administré au cours de la deuxième et une évaluation de son incidence au cours des deuxième (effets immédiats) et troisième semaines (effets à moyen

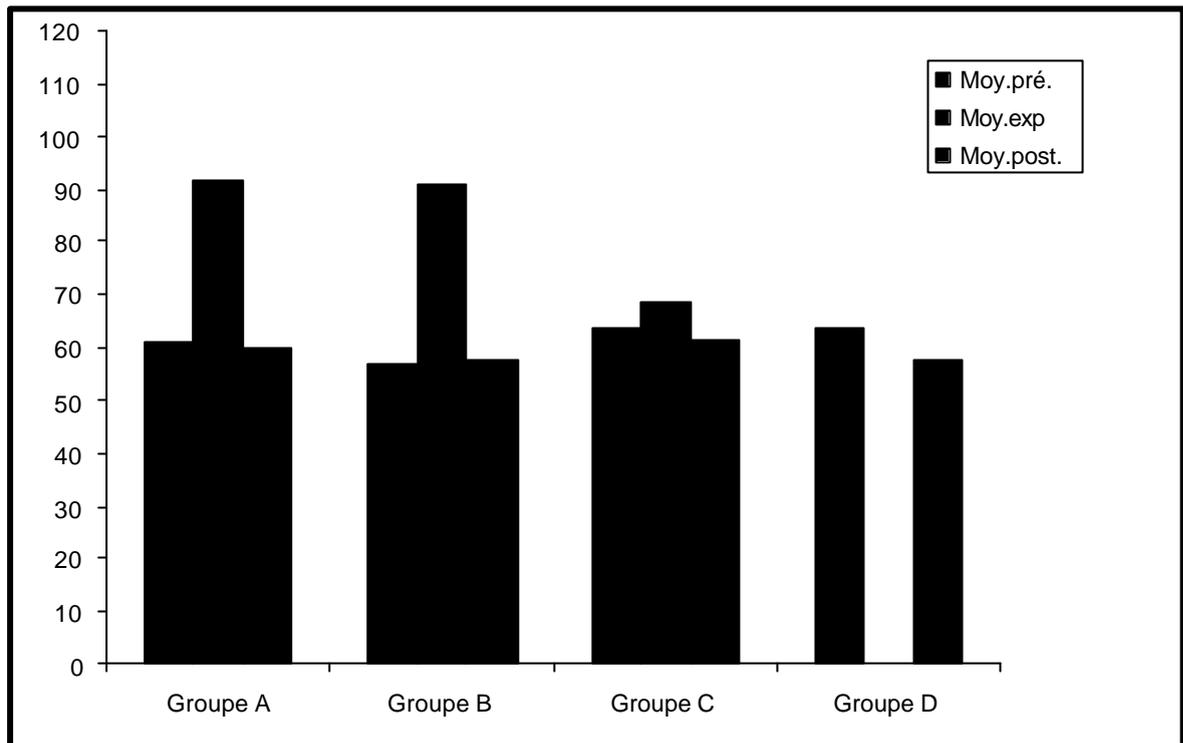
terme). Nous avons eu recours à quatre classes pour constituer trois groupes expérimentaux (A, B, C) et un groupe de contrôle (D) auquel aucun film n'a été projeté. Tous les échantillons ont subi les prétests et les posttests. Les séances — dont la durée était, en moyenne, d'environ quinze minutes — se sont donc succédées pendant les cinq jours de la semaine et avaient lieu au même moment de la matinée. Ce fut le cas aussi pour les observations, qui se déroulaient lors des jeux libres, pendant un temps toujours fixé à vingt minutes.

Lors des observations préexpérimentales, les trois groupes ne différaient pas par la fréquence de leurs réactions agressives et nous pouvions donc les considérer comme équivalents au regard de la variable dépendante choisie. Les échantillons expérimentaux ont été soumis aux mêmes dessins animés mais, en C, nous avons demandé à l'institutrice maternelle de se charger, immédiatement après la projection, d'un échange de vues portant sur le contenu des films (traitement X').

### *Analyse des résultats*

Afin de tester nos hypothèses, nous avons comparé, pour chaque groupe, les conduites agressives mises en jeu aux trois moments. En ce qui concerne les groupes A et B, l'analyse de variance fait apparaître un écart significatif entre les observations préexpérimentales et celles enregistrées lors des traitements, d'une part, et aussi, d'autre part, entre ces dernières et celles de la troisième semaine. Par contre, nous n'avons pas enregistré de différence entre les prétests et les observations postexpérimentales. Pour le groupe C, en revanche, les réactions agressives manifestées par les sujets, aux trois moments, n'étaient pas significativement différentes (voir graphique n°1).

Autrement dit, si la projection de dessins animés violents augmente la fréquence des comportements agressifs d'enfants de quatre à six ans, les effets sont surtout immédiats et un entretien relatif au contenu du film supprime cet accroissement d'agressivité. De plus, celui-ci concernait à la fois l'agressivité physique et l'agressivité verbale. Par ailleurs, si nous n'avons pas enregistré d'effets à moyen terme, le calcul du coefficient de corrélation a permis de comparer les rangs de chaque sujet en matière de manifestations agressives pour toutes les observations prises deux à deux. Cette analyse a permis de vérifier que les enfants déjà enclins à l'agressivité sont généralement les plus sensibles à la violence filmée.



**Graphique n° 1**

Histogramme des fréquences des comportements agressifs

*Au niveau de l'enseignement fondamental*

Les résultats obtenus à l'occasion de cette première expérimentation nous ont amené à envisager le problème dans une perspective psychopédagogique et à tester de nouvelles hypothèses au cours d'une deuxième recherche. Celle-ci s'est déroulée l'année suivante (1981) et nous a permis d'évaluer l'efficacité de stratégies que nous qualifions, aujourd'hui, de préventives. Il s'agit, bien entendu de la prévention de l'accroissement d'agressivité ou d'anxiété habituellement déterminé par les films violents. Dans le cadre d'investigations toujours effectuées au sein de l'institution scolaire, c'est-à-dire dans des conditions aussi proches que possible des conditions habituelles de vision, nous avons étudié, de manière plus systématique, les possibilités offertes par la présentation ou la discussion de séquences violentes chez des sujets âgés de neuf à quatorze ans. Les échantillons étaient toujours constitués de classes entières et ils ne différaient les uns des autres que par l'une des variables dont nous désirions tester l'incidence.

Quatre groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle ont été soumis à de nombreuses observations pré et postexpérimentales (voir tableau 2). Aux sujets de A, de B, de D et de E, nous avons appliqué un traitement qui consistait en une série de longs métrages violents. En B, toutefois, la séance était prolongée par une discussion au cours de laquelle l'expérimentateur favorisait l'expression du contenu psychologique. Ainsi les émotions suscitées pendant la projection étaient-elles extériorisées. Les élèves de E ont bénéficié d'une présentation qui précédait immédiatement la séquence. Elle permettait de mettre l'accent sur les passages violents en préparant les sujets à la vision du film. Enfin, aux groupes témoins (C et F), nous avons proposé un nombre identique de longs métrages essentiellement non violents qui se sont succédé à la même fréquence (Graphique n° 2). Au total, plus d'une

centaine d'élèves ont participé à l'expérience qui s'est étalée sur une période de deux mois et demi.

Tableau 2

<i>Groupe</i>	<i>Prétests</i>	<i>Traitements</i>	<i>Posttests</i>
A	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>1</sub> X <sub>2</sub> O <sub>2</sub> X <sub>i</sub> O <sub>i</sub> X <sub>9</sub> O <sub>9</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>
B	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X' <sub>1</sub> O' <sub>1</sub> X' <sub>2</sub> O' <sub>2</sub> X' <sub>i</sub> O' <sub>i</sub> X' <sub>9</sub> O' <sub>9</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>
C	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	Y <sub>1</sub> O <sub>1</sub> Y <sub>2</sub> O <sub>2</sub> Y <sub>i</sub> O <sub>i</sub> Y <sub>9</sub> O <sub>9</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>
D	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>1</sub> X <sub>2</sub> O <sub>2</sub> X <sub>i</sub> O <sub>i</sub> X <sub>11</sub> O <sub>11</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>
E	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	X'' <sub>1</sub> O'' <sub>1</sub> X'' <sub>2</sub> O'' <sub>2</sub> X'' <sub>i</sub> O'' <sub>i</sub> X'' <sub>11</sub> O'' <sub>11</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>
F	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	Y <sub>1</sub> O <sub>1</sub> Y <sub>2</sub> O <sub>2</sub> Y <sub>i</sub> O <sub>i</sub> Y <sub>11</sub> O <sub>11</sub>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>

X : projection de films violents  
 X' : projection de films violents suivie d'une discussion de groupe  
 X'' : projection de films violents précédée d'une présentation  
 Y : projection de films non violents  
 o : observations préexpérimentales et postexpérimentales  
 O : observations des phases expérimentales

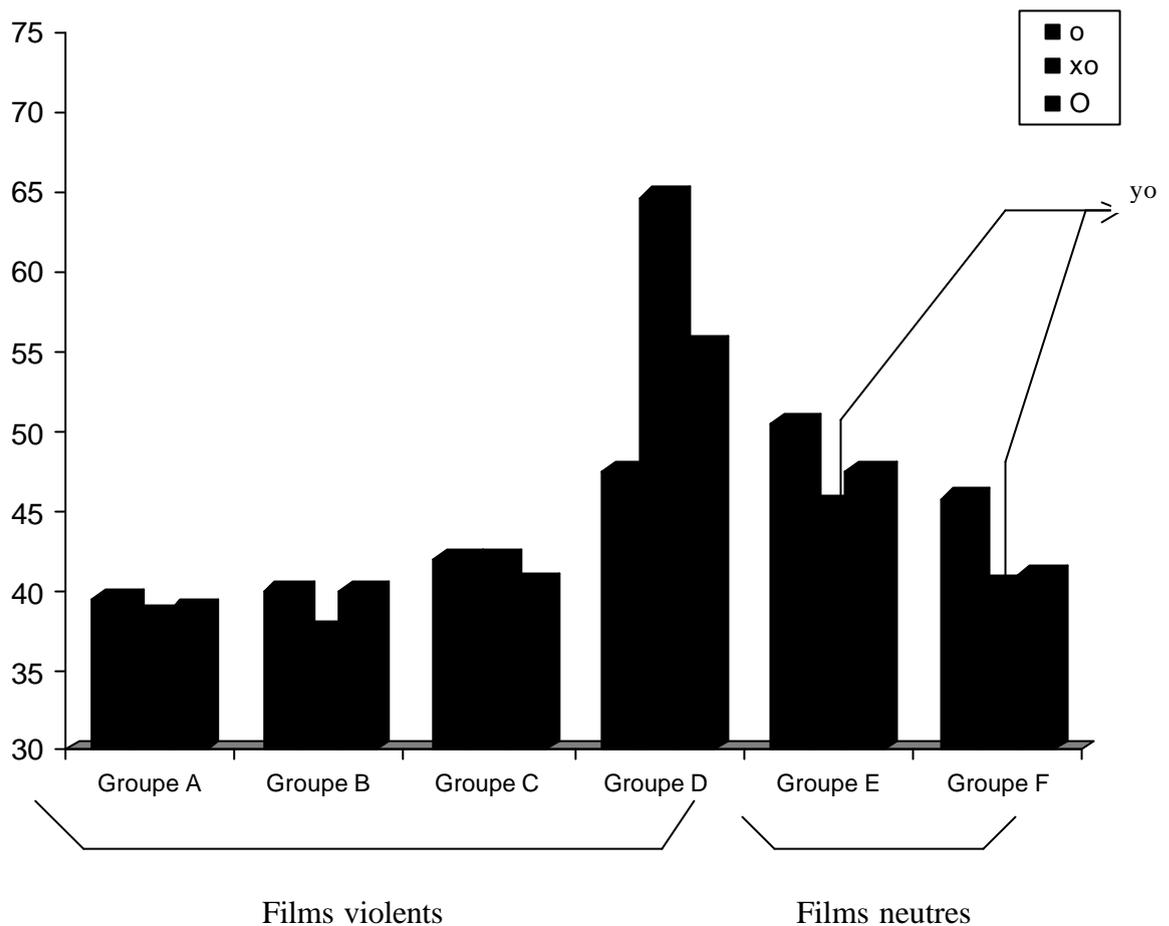
Les post-tests ont mis en évidence, pour le groupe D, un accroissement significatif des conduites agressives entre les prétests et la phase expérimentale qui corrobore, sur le terrain, les résultats obtenus en laboratoire par les psychologues sociaux américains. La recherche a donc bien montré que la violence filmée peut renforcer la pulsion agressive du jeune spectateur.

Les résultats les plus intéressants ont cependant été enregistrés en B et en E où nous n'avons relevé aucune différence entre les moments. L'influence négative de la violence à l'écran semblait donc bien pouvoir être supprimée ou atténuée par une discussion de la séquence ou par une préparation des sujets. Avertis du caractère violent de certaines scènes, ces derniers paraissaient capables de se prémunir contre leurs effets.

#### *Dans l'enseignement secondaire*

Une troisième expérimentation fut effectuée, l'année suivante, dans l'enseignement secondaire, à laquelle participèrent quatre groupes d'adolescents âgés de quatorze à dix-sept ans. Des films violents leur furent projetés en étant précédés d'une présentation ou suivis d'une discussion, ou encore en recourant aux deux stratégies préventives. Le groupe qui a bénéficié de cette dernière condition a donné les meilleurs résultats en ce sens qu'à partir de la deuxième séance, les réactions agressives y ont régulièrement diminué en étant finalement inférieures en fréquence à celles observées dans les trois autres.

A ce stade, nous pouvions considérer que, si nos hypothèses relatives à la prévention étaient vérifiées dans de nouvelles recherches basées sur des échantillons plus importants et plus diversifiés, une généralisation des conclusions ne serait pas contestable.



- o : observations préexpérimentales (premier moment)
- xo : observation de la phase expérimentale (deuxième moment)
- O : observations postexpérimentales (troisième moment)
- yo : observations effectuées dans les groupes de contrôle soumis à une série de films non violents

## Graphique n° 2

Moyennes des comportements agressifs enregistrés lors des trois phases de l'expérimentation dans les six groupes

### Généralisation

C'est au cours de l'année scolaire 1984-1985 que, grâce à la collaboration de trois jeunes chercheurs, nous avons entrepris ce travail. Nous avons d'abord élaboré un modeste programme d'initiation au langage et aux techniques cinématographiques. Le programme, complété par la présentation et la discussion de tous les films a été appliqué successivement à un échantillon de douze classes recrutées aux niveaux de l'enseignement fondamental et des premières années de l'enseignement secondaire et, au cours d'un troisième temps, à des adolescents délinquants des deux sexes âgés de quatorze à dix-huit ans. La procédure fut chaque fois la même. Après une période d'observation destinée à évaluer le taux initial d'agressivité indépendamment de tout film, des longs métrages violents étaient projetés. Ces derniers entraînaient systématiquement un accroissement important et significatif d'agressivité, surtout chez les délinquants. Venait ensuite l'administration du programme

d'initiation au cinéma. Au cours de cette phase, nous avons également repris les procédures qui s'étaient avérées efficaces lors des recherches antérieures, à savoir la présentation et la discussion des films. L'échange de vues avec l'ensemble du groupe était, à nos yeux, particulièrement important non seulement parce qu'il favorisait l'extériorisation émotionnelle et la préhension critique des contenus véhiculés, mais également parce que les techniques étudiées pouvaient être appliquées au film visionné et mises, par conséquent, au service du sens. Après le traitement, d'autres longs métrages violents étaient proposés aux sujets et suivis par les post-tests.

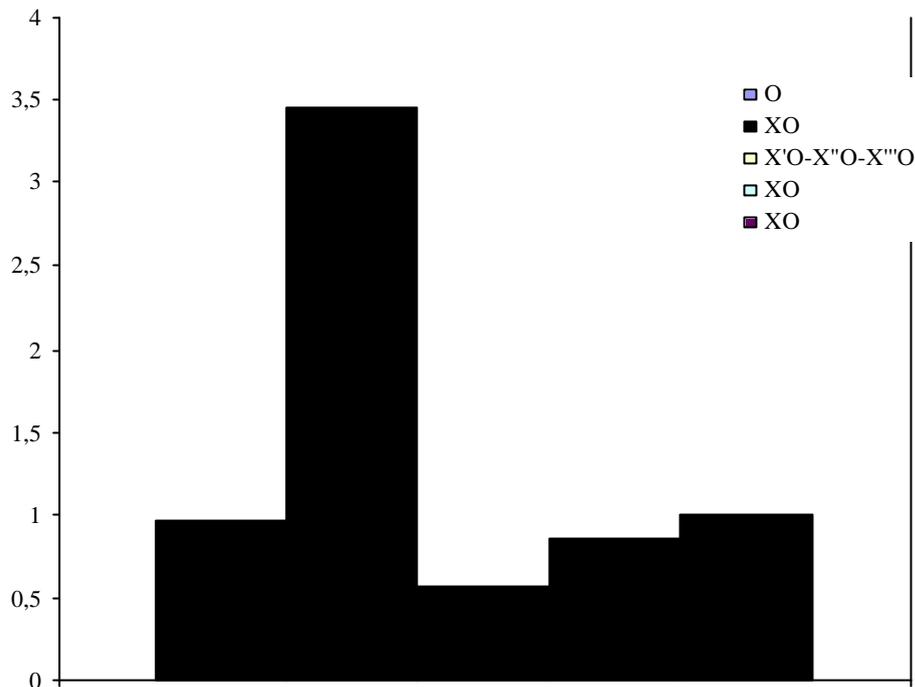
Les évaluations postexpérimentales ont montré, sans la moindre ambiguïté, qu'il est possible de prévenir l'accroissement d'agressivité habituellement déterminée par la violence télévisée. Cet objectif, pour être atteint, demande une formation de l'enfant qui doit se transformer en *récepteur actif* capable, jusqu'à un certain point, d'évaluer tant les procédés utilisés par le réalisateur que l'information éventuellement transmise. Chez les sujets soumis à un film très violent, mais utilement préparés, non seulement nous n'avons pas observé plus d'agressivité, mais même, dans certains cas, une diminution par rapport au niveau enregistré avant l'expérience en confirmant ainsi l'hypothèse de l'effet cathartique. Celui-ci a été obtenu — contrairement à ce qui s'est passé dans la plupart des recherches américaines classiques — vraisemblablement grâce aux compétences développées au cours de la période d'entraînement et à la verbalisation. Chez des sujets initiés aux techniques cinématographiques, la violence à l'écran est susceptible de réduire la pulsion agressive et, partant, les conduites violentes que cette dernière entraîne lorsqu'elle n'est plus contrôlée.

Est-il pertinent dès lors de plaider, comme le font les psychologues sociaux des U.S.A., en faveur d'une diminution de la violence télévisée, alors qu'un tel objectif — compte tenu des motivations des producteurs — n'a aucune chance d'être rencontré ?

Nous pensons, au contraire, qu'il faut développer davantage encore les stratégies de prévention et préparer les jeunes au visionnement de spectacles violents auxquels, de toute manière, ils n'échapperont pas.

### **3. Préparation l'individu à l'autonomie et à la vie sociale**

A une époque où les messages adressés au citoyens sont, dans leur grande majorité visuels ou audiovisuels, l'école se limite toujours à l'initiation au texte. Elle n'apprend pas à décoder l'image et l'enfant, l'adolescent et même bon nombre d'adultes sont fréquemment démunis lorsqu'ils sont confrontés aux émissions télévisées.



**Graphique n°3**

Effets du traitement en milieu institutionnel : résultats réunis

Si nous déplorons l'excès de violence — souvent gratuite d'ailleurs — qui caractérise tant de séquences, nous pensons néanmoins qu'il est plus opportun d'agir de manière préventive. Cette éducation devrait s'effectuer non pas occasionnellement, mais de manière systématique et, dès lors, il est difficile de la concevoir en dehors du milieu scolaire. Or, sur ce plan, l'école présente malheureusement de très nombreuses lacunes. En dépit des finalités nouvelles qui lui sont proposées — nous pensons, en particulier, à l'émancipation de l'élève, à son évolution vers l'autonomie — et des diverses réformes qui se sont succédé, elle est toujours centrée restrictivement sur la fixation de connaissances — qui sont pourtant condamnées, à plus ou moins brève échéance, à être oubliées — et, au mieux, sur l'acquisition de compétences intellectuelles. En revanche, l'éducation sociale, l'éducation civique, l'éducation affective, l'éducation sexuelle, l'éducation à la santé, entre autres, sont gravement négligées, voire complètement ignorées. Or, ces aspects méritent, autant que les aspects cognitifs, de faire partie intégrante du curriculum scolaire.

Nous revendiquons une éducation aux médias dont la pertinence et l'urgence ont été largement démontrées. Cette dernière, si utile soit-elle, ne peut cependant suffire. A notre sens, elle devrait s'insérer dans un contexte plus global, à savoir celui d'une véritable préparation à la vie sociale. Celle-ci permettrait à l'individu, dans bien des cas, de substituer à la violence des comportements plus appropriés aux diverses situations qu'il aura à affronter.

Nous, psychologues sociaux ou pédagogues, qui rêvons de contribuer un tant soit peu à la construction d'un monde meilleur, c'est-à-dire moins violent, mais plus humain et plus fraternel, nous avons évidemment le devoir de défendre la conception d'une éducation pluridimensionnelle. Une option éducative de ce type n'entamerait pas uniquement la diminution de l'agressivité déterminée par les films violents; grâce à la réduction de la pulsion agressive, nous obtiendrions très probablement l'atténuation de toutes les formes de violence.

En devenant plus formative et moins informative qu'elle ne l'est, l'institution scolaire favoriserait le développement des valeurs et des qualités indispensables à l'insertion du jeune au sein d'une société évoluée du XXI<sup>e</sup> siècle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA A. and al. Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 3-11, 1963.

BERKOWITZ L. The contagion of violence: an S-R mediational analysis of some effects of observed aggression. In W.J. Arnold and M.M. Page (Eds), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1970.

BROG W. et VOLTENAUER-LAGERMANN "La délinquance et le vandalisme dans les transports publics", Conférence Européenne des Ministres des Transports, *Rapport de la soixante-dix-septième table ronde d'économie des transports*. Paris, 1989, 174 p.

CARDON M.-L. *Cabines téléphoniques -Expérimentation de stratégies de prévention*, Faculté des sciences psycho-pédagogiques, Université de Mons-Hainaut, 1987.

CARLIEZ L. Faut-il blinder les portes ou du vandalisme dans les écoles ? in *La revue de la direction générale de l'organisation des études*, avril 1986, n°4, 3-22.

CLARKE R.V.G. Vandalisme : causes and cures, in : Centre International de Recherches et d'Études Sociologiques, Pénales et Pénitentiaires, Séminaire du 3 au 8 décembre 1979, *Le vandalisme des jeunes*, Messine, 1979, vol. 4, 29 p.

FISHER J.D. and BARON R.M. An equity-based model of vandalism, *Population and Environment: Behavioral and Social Issues*, 1982, vol. 5, n° 3, 182-200

FRYDMAN M. Peut-on prévenir les répercussions néfastes de la violence à l'écran? *Revue de l'Institut de Sociologie*, n°3-4, 1985, pp. 399-406

FRYDMAN M. L'utilisation de la vidéocassette dans le cadre scolaire. Enquête auprès des enseignants. *Médiathèque de la Communauté française de Belgique*, 1989

FRYDMAN M. L'éducation aux médias : de la définition des objectifs au choix des moyens, *Médiathèque de la Communauté française de Belgique, Guide pour l'Éducation des Enfants aux Médias Audiovisuels*, Bruxelles, 1992, 210 p., 55-68

FRYDMAN M. *Télévision et violence. Bilan et réponses aux questions des éducateurs et parents*. Collection Les grands dossiers du XXI<sup>e</sup> siècle, Éditions Médicales et Paramédicales de Charleroi, 1993.

GORANSON R.E. The effects of negative outcomes on observed violence. *Aggressive Behavior*, 8, p. 108, 1985.

HAUBER A.R. *La délinquance et le vandalisme dans les transports publics*, Conférence Européenne des Ministres des Transports, Rapport de la soixante-dix-septième table ronde d'économie des transports. Paris, 1989, 174 p.

HOWARD J.L. Factors in school vandalism, *Journal of Research and Development in Education*, 1978, vol. 11, n° 2, 53-62.

IRWIN G.F. Planning vandalism resistant educational Facilities, *Journal of Research and Development in Education*, 1978, vol. 11, n° 2, 42-52.

KITTRIE N. Juvenile vandalism in the United States, in : Centre International de Recherches et d'Études Sociologiques, Pénales et Pénitentiaires, Séminaire du 3 au 8 décembre 1979, *Le vandalisme des jeunes*, Messine, 1979, vol. 1, 19 p.

KUBE E. et SCHUSTER L. Le vandalisme en milieu urbain : importance, portée et contexte du phénomène ; mesures possibles de prévention. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, avril-juin 1985, vol. 38, 139-161.

LARSEN O.N. (Ed) Violence and the mass media. New York, Harper and Row, 1968.

LEYENS J.-Ph. and al. Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personal and Social Psychology*, 32/3, pp. 346- 360, 1975.

LEVY-LEBOYER C. (Ed.) *Vandalism : behaviour and motivations*, North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V., 1984, 364 p.

LIEBERT R.M., NEALE J.M. and DAVIDSON E.S. *The early window - Effects of television on children and youth*. Elmsford (N.Y.), Pergamon Press, 1973.

MARKUS C.L. British Telecom Expérience in Payphone Management, in : LEVY-LEBOYER C. (Ed.) *Vandalism : behaviour and motivations*, North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V., 1984, 311-319

MAWBY R.I. Kiosk vandalism : A Scheefield study. *The British Journal of Criminology : Delinquency and Deviant Social Behaviour*, octobre 1977, vol 17, n° 4, 30-46

MAYER R.G., BUTTERFORD T., NAFPAKTITIS M. and SULLITZER-AZAROFF B. Preventing school vandalism and improving discipline : A three year study. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 1983, n° 16, 355-369

QUIDORT M. Communication contre insécurité et vandalisme, in : *Les transports collectifs urbains. Un défi pour nos villes*. Actes du colloque organisé par l'École Nationale des Ponts et Chaussées, Paris, 3-5 mai 1988, 538 p.

RASSCHAERT F. *Le vandalisme : deux expérimentations en établissements scolaires et universitaires*. Faculté des sciences psycho-pédagogiques, Université de Mons-Hainaut, 1987

SCREVEENS R. et BULTHE B. Le vandalisme. *Revue de Police*, janvier 1981, n° 1, 3-36

TAYLOR G. Project pride — An anti-vandalism program. *Canadian Journal of Criminology*, janvier 1983, vol. 25, n° 1, 91-94

VAN ACHTER P. *Le vandalisme dans les transports publics — Observations, expérimentation et prévention*, Faculté des sciences psycho-pédagogiques, Université de Mons-Hainaut, 1990.

VAN PATTEN JA. Violence and vandalism in our schools. *Journal of Research and Development in*

WELLS R. Teacher survival in classroom. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, vol. 11, n° 2, 65-73

ZWIER G. and McVAUGHAN G. Three ideological orientations in school vandalism research. *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54, n°2, 263-292

Marcel FRYDMAN

*Professeur ordinaire honoraire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut. Ses premières recherches ont été effectuées dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement. Par la suite, les travaux de Marcel Frydman ont été entrepris dans plusieurs secteurs: la protection de la jeunesse, l'adoption, la publicité, la prévention du tabagisme, la violence télévisée et le développement de l'attitude altruiste.*

*Marcel Frydman a publié les ouvrages suivants:*

- *S'informer pour se former (avec R. Jambe) ; S'autoformer dans l'enseignement technique et professionnel (avec J. Allegaert) ; Les habitudes tabagiques. Comment les démystifier ; Télévision et Violence ; Le Traumatisme de l'Enfant Caché.*

[Retour au sommaire](#)

## **Les effets de la violence à la télévision : ce que la sociologie peut apporter à la réflexion**

Raymond BOUDON

### **Un déluge de recherches**

Selon l'article *Violence and Media* de *l'International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (une référence planétaire en matière de sciences sociales), on dénombre en 1994, aux États-Unis seulement, environ 3000 études sur le sujet de la relation entre violence et médias. Ce chiffre s'élève à 3500 en 1998. Non seulement le chiffre est impressionnant, mais il traduit une accélération, puisque, en quatre ans, de 1994 à 1998, si l'on se limite aux seuls États-Unis, 500 études supplémentaires, soit 1/6 du stock des recherches en la matière, ont été produites.

Une très forte proportion de ces recherches porte sur les effets de la violence télévisuelle sur les enfants et les adolescents.

L'intérêt pour ce sujet est plus marqué encore aux États-Unis qu'ailleurs pour deux raisons, me semble-t-il : parce que les médias américains proposent des images particulièrement violentes et aussi parce que les taux de criminalité américains battent des records. Une célèbre étude du sociologue Lipset a montré que, lorsqu'on compare des villes américaines à des villes canadiennes semblables en tous points, on constate qu'il y a beaucoup plus de policiers par habitant aux États-Unis qu'au Canada et aussi beaucoup plus de crimes et de délits. Cette étude a peut-être inspiré au cinéaste Michel Moore certains épisodes du documentaire qui lui a valu un Oscar, *Bowling for Columbine*.

Le nombre impressionnant des études sur violence et médias démontre en tout cas que l'influence des médias et particulièrement de la télévision sur les comportements est perçue par l'opinion américaine et désormais, semble-t-il, par l'opinion européenne et particulièrement française, comme un sujet essentiel. Les sondages démontrent effectivement l'importance de ce thème. Aux États-Unis, cette importance est également démontrée par le fait que toute une série d'institutions officielles, comme l'*American Medical Association* ou la Conférence nationale des associations de parents d'élèves, ont identifié la violence dans les médias comme un problème de santé publique.

### **Des effets au plus très modestes**

Vu l'abondance spectaculaire des études sur le sujet de l'influence des médias sur les comportements violents, on s'attend à ce que lesdites études commencent à faire le tour de la question. Lorsqu'on en prend une vue d'ensemble, on a effectivement le sentiment d'une large convergence de leurs conclusions.

Très naturellement, nombre de ces études reposent sur une analyse de corrélation : elles s'interrogent sur le point de savoir si les sujets ont plus de chances de manifester des comportements de violence lorsqu'ils ont été davantage exposés à des émissions violentes à la télévision.

On imagine facilement les difficultés auxquelles se heurte ce type d'études. À supposer qu'on observe une corrélation entre le niveau de consommation d'images violentes par un sujet et la probabilité pour qu'il manifeste des comportements violents, on ne peut en tirer sans précaution un diagnostic causal. Il est en effet possible que le fait de vivre dans un environnement où la violence est courante entraîne que l'on aime les images de violence *et aussi* que l'on manifeste des comportements violents. On peut donc observer une corrélation entre les deux variables sans qu'il y ait à proprement parler d'effet des images de violence sur les comportements. Sans doute existe-t-il des outils statistiques qui permettent de contourner ces difficultés, du moins dans une certaine mesure : ils visent à «contrôler» les variables tierces qui pourraient être responsables de la corrélation. Mais ils ne permettent pas de résoudre une difficulté de taille. En effet, à supposer que les corrélations traduisent bien une authentique relation de cause à effet, la question est de déterminer le sens de la relation causale : est-ce que les individus manifestent des comportements violents parce qu'ils ont regardé des images violentes ou bien est-ce qu'ils regardent des images violentes parce qu'ils ont des prédispositions ou une attirance pour la violence ?

C'est parce qu'il a effectué une étude qui lève cette hypothèse que le nom de Huesmann (1997) est parmi les plus couramment cités sur le sujet de la relation entre violence et médias. Cette étude a consisté à observer un échantillon de 856 élèves à plusieurs reprises. Ces élèves ont été observés une première fois à l'âge de 8 ans ; devenus adolescents puis adultes, ils ont été observés une seconde et une troisième fois, à 18 et à 30 ans. L'étude a notamment révélé une corrélation statistiquement significative entre la consommation de programmes violents à 8 ans et la probabilité de connaître à 30 ans des ennuis judiciaires. Elle a montré d'autre part que la consommation de programmes violents de télévision au jeune âge est corrélée avec le fait que le sujet reconnaisse à 18 ans avoir des comportements agressifs. Cette corrélation est de 0,31. Elle est donc réelle ; de façon non pas certaine mais plausible, elle est dépourvue d'ambiguïté s'agissant du sens de la causalité ; mais elle est très modeste. Dans l'hypothèse où ses résultats peuvent être tenus pour généralisables, elle nous dit que la consommation de programmes télévisés violents explique au mieux moins de 10% de la variabilité des comportements de violence. Sommairement, cela signifie que la violence des comportements est due à toutes sortes de causes, statistiquement bien plus importantes ; que le poids relatif des programmes violents dans cet ensemble de causes est, au plus, inférieur à un dixième ; ou encore que, si, par un coup de baguette magique, on supprimait ces programmes, la violence baisserait au mieux dans des proportions très modestes. « Au mieux », car on n'est en fait jamais sûr d'avoir neutralisé toutes les variables responsables de la corrélation. On imagine sans difficulté par exemple que certains traits de caractère se forment avant huit ans et qu'ils conduisent à aimer à la fois la violence et les images de violence ; on peut aussi imaginer qu'il existe des prédispositions d'origine génétique inclinant le sujet à la violence : le poussant à la fois à aimer les images de violence et à pratiquer des actes de violence. Or il semble bien que des études récentes aient mis en évidence l'existence de telles prédispositions à la violence.

Si, malgré ces objections, Huesmann et ses collaborateurs paraissent croire à une légère influence des images de violence sur les comportements de violence, c'est qu'ils estiment que les modestes corrélations mises en évidence par leurs études est le résultat de mécanismes réels. Leur hypothèse à cet égard est que des programmes de comportement sont élaborés dans l'enfance à partir des expériences auxquelles l'enfant est exposé. Ces programmes de

comportement ou, dans le langage de Huesmann, ces «scripts de conduite » fournissent au sujet des guides qu'il mobilise ensuite dans telle ou telle circonstance. Ainsi, en cas de conflit, le sujet qui aura été abreuvé d'images où les conflits sont résolus de manière violente, aura tendance à résoudre par la violence les situations de conflit dans lesquelles il aura l'occasion de se trouver. Selon cette théorie (qualifiée de *script theory*), les programmes violents ne causent pas la violence directement, mais indirectement, en proposant au sujet des modèles ou des guides de comportement. En fait, ce mécanisme est de caractère hypothétique. Il donne sens à la corrélation observée, mais il ne s'appuie guère sur d'autres données que cette corrélation même. On peut avec une certaine vraisemblance en voir l'illustration dans certains épisodes singuliers de violence, mais on voit mal comment on pourrait en vérifier directement l'existence. Surtout, il est certain qu'on n'a aucune idée de son importance d'un point de vue statistique.

D'autres mécanismes ont été proposés pour expliquer ces corrélations. Certains, comme Berkowitz (1984) soutiennent (selon la théorie qualifiée de *arousal theory*) que les images violentes auraient pour effet de faire apparaître dans l'esprit du sujet, au premier plan de son attention, les conflits dans lesquels il est engagé et d'orienter son comportement vers une résolution violente de ces conflits. Il explique sans doute certains épisodes singuliers, où la violence télévisuelle apparaît comme ayant des effets ponctuels et à court terme sur le comportement.

D'autres, comme Bandura (1986), ont proposé des hypothèses d'inspiration franchement « béhavioriste » (hypothèses que l'on qualifie de *social learning theory*) : la télévision initierait l'enfant à la violence et légitimerait dans son esprit les comportements de violence un peu comme l'école initie l'élève au calcul et légitime cette activité dans son esprit.

Tous ces mécanismes sont plausibles. Mais la discussion critique à laquelle ces études ont donné naissance a justement souligné, d'une part, que la plupart de ces mécanismes hypothétiques ne sont pas directement observables, d'autre part que l'on n'a guère de moyen de mesurer leur importance statistique dans la genèse des comportements violents.

Deux mécanismes paraissent toutefois plus directement validés par la recherche : celui, dont l'action est plus facilement observable, qui fait que la consommation d'images violentes puisse ponctuellement et sur le court terme favoriser le déclenchement de comportements de violence ; et celui par lequel la vision de la violence peut tendre à désinhiber les jeunes enfants par rapport aux comportements de violence. Ainsi, Frydman (1993) a montré à partir d'une étude expérimentale avec groupes de contrôle qu'un groupe d'enfants de 9 à 14 ans à qui on projette des films violents à raison d'une séance par semaine pendant deux mois a tendance à manifester des conduites agressives avec une plus grande fréquence qu'un groupe de contrôle.

Mais le résultat principal qui semble émerger de l'immense corpus de recherches que j'évoquais en commençant est, encore une fois, que l'incidence de la violence télévisuelle sur les comportements de violence dans l'enfance et surtout dans l'adolescence est sans doute très modeste d'un point de vue statistique. Quant aux mécanismes explicatifs de ces faibles corrélations, pour beaucoup d'entre eux, ils sont surtout hypothétiques.

### **D'autres mécanismes ont des effets beaucoup plus puissants**

En revanche, il existe toutes sortes de mécanismes parfaitement identifiés et démontrés, qui n'ont rien à voir avec la violence télévisuelle, et qui expliquent l'apparition des comportements de violence.

Cela n'étant pas directement notre sujet, je me contenterai d'une évocation rapide, afin d'illustrer concrètement le contraste entre ces mécanismes et les mécanismes hypothétiques que je viens d'évoquer. Je laisse de côté des facteurs de violence trop évidents, comme la drogue ou l'alcool, pour me borner à quatre exemples de mécanismes connus pour leur importance dans la genèse de la violence.

*Premier mécanisme.* Les sociologues de la délinquance ont montré l'importance de ce qu'ils ont baptisé la « théorie des occasions » (*theory of opportunity*). Ainsi, lorsque le commerce de la drogue expose seulement à des risques limités et qu'il peut rapporter gros, les jeunes n'ayant guère d'espoir de se donner des projets plus acceptés socialement, sont facilement tentés par ce type d'*occasion*. Or on sait bien que la violence est une composante inéluctable du fonctionnement de ce marché.

*Deuxième mécanisme.* Lorsque des bandes se forment, elles ont tendance à secréter des rituels initiatiques, ces rituels consistant couramment à démontrer qu'on est capable de surmonter les interdits relatifs à la violence. C'est la leçon d'un classique de la sociologie : le *Street Corner Society* de W.F. Whyte, dont les résultats ont été abondamment confirmés par bien d'autres études.

*Troisième mécanisme.* Tocqueville relève dans sa seconde *Démocratie en Amérique* que Mme de Sévigné, une femme autant qu'on sache dépourvue de perversité, recommande à sa fille --dans l'une de ses célèbres lettres-- d'assister pour son plaisir à une exécution publique que nous jugerions aujourd'hui particulièrement cruelle. C'est, nous dit Tocqueville, qu'on n'a pas à l'époque l'idée de l'unité du genre humain. Dans l'esprit de Mme de Sévigné, il existait des types d'hommes distincts, explique-t-il ; pour elle, la cruauté et la violence étaient choquantes et illicites à l'endroit d'êtres humains à part entière, mais non à l'égard d'un criminel par exemple. Naturellement, cette idée est rejetée par la modernité, mais pas par tous dans toutes les circonstances. En témoignent les comportements de rejet dans l'altérité de ceux dont la religion, la culture ou l'origine ethnique est différente.

*Quatrième mécanisme.* La résolution des conflits par la négociation suppose la maîtrise de ressources cognitives dont on ne dispose pas au même degré dans tous les milieux. Des recherches importantes, d'origine anglaise notamment, ont montré que, si les conflits intrafamiliaux tendent à être plus violents dans les couches sociales « d'en bas », c'est notamment que les individus n'y disposent pas des ressources cognitives leur permettant de liquider leurs conflits par la négociation. Or, lorsque la négociation n'est pas possible, la violence est la solution qui apparaît naturellement.

Il existe donc toute une série de mécanismes bien repérés, dont on peut démontrer directement l'existence et dont le poids d'un point de vue statistique est certainement très important. Ce sont eux qui sont avant tout responsables de l'apparition de comportements d'agressivité et de violence. Les effets des programmes télévisés sont à cet égard au mieux très faibles et mettent en jeu des mécanismes sans doute plausibles, mais qui restent conjecturaux et sans doute fort peu significatifs statistiquement.

Si l'objectif recherché est de diminuer le niveau global de violence et d'agressivité notamment des adolescents dans une société, force est de prendre en compte la disparité entre ces deux types de facteurs.

## **Pourquoi l'on croit à l'importance des effets de la télévision sur la violence**

S'il est vrai que les effets de la télévision sur la violence sont modestes, pourquoi donc 3500 études sur la question ?

Essentiellement, parce que l'on tend à surestimer les effets de la télévision en raison de la place dominante qu'elle occupe dans les sociétés modernes. Si l'on me permet d'évoquer ce souvenir de téléspectateur, il y a un certain nombre d'années, un présentateur du journal télévisé de « la une » avait proposé de mesurer l'influence supposée diabolique de la télévision à l'aide d'une petite expérience : il avait demandé aux téléspectateurs d'éteindre un élément de leur éclairage et avait pu leur faire constater une baisse significative de la consommation électrique nationale. Il en avait conclu --comme beaucoup de commentateurs après lui-- à la toute puissance de la télévision. En fait, les téléspectateurs n'avaient pas été à proprement parler *influencés* par le présentateur, mais ils avaient tout simplement accepté de jouer avec lui à un jeu amusant.

Un grand classique de la sociologie des communications de masse, le *Personal Influence* de Paul Lazarsfeld, avait pourtant réfuté l'hypothèse de l'influence mécanique des médias sur les comportements dans le cas de la publicité. Lorsque les médias martèlent à longueur de journée un message publicitaire, ledit message est traité par la personne qui le reçoit comme une information dont elle se demande d'abord si elle a de l'intérêt pour elle ou non. Dans le cas d'une réponse positive, la personne tente ensuite de tester ladite information de diverses manières, avant d'envisager une éventuelle décision d'achat.

L'un des principaux acquits de la sociologie des médias est donc d'avoir montré que les messages publicitaires n'exercent en aucune façon une influence mécanique sur les esprits.

Si j'évoque ce résultat, c'est qu'il me paraît de nature à expliquer pourquoi les effets des images de violence sur les comportements apparaissent si modestes : la faiblesse de ces effets indique sans doute que, là non plus, il n'y a pas d'influence mécanique des images sur les comportements.

Réciproquement, l'une des raisons pour lesquelles ce résultat négatif a quelque peine à être accepté réside dans le fait que la conception mécanique du comportement est courante. On admet facilement que le comportement des sujets est l'effet d'un conditionnement social. Ainsi, on prend régulièrement pour argent comptant l'interprétation des « tournantes » selon laquelle ceux qui se livrent à cette pratique n'auraient pas été *socialisés* à certaines valeurs et ne *sauraient pas* qu'ils commettent un acte répréhensible. C'est mettre trop facilement les comportements sur le compte d'effets de caractère mécanique. En fait, lorsque le coauteur d'une tournante déclare qu'il n'a pas l'impression d'avoir commis un acte répréhensible, qu'on ne lui a pas appris, il met en œuvre un système de défense plutôt qu'il ne traduit ses sentiments avec sincérité. Quand ensuite les commentateurs donnent l'impression de reprendre cette interprétation à leur compte et de la traiter comme une explication valable, ils témoignent surtout de la force de l'idée reçue selon laquelle les comportements devraient être vus comme les effets de conditionnements sociaux.

C'est cette idée reçue qui explique à son tour que l'on tende spontanément à attribuer un pouvoir, semble-t-il, exagéré à la télévision et, pour revenir au cas qui nous occupe ici, à prêter aux images de violence plus d'influence sur les comportements qu'elles n'ont en réalité.

### **Les formes de la violence**

Je me contente pour finir d'épingler une question que je n'ai pas du tout abordée et qui est pourtant fondamentale par rapport aux questions que je viens d'évoquer : comment définir

la violence ? Il est difficile d'imaginer œuvres plus violentes que l'*Œdipe-Roi* de Sophocle ou la *Médée* d'Euripide. Sur la foi d'Aristote, ces œuvres ont pourtant longtemps été inscrites au programme des écoles : la représentation de la violence produirait un effet cathartique, avait expliqué le Stagirite. Elle assouvirait le besoin de violence et empêcherait par suite que ce besoin ne se manifeste par des comportements violents.

Des études ont été également conduites sur cette théorie. Leurs résultats sont fragiles, contradictoires, sujets à controverse, et l'on peut dire que la théorie de la catharsis est tout sauf démontrée. Mais ce qui est sûr, c'est que personne n'a jamais songé à ma connaissance à émettre et à chercher à tester l'hypothèse selon laquelle le théâtre classique grec serait source de violence. Car il faut distinguer entre la violence *racontée*, celle du théâtre grec, et la violence *montrée*, celle d'*Orange mécanique* par exemple ; entre la violence physique et la violence morale ; surtout, entre la violence porteuse de sens et celle qui ne fait qu'exprimer la cruauté. Or si la distinction entre ces deux catégories existe de toute évidence, il n'est pas facile de lui associer des critères précis.

C'est évidemment aux images correspondant à ce dernier type de violence --celles qui ne paraissent pas avoir d'autre fin que de représenter la cruauté-- qu'on tend à prêter plus de pouvoir qu'elles n'en ont effectivement. On comprend facilement qu'elles rebutent et inquiètent, et que, quand la médiocrité ou la vulgarité viennent de surcroît se surajouter à des images porteuses de violence brutale, le téléspectateur moyen se prend bien normalement à rêver d'une autre télévision ; éventuellement, à envisager des mesures de régulation plus contraignantes.

Mais on peut toujours éteindre son récepteur ou «zapper» vers d'autres programmes. En outre, dans une société ouverte, force est de prendre acte de la loi de la demande. Or cette loi peut conduire à des effets que certains considéreront normalement comme indésirables. Il existe par exemple une demande du public, dont témoigne la presse dite *people*, pour qu'on lui présente des célébrités. Comme le stock des célébrités fondées sur le talent et la performance (grands acteurs, sportifs de haut niveau, etc.) ne suffit pas à satisfaire cette demande, le marché y a normalement répondu, du côté de l'offre, par la création de vedettes dont la célébrité n'est fondée sur rien.

Je crois que c'est dans cette direction qu'il faut rechercher l'origine d'émissions comme *Loft story* et aussi, le secret de leur succès.

### **Les leviers d'une politique de lutte contre la violence**

Je crois finalement que la question de l'influence de la représentation télévisuelle de la violence doit surtout l'importance qu'on lui accorde à une représentation un peu mythique mais récurrente du pouvoir de la télévision, et aussi au fait que, sous l'effet de la demande de certaines parties du public, soient mises sur le marché des émissions qui heurtent normalement la sensibilité d'autres parties du public.

Les solutions de bon sens qui ont été adoptées jusqu'ici un peu partout dans les sociétés démocratiques -- mettre en garde les parents des jeunes enfants, empêcher que les images violentes ne soient visibles aux heures où les enfants regardent la télévision, faire confiance aux producteurs, recueillir les avis des téléspectateurs, etc.-- sont les bonnes. Elles sont bonnes parce qu'elles collent au réel. Ainsi, l'un des mécanismes dont on est à peu près sûr qu'il soit réel est que la vision de la violence peut tendre à désinhiber les jeunes enfants par rapport aux comportements de violence. Il est donc excellent de recommander la programmation des images violentes à des heures tardives, lorsque les enfants ne regardent

plus la télévision. Faut-il aller au-delà ? J'ai voulu apporter ici quelques éléments de réflexion. Mon rôle de sociologue, tel que je le conçois, ne m'autorise pas à aller plus loin.

Mais la conclusion que je souhaiterais surtout mettre en évidence à la suite de ces brèves remarques est que le levier de la lutte contre la violence notamment des adolescents est à rechercher surtout du côté d'une politique agissant sur les mécanismes générateurs de violence très réels et très puissants que j'évoquais tout à l'heure : du côté d'une politique efficace visant ce que les sociologues appellent l'*intégration* sociale (un état de choses idéal où chacun se sentirait indépendamment de ses origines également respecté et doté d'un avenir dans la cité) ; d'une politique efficace en matière d'*éducation* et aussi, bien sûr, de *dissuasion*.

### Références

Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berkowitz L. (1984), «Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: a cognitive neoassociationistic analysis», *Psychological Bulletin*, 95(3), 410-427.

Frydman M. (1993), *Télévision et violence*, Charleroi, EMPS.

Huesmann L.R. et Malamuth N. M. (1986), Media violence and antisocial behaviour: an overview, *J. of Social issues*, 42, 3, 1-6.

Huesmann L.R. (1997), *Screen violence and real violence: understanding the link*. Ann Arbor, Mi.: Huesmann.

*Raymond BOUDON*

*Normalien, agrégé de philosophie et docteur ès lettres et sciences humaines, Raymond Boudon a tout d'abord été attaché de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (1961-1962), puis chargé de recherche (1962-1963). Maître de conférence à l'université de Bordeaux (1963-1967), il devient ensuite professeur à la Sorbonne (1967-1971), directeur du Centre d'études sociologiques (CNRS) (1968-1971), directeur du groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique (Paris-Sorbonne/CNRS) (depuis 1971), professeur à l'université René-Descartes de 1971 à 1978, enfin à l'université de Paris-Sorbonne (depuis 1978). Il a été élu le 5 mars 1990 à l'Académie des Sciences morales et politiques*

*Raymond Boudon a par ailleurs animé de nombreux cycles d'enseignement à l'étranger.*

[Retour au sommaire](#)

## Le point de vue des téléspectateurs

Geneviève GUICHENEY

« J'ai écrit à toutes les chaînes, vous êtes la seule qui m'ait répondu. »

Qui est-il ce téléspectateur qui écrit partout, *vox clamans in deserto*, et se satisfait d'une simple réponse d'attente ? Il est quelqu'un qui a quelque chose à dire et aimerait qu'on l'écoute. Or il est content de la réponse qu'il a eue bien qu'elle n'en soit pas vraiment une. Est-ce à dire qu'au fond sa demande n'avait pas grande importance pour se contenter d'un si faible écho ?

Il y a les téléspectateurs qui écrivent — la médiatrice ne connaît qu'eux — et tous ceux, l'immense majorité, qui n'écrivent pas. La tentation est forte pour les chaînes de télévision, et pour tout un chacun, d'opposer les chiffres d'audience au nombre de messages électroniques et de lettres. Les confronter revient à disqualifier le propos de celui qui écrit, au seul motif qu'il est minoritaire. L'ouverture de la médiation, car la médiation est un espace, propose exactement le contraire. Elle dit aux téléspectateurs que les chaînes publiques sont à leur écoute, qu'elles leur ont donné des interlocuteurs et que leur parole aura un écho. Cependant il est difficile de mesurer ce qu'il faut prendre en compte de ce qui est exprimé dans quelques courriers au regard de la masse qui en effet n'a rien dit et à laquelle tout laisse penser que l'on applique le vieil adage : « Qui ne dit mot consent. »

D'abord, qui écrit ? Une vieille croyance voudrait que seules les grands-mères désœuvrées, qui n'ont que la télévision pour compagnie en dehors de leur chat, écrivent pour se plaindre et regretter la télévision d'avant. Les chiffres en notre possession suffisent à mettre à mal cette hypothèse dépassée. En 2002, la médiatrice a reçu 33 696 messages électroniques et 230 lettres. A moins que les grands-mères soient maintenant toutes équipées d'ordinateurs, il faut bien se rendre à l'évidence que d'autres qu'elles ont investi l'espace qui leur est offert par les chaînes publiques. Nous mesurons bien que l'échantillon est particulier du fait même de l'équipement dont il dispose. Nous voilà bien obligés cependant de réviser l'idée que nous nous faisons du téléspectateur qui prend la peine d'écrire aux chaînes de télévision.

Cela posé reste la question du contenu des messages. Que disent-ils ? De quoi se plaignent-ils ou se réjouissent-ils ? Car ils écrivent aussi pour dire leur satisfaction. Et les jeunes ? Est-ce qu'ils écrivent ?

Autant que nous puissions en juger on écrit à tout âge. Les jeunes téléspectateurs se manifestent avec passion à propos des programmes qui leur sont destinés. Ainsi des séries dont ils regrettent qu'elles subissent les aléas d'une programmation qui privilégie l'actualité. De cela on ne saurait faire grief aux chaînes publiques qui ont à concilier leurs diverses missions. Ce n'est pas cela qui est en cause, mais la manière dont cela est géré. Le déficit d'explication et d'information provoque de grandes protestations. En d'autres termes, les téléspectateurs ne supportent pas d'être à un moment ou un autre considérés comme quantité négligeable, comme n'existant pas. Nous sommes là au cœur d'un paradoxe, car c'est bien pour eux que les programmes sont diffusés. Mais tout le monde n'aime pas tout et une audience ne se limite pas à un chiffre. C'est ce qu'ils tentent de dire lorsqu'ils se plaignent

qu'une compétition sportive, par ailleurs très suivie par un public heureux qu'elle soit retransmise, ait pris la place de l'épisode du jour de la série que l'on ait bien content qu'ils suivent assidûment le reste du temps. Ils se sentent alors maltraités, comme violentés.

On voit ici que ce n'est pas de la violence des images qu'ils se plaignent, mais de la violence qui leur est faite. La déprogrammation définitive d'une série destinée à la jeunesse, puisque c'est d'elle que nous parlons aujourd'hui en sa présence, a provoqué une immense colère. Il s'agit d'Age sensible, une série française, très nouvelle, mise à l'antenne par France 2 le 2 septembre 2002 tous les jours à 17 h 30. Son audience jugée insatisfaisante par la chaîne l'a conduite à arrêter diffusion de la série dont elle possédait encore d'autres épisodes, le 18 octobre suivant. Selon la chaîne, « les jeunes censés être les plus intéressés n'ont pas accroché (...) Pour la majorité des téléspectateurs, il semble qu'il y ait une sorte de rejet, que le grand réalisme de la série les inquiète, que les personnages soient trop le miroir d'eux-mêmes, le tout les renvoyant à leurs problèmes et appréhensions. Le côté fortement psychologique les dérange ».

709 messages électroniques sont arrivés dans la boîte de la médiatrice pour protester contre l'arrêt et les explications données dans la presse.

Voici un aperçu de ce qu'ils ont écrit :

*« Je ne sais pas pourquoi vous passez cette série à un horaire aussi imbécile. Étant étudiant (donc faisant partie du public visé) je finis entre 16 et 18 heures... Or, finissant à 18 heures, il m'est évidemment impossible de regarder la série (...) Je trouve, et je sais me répéter, que les chaînes publiques se doivent de promouvoir la qualité » (Nobels I.)*

*« C'était créatif, des sujets vrais, avec un impact direct sur une génération que l'on voyait évoluer devant nos yeux (...) c'est vrai ils ne vivaient pas en stations balnéaires (...) non, ils avaient de vraies joies, soucis, sentiments. Alors laissez se dérouler la saison en entier SVP, c'est une très bonne création, les scénaristes se sont vraiment creusés, regardez encore les épisodes, comprenez les apartés en noir et blanc, et sentez l'intelligence (...). C'est la première fois que j'écris pour le maintien d'une série, car celle-ci a des qualités, que rarement vous avez donné à voir (Cap des pins !!! Remember !!!) » (Charles E.)*

*« Cette série m'intéressait tout particulièrement car elle illustre un peu une situation qui pourrait être la mienne l'année prochaine (handicapée moteur, je m'appête à passer mon Bac S. Cependant, la faible audience de cette série ne m'étonnant pas – je ne dois pas être la seule à préparer mes interros pour le lendemain à cette heure-ci !!!-) Je me demandais pourquoi elle ne pourrait pas passer à une autre heure » (Josée C.)*

L'un d'eux a écrit pour dire que s'il comprenait bien les explications de la chaîne, cela signifiait que «le téléspectateur doit fournir du chiffre » jusques et y compris sur les chaînes publiques.

Il ne s'agit pas ici de juger du bien-fondé de la décision prise, mais de dire ce qu'elle a fait au jeune public, blessé que l'on fasse si peu de cas d'une série et de son public, fût-il en nombre insuffisant.

Une autre colère a saisi et fait réagir de jeunes téléspectateurs. A propos de la diffusion de l'Eurovision sur France 3. Les commentateurs se sont laissés aller à quelques plaisanteries que la direction a elle-même qualifiées de dérapages. Cette affaire-là est exemplaire du

malentendu qui peut s'installer entre la télévision et son public, sur la manière dont elle le vit et la manière dont il vit d'être ainsi vécu.

*« Si j'ai pris la décision de vous envoyer ces commentaires et ce témoignage, c'est parce que je me suis dit que dans cette période où tout le monde parle de civisme, d'éducation civique, d'un besoin de renouveau dans la politique, le service public se doit avant tout dans son comportement et dans la gestion des émissions de veiller au respect des personnes et de faire preuve d'éducation et de civisme. Le comportement de nous-mêmes et de nos enfants ne dépend pas que de l'éducation des parents. Vous aussi vous avez une grosse influence et une grosse part de responsabilité. » (José E. – Lons 64 140)*

On ne peut mieux dire que la télévision n'échappe pas à son époque mais en fait partie. Les ingrédients du conflit, car cela en est un, sont les suivants : d'un côté, la volonté légitime de la chaîne de moderniser ou rajeunir une manifestation désuète et à l'audience faiblissante, de l'autre un public qui la trouve désuète aussi, mais à laquelle il a un attachement paradoxal. Le résultat est qu'en effet l'audience fut nettement plus forte que les années précédentes, mais il n'est pas certain que ce soit à cause des commentaires. Le rajeunissement s'est accompagné d'un renouvellement de fond et le travail accompli n'a pas échappé au public. Pour autant il n'a pas apprécié de se trouver en situation d'être complice de remarques déplacées, de moqueries vécues comme méprisantes. Et il l'a dit avec force, réagissant, les heures d'envoi des messages le montrent, dès le premier quart d'heure de l'émission.

La fonction de la médiatrice est de savoir lire les courriers, les interpréter. Nous sommes ici devant un cas exemplaire de ce qui nous réunit aujourd'hui et que le docteur François a abordé. Cet épisode est en effet d'une rare violence. Le public qui s'est manifesté a dit clairement ce qui l'avait atteint. Pour le comprendre il faut se mettre à sa place, devant son écran, coincé dans son fauteuil, complice de ce qui se dit auquel il ne peut rien, souffrant pour les victimes des moqueries. Car c'est bien de cela qu'il s'agit, d'une souffrance.

Rien de violent pourtant à l'image, pas une goutte de sang, pas une bagarre. La violence en tant que telle, représentée par une image, est rarement — ce qui ne veut pas dire jamais — dénoncée dans les courriers que nous recevons. Cela arrive lorsqu'une bande-annonce de film violent, ou contenant des scènes de violence, est diffusée à une heure de grande audience ou à proximité de programmes destinés aux enfants. Mais plus que l'image elle-même, c'est le défaut d'attention qui est souligné. Encore une fois, on reproche alors aux chaînes de télévision de ne pas tenir compte des téléspectateurs dans la réalité de leur vie. C'est une protestation qui dit la violence ressentie, comme si elle était effectivement exercée. Les chaînes de télévision ne sont pas animées par la volonté de nuire. Les téléspectateurs attendent qu'elles tiennent compte d'eux. Ils disent ce qu'ils éprouvent lorsqu'ils ont la sensation que la télévision se conduit mal avec eux, qu'elle leur fait violence.

Sur ce chapitre, la souffrance muette devrait inquiéter davantage. Comment croire que ceux qui écrivent sont les seuls à éprouver ce qu'ils éprouvent ? Peut-on se contenter des chiffres d'audience sur le thème : ils regardent, tout va bien. Et bien non. Même lorsqu'ils regardent, tout ne va pas bien. Ils ont besoin de davantage que la contemplation muette des programmes agencés pour eux. Ils ont besoin de savoir ce que la télévision fait de leur point de vue, ils ont besoin que la relation soit interactive en somme. Ils veulent être un autre pour la télévision. Ils veulent qu'elle accepte que montrer et voir c'est agir. Vos programmes me font quelque chose, acceptez-vous que je vous le dise et de me dire à votre tour ce que cela vous fait ? Voici ce que m'a écrit un jeune lycéen de 17 ans, à propos de l'image des jeunes dans les banlieues :

« D'ailleurs ce n'est pas la seule émission, qui a cette idée de montrer une image des mauvais jeunes de cité. N'y a-t-il que des mauvais chez les musulmans ? Je ne crois pas. Pourquoi ne pas montrer les bons jeunes !!!! Je suis désemparé par cette image que donne la télévision française sur les musulmans j'ai un dégoût envers la télé !!!! Donnez un petit peu plus la parole à ceux qui pensent plutôt qu'à ceux qui cassent. »

La télévision doit dire à Mohamed ce que son message lui fait. Il se dit désemparé et pris de dégoût. Il dit aussi le besoin de pensée. En sortant d'une simple binarité bon/mauvais, il dit assez à quel point la relation a besoin de se nourrir mutuellement, de devenir complexe plutôt que compliquée.

L'espace de la médiation sert à cela, à accueillir la parole des téléspectateurs et aussi celle des responsables de télévision. C'est un lieu d'échange, qui indique la volonté des chaînes de reconnaître la parole des téléspectateurs, donc de les reconnaître en tant que sujets et plus seulement en tant qu'objets.

Sujets, ils le sont lorsqu'ils acquittent la redevance et ne s'en plaignent pas plus que ça. Ils estiment seulement que cela leur donne quelques droits. «Je ne paie pas ma redevance pour voir ça », est le leitmotiv de ceux qui y font allusion. Le plus drôle a été ce téléspectateur âgé de 35 ans qui pestait contre les rediffusions pendant la période des fins d'année : «Si je paie ma redevance avec la photocopie du chèque de l'année dernière, croyez-vous que ça va marcher ? »

Pour autant faut-il craindre que l'ouverture de l'espace de la médiation, que la prise en compte de la parole des téléspectateurs soit un risque d'atteinte à la liberté d'expression ? Doit-on craindre que la télévision publique se mette à travailler sous influence, à faire du clientélisme ?

On trouve la réponse dans une autre question. Pourquoi les électeurs, qui sont les mêmes que les téléspectateurs, se sont-ils à ce point détournés des élections lors de la dernière présidentielle ? Ce n'est pas le défaut de clientélisme, on en conviendra. Non, c'est ce même hiatus, ce défaut d'altérité qui a fait choisir, pour ceux qui sont allés voter, les extrêmes comme on pousse un cri. Un trop grand détachement à l'égard du public et singulièrement des jeunes générations dont on a vu qu'elles ne sont pas les dernières à s'exprimer, serait à nos yeux une trahison des missions de service public.

La télévision publique participe de la vie de la société à une place privilégiée. Elle doit pouvoir échapper à la mise en spectacle permanente de ceux qui la composent. Sinon elle menace de désespérer ceux qui la regardent, la financent, fondent sa légitimité.

*Geneviève GUICHENEY*

*Journaliste, présentatrice du journal télévisé sur FR3 de 1978 1987, rédactrice en chef à RTL Télévision, membre du Conseil supérieur de l'Audiovisuel de 1989 à 1997, médiatrice à France Télévision depuis 1998.*

*Elle est l'auteur de « Comment sortir du cercle de famille » et « J'écris ton nom Liberté »*

[Retour au sommaire](#)

[Retour au sommaire](#)

## **Environnement médiatique des 0-18 ans : Que transmettons-nous à nos enfants ?**

Jean-Pierre QUIGNAUX

Le titre de cette intervention est celui du rapport que le Collectif Interassociatif Enfance et Médias a remis le 5 mai 2002 à la Ministre déléguée à la Famille à l'Enfance et aux personnes handicapées<sup>(1)</sup>.

Créé à l'initiative de l'UNAF et de la Ligue de l'Enseignement, outre les associations familiales et celles de l'éducation populaire, le Collectif Interassociatif Enfance et Médias (CIEM) regroupe aujourd'hui toutes les associations des parents d'élèves, tous les syndicats d'enseignants, des associations de jeunesse, d'éducation spécialisée, de défense des droits de l'enfant, de téléspectateurs, soit un réseau d'environ 100 000 associations.

Ce rapport a été à l'origine du changement de la signalétique jeunesse décidé par le CSA en juin 2002 mais aussi de la décision par son Président, dans le courant de l'été de recommander au Parlement la transposition intégrale de l'article 22 de la Directive Européenne Télévision sans Frontières portant sur la diffusion par les télévisions des films de violence gratuite ou à caractère pornographique.

Le rapport du CIEM n'a pas non plus été étranger aux décisions prises au cours de l'été 2002 par le Ministre de la Culture de confier à Madame Blandine Kriegel un rapport sur «la violence à la télévision» et à celle du Ministre de la Justice de charger Madame la Défenseure des Enfants, Claire Brisset, d'un rapport sur « La violence, l'enfance et les médias ».

Les décisions du Président du CSA puis l'élaboration et la parution de ces deux rapports ont grandement alimenté le débat public et politique sur la régulation des médias pendant le dernier semestre 2002 et ont été à l'origine d'un nombre grandissant de colloques et d'articles dans la presse sur ces questions.

Nous avons pu alors constater combien il était difficile dans notre pays d'aborder sereinement ces questions, combien le manichéisme et les malentendus, les intérêts individuels ou collectifs, publics comme privés, ont pu caricaturer et/ou étouffer les enjeux de ces questions comme les résultats du travail de réflexion des uns ou des autres.

Consacré trop exclusivement à la médiatisation télévisuelle des violences, le débat parlementaire de l'automne a tourné court alors que chacun avait le sentiment qu'un autre débat plus ample, plus fondamental et plus complexe, parce que sociétal et interrogeant chaque adulte dans sa responsabilité vis-à-vis de l'enfance et de l'adolescence, était nécessaire.

Cette question de la responsabilité est au cœur des travaux du CIEM. L'objectif du CIEM est de structurer l'expression de la société civile sur cette question et d'inviter les pouvoirs publics et les médias à la réfléchir de façon concertée avec la société civile que représente en partie le CIEM au travers des associations qui en sont membres.

### **Quels constats faisons-nous ?**

Un constat simple : Celui de l'exposition grandissante des mineurs aux représentations médiatisées du monde et des relations humaines. Un enfant entre 4 et 14 ans passe en moyenne par an 850 h à l'école et plus de 1400 h devant les écrans (TV, consoles de jeux, ordinateurs, ...) alors que l'on estime qu'il converse en tête-à-tête avec un parent moins d'une heure par semaine soit 52 h par an. Par ailleurs, il faut bien se faire à une autre évidence : les écrans transportent nos enfants dans le monde avant même que nous leur ayons permis de traverser la rue...

Un constat de bon sens : Peut-on priver un enfant d'images? Bien évidemment non, car l'image n'est pas seulement ce qui est donnée à voir à l'enfant grâce à un support matériel, par exemple du papier ou un écran. L'image, c'est aussi la représentation que l'enfant se fait de ce qu'il voit et qu'il conserve pour se repérer et se construire. L'enfant développe en partie son rapport au monde et aux autres avec des images.

### **L'image n'est jamais neutre**

Comme le langage, l'image est une émission qui n'a de sens que par sa réception. Sur cette ambivalence de l'image, se nourrissent les espoirs et les craintes des parents quant à ce que l'enfant voit (et entend) mais aussi les stratégies de tous les producteurs et marchands d'images, cela depuis les peintures des grottes de Lascaux.

Quel créateur d'images et de signes, tout au cours de la longue histoire de l'image qui accompagne celle des civilisations jusqu'à nous, n'a pas cherché à exercer, par son art, ce qu'il faut bien appeler une influence sur l'attention et l'esprit de l'autre ? Quel parent n'a pas l'intime conviction que l'image a une influence sur son enfant ? Quel adulte ne sait pas, au fond de lui-même, que ce qu'il donne à voir à un enfant est un acte porteur de sens ? L'image n'est jamais neutre. L'image naît toujours d'une intention à l'adresse de celui qui peut la voir. Ceux et celles qui «les fabriquent et donnent à voir» prennent toujours la responsabilité de véhiculer du sens.

Par ailleurs, de tout temps, les images les plus répandues, à un moment donné, ont presque toujours eu un rôle de conformation à l'ordre installé par leur pouvoir direct et indirect de suggestion sur les esprits et les comportements.

### **Tout ne pouvait pas être vu ou dit**

Quelle est l'évolution récente de la position des adultes vis-à-vis des consommations médiatiques des enfants et adolescents ?

Il y a vingt ans, l'environnement médiatique des mineurs était encore simple et il n'était pas trop difficile pour les adultes de le comprendre et donc de pouvoir «agir avec». Pour caricaturer, cet environnement se résumait à une télévision à trois chaînes au milieu du salon et deux ou trois radios dans le foyer. Vers 1980, les parents avaient presque tous eu une enfance médiatiquement pauvre et avaient donc souvent adoptés vis-à-vis de la radio puis de la télévision des comportements parentaux marqués, pour ne pas dire stricts. Le phénomène médiatique était encore globalement hiérarchisé et encadré par l'Etat et par la famille. Tout ne pouvait pas être vu et dit. A de rares exceptions près, les images - certes de plus en plus proliférantes - étaient encore produites, diffusées et perçues en référence à leur caractère plus ou moins socialisant et conformant. La notion de service public de l'audiovisuel prévalait en même temps que la maîtrise de l'environnement médiatique semblait encore circonscrite à l'espace culturel national et à celui de la famille.

Pour sa part, le monde de l'éducation, solidement arc-bouté sur son héritage culturel, s'arrogeait encore la puissance de faire front à l'influence de l'audiovisuel. Le monde des images était encore un univers relativement certain. Les images paraissaient encore «sages» car leurs producteurs et leurs émetteurs étaient peu nombreux et encore bien identifiables. On pouvait, sans trop prendre de risques, laisser les enfants être «sages comme des images face à l'image». Il était encore aisé de faire valoir «certains interdits» à l'enfant au motif de l'expérience parentale.

### **Une révolution brutale**

En vingt ans, tout ou presque a changé sous l'effet de la révolution électronique et numérique, de la miniaturisation, des gains fabuleux de productivité qu'elle a induit dans presque tous les champs d'activité et de son déploiement massif dans la sphère du quotidien. Les radios et les chaînes de télévision se sont multipliées en se dégageant de la sphère du service public. Leur contrôle est passé de l'Etat à une autorité indépendante, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, chargé notamment de faire appliquer les lois concernant la protection de l'enfant. Les moyens de diffusion se sont diversifiés en franchissant les frontières : ondes hertziennes, satellites, câble optique, puis Internet.

Par paquets, des objets nouveaux de médiatisation, toujours moins chers, toujours plus portables, toujours plus inter-opérables, sont apparus et ont envahi les foyers : magnétoscopes, caméscopes, consoles de jeux, micro-ordinateurs, DVD..., et demain l'Internet mobile. Corrélativement, se sont développées toutes les industries d'applications, de programmes, de contenus, de toute nature, à caractère audiovisuel et de communication, sans lesquels ces nouveaux objets n'auraient aucune utilité.

Contrairement à une idée reçue, ces nouveaux moyens de médiation au monde ne se sont pas substitués aux médias d'hier, journaux, magazines, livres, affiches, spectacles vivants,...., mais les ont complétés en les faisant entrer dans une dimension multimédia expansive régulée, non plus par les politiques mais par les forces internationales du marché.

## **Des parents pris de vitesse**

Attirés et fascinés par l'innovation, et principale cible du marketing, les parents ont été pris de vitesse par la rapidité de la révolution électronique et numérique et par l'ampleur de ses impacts sur la vie familiale et sur les enfants. Dans un article du Monde de Juillet 2001, Michel Serres résumait radicalement la situation: «Hier, c'était le père qui apprenait la science au fils et c'était le fils qui apprenait la technologie au père, le problème contemporain est que, désormais, le père ne maîtrise plus la science». Les enfants commandent à l'usage des écrans et des technologies de communication et les pères ne savent plus que dire des visions du monde qui, par ces technologies, ont déferlé dans leur foyer.

Le monde actuel n'est sans doute pas plus violent, ni plus inhumain, ni plus manipulateur que ceux d'autrefois mais, massivement médiatisé il fait désormais violence à la parentalité du fait de l'exposition brutale et multiforme des foyers à la diversité des visions du monde et des mises en spectacle de ses violences. C'est dans son intimité que le foyer familial est exposé au monde, à la complexité et la pluralité de ses représentations multimédia. C'est dans sa fonction même, complémentaire à la famille, d'enseignement des savoirs que l'école est débordée.

## **Les exigences de la complexité**

Face à cette complexité, la position des parents semble être aujourd'hui, au mieux, caractérisée par la perplexité et l'inquiétude. Toutes ces images sont-elles sages? Est-il sage de laisser un très jeune enfant seul devant un bouquet de programmes pour les «tout petits» parce que, comme l'annonce un célèbre opérateur, ce serait la meilleure des solutions de «baby-sitting»? N'y a-t-il pas un danger caché dans le fait que tant d'enfants soient si sages à jouer avec tant d'images ? Comment faire la part entre les bienfaisances et les malfaisances de l'image à l'heure de l'hyperchoix audiovisuel et multimédiatique ? Nos enfants naissent et se développent désormais dans un environnement médiatique à nul autre comparable dans l'histoire de l'humanité, que leur transmettons-nous vraiment et que laissons-nous leur transmettre ?

Il n'y a plus de réponses simples à ces questions. La caricature et le manichéisme qui ont prévalu dans la presse et lors des débats parlementaires consacrés à la pornographie et la violence à la télévision, au cours du dernier trimestre de l'année 2002, ont démontré leurs limites. Considérer que ceux qui osent poser la question de la qualité de l'environnement médiatique de l'enfance seraient des «croisés de l'ordre moral» en face desquels s'érigeraient les défenseurs de la liberté d'expression, est grotesque et triste, car une société qui ne sait plus s'interroger sur les visions qu'elle offre à ses enfants est une société qui leur condamne l'avenir.

Il est évident que les médias ont une part de responsabilité dans l'évolution des mentalités et des comportements des enfants et des adultes. Cela est vrai pour l'exposition répétée à la publicité et à la propagande. Pourquoi ne le serait-ce pas pour celle aux violences?

Il est vain de vouloir trouver une corrélation directe entre des images particulières et des comportements précis. Les effets de l'image sur les mentalités et les comportements ne sont

pas mécaniques. Ils appartiennent à l'ordre du vivant et sont aussi complexes que peuvent l'être les interactions dans un cerveau. Ils sont systémiques et s'apparentent à des phénomènes d'imprégnation, de percolation, d'osmose. L'heure n'est donc plus à diaboliser un média plus qu'un autre, la télévision ou les jeux vidéo ou Internet,...

Il convient de réfléchir, d'une part à la globalité et la complexité du phénomène médiatique et de son devenir sous l'influence de la convergence numérique et d'autre part, aux effets croisés de la consommation des divers médias par l'enfant.

Enfin, l'heure n'est plus, non plus, à jeter la pierre aux seuls parents, aux seuls enseignants ou aux seuls professionnels des médias, de façon séparée, quant à leur responsabilité dans la consommation médiatique des enfants et de ma maîtrise de ses impacts. Il est peut être temps de prendre la mesure de l'ampleur du phénomène médiatique, d'accepter son caractère inédit dans l'histoire humaine et de reconnaître collectivement que nous savons peu de choses à son propos...

### **Une coresponsabilité éthique**

C'est donc désormais la coresponsabilité des parents, des éducateurs et des professionnels des médias dans la construction et la socialisation de l'enfant qu'il faut mettre en perspective.

En France, tout ou presque est à développer et à coordonner : les programmes jeunesse, une signalétique jeunesse commune à l'ensemble des supports médiatiques, l'éducation critique des enfants et des adolescents à l'image et aux médias mais tout autant celle des parents, la formation des enseignants et des éducateurs aux sciences de l'information et de la communication, l'éthique et la déontologie des professionnels des médias au regard de leur responsabilité sociétale, la recherche sur les phénomènes médiatiques ...

Il faut surtout permettre aux uns et aux autres de se rencontrer et de débattre pour produire ensemble des repères lisibles et de nouvelles conditions de discernement des consommations médiatiques par l'enfant, l'adolescent et les adultes.

Cette démarche de vigilance, de recherche, de dialogue, de production collective d'une éthique médiatique applicable aux consommations médiatiques des mineurs est celle choisie par le Collectif Interassociatif Enfance et Médias. C'est aussi le sens de toutes les recommandations de son rapport. Le fait de l'existence du CIEM est peut-être le signe d'un début de maturité à l'égard du phénomène médiatique en ce sens que sa philosophie d'action est d'éviter tout manichéisme et d'agir dans ce domaine afin que la liberté d'expression soit conjuguée, à l'âge de la civilisation numérique, d'une part avec la protection due par les adultes à l'enfance et d'autre part avec la promotion du respect de la dignité humaine et des libertés individuelles.

(1) « L'environnement médiatique des 0-18 ans : que transmettons-nous à nos enfants ? » Rapport du Collectif Interassociatif Enfance et Médias (CIEM) pour la Ministre déléguée à la Famille à l'Enfance et aux Personnes handicapées– Mai 2002 - téléchargeable sur [www.unaf.fr](http://www.unaf.fr) :

Paru aux Editions Economica sous le titre : « Violence, Jeunes et Médias – Rapport du CIEM : Divina Frau Meigs et Sophie Jehel ». Pour en savoir plus, CIEM – 28, place Saint Georges - 75009 PARIS - tel : 01 49 95 36 06 ou 36 46.

*Jean-Pierre GUIGNAUX*

*Economiste, titulaire d'un DESS en Défense et stratégie, Jean-Pierre Guignaux a été Secrétaire général pour la Défense nationale, chargé d'études au Centre de prospective et d'évaluation du ministère de la Recherche, consultant international à la Commission européenne.*

*Après avoir travaillé pour l'Assistance publique et les hôpitaux de Paris, il occupe, depuis 1999, les fonctions de chargé des nouvelles technologies, des médias et des politiques familiales à l'Union nationale des associations familiales (UNAF).*

*Membre de la Commission de classification des films (ministère de la Culture), il a aussi participé au comité de pilotage de la mission consacrée à l'Environnement des jeunes de 0 à 18 ans: Que transmettons-nous à nos enfants? , mise en place à la demande de Madame Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux personnes handicapées au Collectif Interassociatif Enfance et Médias (CIEM)*

[Retour au sommaire](#)

[Retour au sommaire](#)

## **Les Scouts de France et l'éducation au refus de la violence**

Hélène RENARD

Les Scouts de France, association reconnue d'utilité publique depuis 1920, est un mouvement de loisirs éducatifs proposé aux jeunes de 8 à 21 ans, pour développer leurs capacités personnelles et leur permettre de devenir des citoyens actifs, utiles et heureux.

L'un des principes fondamentaux du scoutisme est le respect d'autrui. L'adhésion personnelle à une Loi par la Promesse, et l'apprentissage de la vie en équipe, apprennent à chaque jeune à vivre harmonieusement avec les autres.

« Signe de Fraternité », les Scouts de France s'impliquent dans des actions concrètes, qui refusent la violence et favorisent la rencontre et le dialogue. Je n'en citerai ici que deux : le Concours « Champions de la Paix » et les « Camps pour tous ».

### **1. OPERATION CHAMPIONS DE LA PAIX :**

#### **un concours national pour refuser la violence**

Cette opération d'envergure nationale s'est déroulée durant toute l'année dernière et a touché 15 000 enfants de 8 à 12 ans, dans 21 régions de France et 80 départements dont les DOM TOM.

Elle avait pour but de leur permettre de parler de la violence autour d'eux et de la refuser en bâtissant une action pour la paix au quotidien.

Les enfants eux-mêmes devaient choisir leur action à mener. C'est une des méthodes de la pédagogie Scouts de France pour éduquer à la responsabilité : aucun projet n'est « imposé » par le haut, par une autorité quelconque ; le projet vient des enfants et des jeunes et il est enrichi et « cadré » par les chefs et cheftaines responsables.

Chaque action de paix choisie devait être parrainée par un adulte extérieur, un homme ou une femme politique, des bénévoles dans d'autres associations, des artistes... Les enfants sont donc allés à la rencontre d'un adulte engagé et ont appris à écouter. Education au respect de l'autre.

Plus d'un millier de projets ont été ainsi réalisés par les enfants Scouts de France (les Louveteaux), en partenariat avec l'Action Catholique des Enfants (ACE) et le Mouvement Eucharistique des Jeunes (MEJ), des écoles, des associations etc.

Quelles actions les enfants ont-ils réalisées ?

Elles sont très diverses, on ne peut en citer que quelques unes en tentant de les grouper en trois axes :

Construire la paix, c'est REFUSER LA VIOLENCE :

- Organiser une semaine de la non-violence dans leur école, sur le thème « la paix dans l'école, la paix dans ma vie ». En créant par exemple des des affiches, en organisant des jeux non-violents, en décidant de compléments aux règles de foot et de rugby pour éviter la violence dans ces sports. Il s'agissait de déclarer « la violence hors jeu ».

C'est ALLER A LA RENCONTRE DE L'AUTRE AU-DELA DES PREJUGES

- Les Louveteaux de Marseille, par exemple, ont organisé et animé une fête dans un quartier où tous les enfants étaient invités, sur le thème « Les Cités d'Or ». Des Louveteaux de Gironde ont rencontré des gens du voyage.

C'est PARLER DU SUJET, ALERTER, MOBILISER

- dire la paix, dénoncer la violence par le chant, la musique, la poésie, la peinture (beaucoup d'expositions de dessins en invitant d'autres enfants). Autre exemple, avec le soutien d'une municipalité, d'un club d'escalade et d'un artiste local, bâtir une tour avec une fresque géante sur la paix, composée par tous les enfants du quartier. D'autres ont composé une « recette de la paix » faites d'idées d'action de paix récoltées auprès des habitants de leur ville et ont distribué un morceau de cet immense « gâteau de la paix » aux passants en leur suggérant d'en faire autant autour d'eux... Un Club de Saône et Loire a rédigé avec d'autres enfants 300 messages de paix en un immense lâcher de ballons...

Les équipes gagnantes, sélectionnées par un jury, ont été accueillies à Paris à l'UNESCO en présence du parrain de cette opération qui s'est spontanément et efficacement investi, le chanteur Jean-jacques Goldman qui est lui même un ancien scout.

Cette expérience a montré que les enfants de 8-12 ans ont des choses à dire sur la paix et la non-violence, c'est un thème qui les passionne. Ils estiment que ce sujet n'est pas réservé aux grands... « Je suis petit mais j'agis ». Et ils l'ont prouvé !

## **2. LA DYNAMIQUE « Plein Vent » ET LES CAMPS POUR TOUS : une proposition pour éduquer au Vivre Ensemble**

Le Scoutisme est né (en 1907) pour répondre aux besoins de jeunes britanniques laissés de côté par la révolution industrielle.

Les Scouts de France, depuis une dizaine d'années, à travers une dynamique intitulée « Plein Vent », ont décidé d'aller au devant des jeunes des quartiers populaires. Ils se placent ainsi comme acteurs, parmi d'autres partenaires, du volet éducatif de la Politique de la Ville.

Apprendre à mieux vivre ensemble, jouer la confiance, proposer une relation adulte-jeune qui fasse grandir, se sentir utile aux autres, accepter les autres différents comme une richesse et non une menace, découvrir que cela rend heureux, voilà quelques unes des propositions faites par les Scouts de France à tous les jeunes bien sûr, mais particulièrement à ceux qui sont issus de milieux moins favorisés. Il n'est pas besoin de préciser que la violence n'est pas réservée à tel ou tel milieu...

Concrètement, –et pour faire court, car il faudrait pouvoir évoquer d’autres types d’actions dans cette même ligne- cela s’organise de deux façons :

- régulièrement, en proposant des vacances en camps d’été
- localement, en implantant des groupes scouts accueillant toute l’année des jeunes de quartiers quelles que soient leurs difficultés économiques, familiales ou sociales.

Faute de temps, je n’évoquerai ici que les camps d’été, que nous appelons «Camps pour tous ».

Ce sont des camps scouts, c’est à dire campés sous tente en pleine nature –une autre manière de vivre, c’est la première grande découverte pour ces jeunes habitués au béton-, dirigés par un chef scout confirmé, mais animés à la fois par des chefs scouts bénévoles et des animateurs de quartiers professionnels. Ces équipes d’animation reçoivent d’ailleurs une formation particulière et un soutien pédagogique. Les camps s’adressent à des enfants ou à des adolescents de 8 à 15 ans, rassemblés par groupes de 20, d’une même tranche d’âge. Les camps forment un «village ». En été 2002, 70 camps-pour-tous ont accueilli 2000 jeunes !

On vit donc «à la scout » ! On campe, on bâtit des installations, on cuisine sa nourriture, on veille autour du feu, on participe à de grands jeux, on discute en équipe... Cela fait beaucoup de choses à faire et on est bien occupés ! La force de ces camps c’est de permettre à ces jeunes, vivant autour d’un projet, de canaliser leur énergie positivement.

Et à travers ces activités traditionnelles au scoutisme, l’essentiel est transmis : on apprend à vivre ensemble.

Quand les jeunes arrivent sur le lieu de camp, la violence n’est jamais bien loin... Il y a plusieurs manières de la désamorcer. Dès le premier jour, on demande aux jeunes de rédiger une charte de vie quotidienne qui fixe les limites du permis et de l’interdit. Chacun la signe pour dire qu’il adhère et qu’il s’engage à la respecter. Engagement, responsabilité, liberté : on retrouve les valeurs fondamentales de la pédagogie scout.

Si une bagarre éclate, et même si elle reste au niveau verbal, on ne la laisse pas durer mais on propose aux combattants de « vider leur sac » et une manière d’en sortir. Dire, écouter, trouver une médiation. Ouvrir des lieux d’échange. La violence, il faut pouvoir en parler.

Une autre méthode pour la désamorcer, ce sont les temps de partage. Souvent, le débat s’organise autour de ce thème. L’important est de donner la parole aux jeunes et de leur permettre de se poser des questions essentielles : qu’est-ce que j’attends des autres ? quelle est ma place parmi les autres ? que puis-je leur apporter ? qu’est-ce que je veux faire de ma vie ? Ce sont des moments de grande écoute, très appréciés des jeunes. Il y a aussi des moments de prière proposés qui sont vécus comme des temps forts et qui apportent le calme et l’apaisement.

Au fil des années, cette expérience de «Plein Vent » et de «Camps pour Tous » nous encouragent à poursuivre cette éducation au refus de la violence.

Et pour terminer je voudrais vous lire ce témoignage de Nasser, qui a vingt ans, et qui, après avoir participé à un Camp-pour-Tous, a choisi de devenir animateur de quartier en suivant sa formation chez les Scouts de France : « Avant, il y avait moi, et moi je crevais d’ennui parce que je vivais dans une tour, sans argent pour vivre la belle vie. Je faisais pas mal de bêtises. Cet été, j’aurais pu bosser et faire la fête avec mon salaire. J’ai préféré

venir avec eux, en bénévole, j'y gagne plus. Ils ont confiance en moi, et ils m'écotent, ils ont besoin de moi. Ça me rend heureux ».

*Hélène RENARD*

- *Journaliste : (1977-1998) au Figaro Magazine et à Madame Figaro. Actuellement à Côté Femme, hebdomadaire du groupe Bayard Presse.*

- *Animatrice télévision et radio : rubrique quotidienne sur l'histoire et l'interprétation des rêves, sur France 2 et RTL.*

*Auteur de :*

- « *Le Rêve et les Naïfs* » (Vilo, prix de l'Académie des Beaux Arts)
- « *L'Après-vie* » (éd Philippe Lebaud, 100.000 ex. traduit en 4 langues)
- « *Les Rêves et l'au-delà* » (éd. Philippe Lebaud, réédité nouvelle édition)
- « *Des prodiges et des Hommes* » (éd. Philippe Lebaud)
- « *Le Dictionnaire des rêves* » (éd. Albin Michel et France-Loisirs, 230.000 exemplaires)
- « *Le Livre des Mères* » avec Isabelle Garnier (éd. Presses de la Renaissance, prix de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, traduit en 4 langues)
- « *Les grands rêves de l'Histoire* » avec Isabelle Garnier (éd. Michel Lafon)
- « *La cuisine du Bon Dieu* » avec Isabelle Garnier (éd. Presses de la Renaissance, avril 2003)[Prix Allen 2003]

*Membre du Conseil d'Administration des Scouts de France.*

[Retour au sommaire](#)

## **Les jeunes et l'information télévisée française : remarques sur quelques paradoxes télévisuels.**

Texte de Maxime DROUET et intervention de Sidi EL HAIMER<sup>4</sup>.

Le rapport entre les jeunes et la télévision est depuis le début de l'histoire du petit écran un débat récurrent. Il se fonde sur un questionnement principal : comment la télévision agit sur les enfants, sur les jeunes en matière de socialisation? Généralement, la question de l'information est laissée de côté. Sans rentrer dans le débat de l'importance de l'information cette socialisation, le Conseil National de la Jeunesse a rapidement abordé cette question. Car très souvent nous sont revenus des témoignages et ras le bol concernant le traitement journalistique des jeunes à la télévision. Une autre forme de violence se découvre à la lumière des études que nous avons pu mener depuis plus de deux ans.

Avant de continuer plus avant notre exposé, il convient de rappeler la démarche qui nous anime. Celle-ci est proche de l'enquête sociale, proposée et définie par le philosophe J.Dewey dans *The public and its problems*<sup>5</sup>. Il est de notre volonté de dépasser l'émotion du ressenti (état dans lequel on préfère bien souvent cantonner les jeunes) pour proposer un cadre qui nous serve de point d'appui pour penser et agir.

Cette enquête nous a amené à rompre avec certaines de nos idées préconçues ainsi qu'à nous saisir de problématiques absentes de nos préoccupations de départ. Nous en exposerons une partie ici en nous concentrant sur la parole des jeunes, révélateur des limites de la télévision dans sa fonction de lien social.

### **La parole des jeunes : un objet fuyant**

Rappelons tout d'abord que « le Conseil [Supérieur de l'Audiovisuel] encourage les chaînes de télévision à donner la parole aux enfants et aux adolescents ». Prendre la parole, en cours, comme à la radio ou à la télévision est « une possibilité pour eux d'apprendre à se conduire de manière responsable et à s'investir dans la vie collective ».

Mais le CSA met en garde contre des témoignages qui tendraient à marginaliser ou exclure les jeunes : « Les enfants ou les adolescents concernés n'ont pas besoin d'une cause supplémentaire de marginalisation, qu'il s'agisse d'enfants malades, d'enfants délinquants ou d'enfants victimes. »<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> C'est à partir des remarques de ce texte écrit par Maxime Drouet que Sidi El Haimer a construit son intervention orale, complétée d'exemples vidéos, notamment autour de l'émission *Ma société est violente* de France 3, diffusée le 2 avril 2001.

<sup>5</sup> J. Dewey, « The Public and its Problems », *The Later Works, 1925-1953*, vol.2, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1927.

<sup>6</sup> Sophie Jehel, *Protection de l'enfance et de l'adolescence à la télévision*, les brochures du CSA, 1999

### ***Quelques particularités de la parole des jeunes à la télévision :***

On le sait l'information télévisée fait la part belle à l'expertise, aux professionnels<sup>7</sup>. Ainsi la parole des jeunes est essentiellement illustrative. On pourrait en dire autant de la plupart des groupes sociaux : la télévision fait toujours parler plus qu'elle ne laisse parler, principe de base du média d'information.

Mais la particularité d'un traitement des jeunes réside ailleurs<sup>8</sup>. On peut prendre pour exemple les lieux des interviews et leur composition démographique. Ainsi, les interviews de jeunes se font majoritairement dans des « non-lieux », des lieux de passage, des lieux mal identifiés, non territorialisés. Pour 82% des entretiens de jeunes analysés, le lieu est indéfini, mal identifié contre 4% des adultes. Dans 60% des cas le jeune interviewé l'est en compagnie d'au moins un autre jeune (et l'on sait qu'interroger quelqu'un, seul ou en groupe, à des effets sur le témoignage et sa réception) contre 20% chez les adultes interrogés. Ainsi, la télévision organise une dissymétrie du témoignage non seulement professionnelle mais aussi générationnelle.

D'autre part, la place de ce qu'on appelle les « minorités visibles » est inquiétante en particulier pour les postures dans lesquelles ces minorités sont présentées. Lorsque des Maghrébins ou des noirs sont interviewés c'est selon des thématiques précises : violences, sexe, échec scolaire.

Ainsi, la particularité « jeune » à la télévision fonctionne comme un mécanisme d'incrémentation. De manière générale, la parole des jeunes apparaît comme une parole de second rang. Même si on peut considérer la notion de jeunesse comme un leurre, il faut comprendre que la télévision recrée sans cesse l'opposition générationnelle et à ce titre ne traite pas de la même manière les « jeunes » des « adultes » et des « vieux ».

Mais cette mise en scène, qui correspond à un discours alarmiste et identitaire (comment mieux définir le spectateur adulte qu'en disant qu'il n'est pas « un de ces jeunes »), ne doit pas faire oublier une variable importante de la visibilité médiatique : l'appartenance sociale. Plus la désaffiliation sociale est importante plus la visibilité de la parole est faible.

### **Une parole difficile à saisir :**

#### *L'exemple d'une Marche du Siècle*

Ce constat est particulièrement bien mis à jour par Daniel Picouly lors d'une *Marche du Siècle*<sup>9</sup> consacrée au système éducatif français. Le premier reportage aborde la question de l'échec scolaire à travers le portrait respectueux et en nuances de trois jeunes (un enfant, autiste selon un intervenant, une jeune fille avec des difficultés de lecture mais qui s'en sort, et un collégien en troisième). Puis retour plateau, avec des jeunes bien sûr, mais lesquels ? Une lycéenne d'un établissement privé, la présidente de la FIDL accessoirement élève d'un grand lycée parisien (Condorcet) et un collégien de Palaiseau. Daniel Picouly s'interroge et lance la discussion qui s'en suit : « Je veux dire d'abord une chose, c'est sur le plateau. Où sont les moussas ? Parce que là moi j'aime bien qu'ils soient dans les reportages... ». JM. Cavada, ne laisse pas finir Daniel Picouly et réplique au vol : « Mais ça c'est une facilité de votre part cher Daniel Picouly et je vais vous dire pourquoi. Où sont ils ? Dans les reportages. Pourquoi ? Par respect, Parce que les difficultés qu'ils ont, vous êtes d'accord, c'est encore

---

<sup>7</sup> Sébastien Rouquette, *L'impopulaire télévision populaire*, Paris, L'Harmattan, 2001.

<sup>8</sup> Les quelques remarques de ce texte sont issues d'une étude plus poussée, *La jeunesse, une arlésienne télégénique ?*, étude réalisée par Maxime Drouet, à l'Inathèque, à partir d'un corpus de magazines d'informations télévisées (de 1998 à 2002) ayant traité des questions de jeunesse et des journaux télévisés de TF1 et France 2 de janvier à juillet 2002.

<sup>9</sup> Jean Marie Cavada, « A quoi sert l'école ? », *La Marche du Siècle*, 07/01/1998, France 3. (reportage en question : « L'école de l'échec »).

pire sur un plateau où ils n'arriveraient pas tous et bien loin de là puisqu'on a fait souvent l'expérience ». Daniel Picouly revenant à la charge (« quand même j'aurais bien voulu avoir un moussa à côté de moi et puis faire comme on fait dans une émission, ou le rassurer ou discuter avec lui et faire en sorte qu'il puisse parler »), J.M Cavada clos le débat et explique : « on en a l'expérience et c'est difficile d'humilier des gens par le silence, c'est terrible ». Rappelons que dans ce reportage, un des jeunes en difficulté Mounaim, s'interroge lui-même sur ces résultats et sur les relations qu'il a avec les professeurs. Au silence problématique que soulève J.M. Cavada il faut opposer le silence des trois jeunes sur le plateau à propos de l'échec scolaire. Aucun des élèves présents n'est capable d'apporter un éclairage sérieux sur les difficultés à l'école. C'est cette comparaison qui est sûrement la plus terrible. Pour cette *Marche du Siècle*, on assiste à une démission journalistique face aux contraintes techniques de la télévision et au paradoxe du respect qui se transforme en mépris.

L'exemple de « l'affaire d'Evreux » :

Cette difficulté à saisir la parole des jeunes peut prendre bien d'autres formes : l'affaire « Bègue », du nom de ce père décédé en mars 2002 après une altercation à Evreux avec des jeunes en est une illustration.

On doit distinguer deux temps et deux versions. La première version est celle d'un père venu défendre son fils et volontairement battu par des jeunes. La version finale (datant mois de juin) est celle d'un père venu sciemment se battre (présence de cutters) et une mort accidentelle.

Deux versions qui n'en appellent pas aux mêmes témoins. Dans le premier temps, une seule personne, un adulte, a vaguement vu la scène, c'est le gérant du café le plus proche. Les autres sources sont policières, politiques ou associative (parents d'élèves). Or à l'heure de ce drame le lieu est fréquenté par beaucoup de lycéens (heure de sortie des cours). L'affaire se conclue en juin avec la version officielle de la police. Apparaissent alors de nouveaux témoignages, ceux de jeunes ayant vu la scène. Et il est désormais avéré que ces témoignages et la version du temps 2 était déjà connue des journalistes sur le terrain à Evreux<sup>10</sup>.

Mais la prédominance des sources policières dans la couverture des faits divers étouffe une autre voix contradictoire, en l'occurrence celles des jeunes. Une voix d'autant plus difficile à faire entendre que les jeunes posent aux journalistes des problèmes juridiques contraignants (floutage, autorisation parentale...)<sup>11</sup> et des problèmes de « traçabilité » (les jeunes ne sont pas institutionnalisés, ils ne sont pas des personnes référents...). Il existe donc une véritable méfiance à considérer les jeunes comme une source d'information fiable (doivent et peuvent-ils leur faire confiance, comment les retrouver, sont ils mineurs ? etc...). Dans ce cas précis, on assiste à une démission journalistique face à la diversité des interlocuteurs et au paradoxe de la transparence qui se transforme en un oubli volontaire.

Les jeunes, exclus de l'information ?

A travers l'exemple de la parole, on espère avoir montré comment les jeunes peuvent être stigmatisés consciemment ou inconsciemment dans l'information. A cette marginalisation en tant que sujet de l'actualité répond une marginalisation des jeunes comme récepteurs. Il est de bon ton de considérer que de toute façon l'information n'intéresse pas les jeunes. D'un bout à

---

<sup>10</sup>Voir notamment le témoignage de Marcel Trillat, « La censure vue de l'intérieur », *Censures visibles, censures invisibles*, Les dossiers de l'audiovisuel, INA-Documentation française, n° 106, novembre-décembre 2002. *Arrêt sur Image*, enquête Mikaël Richard, 19/05/2002, France 5 et aussi *Compléments d'Enquête*, France 2, 03/06/2002.

<sup>11</sup> Pas question que ces contraintes disparaissent. Elles sont plus que nécessaires. Nous soulignons ici les effets de retournement que peut avoir la législation sur une situation locale ou sociétale : Elle protège l'individu et peut fragiliser un groupe social dans la société.

l'autre de la chaîne de production de l'information, la parole des jeunes (informateurs ou téléspectateurs) est méprisée.

Ce double mouvement devrait nous questionner sérieusement sur la manière dont la télévision participe au lien social et à l'intégration. Car qui pourrait se juger satisfait de la situation actuelle ?

*Sidi El Haimer*  
*né en 1978, DEUG de sociologie à Paris X Nanterre,*  
*chargé de prévention générale à Mantes-la-Jolie*

[Retour au sommaire](#)

[Retour au sommaire](#)

## **Saleya, Adile, Fahim et les autres...**

Yann ANGNEROH

Permettez que je vous présente une expérience, non rassurez-vous pas un de ces contes lénifiants sur la rédemption de sauvages à l'esprit définitivement anesthésié par un abus de consommation audiovisuelle !

En fait je ne vais pas vous parler de nos étranges lucarnes. Trois mots seront le fil directeur de ma modeste contribution : RADIO DROIT DE CITE, la radio locale du Val-Fourré à Mantes la Jolie comme possible remède à la violence télévisuelle ?

Du Val-Fourré, vous connaissez certainement le pire (merci la télé). Il concentre de manière caricaturale tous les travers de notre société post-industrielle : par exemple ces tours hideuses que l'on devine promises à une prochaine démolition, aux flancs desquelles s'agrippent des essaims de paraboles qui trahissent bien l'omniprésence du petit écran (plusieurs par famille, avec en prime le lien avec le pays d'origine)

C'est donc ce terreau fertile qui a vu naître RDC, à l'initiative de l'EDUCATION NATIONALE, du Principal du collège le plus stigmatisé de la première zone d'éducation prioritaire (Madame Françoise Vallière). C'était il y a quasiment douze ans. MAI 1991 : souvenez-vous, ceux d'entre vous qui ont une bonne mémoire, jamais le Val Fourré n'aura autant mérité sa sinistre réputation. TROIS MORTS ( dans l'ordre chronologique un jeune du quartier, une jeune policière, un jeune du quartier encore ). On aurait pu rêver d'un baptême moins tragique. Il sera dit qu'en ce pays, pour faire de la communication sociale de proximité, il y faut, parfois, l'aiguillon de la pire nécessité.

Alors, en ce début, dans notre local, tout manque : les moyens, les compétences. Le pari fondateur n'est pas sans risque : RECONCILIER DE JEUNES ECORCHES VIFS AVEC L'ECOLE, AVEC EUX MEMES ; SUSCITER PUIS RESPECTER UNE PAROLE AUTHENTIQUE EN VERSION ORIGINALE SANS VERSER DANS LA DEMAGOGIE , LE JEUNISME, LE REPLI COMMUNAUTAIRE.

LAISSER DIRE CE QUI N'EST PAS LAISSER FAIRE !

Il y eu des orages : l'institution, le quartier, tous à un à moment ou à un autre ont manifesté des signes d'agacement, de rejet (cambriolage, dévastation, discrètes pressions pour ne pas dire censure)

L'expérience RDC n'est la marque de la parole octroyée, elle traduit plutôt, l'INEFFABLE VICTOIRE, au jour le jour de la parole souveraine, responsable, comme apaisée, plus forte que la violence ambiante.

RDC, aujourd'hui c'est : deux classes dites « option –radio », cinq salariés, soixante animateurs bénévoles, quarante mille auditeurs. RDC fait incontestablement partie du patrimoine local, C'EST LE TAM-TAM du Val-Fourré, L'AGORA DU QUARTIER.

Quand, sur nos ondes, plusieurs fois par semaine avec l'aide des grands de la profession (Philippe LABRO, David PUJADAS, Christophe HONDELATTE...), des rédactions nationales (FR3, RFI, Le Mouv', RTL, France Inter...) ou d'intervenants spécialisés (La Fédération des œuvres laïques, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Partenaire1 radio, la Sous-préfecture de Mantes la Jolie, sans oublier les professeurs...) nos équipes s'ingénient à déconstruire tous les stéréotypes habilement diffusés à l'écran cela vaut toutes les leçons d'éducation civique. Voici venu le temps du dialogue permanent.

RDC ne s'interdit aucune activité ( libre antenne, débat, reportage, micro-trottoir...)

Pierre Bourdieu, Tarik Ramadan, Albert Jaquard, Yasmina Benguigui, Calixte Beyala, le commissaire Calliaros...tous nous ont fait l'honneur de rendre visite à notre « petit laboratoire » Ils ont aidé RDC à grandir.

Ah, j'allais oublier ! Saleya est aujourd'hui chef d'entreprise, Adile journaliste à la rédaction sportive de TF1, Fahim responsable d'antenne du Mouv' (la radio jeune du service public décentralisé à Toulouse)

Et les autres, tous les autres qui piaffent d'impatience et qui nous commandent de ne pas les laisser tomber. Cette France métissée, plus citoyenne qu'on ne veut bien le dire, avide de reconnaissance...qu'on lui laisse sa chance !

RDC aujourd'hui est menacée, fragilisée par l'assèchement des concours financiers publics. C'est l'occasion, pour moi, de lancer ici devant vous un vibrant appel à la consolidation de l'expérience pour déjouer ensemble les préjugés... parce que le pire n'est jamais certain y compris sur nos petits écrans ! Oui sachons donner plus à ceux qui ont moins !

*Yann ANGNEROH*

*Professeur certifié d'histoire géographie au collège de Mantes la Jolie (78).*

*Enseignant en zone d'Education Prioritaire depuis 1988.*

*Cofondateur de RADIO DROIT DE CITÉ, bande FM 95,5 ( Emet dans un rayon de 30 KM sur le bassin mantois pour 400 000 auditeurs.)*

[Retour au sommaire](#)

## Quelle éducation aux images ?

Serge TISSERON

La « violence des images » est souvent évoquée 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 et qui puisse être reconnue comme telle. 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 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. On découvre en effet en questionnant des enfants combien chacun d'entre eux peut juger violentes des images qui en laissent d'autres indifférents. Par exemple un enfant handicapé pourra juger 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 n'est pas toujours liée au contenu explicite des images. Elle est parfois liée au cadrage et au montage. Certains films contemporains, utilisant le montage numérique, propose 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 montage<sup>12</sup>.

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 fars. En pratique, de telles images concernent surtout le spectacle pornographique et ... les actualités télévisées. Une image qui se donne pour être un pur reflet du vrai dissuade en effet les opérations de transformation psychique par lesquelles le spectateur va tenter 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.

### 1) Le stress émotionnel des images violentes

Les images ont sur un impact émotionnel sur les jeunes, en provoquant des émotions massivement désagréables comme l'angoisse, la peur, la colère ou le dégoût, même s'ils ne le reconnaissent pas tout de suite si on leur en parle. Mais ils ont à leur disposition trois grands moyens pour gérer ce stress et éviter qu'il ne se transforme en traumatisme : 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, appellent la mise en sens, même si, bien entendu, elles 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 représentations 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

---

<sup>12</sup> 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 (*Enfants sous influence, op. cit.*).

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.

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. Autrement dit, les images qui se donnent comme des représentations construites de la réalité encouragent les activités de transformation psychique des enfants, et une image peut d'autant plus être mise au service de ses constructions psychiques personnelles qu'elle se donne elle-même comme une construction. 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 leur propre approche de ce qu'ils voient.

## 2) Stress et 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.

## 3) L'éducation aux médias

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<sup>13</sup>. 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'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, 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 journée<sup>14</sup>. 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.

---

<sup>13</sup> Voir à ce sujet mon ouvrage *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris, Armand Colin, 2000.

<sup>14</sup> 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.

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 éprouvées 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 ambigu 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 *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.

*Serge TISSERON*

*Psychiatre, psychanalyste, Docteur en psychologie, Directeur de recherche à l'Université de PARIS X-Nanterre, Serge Tisseron a publié de nombreux ouvrages personnels et participé à une quarantaine d'ouvrages collectifs. L'essentiel de son travail porte sur deux thèmes : les secrets et les images. Directeur de collection aux Belles Lettres de 1995 à 1998, il est aujourd'hui Directeur de collection chez Armand Colin (en collaboration avec Eric Adda). Membre de plusieurs sociétés scientifiques, il est régulièrement consulté comme expert sur des questions relatives aux images par différents ministères. C'est ainsi qu'il a été sollicité, en 1997, par la Direction générale de l'action sociale et le ministère de la Culture, afin de réaliser une recherche, qui a duré trois ans, sur les effets des images sur les 11-13 ans. Il est l'auteur de nombreux ouvrages à succès sur la psychanalyse des images, parmi lesquels *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002; *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents?*, Paris, A. Colin, 2000; *Ya-t-il un pilote dans l'image?*, Paris, Aubier, 1998; *Le bonheur dans l'image*, Paris, *Les empêcheurs de tourner en rond*, 1996; *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod, 1995; *Tintin et le secret d'Hergé*, Paris, Presses de la Cité, 1993; *Tintin et les secrets de famille*, Paris, Séguier, 1990 (rééd. Aubier 1992); *La bande dessinée au pied du mot*, Paris, Aubier, 1990; *Psychanalyse de la bande dessinée*, Paris, PUF, 1987; *Tintin chez le psychanalyste*, Paris, Aubier, 1985.*

[Retour au sommaire](#)

## « Télémaques : l'éducation du regard face à la télévision »

Lise Didier MOULONGUET

Avec Télémaques, programme d'éducation du regard que nous avons engagé depuis une dizaine d'années dans les classes, dans plusieurs régions, nous tentons d'amener les jeunes à un regard distancié et critique sur la télévision, considérant que cette attitude permet de traiter notamment le problème de la violence. Les nombreuses demandes qui nous sont adressées témoignent en effet de l'inquiétude des adultes par rapport aux effets néfastes de la télévision sur les jeunes. La violence fait partie des préoccupations qui reviennent le plus souvent. Faire barrage à la partialité voire aux mensonges de l'information continue à constituer également une motivation forte des éducateurs. Comme l'est aussi la passivité devant l'écran et la nécessité de résister au caractère abrutissant ou même dégradant des émissions, en particulier de celles que les jeunes regardent le plus volontiers.

De sorte que le frein au développement de l'éducation du regard face à la télévision ne vient pas d'une absence de volontés qu'expriment au contraire fortement et avec des arguments nombreux les parents, les professeurs, comme des responsables de structures culturelles et socio culturelles. Il résulte d'une profonde ambiguïté sur la méthode.

### **Une disharmonie inexplicée entre savoirs sur l'image et pratiques éducatives**

Dans la ligne des mouvements militants, des professeurs ont développé de nombreuses initiatives d'éducation à l'image pendant les années 1960 et 1970. Des formations sur l'image, destinées aux professeurs, inscrites dans les plans académiques les y préparaient. Des formateurs leur dispensaient des connaissances relatives à l'image qu'ils avaient structurées et adaptées notamment à partir des découvertes de la sémiologie. Un vocabulaire de spécialité leur était enseigné concernant les termes techniques comme par exemple « plan cut », « champ contre champ », « travelling »..., les métiers de l'audiovisuel « réalisateur », « cadreur », « ingénieur du son », « perchman »..., des définitions distinguant le documentaire, le magazine, le reportage et la fiction. De même une « grammaire » de l'image faisait correspondre au « plan large », au « plan américain », au « plan rapproché » ou au « gros plan » par exemple des émotions ou des langages fixés de façon constante et spécifique pour chaque type de cadrage. Mais après quelques années peu de participants osaient encore lancer ce type d'action dans leur classe. Même lorsqu'une heure d'image était instituée, inscrite dans le temps scolaire. Malgré l'engagement des protagonistes, au début des années 1980 peu d'actions d'éducation aux images/sons de la télévision visant à susciter une attitude active face à l'écran familial continuaient à être menées. Pensant proposer des alternatives, seules subsistaient des initiatives relatives au décryptage de l'information, principalement dans la presse écrite avec le Clémi en particulier, des réalisations d'élèves sous l'impulsion notamment des Céméa, incitant les jeunes à s'exprimer tout en leur faisant découvrir les étapes et les techniques audiovisuelles, alors que d'autres professeurs recouraient à des documents audio ou télé visuels pour aborder des œuvres artistiques.

En dépit des objectifs poursuivis, les initiatives prises jusqu'aux années 1980 avaient fait apparaître une double rupture concernant la télévision : pour les pédagogues, entre les

savoirs qui leur étaient délivrés dans les stages et leurs pratiques en classe ; pour les jeunes, entre le temps du cours et leur vie personnelle dont faisaient partie les moments devant le petit écran.

En effet la transmission de connaissances théoriques sur l'image puis l'application de ces acquis à la « lecture » de l'image, auxquelles était assimilée l'éducation à l'image, pouvaient déboucher sur de bons résultats scolaires. Mais elles n'avaient aucun prolongement lorsque le jeune, de retour chez lui regardait « sa » télévision. Beaucoup l'exprimaient d'ailleurs ainsi « les cours d'image concernent l'Ecole. Mes émissions, ma télé, c'est ma vie personnelle. C'est autre chose ! » Et rien ne changeait dans leur manière de regarder la télévision.

Nous devons nous rendre à l'évidence. La question de l'image faisait exception à la conception de la pédagogie. La transmission d'un savoir scientifique sur l'image et l'éducation du regard face à la télévision relevaient de pratiques éducatives tout à fait différentes dont la seconde ne résultait pas de la première. Ce qui revenait à ébranler l'axiome de la pédagogie en France, et par ailleurs touchait à l'un des fondements de l'Institution scolaire où le statut de professeur est acquis selon le niveau des connaissances assimilées dans la discipline d'enseignement ! ! Pris dans ce dilemme, les enseignants n'exprimaient ni rejet ni refus vis à vis de l'éducation à l'image, mais un silence, une sorte d'impuissance face à un domaine pour lequel, concrètement, et malgré la conviction de beaucoup d'entre eux de son importance, ils ne savaient que faire. D'autant qu'aucune faiblesse n'incitait à critiquer les propositions théoriques construites et rigoureuses des formateurs audiovisuels qui enthousiasmaient les professeurs le temps d'un stage. Mais ne parvenaient pas ensuite à étayer leurs pratiques éducatives.

### **Télémaques, laboratoire de l'éducation aux programmes télévisuels**

Aussi quand au sein de Savoir Au Présent, l'association que je dirige, nous avons envisagé de lancer Télémaques à partir de 1991, avons-nous commencé par tenter de comprendre les raisons de cette situation inédite. Rappelons qu'alors, aucune mission n'avait non plus remis la question de la télévision éducative à l'ordre du jour.

L'étude que nous avons menée alors a nourri notre programme Télémaques. Convaincus du caractère fondamental des questions posées et de l'importance de ses enjeux, c'est avec prudence que nous nous sommes engagés dans cette aventure, soucieux de mener un travail en profondeur avec les enseignants et les jeunes, et d'une manière plus générale pour approfondir sur un plan théorique la méthode éducative concernant le regard sur la télévision qui conservait des zones d'ombre importantes au point de paralyser les initiatives. De sorte que Télémaques a d'emblée intégré trois visées :

- ◆ faire évoluer l'attitude des jeunes devant leur télévision,
- ◆ affiner plus largement sur un plan théorique les pratiques éducatives relatives aux images/sons de la télévision familiale,
- ◆ accompagner les professeurs et soutenir leurs initiatives tout au long de l'année (et non leur prodiguer des conseils).

Les hypothèses, puis le suivi des actions, témoignent de la pertinence de notre démarche. Quant à son développement, le nombre des personnes s'y étant engagées est là pour l'attester. Car si, au démarrage, nous avons mené l'opération avec une quinzaine de professeurs et 400 élèves, nous travaillons cette année avec 200 professeurs et 6000 élèves, portant les participants dont nous avons retenu la candidature depuis l'origine à 1 500 enseignants et 35 000 élèves ; alors qu'un bon nombre de demandes ne peuvent être satisfaites chaque année. Soulignons qu'il s'agit pour chacun d'une démarche « lourde » sur toute l'année, comportant

des déplacements pour les professeurs y compris en dehors du temps scolaire, requérant une inventivité voire des négociations avec des collègues ou l'Administration pour trouver des créneaux tant horaires qu'administratifs (les heures de cours habituelles, les jumelages, les classes à PAC, les Ateliers,...). De fait Télémaques s'est développé dans une grande diversité d'options sur ce plan, dénotant de la volonté des professeurs à trouver au sein même de leur établissement les possibilités de le mener.

La disharmonie que nous avons observée entre savoirs généraux sur l'image et éducation à l'image, ne nous a pas incités à douter du bien fondé de l'axiome de l'Education nationale qui tout à la fois fonde et préserve la grande tradition du système éducatif français ; même si d'après débats font régulièrement apparaître de profondes divergences sur les méthodes adoptées. En revanche, elle nous a conduits à remettre en question son universalité. Dans le cas de l'éducation aux images/sons de la télévision, il est inadéquat. Car il s'agit d'une expérience sensible. Or l'Ecole est peu préparée à s'engager dans une éducation de la sensibilité. Héritière de la tradition cartésienne, s'attachant à développer les capacités mentales et de raisonnement, la sensibilité n'y est prise en considération comme « un supplément d'âme ». Seuls les travaux de Gilbert Pélissier, Inspecteur Honoraire de l'Education nationale, à propos de la didactique des Arts Plastiques, pouvaient ancrer plus largement une réflexion théorique sur le sensible. Mais en attente de leur réunion en une publication, ceux-ci restent perçus comme exclusivement relatifs aux arts plastiques et n'ont pas nourri plus largement dans l'Ecole la réflexion sur les approches sensibles ; bien qu'ils comportent sans conteste cette potentialité.

De notre côté nous pouvions nous prévaloir d'avoir identifié où et comment se posait le problème. Mais nous n'avons pas de solution toute faite à proposer, encore moins de recettes. Télémaques est un laboratoire où sont menées les réflexions et élaborées les pratiques éducatives par rapport aux images/sons de la télévision familiale. Et ceci à l'instar de nos expériences antérieures qui depuis 20 années nous ont permis de clarifier et de faire concrètement avancer des questions culturelles essentielles comme l'articulation entre l'artistique et le culturel, la relation art/science, le registre et le statut des productions critiques à propos des œuvres d'art, etc...

Les premières actions Télémaques étaient lancées en 1993, après deux années exploratoires au cours desquelles d'abord avec Jérôme Clément dont les propositions nous avaient incités à tenter l'expérience et l'équipe d'Arte, un groupe de pilotage qui s'étayait toujours d'avantage associant des représentants des Ministères de la Culture, de l'Education nationale et de l'Agriculture, et que France 2 puis France 3 avaient également rejoint, nous avons affiné le premier dispositif Télémaques.

Pour ce premier dispositif, différents éléments étaient proposés pour permettre et soutenir la démarche des enseignants – parmi lesquels certains étaient néophytes, d'autres avaient déjà acquis une expérience. Chaque professeur s'en saisissait pour conduire ses actions de septembre à juin selon sa perception de l'émission qu'il avait choisie et les réactions de ses élèves.

Ce dispositif comprenait la cassette d'une émission de qualité, préalablement sélectionnée, dégagée de ses droits d'auteur, et accompagnée d'un Thésaurus. Il s'agit d'un ensemble d'éléments réunis par l'équipe de Savoir Au Présent après plusieurs rendez-vous avec les auteurs. Il renseigne sur les différentes phases de la production, de la réalisation et de la diffusion de l'émission, comprend différents objets et documents s'y rattachant ainsi que des hebdomadaires de télévision en ayant annoncé la programmation. Trois journées de travail – les Plateaux - étaient réservées à des rencontres entre les professionnels de la télévision et les professeurs et au suivi des démarches adoptées par ces derniers. D'autres Rencontres fixées avec chaque établissement, entre professionnels de l'audiovisuel, un membre de l'équipe de Savoir Au Présent et les élèves étaient également prévues. Le suivi du dispositif empruntait

plusieurs voies : réactions des enseignants au cours des Plateaux, difficultés rencontrées, groupe de Pilotage qui se réunit 2 ou 3 fois par an.

Ce premier dispositif élaboré à partir de l'analyse de la situation quo ante et par ailleurs des caractéristiques de la situation en 1992 et 1993 où la relation avec le petit écran comme le Paysage Audiovisuel Français (PAF) s'étaient profondément transformés, exprimait l'option théorique dont nous sommes partis. Elle traduisait notre première hypothèse méthodologique sur l'éducation du regard face à l'offre de programme télévisuel.

Il ne s'agissait pas de mettre à disposition des savoirs généraux et hors contexte sur les images/sons, leur construction, leur production ..., - les enseignements tirés des expériences du passé ayant montré l'inadéquation de cette méthode - mais d'inviter à donner amplitude et qualité à l'expérience du « voir ». Les professeurs devaient éviter de faire un cours sur la réalisation qui aurait présenté de manière générale la composition d'une équipe de tournage, la préparation d'un budget, les différentes phases de réalisation, etc... Car ces contenus n'ont d'effet sur le téléspectateur que s'ils nourrissent sa perception. C'est à dire s'ils accompagnent une expérience singulière venant en réponse aux questions surgissant du visionnage d'une émission. La transmission ex cathedra de données objectives sur le tournage forme des théoriciens de l'audiovisuel, pas des téléspectateurs éclairés et critiques.

Enrichir l'expérience sensible requiert en effet d'inscrire les actions dans leur contexte, de substituer aux concepts généraux, des notions spécifiques. Même si l'expérience requiert, elle, d'être envisagée dans sa globalité. Dans bon nombre d'expériences visant à rendre critique devant la télévision, les images/sons avaient été principalement assimilées au message exprimé. Pourtant, bien que le plus souvent perçue à l'insu du spectateur, la forme, présente, prégnante, est elle aussi pleinement porteuse de sens. Nous recommandons de travailler sur l'articulation forme/fond.

### **Une action sur trois registres**

Depuis, notre dispositif ajusté au fur et à mesure, s'est approfondi. Il serait trop long de revenir sur toutes les étapes qui ont correspondu à des avancées notables de la réflexion sur l'éducation aux images/sons de la télévision familiale.

Notons cependant les trois niveaux dont l'imbrication concourt à la qualité des démarches. Tenter de conférer une qualité au face à face avec le petit écran implique :

- ◆ De s'attacher à l'attitude du jeune par rapport à sa télévision. La position de téléspectateur n'a ni début, ni fin marqués. Elle dépasse les seuls moments passés devant l'écran. Comme elle implique le corps tout entier. S'habituer à choisir ses programmes, acquérir un esprit curieux pour se porter sur une émission inhabituelle, élargir l'idée que l'on se fait de la télévision, ... sont quelques unes des visées recherchées. Notre dispositif en tient compte maintenant en prévoyant des éléments et des moments appropriés.
- ◆ Approfondir le travail du regard proprement dit, d'autant plus insaisissable que, face à la télévision, il est abandonné et furtif. Rien à voir avec le cinéma sur lequel le regard, au contraire est préparé, porté par le cérémonial de la salle obscure. Autre différence fondamentale entre les deux induisant deux approches fondamentalement différentes : le cinéma est traversé par ce que j'appellerai « l'hypothèse de l'art ». Celle-ci n'existe pas dans le cas de la télévision. La portée culturelle de la télévision provient au contraire du commerce que toutes ses émissions, sans exception, entretiennent avec la réalité. C'est à la fois ce qui fait sa vulgarité lorsqu'elle incite le spectateur à se transformer en voyeur ; mais aussi sa grandeur quand, habité par le respect, elle convoque quotidiennement le

monde dans chaque foyer, met la vie personnelle de chaque personne en résonance avec les événements historiques ou les faits de société, d'ici ou de pays lointains.

- ◆ Le troisième axe, inattendu au démarrage, s'est découvert au fur et à mesure du développement de notre programme. Nous avons constaté des effets positifs sur les professionnels et les diffuseurs. Télémaques continue chaque année à susciter des rediffusions d'émissions lauréates, à nourrir l'inspiration des professionnels, à concourir à la connaissance sensible des publics des professeurs et des jeunes par les réalisateurs et les décideurs de la télévision ...

Le travail du regard est incontestablement le plus exigeant et le plus complexe pour l'éducateur. Un ouvrage en préparation en développera les principes. Je m'en tiendrai ici à reprendre une expérience que je fis récemment, car elle m'a permis de rassembler, comme le fait une allégorie, les réflexions que nous avons développées.

En janvier dernier, participant au Fipa, je m'étais rendue à Biarritz où je fus prise d'un grand bonheur à la vue de la Grande Plage. Entre les visionnages des émissions de la sélection du Fipa, la solitude me convenait. Le face à face avec ce site biarrot me comblait. Quelques mois plus tôt, le même bonheur m'avait saisie à Fécamp où je m'étais rendue pour l'installation de la résidence d'une plasticienne. Pourtant je n'avais eu jusque là aucune relation particulière ou souvenirs avec l'une ou l'autre de ces deux villes. De même les deux vues qui me contentaient ainsi, n'avaient rien de comparables avec les sites grandioses que j'avais eu l'occasion d'admirer comme celles de la Baie des Anges à Nice, ou de la baie de San Francisco depuis Berkeley avec le Golden Bridge au dernier plan, de la superbe vue sur la Chaîne depuis le boulevard des Pyrénées à Pau, ou encore de l'ample baie de Reykyavik éclairée par l'aurore boréale la nuit du 21 juin ...

A Biarritz, le site limité d'un côté par le Casino Bellevue, de l'autre par l'Hôtel du Palais, l'arc que dessine la falaise à gauche, plus bas la plage et les rochers comme posés sur la mer, me ravissaient. L'harmonie est telle qu'on peut y voir une composition réalisée pour inviter à la méditation, à la manière du célèbre jardin du Ryoanji avec ses 15 pierres surgissant du sable blanc. A Fécamp, la vue de la colline vallonnée, plantée de maisons isolées à distance irrégulière, qui limite la ville au nord, m'avait aussi comblée.

Peu à peu je m'expliquais cette étonnante convergence. Dans l'un et l'autre cas, mon esprit savait qu'il s'agissait de sites naturels ; alors que les volumes et les lignes avaient un caractère si fortement plastique que je croyais, dans les deux cas, à une composition. La superposition de ces deux niveaux de représentations, l'un qui correspondait à mon regard direct sur ces paysages, l'autre qui s'appuyait sur l'illusion d'une création humaine, me ravissait. Était-ce parce que, vagabondant d'un registre à l'autre, je m'inscrivais dans une sorte de bulle où je pouvais à loisir, en même temps et en toute sécurité, admirer la nature et me laisser bercer par l'illusion qu'il s'offrait à moi une composition d'une grande beauté plastique ? Je ne pouvais le dire.

Car, dans les deux cas, quelque chose qui n'était encore qu'indistinct m'empêchait de m'y abandonner. La nuit, à Biarritz me révéla ce dont il s'agissait, éclairant aussi et du même coup ce qui également m'avait tant touchée à Fécamp. Car quand le soleil a disparu derrière l'Océan, l'écume s'anime de reflets argentés, vifs et scintillants qui révèlent y compris des hauteurs de la ville, le mouvement incessant des vagues. J'étais à la fois attirée par la beauté du spectacle et l'harmonie parfaite du site en même temps que fascinée par ce mouvement incessant des vagues qui imprégnait désormais mon regard, qu'il se distingue ou non. Le plaisir de la méditation auquel j'avais d'abord cru pouvoir m'abandonner à chacun de mes passages devant ce paysage avait fait place à une vive exaltation qui me bouleversait.

De manière analogue, la colline de Fécamp qui s'allonge perpendiculairement à la mer se défait quand elle la rencontre, en surplomb. Là aussi, de manière sourde, puissante, inexorable, le réel est à l'œuvre. L'effondrement y est perceptible. La terre à nu en suspens au

dessus de la mer et sa limite nette avec la partie non encore menacée recouverte d'herbe, troublent la méditation, tout en suscitant la même violente émotion ressentie à Biarritz.

La beauté poignante de ces deux sites, partageaient les qualités d'une réussite plastique très graphique et structurée. Alors que le même regard révélait le mouvement continu du monde donné à Biarritz par l'agitation de l'Océan dont on connaît le caractère dangereux et à Fécamp par l'effondrement inéluctable de la falaise. L'intensité du réel semblait troubler l'harmonie de la première tout en se situant sur un tout autre registre. D'un côté l'équilibre et l'harmonie. De l'autre, l'intrusion du réel dans la première vision.

Je réalisais alors que l'éducation du regard face à la télévision était comparable à cette expérience singulière, avec pour différence qu'elle s'était imposée à moi à la vue des deux sites, alors que l'éducateur tente de la susciter intentionnellement chez ses élèves. Elle consiste donc pour l'enseignant à multiplier les occasions de surgissement des réels à l'œuvre dans les émissions de télévision. L'éducation du regard implique de dépasser le plaisir que procure le flux des images/sons des émissions, pour permettre au réel dont et d'où proviennent ces images/sons, de poindre.

Que sont ces réels dans le cas d'une émission de télévision ? Les coulisses du tournage, la lumière, les choix au montage, l'influence du diffuseur sur la forme finale,... l'événement qui a été tourné lorsqu'ils s'agit de magazines ou de documentaires, l'incidence de la présence de l'équipe de télévision sur les faits et personnes enregistrés,...

Les jeunes éprouvent incontestablement du plaisir face à la télévision. Dans le cas contraire le temps qu'ils consacrent à la regarder n'approcherait pas trois heures moyennes quotidiennes comme c'est le cas actuellement. Comme pour les deux sites dont la présence du réel à l'œuvre avait profondément transformé la vision, imprégnant le regard sans qu'il puisse être oublié, l'éducateur tente de permettre à chacun de dépasser ce plaisir initial en provoquant une première fois, sorte de moment inaugural, une intrusion d'un élément « des réels de tournage », en un point inattendu.

Le plaisir nouveau de cette découverte amène le spectateur à tenter de multiplier les occasions de le retrouver. Il se met dans une attitude active, tente de réaliser comment ont été réalisés telle ou telle émission, s'étonne de la manière dont les séquences ont été tournées, de la construction réalisée et se plait à se représenter en même temps qu'il regarde une émission, ce qui s'est passé derrière la caméra et dans les oreillettes de l'ingénieur du son.

En offrant aux professeurs le maximum d'occasions de rendre présents ces « réels de tournage », lors des « Ateliers du Regard », par la mise à disposition d'éléments bruts utilisés par la production, d'un recueil important d'informations sur la réalisation de l'émission, de rencontres avec les protagonistes, créateurs, techniciens, responsables des chaînes, ... nous impulsions ce type de démarche.

Et, nous rendant dans une classe de BEP tertiaire avec le réalisateur de l'émission que les élèves ont étudiée tout au long de l'année, quand ces dernières ayant VU pour la première fois ce qu'elles savaient pourtant déjà depuis longtemps, à savoir qu'un documentaire est construit au montage, lorsque enfin l'ayant nouvellement réalisé, elles questionnent le réalisateur pour en savoir plus, comprendre ses motivations, la raison de ses choix alors, il ne fait pas de doute qu'elles ne regarderont plus leur télévision comme auparavant.

*Lise DIDIER MOULONGUET*

*Secrétaire générale de SAVOIR AU PRÉSENT, association régie par la loi de 1901, développant au plan national des programmes culturels et artistiques relatifs à la création visuelle, en partenariat avec le Ministère de la Culture, des Rectorats, des établissements*

*d'enseignement (de l'Éducation nationale, de l'Agriculture), des entreprises, des universités, des centres de recherches, des collectivités territoriales.*

[Retour au sommaire](#)

[Retour au sommaire](#)

## **Violence à la TV : réponses de pays étrangers**

Michel FANSTEN

« Lorsque vous habitez au bord de l’océan et que vous avez des enfants, vous pouvez les prévenir des dangers ; vous pouvez leur interdire de se baigner ; vous pouvez aussi construire un mur autour de votre propriété. Mais le plus efficace est encore de leur apprendre à nager ».

Cette phrase, je l’ai entendue pour la première fois à l’occasion d’un débat autour de la question de la violence à la télévision, au Canada, en 1995. Je l’ai entendue un très grand nombre de fois, par la suite, un peu partout dans le monde.

Je ne l’ai jamais entendue en France.

Certes, l’éducation aux médias fait partie, dans notre pays, de la panoplie des recommandations pour réduire les effets de la violence à la télévision, mais tout se passe comme si cette proposition n’avait qu’une fonction rhétorique, au même titre que la responsabilisation des parents. Une recommandation que l’on avance sans trop y croire : c’est à dire, sans croire véritablement à la possibilité de la mettre en œuvre.

Ce n’est pas le cas dans la plupart des autres pays qui se sont préoccupés des effets de la violence télévisée, et qui ont placé l’éducation du public au centre de leurs dispositifs d’intervention.

Si, dans ces pays, la réponse donnée à la question de la violence à la télévision est différente, c’est que cette question y a été posée de manière différente.

Le cas du Canada est de ce point de vue exemplaire.

Le Canada est sans doute, de tous les pays qui se sont préoccupés de l’influence des images, celui qui a mené l’action la plus déterminée, qu’il s’agisse de l’ampleur des études engagées, ou de la mobilisation des pouvoirs publics.

Cette action s’est développée à partir de la fin des années 80 à la suite de plusieurs faits divers sanglants impliquant des jeunes et attribués par une partie de l’opinion publique à l’influence de la télévision.

En 1992, une jeune fille de 13 ans, Virginie Larivière, dont la sœur avait été violée et tuée, lançait une pétition nationale contre la violence à la télévision, qui rencontra un écho tel que la Chambre des Communes canadienne décidait de constituer une Commission Parlementaire et de lancer une vaste consultation publique sur le sujet.

Les conclusions de cette Commission sont toutes entières contenu dans le titre donné à son rapport, publié en juin 1993 : « Violence à la télévision : dégradation du tissu social ».

Ce rapport, qui s'appuie sur un état très complet des études et des connaissances scientifiques sur le sujet, comporte trois idées force :

1. la première est que le problème de la violence à la télévision ne peut pas être dissocié d'un problème plus vaste, celui de la violence dans la société.

Présentant au comité la synthèse des études existantes, Keith Spicer, président du CRTC (le CSA canadien) déclarait : *« Le bon sens nous dit qu'il existe un lien entre la violence à la télévision et la violence dans notre société, Je me dois donc de souligner ce que nos rapports nous indiquent : ce lien n'est pas nécessairement de cause à effet. La télévision n'est pas le principal facteur de violence dans notre société. Des facteurs profondément enracinés d'ordre économique, social, culturel et familial y jouent un rôle beaucoup plus déterminant, notamment sur les populations ou les individus réputés fragiles : les bouleversements économiques massifs, les désunions familiales de plus en plus répandues, les systèmes scolaires trop permissifs, les sports devenus de plus en plus violents ... »*

2. La deuxième idée force est que l'impact de la violence télévisée ne concerne pas seulement le jeune public, mais la société toute entière :

Ce que les chercheurs du Centre canadien d'études sur les médias expriment en citant le sociologue américain George Gerbner : *« A force de nous exposer à la violence télévisée, nous finissons par prendre cette violence fictive pour la réalité et par considérer le monde dans lequel nous vivons comme hostile et menaçant. Il n'en résulte pas directement de la violence, mais un climat d'insécurité, de peur et d'hostilité, qui favorise l'adoption de comportements défensifs ou agressifs ainsi que d'attitudes conservatrices et répressives. La perception du monde qui en résulte est celle d'un milieu mesquin, caractérisé par le « chacun-pour-soi ». C'est ce climat qui est propice à la violence.. »*

3. La troisième idée est qu'on ne peut pas réagir à la violence télévisée, sans impliquer l'ensemble des citoyens dans un débat qui concerne la société canadienne dans sa totalité.

Pour la commission parlementaire, *« la responsabilité première du législateur n'est pas de contrôler ce que diffuse la télévision, mais de protéger les valeurs sociales.. La solution au problème de la violence à la télévision, et au problème plus vaste de la violence dans la société, passe par le renforcement des valeurs et des liens qui nous unissent ».*

Cette façon de poser le problème, que l'on retrouve dans d'autres pays pourtant très différents, comme la Suède ou la Belgique que j'évoquerai tout à l'heure, permet de dissocier deux questions souvent confondues dans le débat en France : la question du contrôle des œuvres diffusées et de la responsabilité individuelle du spectateur d'une part, et d'autre part, la question de la prise en compte de la violence dans la société et du rôle que peuvent jouer les médias audiovisuels, rôle dans le développement de cette violence, mais aussi rôle dans sa dénonciation.

Sur le premier point, la question du contrôle des œuvres, la Commission canadienne recommande, comme dans tous les pays qui se sont posés le problème de la violence à la télévision, la mise en place d'une signalétique et de moyens de filtrage appropriés *« pour donner aux citoyens la capacité de faire des choix à bon escient, et décider, pour eux-mêmes et pour leurs enfants, ce qu'ils veulent regarder à la télévision »*.

Le Canada a même été plus loin, puisqu'il a été à l'origine d'un dispositif, repris par la suite aux Etats-Unis à l'initiative de l'administration Clinton : la puce anti violence (dans le jargon local : la V-chip). Il s'agit d'un système électronique implanté dans les nouveaux téléviseurs qui permet aux parents de choisir, sur trois échelles qui vont de 1 à 9, les niveaux de violence, de sexualité et de vulgarité dans le langage, qu'ils considèrent comme acceptables. Ces niveaux ont été préalablement codés par les chaînes, pour chacune des émissions diffusées. Au delà des niveaux pré-programmés, l'écran devient noir. Le Parlement européen, après en avoir largement débattu en 1999, n'a pas retenu l'idée de reprendre ce dispositif pour l'Europe, préférant jouer la carte de la responsabilité et de l'autodiscipline des diffuseurs.

Incidentement, le débat sur les conditions dans lesquelles des chaînes de télévision peuvent être autorisées à diffuser des films pornographiques, qui nous agite beaucoup en France, n'existe pas au Canada, pas plus d'ailleurs qu'il n'existe aux Etats-Unis, en Suède ou en Grande-Bretagne. Simplement parce que cette question n'a pas de sens : il est inimaginable qu'un opérateur de télévision puisse demander à diffuser des films pornographiques. Dans tous ces pays de culture anglo-saxonne, où la régulation est avant tout celle du marché, *« le marché n'est souverain, comme disait Tocqueville à propos des américains, que lorsque la demande est légitime »*. La pornographie est hors débat, parce qu'elle est hors jeu : elle n'entre pas ici dans le champ de ce qui est envisageable au nom de la liberté d'expression.

Mais la grande originalité de la démarche canadienne porte sur la prise en compte de l'influence des images et de son rapport avec la violence dans la société. Sur ce point la Commission canadienne a estimé qu'il était indispensable de commencer par engager un débat public sur les seuils de tolérance en matière de violence à la télévision, partant du constat qu'on ne peut lutter efficacement contre ce qui pose problème, que si l'ensemble des citoyens concernés est conscient du problème posé.

*« Ce n'est que par la médiation des valeurs en cause que l'on pourra cerner ce qui est acceptable socialement en matière de violence télévisuelle, et préciser le traitement à faire de cette violence. Cette médiation doit être encouragée et se faire sur une base permanente parce que les valeurs elles-mêmes évoluent. Ce qui est socialement acceptable dans le traitement des relations hommes-femmes aujourd'hui à la télévision ne l'était pas nécessairement il y a trente ans. Il en est de même pour la violence »*

Ce n'est donc pas un hasard si les toutes premières recommandations du rapport portent sur l'information et l'éducation du public. J'en citerai quelques unes :

#### Concernant l'information du public

*– Le Comité recommande que le gouvernement encourage et facilite l'organisation d'assemblées et de conférences publiques sur la violence à la télévision afin de maintenir un dialogue public renouvelé, libre et étendu sur cette question.*

*– Etant donné que la violence à la télévision est symptomatique du problème, plus vaste, de la violence dans la société, le Comité recommande qu'un groupe de travail soit formé en vue d'étudier tous les aspects de la violence dans la société et les rapports qui les lient [...] entre autres, la violence dans les médias, la violence familiale et la violence raciale.*

#### Concernant l'éducation du public

*– Le Comité recommande que le gouvernement prenne des mesures pour encourager les politiques et les programmes en matière d'éducation aux médias, y compris en direction des groupes n'appartenant pas au réseau scolaire, notamment les parents, les adultes en général et les enfants d'âge préscolaire.*

*-- Le Comité presse plus particulièrement le ministère de la Santé et du Bien-être social de demander à l'Office national du film de produire un guide d'initiation aux médias. Ce document destiné aux enfants fournirait à ces derniers les outils nécessaires pour comprendre toutes les possibilités d'enrichissement que possède la télévision et pour devenir des téléspectateurs avertis. Le Comité recommande également que la question de la violence occupe une place importante dans ce guide.*

J'y ajouterai cette recommandation :

*– Le Comité recommande que le gouvernement encourage les formules novatrices [...] qui renseigneront les téléspectateurs sur la violence à la télévision, en se servant de la télévision même comme instrument didactique.*

Le Président de l'instance de régulation canadienne avait en effet déclaré à la Commission :  
« *Puisque la télévision a le pouvoir de changer nos comportements de consommateurs, de fixer les tendances à la mode, d'introduire des idées et des expressions nouvelles dans nos échanges quotidiens... pourquoi ne pas la mobiliser aussi dans notre combat contre la violence dans la société* ».

C'est effectivement ce qui s'est passé, et pendant plusieurs mois les chaînes de télévision canadiennes ont été le lieu d'un débat permanent sur le rôle et la responsabilité de la télévision.

On observe en Suède, une mobilisation analogue :

La Suède, qui a toujours manifesté une sensibilité particulière à tout ce qui concerne la protection de l'enfance, est d'ailleurs le siège d'une organisation internationale, dépendant de l'Unesco, de recherche et de documentation sur la question de la violence à la télévision.

L'une des originalités de l'approche suédoise est qu'elle élargit la notion de violence télévisée sur le jeune public, à la pression publicitaire. A la demande des organisations familiales et des associations d'éducation populaire, la Suède a interdit la publicité en direction des enfants, qu'il s'agisse de publicités mettant en scène des enfants, ou de publicité dans les programmes destinés aux enfants. Elle a d'ailleurs tenté (sans succès) d'étendre cette interdiction au niveau européen en la faisant figurer dans la directive télévision sans frontière, lorsqu'elle a assuré la présidence de l'Union.

En Suède comme au Canada, il existe un très large accord pour considérer que la solution du problème de la violence à la télévision ne doit pas reposer seulement sur une intervention des instances de régulation, mais d'abord sur un effort permanent de sensibilisation et de mobilisation du public.

Cette sensibilisation commence dès l'école par des cours d'initiation aux médias audiovisuels. Un cycle très complet d'une durée de trois ans a ainsi été introduit dans les écoles secondaires, à l'issue duquel les élèves doivent être en mesure non seulement de créer des produits médias, mais aussi, selon les textes officiels, « *d'analyser et de critiquer les valeurs et les attitudes exprimées dans les médias* ».

Cette formation est relayée par la télévision elle-même : Une des émissions les plus populaires de la télévision publique suédoise est un magazine des consommateurs, joyeusement provocateur, réalisé par des enfants et diffusé en première partie de soirée.

### Troisième exemple : la Belgique.

J'ai pris l'exemple de la Belgique parce que le problème de la violence à la télévision y est posé dans des termes voisins des nôtres. A une différence près : l'équivalent belge du rapport Kriegel est destiné, non au Ministre, mais aux téléspectateurs. La Communauté française de Belgique a mis en place un programme de sensibilisation sur la question de la violence à la télévision, en direction des enseignants, des enfants et indirectement de leurs parents.

Ce programme s'appuie sur différentes publications, conçues sous l'autorité du Conseil de l'Education aux médias. Il porte aussi bien sur la violence dans les programmes de divertissement ou de fiction, que sur la violence dans l'information télévisée. Voici les publications,- et voici leurs titres : « *la violence à la télévision* », « *le cinéma rend-il méchant ?* », « *la violence dans l'information télévisée* » , et celui-ci, destiné aux jeunes enfants : « *Télé junior, à toi de jouer* ».

---

Ce rapide survol met évidence, a contrario, ce que j'appellerai la spécificité française en la matière : un retard considérable en matière d'éducation aux médias et de formation critique à la lecture de l'image du jeune téléspectateur, futur citoyen. Un retard qui paraît paradoxal tant les initiatives prises dans ce domaine depuis de nombreuses années, souvent à titre personnel,

par les enseignants eux-mêmes, apparaissent nombreuses, diverses, passionnantes, et finalement efficaces.

*Michel FANSTEN*

*Administrateur de l'INSEE, ancien élève de l'Ecole Polytechnique, a dirigé le service des études du CSA de 1995 à 2001. Il a, à ce titre, participé à de nombreux travaux sur la question de la violence à la télévision, en France et à l'étranger.*

*Il avait auparavant dirigé LMK Images, filiale commune de production audiovisuelle du Groupe Cinématographique MK2 et du journal Le Monde (1987-1994), après avoir notamment été Directeur du développement et de l'action commerciale à l'INA (1983-1986), Directeur des Techniques nouvelles chez Hachette(1979-1983), Chargé de mission au Fonds d'intervention culturelle et Directeur du Centre national pour l'animation audiovisuelle au Ministère de la Culture (1971-1978).*

*Il est rapporteur du groupe de travail sur les médias, mis en place auprès de l'Académie des sciences morales et politiques.*

[Retour au sommaire](#)

## BIBLIOGRAPHIE indicative

- BEVORT E. (Dir.), *Médias, violence et éducation. L'école face aux discours sur la violence tenus dans les médias*, Actes de l'Université d'été, Caen, 5-8 juillet 1999, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2001, pp. 49-65.
- BONNET G., *La violence du voir*, Paris, PUF, 1996
- BRACHAT-LEHUR M., *Les écrans dévorent-ils nos enfants ?*, Paris, Fleurus, 1997.
- BRISSET C., *Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication*, rapport en réponse à la mission confiée par Monsieur Dominique Perben, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, 10 décembre 2002.
- COLL., *Image et violence*, Actes du colloque « L'image et la violence », Paris, BPI, 3-4 octobre 1996, Paris, BPI, coll. CNRS-Images média (France), 1997.
- COLLECTIF INTER ASSOCIATIF ENFANCE MEDIAS (CIEM), *L'environnement médiatique des jeunes de 0 à 18 ans : que transmettons-nous à nos enfants ?*, rapport en réponse à la mission confiée par Madame Ségolène Royal, Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, mai 2002.
- CLUZEL J., *Télé violence*, Plon, 1978
- CLUZEL J., *La télévision*, Flammarion, 1996.
- FRAU-MEIGS D., JEHEL S., *Les écrans de la violence : enjeux économiques et responsabilités sociales*, Paris, Economica, 1997.
- FREMONT P., BEVORT E. (Dir.), *Médias, violence et éducation. L'école face aux discours sur la violence tenus dans les médias*, Actes de l'Université d'été, Caen, 5-8 juillet 1999, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2001.
- FRYDMAN M., GORDINNE P., *Télévision et violence. Bilan et réponses aux questions des parents et éducateurs*, Charleroi, EPCM-EMIS, 1993.
- GERBNER G., « Pouvoir et danger de la violence télévisée », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1995, 20, pp. 38-49.
- GONNET J., « Médias, violence et éducation », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1995, 20, pp. 130-134.
- JEHEL S., « Enjeux éducatifs des fictions violentes », in FREMONT P. ; BEVORT E. (DIR.), *Médias, violence et éducation. L'école face aux discours sur la violence tenus dans les médias*, Actes de l'Université d'été, Caen, 5-8 juillet 1999, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2001, pp. 87-94.
- LACROIX J.M., *Violence et télévision : autour de l'exemple canadien*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1997.
- LURÇAT L., *Violence à la télé : l'enfant fasciné*, Paris, Syros Alternatives, 1989.
- MACE E., « Qu'est-ce qu'une sociologie de la télévision ? 1. Esquisse d'une théorie des rapports médiatisés », *Réseaux*, 2000, n° 104.
- MISSION D'EVALUATION, D'ANALYSE ET DE PROPOSITIONS RELATIVE AUX REPRESENTATIONS VIOLENTES A LA TELEVISION, *La violence à la télévision*,

rapport de Madame Blandine Kriegel à Monsieur Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la culture et de la Communication, 14 octobre 2002.

MONGIN O., *La violence des images ou Comment s'en débarrasser*, Paris, Seuil, 1997.

PERALVA A., MACE E., *Médias et violences urbaines. Débats politiques et construction journalistique*, Paris, La Documentation française, 2002.

PUYBARREAU J. Ph., *Enquête sur la violence à la télévision*, Paris, UNAF, 1985.

TISSERON S., *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002.

TISSERON S., *Enfants sous influence : les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris, A. Colin, 2000.

TISSERON S., *Y-a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Aubier, 1998.

TISSERON S., *Le bonheur dans l'image*, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond, 1996.

TISSERON S., *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod, 1995.

[Retour au sommaire](#)