

<b>MASTER</b> <b>MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION</b>	
<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
<b>Second degré</b>	<b>DOCUMENTATION</b>

## MÉMOIRE

**Le traitement éducatif de la violence à l'écran : représentations  
et attitudes des personnels enseignants du second degré**

Quitterie BLANCHET

<b>Directeur de mémoire</b>	<b>Co-directeur de mémoire</b>
Gilles SAHUT	André TRICOT
<b>Membres du jury de soutenance :</b>	
Gilles SAHUT, directeur de mémoire André TRICOT, co-directeur de mémoire	
Soutenu le 13/06/2017	

Année universitaire 2016-2017



## **Remerciements**

Je tiens à remercier Gilles Sahut et André Tricot pour l'aide et le temps qu'ils m'ont consacré dans l'élaboration de ce mémoire ainsi que Nicole Boubée pour ses conseils méthodologiques précieux. Je remercie également les neuf professeurs qui se sont rendus disponibles pour mes entretiens et grâce auxquels j'ai pu disposer de pistes de réflexions essentielles. Je leur suis reconnaissante de leur contribution enthousiaste au débat et de la pertinence de leurs interventions. Je remercie également mes amies de promotion pour leur soutien tout au long de l'année ainsi que pour leurs conseils bienveillants.

## Résumé

Cette étude cherche à interroger les représentations et les attitudes des personnels enseignants du second degré en lien avec la violence à l'écran, afin de rendre compte d'un possible décalage ou d'une continuité entre conceptions savantes de la violence à l'écran et conceptions spécifiques des professeurs. Par la catégorisation des propos des participants, nous tentons d'établir une typologie des conceptions de ces derniers ayant pour finalité l'identification des leviers et des obstacles à l'éducation à l'image violente. Nous souhaitons de la sorte interroger les raisons du manque d'action pédagogique autour de la violence à l'écran et réfléchir aux moyens d'intervenir du point de vue éducatif. Nous avons opté pour une approche qualitative et des entretiens semi-directifs collectifs afin de réaliser une analyse thématique transversale des données. Les blocages éthiques, pédagogiques, institutionnels et organisationnels mis en évidence dans nos résultats sont autant de freins au développement d'une éducation à l'image violente. Néanmoins, l'implication des professeurs documentalistes dans l'EMI et l'engagement des éducateurs constituent un levier majeur dans la réalisation de cet objectif. Les professeurs documentalistes peuvent se faire l'écho des avancées de la recherche et encourager l'action pédagogique autour d'un enjeu aussi crucial que celui de l'éducation à l'image violente.

Mots-clés: éducation aux médias et à l'information ; pédagogie ; images violentes ; lecture de l'image

## **Table des matières**

<i>Introduction</i>	6
<i>Partie 1. État de la question</i>	9
<b>1.1 Les effets de la violence à l'écran : parcours d'une controverse</b>	9
1.1.1 L'image violente, une notion bien relative	9
1.1.2 La progression des images violentes, un essentiel enjeu de société	11
1.1.3 Les effets de la violence à l'écran	14
1.1.4 La socialisation par les médias	18
<b>1.2 Le traitement éducatif de la violence d'écran</b>	19
1.2.1 Approche psychologique	19
1.2.2 L'éducation aux médias et à l'information, puissant levier d'éducation à l'image violente	20
1.2.3 Éducation aux Médias et images violentes dans l'Éducation Nationale : le rôle des éducateurs	22
<i>Partie 2. Méthodologie</i>	23
<b>2.1 Des entretiens semi-directifs pour une démarche qualitative</b>	24
<b>2.2 Tableau synoptique des entretiens</b>	25
<b>2.3 Choix des entretiens collectifs</b>	26
<i>Partie 3. Résultats</i>	28
<b><i>Splendeurs et misères de la violence à l'écran</i></b>	29
<b>3.1 La violence, une notion bien personnelle</b>	29
3.1.1 Un paysage audiovisuel plus violent qu'auparavant	29
3.1.2 La violence physique	30
3.1.3 La violence psychique	31
3.1.4 La pornographie	32
3.1.5 La violence de l'information et du réel	32

3.1.6 La violence du montage	33
<b>3.2 Quand la violence à l'écran est légitime</b>	<b>33</b>
3.2.1 La fonction cathartique	34
3.2.2 La fonction éducative	34
3.2.3 La violence pour dénoncer et mobiliser	35
<b>3.3 Quand la violence à l'écran n'a pas sa place</b>	<b>36</b>
3.3.1 La violence à l'écran ou l'écueil du sensationnalisme	37
3.3.2 Une fabrique de stéréotypes	37
3.3.4 Une vision du monde façonnée par la violence des images	38
<b>3.4 Les professeurs qui ne constatent pas d'effet de la violence à l'écran</b>	<b>40</b>
3.4.1 Absence de reproduction des comportements violents	40
3.4.2 Lucidité des adolescents par rapport aux images qu'ils reçoivent	40
3.4.3 Prévalence du contexte éducatif et familial	41
<b>3.5 Les professeurs qui constatent des effets de la violence à l'écran</b>	<b>42</b>
3.5.1 De la banalisation à l'escalade de violence	42
3.5.2 Entre choc et traumatisme de l'image	42
3.5.3 Des effets sur la socialisation des jeunes	43
<b>3.6 Le rôle des professeurs dans le traitement éducatif de la violence d'écran</b>	<b>44</b>
3.6.1 Les attentes des parents et de l'institution scolaire	44
3.6.2 Un rôle prépondérant des professeurs documentalistes	45
3.6.3 L'éducation aux médias et à l'information	47
<b>3.7 Les freins au traitement éducatif de l'image violente</b>	<b>48</b>
3.7.1 Un décalage évident	48
3.7.2 Un blocage éthique et pédagogique	49
3.7.3 Un blocage institutionnel et organisationnel	50

<i>Partie 4. Discussion</i>	51
<b>4.1 Interprétation des résultats</b>	51
4.1.1 Des postures parentales, personnelles, citoyennes et professionnelles	52
4.1.2 Au croisement de la littérature scientifique	53
Un décalage générationnel et culturel	55
La violence à l'écran: une définition plurielle	56
Violence et information: une relation conflictuelle	56
Les effets de la violence à l'écran selon les professeurs: entre socialisation et catharsis	57
Le syndrome du grand méchant monde	58
Du difficile équilibre entre liberté d'expression et protection de la population	59
L'analyse de l'image	60
<b>4.2 Implications professionnelles</b>	61
<i>Conclusion</i>	63
<i>Bibliographie</i>	64

## Introduction

À partir des années 50, la démocratisation de la télévision française et l'exposition croissante des jeunes à la violence d'écran<sup>1</sup> ont au fil des années placé la question de son impact au cœur des débats de société. Tour à tour décriée, accusée de tous les maux, ou encore adulée en tant que méthode révolutionnaire d'enseignement, la télévision n'a cessé de faire parler d'elle. Les contenus audiovisuels violents ont notamment fait l'objet de nombreuses études, tant anglo-saxonnes que françaises, tentant de déterminer précisément leur impact sur la construction psychologique et identitaire des jeunes. La multiplication des écrans a étendu le phénomène en permettant la diffusion de contenus violents à travers divers médias correspondant chacun à une approche et à un contexte de réception spécifiques. En effet, de nos jours, ces contenus audiovisuels se manifestent à travers des supports aussi divers que le cinéma, la télévision, les réseaux sociaux et plateformes de partage de vidéos en ligne ou encore les chaînes d'information en continu.

La violence à l'écran fût donc dès l'origine une question controversée touchant des aspects à la fois sociaux, politiques, culturels et éducatifs. La "société de l'écran" (Frau-Meigs, 2011) qui se manifeste dans la société contemporaine occidentale pose avec une intensité et une urgence inégalée la question des effets de la violence médiatisée. Face à l'omniprésence des écrans, dans une société dite de l'information, la question des effets de la violence d'écran sur les jeunes générations et de son éventuel traitement éducatif devient centrale.

Néanmoins, si l'éducation aux médias et à l'information est à l'honneur dans les programmes préconisés par l'Éducation Nationale, elle est rarement abordée du point de la vue de la violence d'écran. Le thème de la violence à l'écran a pourtant fait l'objet d'une abondante littérature de la part des chercheurs aussi bien en communication qu'en sociologie ou en psychologie, tant elle fait écho à des préoccupations sociétales de grande ampleur. Dès

---

<sup>1</sup> Les termes *violence à l'écran*, *violence d'écran*, *violence médiatisée*, *images violentes* sont ici employés dans le même sens et de manière interchangeable.



lors, il est intéressant de s'interroger sur la résonance effective de ces travaux sur les pratiques des professeurs du second degré : sont-elles en conformité avec la littérature ? Comment les professeurs du second degré se représentent-ils la problématique de la violence d'écran et de ses effets et quelle est leur attitude professionnelle devant les élèves ? En d'autres termes, quelles sont les représentations et les attitudes des professionnels du second degré face à la violence d'écran ?

Par *représentation*, nous entendrons ici « cette façon de rendre symboliquement présent à soi et à autrui tout ou partie du monde en dehors du champ de la perception directe » (Dantier, 2007). La représentation est donc l'appropriation par l'individu de la somme d'information qui lui est proposée afin qu'il puisse mettre en lien le monde tel qu'on le lui représente avec le monde tel qu'il le connaît et l'expérimente. D'un point de vue cognitif, Frau-Meigs (2011) définit la représentation comme l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. Ces représentations conditionnent notre manière de nous approprier le monde et d'agir sur notre environnement.

De notre question de recherche se dégagent trois autres interrogations plus spécifiques. Qu'est-ce qui fait violence à l'écran selon les professeurs ? Comment les professeurs envisagent-ils leur rôle dans le traitement éducatif de la violence d'écran ? Selon eux, quels sont les obstacles à l'éducation à l'image violente à l'école ? À travers ces questions, nous chercherons à interroger la définition subjective de l'image violente, le rôle des professeurs et de l'institution scolaire dans le traitement éducatif de l'image violente et les obstacles à dépasser pour en développer la pratique.

Pour le professeur documentaliste, l'enjeu consistera à adapter les scénarios pédagogiques qu'il propose aux élèves en éducation aux médias et à l'information en fonction des conceptions savantes de la violence d'écran et des mécanismes permettant d'en atténuer les effets néfastes. Il pourra également mieux appréhender les représentations spécifiques de ses collègues professeurs afin d'œuvrer pour une meilleure connaissance de la littérature et inciter le corps professoral à prendre la pleine mesure de son rôle dans l'éducation aux images violentes.

En effet, les personnes ayant à l'esprit des représentations erronées de la violence d'écran risqueraient de rendre une formation hautement inefficace, par exemple en sous-estimant l'exposition des jeunes à la violence ou en méconnaissant les mécanismes de la

réception. L'étude des représentations peut dès lors être un moyen d'identifier les obstacles aux actions de formation. Elle peut tout autant permettre d'en identifier les leviers : par exemple, les professeurs les plus sensibilisés à la problématique de l'image violente pourront devenir des personnes ressources avec lesquelles il sera plus facile de travailler. S'il s'avère que les professeurs du second degré ont des conceptions proches de ce que démontrent les travaux des chercheurs, le traitement éducatif de la violence à l'écran sera facilité ; dans le cas contraire, le professeur documentaliste pourra se faire l'écho des avancées de la recherche et encourager l'action pédagogique autour d'un enjeu aussi crucial que celui de l'éducation à l'image violente.

Ainsi, notre approche, articulée autour d'une logique d'identification des obstacles et des leviers aux actions de formation, permettra de mettre en avant les perspectives professionnelles du professeur documentaliste. L'étude des effets de l'image violente permettra également au professeur documentaliste de mieux comprendre la relation qu'entretiennent les collégiens et lycéens français avec les médias et leur rôle dans la socialisation des jeunes.

Pour répondre à notre question, nous avons opté pour une approche qualitative et des entretiens semi-directifs collectifs afin de réaliser une analyse thématique transversale des données. Notre recherche aura pour objectif de rendre compte du décalage ou de la continuité entre conceptions savantes et conceptions spécifiques des professeurs. Par la catégorisation des propos des participants, nous chercherons à établir une typologie des conceptions de ces derniers au sujet de la violence médiatisée et de ses effets, dans le but d'identifier les leviers et les obstacles à l'éducation à l'image violente. Nous nous questionnerons sur la vision du rôle de l'éducation aux médias et à l'information chez les professeurs de discipline comme chez les professeurs documentalistes, dont nous supposons qu'ils auront une approche plus spécifique que leurs collègues. En somme, cette approche nous permettra d'interroger les raisons du manque d'action pédagogique autour des images de violences et de réfléchir sur les moyens d'intervenir au point de vue éducatif. En effet, les nombreux travaux menés sur la réception des médias et son importance dans la socialisation des jeunes mettent en évidence la nécessité de médiation de ces contenus toujours plus présents.

Dans une première partie, nous proposerons une revue de la littérature focalisée sur la question des effets de la violence à l'écran en lien avec les mécanismes de réception, puis nous chercherons à revenir sur le traitement éducatif de la violence d'écran tel qu'il est envisagé actuellement, entre instances de régulation et éducation aux médias et à l'information. La seconde partie sera consacrée au dispositif méthodologique employé dans cette étude. Dans la troisième partie, nous exposerons nos résultats. Enfin, la quatrième partie donnera lieu à la discussion et à l'interprétation de ces résultats.

## **Partie 1. État de la question**

Dans la première partie de cet état de la question, nous amorçons un retour sur la littérature scientifique traitant des effets de la violence à l'écran, en particulier de son rôle dans la construction psychologique, identitaire et sociale des jeunes. Il apparaît que les effets, bien loin d'être mécaniques, se confondent dans une multiplicité de facteurs et d'acteurs qui nous incitent à prendre la pleine mesure de la complexité du sujet. Les nombreuses variables à prendre en compte dans la réception des contenus médiatiques sont révélateurs de la difficulté d'isoler un éventuel effet direct de la violence d'écran.

Dans une seconde partie, nous chercherons à mettre en évidence les leviers permettant le traitement éducatif de la violence médiatisée. En effet, à la lumière de leurs travaux, les chercheurs tentent de proposer divers moyens de régulation des contenus audiovisuels et de protection de la jeunesse. Ils militent pour une sensibilisation des parents et des éducateurs et proposent des solutions pour aider les jeunes enfants et adolescents à amorcer une distanciation des contenus auxquels ils sont exposés.

## **1.1 Les effets de la violence à l'écran : parcours d'une controverse**

### **1.1.1 L'image violente, une notion bien relative**

Il importe en premier lieu de définir les termes de notre recherche, à commencer par la définition de la violence audiovisuelle. Définir précisément ce que l'on entend par « violence à l'écran » est loin d'être évident quand on sait combien cela présuppose une conception toute relative de ce qui est violent ou de ce qui « fait violence ». Des images peuvent en effet « faire violence » sans pour autant contenir de scènes de violence explicite pouvant être reconnue comme telles (Tisseron, 2003). Dès lors, il convient de garder à l'esprit que la violence supposée d'une image reste une notion entièrement attachée à une époque ou à une culture, chargée de son lot de tabous et d'approximations, qui interprétera l'image en fonction de sa propre sensibilité. C'est la raison pour laquelle Serge Tisseron propose trois définitions de ce qu'il appelle « la violence des images ».

La violence des images peut en premier lieu être identifiée aux images violentes. Cette définition concerne « les images reçues comme violentes par la majorité d'une population d'un territoire donné, à un moment donné » ; elle est par conséquent toute relative, puisque « des images qui pouvaient sembler très violentes il y a vingt ans peuvent sembler anodines aujourd'hui » (Tisseron, 2003). Cette définition, sur laquelle une société fait consensus à un moment précis de son évolution, permet d'établir un seuil de tolérance en fonction duquel les pouvoirs publics opéreront leur action de protection ou de censure. Il s'agit là d'une définition provisoire qui permet à une société d'identifier ce qui lui semble tolérable et acceptable selon les valeurs qui lui sont propres.

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 en appelle à l'expérience personnelle de chaque individu et à la relation qu'il établit entre une image et son propre vécu. La même image pourra simultanément avoir une résonance remarquable chez Monsieur B. tout en laissant Monsieur A. parfaitement indifférent. Tisseron ajoute que la violence « n'est pas toujours liée au contenu explicite des images ». Le cadrage et le montage pourra par exemple induire une certaine angoisse chez le spectateur sans qu'il puisse pour autant en identifier la cause. Cela peut être le cas lorsque le film propose des juxtapositions de plans très rapides ou qu'il y a

une accumulation de stimuli sensoriels qui sollicitent démesurément le public. Tisseron donne l'exemple de certains dessins animés pour enfants qui peuvent provoquer des états de sidération et d'angoisse seulement par leur construction et leur montage. Dans *Enfants sous influence* (2000), l'auteur distingue ainsi la violence de l'image qui « fascine » en agissant par son contenu spécifique, de la violence de l'image qui « sidère » à travers les procédés techniques employés pour déstabiliser le spectateur à son insu.

Une troisième définition de la violence des images concerne « celles qui se donnent pour être le vrai, sans transformations et sans fars : une image qui se donne pour pur reflet du vrai ». Tisseron évoque en particulier la pornographie et les actualités télévisées. Face aux images ou aux histoires, le cerveau humain a la capacité de « faire comme si » tout en percevant qu'il s'agit d'une construction ; c'est ce qui permet à l'individu d'éprouver de l'émotion, sans pour autant être dupe quant au caractère fictif de ce qu'il voit. Pour s'approprier l'image, l'individu suspend provisoirement son jugement : il fait « comme si c'était vrai ». Divina Frau-Meigs (2011) souligne ainsi que les spectacles médiatiques sont « perçus par le cerveau comme une information, même ce qui apparaît comme de la fiction, car ils relèvent de l'apprentissage social des valeurs, croyances et attitudes à partager en société ». Cependant, pour qu'un individu prenne de la distance par rapport aux images, il est nécessaire qu'il les perçoive comme des constructions, à partir desquelles son cerveau pourra créer ses propres représentations. Bien que les individus opèrent naturellement cette distinction entre la réalité et la fiction, Tisseron insiste sur l'importance d'aider les jeunes enfants et adolescents à prendre la mesure du caractère fictif et construit des images qui leur sont proposées afin d'acquérir la distance critique nécessaire à une réception raisonnée.

### **1.1.2 La progression des images violentes, un essentiel enjeu de société**

Quelles sont les théories avancées par la recherche sur la réception des images violentes et leur rôle dans les représentations personnelles des individus ? La question de l'influence médiatique, documentée depuis de nombreuses années, a fait l'objet d'un grand nombre d'articles et ouvrages au sein de la littérature scientifique internationale. Dès les années 40, les études de réceptions menées par des sociologues tels que Lazarsfeld ont démontré que le comportement adopté par le public face aux images est loin d'être aussi passif qu'on ne le pensait auparavant. La complexité du sujet, autour duquel interviennent de

nombreux facteurs et variables, permet difficilement d'établir des effets directs ou directement vérifiables de la violence d'écran. L'émergence de nouvelles interfaces et la démocratisation d'internet renforce encore cette multiplicité d'acteurs. Qui plus est, les effets à court terme, *a priori* limités, se distinguent des effets à long terme davantage impliqués dans la construction des représentations individuelles. Nous tenterons ici de parcourir succinctement les théories émergentes en la matière.

Les études de réception voient traditionnellement s'opposer l'école des effets et l'école des usages. L'école des effets postule que la télévision et les médias en général ont un impact sur le comportement des jeunes en contribuant à la représentation qu'ils se font du monde. En d'autres termes, les effets des médias sont de l'ordre de la transmission de valeurs qui se répercutent sur les comportements car elles influencent la façon dont les jeunes personnes se construisent et se figurent leur rôle dans la société. Les effets ne sont donc pas mécaniques mais diffus: face à des images violentes, les filles ne deviennent pas plus agressives mais plus craintives car elles sont souvent présentées comme des victimes. Elles se représentent alors le monde comme un environnement hostile sans nécessairement en avoir fait l'expérience par elles-mêmes. Les dernières connaissances en sciences cognitives tendent à corroborer ces affirmations puisqu'elles mettent en évidence la centralité de la représentation et son rôle dans la socialisation des individus. En d'autres termes, nos représentations guident notre compréhension du monde; nous nous en servons pour agir sur notre environnement en décidant des comportements à adopter et de la conduite à tenir selon les informations dont nous disposons.

L'école des usages, quant à elle, stipule que les médias n'ont pas d'effet, puisque la réception est autonome. Elle affirme que chaque individu s'approprie l'information de manière personnelle sans conséquence nocive sur son comportement (Frau-Meigs, 2011). La réception peut être hégémonique, oppositionnelle ou négociée, selon la théorie développée par Stuart Hall. En d'autres termes, la réception n'est pas mécanique puisque les effets ne sont pas automatiques. Les individus reçoivent et analysent les messages qui leur sont transmis selon leurs connaissances antérieures et l'examinent à l'aune de leur compréhension du monde. Frau-Meigs (2011) souligne combien la relation qu'entretient la jeunesse avec les médias constitue un enjeu de société : « *Essentiel, quoique largement sous-estimé, cet environnement médiatique procède à sa socialisation, en concurrence frontale avec la famille et l'école, avec*

*des enjeux de taille pour la société: ce processus cumulatif et répétitif lui transmet des normes, des valeurs et des attitudes qu'il intériorise progressivement* ». Les travaux de Browne et Hamilton-Giachristis (2005) révèlent quant à eux les enjeux de santé publique qui se nouent autour de la question des effets de la violence dans les médias.

La multiplication des écrans a étendu le phénomène en permettant une diffusion de contenus audiovisuels à travers autant de supports potentiels de diffusion d'images violentes, dans un contexte de réception propre à chaque technologie. De nos jours, la violence médiatisée peut se manifester à travers des médias aussi divers que le cinéma, la télévision, les jeux vidéos, les réseaux sociaux et plateformes de partage de vidéos en ligne, les chaînes d'information en continu, etc. De là émerge l'éternelle question débattue parmi les chercheurs en communication: y-a-t'il une différence de réception de la violence audiovisuelle entre divers médias? Autrement dit, le médium est-il le message, comme l'affirmait Marshall McLuhan dans sa célèbre formule? Nous laisserons partiellement de côté cette question théorique complexe qui n'est pas l'objet de notre étude et entendrons par « contenus audiovisuels » ceux diffusés par tous médias confondus, sans distinction entre les supports de diffusion. En tout état de cause, cette multiplicité des écrans assoit le caractère omniprésent des médias dans le monde occidental et souligne l'importance d'accorder de l'attention à la question de la violence à l'écran.

Les enfants et adolescents sont en effet soumis précocement à des contenus de plus en plus violents, mais également à un temps d'exposition croissant. À travers le web, l'accès à ces contenus est de plus en plus facilité pour les jeunes, indifféremment de leur âge et de leur maturité. Les médias représentent ainsi la deuxième activité des jeunes après le sommeil et sont consommés à une moyenne de 3h30 par jour (Frau-Meigs, 2011). En proportion, sur le temps distribué dans une même année entre la consommation des écrans, le temps passé devant ses enseignants et le temps passé avec ses parents en « temps de qualité », un jeune français passe environ 61,6% de son temps devant ses écrans, 36.2% devant ses enseignants et 2.2% avec ses parents. Cette exposition médiatique comporte en moyenne 1500 épisodes de violence par an et plus de 1000 publicités par jour (Frau-Meigs, 2011). Dès lors, l'on comprend aisément les efforts des chercheurs de tous pays pour mieux cerner l'ampleur du phénomène et en déterminer les effets.

La question de la violence à l'écran est particulièrement bien documentée aux États-Unis d'Amérique. En 2013, une étude quantitative américaine menée par Bushman,

Jamieson, Weitz et Romer (2013), doctorants en communication, a cherché à mieux évaluer l'évolution de la présence de violence dans les films et son impact sur les individus. L'étude se concentrait plus précisément sur l'impact de la présence des armes dans les films à succès (ou *blockbusters*). Depuis 1950, la violence dans les films a plus que doublé; la présence d'armes dans les films déconseillés aux moins de 13 ans a quant à elle triplé depuis 1985. Depuis 2009, les séquences figurant de la violence dans les films déconseillés au moins de 13 ans sont au moins aussi nombreuses et durent aussi longtemps que dans les films interdits aux moins de 17 ans. Par contraste, en 1985, les films déconseillés aux moins de 13 ans ne contenaient pas plus de violences perpétrées par des armes que les films tous publics. Il en résulte que l'exposition à la violence est de moins en moins contrôlée depuis 1950 et que la signalétique anti-violence est bien moins sévère qu'auparavant.

Les résultats de l'étude démontrent non seulement la présence croissante de la violence dans les films à grand succès, en particulier celle des armes, mais aussi l'exposition grandissante des jeunes adolescents (12 ans et moins) à cette violence. D'autres études quantitatives corroborent ces résultats, telles que celle menée en 2008 par Worth, Gibson Chambers, Nassau, Rakhra et Sargent, *Exposure of US adolescents to extremely violent movies*, publiée dans *Pediatrics*. Les résultats de l'étude montrent une exposition généralisée des jeunes américains (entre 10 et 14 ans) à des contenus figurant de la violence graphique extrême, malgré une signalétique interdisant le visionnage de ces films aux mineurs non accompagnés de moins de 17 ans (dit *R-rated*).

Ces modifications du paysage audiovisuel et cinématographique américain ne sont pas sans conséquences sur les pays européens dont les industries culturelles exportent massivement les productions américaines, à destination des jeunes notamment. En 2003, Frau-Meigs soulignait déjà la double progression des images de violence en Europe: progression dans l'information (faits divers) et progression dans la fiction (images présentes en moyenne dans 60% des oeuvres de fiction).

### **1.1.3 Les effets de la violence à l'écran**

Une idée répandue dans l'imaginaire collectif est celle du phénomène de la *catharsis*, selon laquelle le spectacle de la violence commise par d'autres nous permet de ne pas donner libre cours à nos propres pulsions délétères. Cependant, aucune preuve tangible de ce



processus n'a été dégagée par la littérature scientifique (Bushman, Huesmann, 2001). Si Tisseron (1996) admet qu'un spectacle peut potentiellement provoquer en nous le retour brutal d'émotions réprimées jusque-là, il ne peut en aucun cas permettre à lui seul cette "purge" ou libération telle que la théorie de la *catharsis* l'affirme. Une symbolisation verbale est nécessaire, c'est-à-dire le passage par la rationalisation de l'image à travers le langage et l'interaction, du moins pour les individus de plus de 9 ans en capacité de recourir à de tels procédés cognitifs. La question reste entière: la violence à l'écran a-t-elle un effet? Nous proposons ici un parcours succinct des théories émergentes en la matière.

Dans un article intitulé *Early exposure to media violence and later child adjustment*, Fitzpatrick et Pagani (2012), doctorantes en psychologie, ainsi que Barnett, chercheuse et doctorante en épidémiologie, cherchent à déterminer si l'exposition des enfants d'âge pré-scolaire à des contenus télévisuels considérés par leurs parents comme violents a des conséquences sur leur santé mentale en CE1. Cette étude prospective, menée sur le long terme et inscrite dans une perspective psycho-sociologique, suggère que l'exposition à des contenus audiovisuels violents dans la petite enfance est liée à long terme à un risque accru de troubles mentaux chez les enfants, qu'il s'agisse de conséquences néfastes sur leur développement socio-émotionnel ou sur leurs performances scolaires. Les professeurs des enfants dont les parents signalent l'exposition quotidienne à la violence télévisuelle constatent des comportements antisociaux, une détresse émotionnelle, un déficit d'attention ainsi que des performances scolaires amoindries au CE1. Cette exposition aux contenus violents est également liée à une motivation intrinsèque moindre chez l'enfant et à une moins bonne perception de ses propres performances scolaires. Bien que seul l'impact des contenus télévisuels ait été l'objet des travaux de Fitzpatrick, Pagani et Barnett, sans considérer celui lié à la pratique de jeux vidéos violents et autres supports potentiels de diffusion d'images violentes, les résultats tendent à conclure que l'accès précoce à la violence audiovisuelle représente un danger pour la santé de la population et qu'il devrait être restreint par les personnes en charge de l'éducation des enfants.

Les travaux réflexifs de Browne et Hamilton-Giachristis (2005), *The influence of violent media on children and adolescents : a public-health approach* permettent d'appuyer les travaux menés par Fitzpatrick, Barnett et Pagani. Les auteurs s'appuient sur une revue de la littérature pour affirmer que l'exposition juvénile à des médias représentant des situations

réelles où des personnes se comportent violemment envers d'autres est liée à des comportements agressifs et antisociaux ultérieurs chez ces enfants. Les effets à court terme sont néanmoins à distinguer des effets à long terme. Si les recherches mettent en évidence des effets à court terme conséquents sur l'excitation, la réflexion, les émotions et soulignent une probabilité plus forte de comportements agressifs ou craintifs chez les jeunes enfants, les effets à long terme de l'adolescence à l'âge adulte restent à déterminer. Ils sont en effet plus difficilement observables et ne peuvent en aucun cas s'inscrire dans une relation directe de cause à effet. Browne et Hamilton-Giachristis soulignent donc la complexité des acteurs en jeu et les difficultés méthodologiques qui en découlent dans l'évaluation des effets de la violence d'écran à long terme. Cette multiplicité de variables et de facteurs concernés (âge, maturité, milieu social, éducation, support médiatique, contexte de la réception, etc.) empêche notamment d'établir une corrélation entre exposition à la violence audiovisuelle et crime. Les auteurs concluent pourtant à des effets conséquents sur la santé publique, appuyés par des années de recherche.

Dès lors, quels sont les mécanismes en jeu dans cette corrélation entre exposition aux images violentes et effets nocifs sur le psychisme de l'individu? Dans un article intitulé *Pouvoir et danger de la violence télévisée*, George Gerbner (1995) interroge le lien entre le taux d'exposition aux images violentes et le développement d'un mal-être mental chez le spectateur. Gerbner avance que les individus exposés à la violence médiatisée développent le syndrome du « grand méchant monde » (*mean world syndrom*), à savoir une tendance à considérer le monde comme un endroit hostile. En d'autres termes, « l'impression vécue par procuration, non vérifiée par l'expérience, que le monde est violent et affreux » (Frau-Meigs, 2003). Gerbner insiste sur la primauté de la quantité d'images visionnées: le sentiment d'insécurité serait proportionnel au taux d'exposition. Ainsi, les images violentes diffusées par les médias entretiennent la peur de l'autre et du monde qui nous entoure, nous portant d'une part à interpréter davantage les comportements de nos prochains comme hostiles ou agressifs, d'autre part à nous comporter en conséquence (par la méfiance, la fuite ou plus rarement l'agressivité). S'opère alors, par un effet d'« incubation culturelle », une véritable dévalorisation du monde. Du point de vue sociétal, anxiété, peur et méfiance poussent les individus au repli sécuritaire et peuvent être à l'origine d'une recrudescence de votes pour les partis extrémistes.

Pour Sophie Jehel et Divina Frau-Meigs (1997), les individus développent au travers de cette incubation culturelle une conception manichéenne du monde. Certains contenus audiovisuels entretiennent notamment une vision réactionnaire du monde en présentant le modèle d'une société patriarcale dont les rapports sociaux, fondés sur la force, sont idéalisés et érigés en tant que valeur. C'est pourquoi les auteurs soulignent l'importance de la formation des enfants et des adolescents: le recours au sensationnalisme et la banalisation de la violence lèvent les interdits fondamentaux ("*tu ne tueras point*") sans permettre aux jeunes de se construire des repères à propos des conduites acceptables ou valorisées en société. La résolution du conflit se fait souvent dans la violence, envisagée comme seule porte de sortie, au détriment du compromis, du pacifisme, de la réflexion, de la loi, des valeurs d'intelligence ou d'humour. Les images de fiction, notamment, figurent majoritairement des scénarios manichéens. Pour gagner, le héros doit user du même degré de violence que le méchant de l'histoire: puisque la loi du plus fort l'emporte, la fin justifie les moyens et le héros est récompensé de sa violence. Pour sortir de cette logique du talion, les producteurs doivent proposer des contenus dans lesquels le conflit puisse se résoudre autrement que par l'usage de la force brutale (Frau-Meigs, 2003).

Il apparaît donc que le recours à la violence dans la fiction se banalise: les intentions louables du perpétreur suffisent à justifier ses actes. Un facteur de banalisation réside également dans la représentation irréaliste des conséquences de la violence dans la fiction. Bushman et Huesmann (2001) démontrent que la violence à la télévision est souvent glorifiée, aseptisée et banalisée, c'est-à-dire qu'elle est représentée comme n'étant pas ou peu lourde de conséquences. Par exemple, les individus blessés démontrent un niveau de douleur irréaliste; les conséquences physiques et psychologiques de la violence (dommages collatéraux, perte d'un membre, traumatisme, etc.) sur la vie des individus à court et long terme sont sous-estimées voire inexistantes, réduites au silence par une caméra pressée de passer à la suite de son récit. De plus, les actes violents restent fréquemment impunis. Frau-Meigs (2003) appuie ce constat en soulignant l'absence de sanctions juridiques ou sociales à l'usage de la violence dans la fiction, notamment lorsqu'elle est perpétrée par le héros de l'histoire.

Selon la sociologue des médias, imitation, désinhibition - à savoir la tendance à recourir plus facilement à l'agressivité pour résoudre un conflit et à moins refréner ses pulsions - et désensibilisation sont autant de processus induits par le visionnage répété d'images violentes. L'origine du problème vient bien du recours banalisé et systématisé aux

images violentes, non de l'existence même de ces images dans les médias. Frau-Meigs (2003) alarme finalement sur un effet net de la violence qui persiste même après la prise en compte du contexte familial, personnel, éducatif et des nombreuses autres variables en jeu dans la réception de l'image.

Pour conclure, les recherches citées précédemment mettent en évidence divers éléments qui nous permettent de dresser le constat suivant: il existe des effets néfastes de la violence à la télévision; l'exposition des jeunes à cette violence est à la fois de plus en plus fréquente et de moins en moins contrôlée ; les contenus sont de plus en plus violents.

#### **1.1.4 La socialisation par les médias**

La prévalence de l'environnement médiatique dans la vie des enfants et des adolescents nous pousse à questionner le rapport entre les médias et la socialisation des jeunes, c'est-à-dire à nous interroger sur la transmission de valeurs opérée par les médias. Ces derniers révèlent en effet beaucoup du système de valeurs et des aspirations d'une société (Gonnet, 1997). Si le rôle des images violentes dans la construction identitaire des jeunes fait l'objet de tant de débat, c'est que les médias ont une fonction sociale avérée. Dans une étude sur la réception de la série télévisée *Hélène et les garçons* menée en 1999, Dominique Pasquier affirme que la télévision permet aux jeunes de « repenser le monde ». En effet, la télévision propose « des normes possibles de conduite qui sont répercutées, contredites, amendées, inscrites dans un public spécifique à travers les différentes positions spectatoriennes affichées par les jeunes dans le marché des interactions » (Proulx, 2001). Ainsi, des normes et des modèles sont proposés mais il n'y a pas de réception passive; le spectateur est toujours acteur de sa réception. Proulx met en évidence l'importance du contexte social et éducatif. En effet, c'est à travers le discours entre pairs sur les contenus audiovisuels que les jeunes s'approprient des moeurs et produisent des normes. Ce processus s'effectue grâce aux « conversations et aux interactions quotidiennes, ultimement donc *en dehors de l'écran* ». En conséquence, il apparaît que c'est bien le discours entre pairs à propos des images visionnées et non le contenu lui même qui dessine la construction sociale de l'individu.

Il n'en reste pas moins que les contenus présents dans la culture médiatique des jeunes ne va pas sans influencer les normes qu'ils intègrent. Jehel (2011) prend pour exemple la télé réalité, élément prépondérant de cette culture télévisuelle, pour mettre en garde sur une

vision sexiste et dégradante des rapports entre les sexes et une idéologie néo-libérale exacerbée par un culte de la compétition où “tous les coups sont permis”. Les normes intégrées par les jeunes peuvent faire émerger des comportements de reproduction des modèles sociaux. En 1965, Albert Bandura avançait déjà que la télévision est support d'apprentissage social pour les plus jeunes., dans la mesure où elle propose des modèles. Or, la quantité de contenus violents disponibles suggère l'apprentissage d'un modèle social basé sur la loi du plus fort, la violence et l'agressivité. Bandura met en évidence certaines variables dans la réception telles que l'identification à l'agresseur ou à l'agressé, en affirmant que les effets peuvent différer en fonction de ces projections propres à chaque individu.

Dans *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents?*, Sophie Jehel (2011) affirme que le rôle des parents reste essentiel. En effet, la relation entre les écrans et les enfants, loin d'être directe, passe tout autant par les pairs que par l'entourage familial. Chacune de ces entités joue un rôle certain dans la construction du rapport entre jeunes et médias. Néanmoins, le poids de l'autorité médiatique chez l'enfant diffère grandement selon la situation sociale, culturelle et cognitive de sa famille. La capacité des enfants à se distancier des discours et représentations médiatiques ne semble pas indépendante des inégalités sociales.

## **1.2 Le traitement éducatif de la violence d'écran**

### **1.2.1 Approche psychologique**

Les images violentes jouent donc un rôle non négligeable dans la socialisation des enfants et des adolescents. Dès lors, la question d'une éducation à l'image violente se manifeste. Dans une étude de psychologie sociale sur la réception des images en direct des attentats du 11 septembre 2001, Courbet et Fourquet (2004) rappellent que les mécanismes de réception lors du visionnage d'images violentes diffèrent entre les adultes et les enfants. Les plus jeunes (enfants pré-scolaires) font face aux peurs en utilisant des stratégies non cognitives, d'où la proposition de Tisseron (1998) de passer par le jeu de rôle pour faciliter l'assimilation d'images impressionnantes afin qu'elles puissent « passer à travers le corps ». Dès l'âge de 9 ans, les enfants mettent en place des stratégies cognitives telles que l'analyse de l'image ou la « mise en mots » afin de rationaliser les contenus visionnés et ainsi diminuer leur potentiel angoissant (Cantor, 1993).

Pour Tisseron (1998), les images violentes se distinguent tout particulièrement des autres images par les émotions spécifiques qu'elles provoquent, telles que l'angoisse, la colère, la peur et la honte. Il cherche à construire une méthode pédagogique de prévention de la violence: sa recherche porte sur l'utilisation du jeu de rôle en maternelle pour contrer les effets inducteurs de violence dans la télévision en développant l'empathie chez les jeunes. Des séances hebdomadaires d'une heure sont organisées pendant lesquelles les enfants discutent avec leur enseignant des contenus audiovisuels marquants qu'ils ont pu voir. Puis, par l'élaboration d'un scénario dans lequel les actes et les paroles de chacun sont pré-déterminés, ils imitent et rejouent les scènes qui les ont marqué. Chacun prend tour à tour le rôle de l'agresseur, de la victime, de l'adjudant ou encore de l'observateur. Imiter pour de faux une scène qu'ils ont vu à la télévision permettrait aux très jeunes enfants de faire la distinction entre la réalité et la fiction.

Selon Tisseron, le jeu de rôle favorise ainsi le changement de posture identificatoire et les attitudes pacifiques. Sa recherche permet d'aborder la question des effets de la violence d'écran d'un point de vue éducatif: quelles actions mettre en place pour remédier aux effets néfastes des contenus audiovisuels violents? Les résultats du psychologue mettent en évidence l'importance de la prise de conscience des familles et des pédagogues dans l'éducation à l'image violente.

### **1.2.2 L'éducation aux médias et à l'information, puissant levier d'éducation à l'image violente**

Les nombreux rapports commandés par le Ministère de l'Education Nationale au fil des années au sujet des images violentes témoignent d'un intérêt politique et éducatif qui ne faiblit pas. Ces rapports ne sont pas toujours exempts de critiques et peuvent faire les frais des orientations politiques du moment, peut-être parfois au détriment de l'honnêteté intellectuelle. Le rapport Kriegel, par exemple, qui conclut à un effet net de la violence d'écran, a été critiqué pour ses conclusions hâtives et pour le manque de rigueur méthodologique des études sur lesquelles il s'appuyait (Maigret, 2004). Maigret remarque notamment l'exclusion des chercheurs en communication dans la discussion ainsi que la non-prise en compte de la complexité du sujet et des multiples facteurs intervenants dans la consommation d'images. Il dénonce une propension à "prendre les publics pour des rats de laboratoire répondant de façon

univoque à des impulsions sensorielles". Quoi qu'il en soit, les rapports sollicités par l'Éducation Nationale témoignent d'un intérêt certain au sujet de la violence à l'écran et voient dans l'éducation aux médias et à l'information un levier de taille pour sa prise en charge.

Frau-Meigs (2003) souligne pourtant que le manque de formation des professeurs entrave le développement d'une éducation aux médias et à l'information à la mesure des besoins des jeunes. Elle fait état d'un décalage entre l'école et l'environnement médiatique des adolescents: les professeurs sont pris dans le malaise entre les valeurs véhiculées par les médias audiovisuels (dont la violence et la réponse immédiate aux pulsions) et celles de l'enseignement (telles que le vivre-ensemble, la culture de l'effort et de la concentration). Frau-Meigs présente l'EMI comme une "inversion parasitisme" des effets néfastes des images violentes: elle défend l'Éducation aux Médias et à l'Information comme le levier éducatif le plus puissant dont dispose l'Éducation Nationale pour donner aux élèves les outils facilitateur d'une réception raisonnée des médias. Sophie Jehel (2011) parie elle aussi sur l'éducation aux médias et à l'information pour lutter contre les discours discriminatoires.

Du point de vue de l'école, les préconisations des programmes tendent à ménager à l'EMI une place de plus en plus centrale. Depuis 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école a inscrit l'Éducation aux Médias dans les textes officiels. Frau-Meigs (2016) souligne cependant la lenteur de la formation des professeurs qui, au rythme de 20 000 par an, ne seront formés aux médias de 2016 qu'en 2096. Dès lors, si l'école ambitionne de prendre sa place dans la formation du citoyen et dans sa capacité à "raisonner" l'image violente, elle doit faire face au défi urgent de la formation des professeurs. Des initiatives d'institutions ou de spécialistes des médias, telles que le MOOC DIY EMI (*Do It Yourself*) proposé par la Sorbonne Nouvelle, cherchent à inciter le corps professoral à prendre les devants de cette formation. Ces initiatives ont pour ambition de permettre à chacun d'apprendre l'EMI par lui-même sans attendre la formation continue proposée par l'Éducation Nationale.

Néanmoins, la place de l'éducation à l'image violente à l'école et de l'éducation aux médias et à l'information de manière générale, en France comme en Europe, dépend bien plus des orientations politiques que d'initiatives personnelles qui ne peuvent prétendre concurrencer le poids conséquent d'un arsenal juridique. C'est pourquoi Sophie Jehel (2011) rappelle la responsabilité des décideurs publics dans la mise en place d'instances de régulations efficaces, à l'instar du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel. Elle défend

l'engagement de ces lieux de contrôle et de recours dans l'instauration d'outils de régulation tels que la signalétique, dont elle déplore l'absence sur internet. En France, le Collectif interassociatif enfance et médias, dont les syndicats de l'enseignement font partie, oeuvre pour davantage d'investissement des pouvoirs publics dans la régulation des contenus violents, de la production à la diffusion.

Si la régulation des contenus violents aborde le traitement des images violentes en amont de leur diffusion, voire de leur conception, la question qui nous intéresse ici est celle du rôle des éducateurs dans l'éducation à l'image violente en aval de la réception. Dès lors, quels sont les leviers prioritaires à identifier dans l'EMI permettant de mieux adresser l'éducation à l'image violente?

### **1.2.3 Éducation aux Médias et images violentes dans l'Éducation Nationale: le rôle des éducateurs**

Pour l'Éducation Nationale, l'Éducation aux Médias et à l'Information apparaît donc comme le levier prépondérant d'une éducation à l'image violente. Nous tenterons ici de déterminer ce qui, dans les orientations passées et présentes de l'EMI, permet de déclencher les mécanismes de distanciation des élèves envers l'image.

Jacques Gonnet (1997) définit comme éducation aux médias une éducation critique à la lecture des médias - tous supports confondus - dans l'objectif de mettre en perspective leur contexte d'élaboration et leur fonctionnement. Comprendre le contexte économique, social, politique, idéologique d'une communication médiatique encourage et facilite une réception active des contenus audiovisuels. En effet, les médias, loin d'être une « fenêtre ouverte sur le monde », codifient la réalité. Len Masterman (1990) en affirme la non-transparence: les contenus audiovisuels représentent bien davantage qu'ils ne reflètent la réalité. En partant du postulat que les médias « façonnent les sujets qu'ils présentent pour leur donner une forme particulière » (Masterman, 1990), s'impose la nécessité de repérer ce que nous appellerons des représentations suggérées.

C'est pourquoi Jacques Gonnet (1997) propose, pour mieux maîtriser les médias et prémunir les individus de l'influence opérée par la violence médiatisée, de s'appuyer sur plusieurs thèmes fondamentaux afin d'amorcer une progression allant de la sensibilisation au discernement puis à la maîtrise. Il découpe le niveau de maîtrise selon plusieurs thèmes



fondamentaux en lien avec l'éducation aux médias. Nous en retiendrons deux pour notre étude : apprendre le langage des médias (codes, signes, structures narratives) afin de reconnaître et d'analyser la construction d'un message audiovisuel ; comprendre les représentations suggérées dans les médias (stéréotypes, processus d'influence, partialité). L'analyse du contexte de production permettra notamment de repérer l'intention de l'auteur ou les contraintes dans lesquelles une communication médiatique est élaborée. Seront également à prendre en compte les questions financières, telles que la provenance de l'argent, et les conflits d'intérêts politiques, commerciaux ou économiques régissant les relations sujet-fabricant-diffuseur.

Nous voyons ici les leviers prioritaires à saisir dans l'Éducation aux Médias et à l'Information en lien avec l'éducation à l'image violente. Les professeurs-documentalistes en particulier, à travers leur implication dans l'EMI, et les éducateurs en général, doivent s'emparer de ces leviers pour inscrire et articuler cette éducation à l'école. Les éducateurs peuvent également s'appuyer sur les actions du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information qui œuvre pour la systématisation de l'EMI dans l'enseignement. Ils peuvent notamment se faire l'écho des publications du CLEMI à destination des parents, telles que le récent *Guide EMI : le guide pratique de la Famille Tout-Écran* (2017) et sa « trousse de secours en cas d'accidents d'images ».

Pour conclure, le développement de l'autonomie critique à travers la compréhension des fonctions sociales des médias ou « actes-en-société » (Frau-Meigs, 2011) ainsi que de leur rôle dans la transmission des valeurs émergent comme des objectifs essentiels pour une véritable éducation à l'image violente.

## **Partie 2. Méthodologie**

Cette étude cherche donc à interroger les représentations et les attitudes des personnels enseignants du second degré en lien avec la violence à l'écran, afin de rendre compte d'un possible décalage ou continuité entre conceptions savantes de la violence à l'écran et conceptions spécifiques des professeurs. Par la catégorisation des propos des participants,

nous tenterons d'établir une typologie des conceptions de ces derniers ayant pour finalité l'identification des leviers et des obstacles à l'éducation à l'image violente. Dans une première partie, nous explicitons les raisons qui nous ont poussées à choisir une approche qualitative et relatons l'élaboration de notre dispositif d'observation. La deuxième partie présente le tableau synoptique des entretiens réalisés afin de faciliter la lecture du dispositif d'observation. Enfin, la troisième partie revient sur le choix des entretiens collectifs afin d'éclairer notre démarche.

## **2.1 Des entretiens semi-directifs pour une démarche qualitative**

La démarche qualitative s'est imposée comme la plus adaptée à notre question de recherche. En effet, l'enquête qualitative permet de comprendre les logiques d'action, de repérer les représentations et de dégager des typologies (Bréchon, 2011). Le choix du dispositif d'observation s'est porté sur un entretien collectif semi-directif construit autour d'un guide d'entretien à structure faible et destiné à une analyse thématique transversale.

Les entretiens semi-directifs doivent alterner phase directives (poser une question) et phases permettant l'expression libre de la parole de l'enquêté. Ces interventions, peu nombreuses, supposent l'élaboration d'un guide d'entretien. Afin de recueillir les représentations et les opinions des professeurs, nous avons élaboré un guide d'entretien à structure faible composé de 6 principaux thèmes destinés à être abordés dans chaque entretiens, d'abord de manière spontanée puis, si nécessaire, par l'intervention de l'enquêteur pour orienter l'enquêté vers l'objet de la recherche, en veillant cependant à ne pas canaliser l'entretien par des questions trop précises. Les questions doivent être larges, ouvertes, de sorte à éviter de prédéterminer la réponse. En effet, d'un point de vue méthodologique, les questions standardisées sont souvent perçues comme inadaptées par ceux qui doivent y répondre (Bréchon, 2011).

Dans le but d'éviter cet écueil, nous nous sommes efforcés d'adopter la même formulation que les enquêtés et de reproduire le registre d'analyse dans lequel ils se situaient. La simple reformulation des propos d'un enquêté peut notamment dispenser de poser une question, réduisant du même coup la directivité de l'entretien. Elle permet également de mettre en confiance son interlocuteur en témoignant de la qualité de son écoute. L'attitude

doit être empathique et encourageante, physiquement (sourires) comme verbalement (formules d'approbation). Dans le cas d'un entretien collectif, les interventions des différents participants apportent des éléments contradictoires qui suscitent et poursuivent le débat: elles facilitent ainsi grandement le déroulement de l'entretien, permettant à l'enquêteur de garder une position de neutralité, de n'intervenir que rarement et au moment jugé opportun. Il doit cependant, si nécessaire, solliciter les personnes qui n'osent pas s'exprimer afin de favoriser l'expression de tous et éviter que le leader du groupe n'oriente trop les positions des autres vers son propre discours.

L'introduction de thèmes communs facilite l'analyse thématique transversale grâce à la comparaison systématique des propos des enquêtés. Pour les mêmes raisons, la consigne de départ doit être formulée à l'identique dans chaque entretien. Nous avons donc à l'esprit une liste de questions correspondant aux 6 thèmes communs du guide d'entretien, sur un registre modal (correspondant aux représentations: "*à votre avis? Qu'en pensez-vous?*") comme référentiel (correspondant aux actions et comportements: "*Comment avez-vous fait?*"). Hormis l'énoncé de la consigne et les relances ponctuelles, l'entretien s'est déroulé au gré des interventions des différents participants.

En ce qui concerne notre échantillon, nous intéressait tout membre du corps professoral dans le second degré: nous partions du principe que tout enseignant, en tant qu'éducateur, a potentiellement un rôle à jouer dans l'éducation à l'image violente. Notre choix s'est porté sur des enseignants de français, espagnol (deux), histoire, documentation (deux), CPE, arts plastiques, mathématiques et musique. Il s'agit donc bien d'un échantillon contrasté, non représentatif, correspondant à une recherche exploratoire. En effet, si l'impact de la violence à l'écran a fait l'objet d'une abondante littérature, la question des représentations du corps enseignant n'est pas documentée, d'où le recours à une méthode exploratoire.

Enfin, 9 personnes ont été interrogées pour la collecte de données, réparties entre trois entretiens de deux enquêtés et un entretien de trois personnes, soit quatre entretiens au total. Les séances, très denses, vont de 40 minutes à une heure enregistrées à l'aide d'un dictaphone puis transcrites intégralement. Des notes ont également été prises pendant les entretiens, afin d'identifier une trame pour faciliter la mise en catégorie postérieure et garder une trace directe des réflexions déclenchées par les propos des enquêtés.

## 2.2 Tableau synoptique des entretiens

	Nom	Discipline	EPLE	Relation	Possède TV (poste fixe)?	Âge	Durée
1	Emma	Espagnol	Collège	Mariés	Non	53	42'
2	Jean	Musique			Non	50	
3	Emilia	Documentaliste	Lycée	Collègues	Non	57	58'
4	Marc	Mathématiques			Non	37	
5	Anne	Français	Lycée	Collègues	Oui	45	40'
6	Isabelle	Documentaliste			Oui	40	
7	Catherine	Arts plastiques	Collège	Collègues et amies	Oui	55	50'
8	Corinne	Conseillère Principale d'Education			Oui	55	
9	Cécile	Espagnol			Non	53	

## 2.3 Choix des entretiens collectifs

Duchesne (2009) souligne que les entretiens collectifs tendent à renforcer les éléments communs au groupe. Or, la posture professionnelle nous intéressait ici tout particulièrement: nous avons donc cherché à la renforcer en regroupant plusieurs membres du corps professoral autour du même sujet. L'entretien collectif facilite le recueil de la parole individuelle tout en permettant de dégager des points de vue plus généralistes que dans les entretiens individuels. Les entretiens de groupe permettent en effet aux participants de se nourrir des interventions de

l'autre et de se répondre tour à tour dans un véritable échange, à l'instar d'Emma qui s'adresse à Jean *"d'ailleurs, par rapport à la question que tu te posais"* quand elle explique pourquoi, selon elle, la société produit de plus en plus de violence à l'écran, ou d'Anne à qui Isabelle *"fait penser à ça"*. La conversation fait ainsi naître des idées chez les différents participants et l'opposition crée le débat.

La contradiction pousse les enquêtés à préciser leurs idées et à prendre des positions plus radicales: dès lors, les entretiens de groupe permettent de mieux exprimer ses idées en allant jusqu'au bout de son raisonnement, soit pour convaincre son interlocuteur de la validité de son opinion, soit simplement pour échanger des théories ou des questionnements. Un exemple très concret de ce phénomène nous a été donné lors de l'entretien entre Catherine et Corinne, respectivement professeur d'arts plastiques et Conseillère Principale d'Education. Les deux collègues avaient la même opinion: il n'y a pas d'effet de la violence à l'écran. Le consensus était tel que la conversation peinait à démarrer et elles n'éprouvaient pas le besoin d'explicitier leurs idées. Une troisième protagoniste, professeure d'espagnol, est arrivée en cours d'entretien. Les éléments contradictoires qu'elle a soulevé ont réveillé le débat et ont permis à Catherine et Corinne de rebondir sur ses arguments en précisant leurs opinions. Nous avons ainsi pu constater la complémentarité des interventions des participants à plusieurs reprises:

*JEAN – Je me souviens d'une émission qu'il y avait à la télé qui s'appelait...*

*EMMA - « arrêt sur image »*

*JEAN – ... « arrêt sur image » qui montrait à quel point...*

*EMMA – on était manipulé.*

... de façon plus ou plus flagrante! Force est de constater que les relations entre les personnes interviewées influencent les réponses données dans l'entretien. Ces deux personnes sont mariées: à plusieurs reprises, elles ont cité les mêmes émissions pour illustrer leurs propos. Il s'agit en effet de leur "cadre de référence commun", en l'occurrence plus personnel que professionnel. Quoi qu'il en soit, la culture commune est source de remémorations. Or, l'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (Duchesne, 2009). Nous avons pu le constater dans les échanges entre amis, conjoints et collègues qui faisaient appel au même cadre de référence ("on avait fait ça pour le projet

machin, comment ça s'appelait déjà?" "ah oui! et d'ailleurs"... ) et déclenchaient de nouveaux exemples.

Duchesne (2009) met en garde contre un écueil fréquent dans les entretiens collectifs: la dynamique de groupe peut potentiellement détourner le sujet vers des considérations plus générales ou personnelles. Ce fût le cas dans nos entretiens. Nous avons dû à plusieurs reprises réorienter le sujet sur la question des images violentes afin de ne pas nous attarder sur les considérations plus générales des enquêtés autour de la société de l'écran qui n'était pas l'objet de notre étude.

### **Partie 3. Résultats**

L'analyse thématique transversale a permis d'établir des catégories en fonction des représentations des professeurs au sujet de la violence à l'écran selon trois grandes thématiques: la définition subjective de l'image violente, les effets ou l'absence d'effet de l'image violente, le rôle des professeurs et de l'institution dans le traitement éducatif de l'image violente. Les sept grandes catégories qui en émergent se divisent chacune en plusieurs sous-catégories. Elles permettent d'appréhender les divergences d'opinion ou au contraire les points d'accords récurrents sur la violence d'écran mis en évidence dans les entretiens; ainsi, elles font émerger une typologie des représentations des enseignants en rapport avec la violence d'écran. Le regroupement des propos des enquêtés par grandes catégories met également en exergue les préoccupations communes des professeurs, à savoir celles que tous les participants citent spontanément.

La première catégorie concerne les définitions, plurielles, de ce qui est violent ou de ce qui fait violence à l'écran selon les professeurs. La seconde catégorie concerne la légitimité de la violence à l'écran en faisant apparaître différentes fonctions des images violentes évoquées par les participants. La troisième s'intéresse aux dérives de la violence à l'écran, c'est-à-dire aux cas dans lesquels la violence à l'écran est envisagée comme néfaste et ne se justifie pas. La quatrième catégorie rassemble les arguments des professeurs qui ne constatent pas d'effet de la violence à l'écran. La suivante, au contraire, regroupe les opinions des professeurs qui constatent des effets de la violence à l'écran. La sixième catégorie interroge le

rôle des professeurs dans le traitement éducatif de la violence d'écran. Enfin, la dernière catégorie concerne les obstacles à l'éducation à l'image violente mis en évidence par les professeurs, à travers l'analyse de contenu.

La première question des entretiens semi-directifs concernait la définition personnelle des professeurs sur la violence à l'écran, sans chercher à restreindre le sujet à une définition préétablie de ce qui fait violence à l'écran. Plusieurs définitions de cette violence ont naturellement émergé dans les propos des participants qui ont endossé des postures aussi bien parentales et personnelles que citoyennes et professionnelles sur lesquelles nous reviendrons dans la discussion.

### **Résultats: *Splendeurs et misères* de la violence à l'écran**

#### **3.1 La violence, une notion bien personnelle**

##### **3.1.1 Un paysage audiovisuel plus violent qu'auparavant**

Avant de nous interroger sur les différentes définitions de la violence à l'écran chez les professeurs, il est intéressant de constater que plusieurs d'entre eux signalent une augmentation des images violentes diffusées sur les écrans. Jean, professeur de musique, reste perplexe devant cette "évolution vers de plus en plus de violence" qui l'alarme à titre personnel. "Pourquoi est-ce qu'on a besoin, besoin de mettre à l'écran, de représenter de plus en plus de... enfin pourquoi est-ce que le temps de violence à l'écran augmente ? Euh, j'en sais rien". La majorité des participants se dit préoccupée de cette évolution perçue comme "imposée" au public, puisque, selon Anne, enseignante de français, rien que "l'imposition de l'image elle est violente en soi". Jean s'inquiète notamment d'une "explosion de violence" à propos des jeux vidéos: "[la violence à l'écran] ça me fait penser tout de suite euh, en dehors de l'écran, aux écrans d'ordinateur, aux jeux vidéo où là, c'est vraiment une explosion... vraiment... une explosion de violence, enfin... enfin d'images de violence".

Emma, professeure d'espagnol, s'interroge sur les effets d'une "exposition fréquente à des images qui véhiculent majoritairement de la violence, et c'est le cas dans les médias, dans

la plupart même des émissions de télé je pense”. Si Jean s’inquiète de la violence dans les jeux vidéos, Emma est davantage interpellée par la violence de la pornographie qu’elle estime être de plus en plus répandue chez ses élèves. Elle pense qu’énormément de jeunes adolescents y ont recours, “en particulier les garçons, mais pas seulement, de façon quotidienne et plus que quotidienne”. Marc, professeur de mathématiques, met cette évolution supposée de la violence sur le compte des nouveaux outils technologiques: “disons que, le fait que, désormais, tout le monde peut réaliser ces images et les diffuser avec la plus grande facilité, le nombre de contenus violents augmente très certainement. Par contre, leur proportion peut-être pas”. Seule Emilia, professeure documentaliste, dit n’avoir “aucune idée” de l’évolution du taux de violence dans les médias audiovisuels. Emma ne voit pas l’intérêt d’être “harcelée d’images qui tournent en boucle”, terme révélateur de la nature dérangeante de cette surexposition.

Avant de parler de violence à l’écran, encore faut-il s’accorder sur une définition de la violence. Or, les professeurs n’ont pas tous la même idée de ce qui est violent. Jean évoque spontanément diverses formes de violence: “On peut être violent de plein de façons”. Corinne, Conseillère Principale d’Education, pense elle aussi que “tout peut être violent” dans les productions audiovisuelles, à l’instar d’Isabelle, professeure documentaliste, qui situe la violence “et dans la fiction et dans le réel”. Dès lors, qu’est-ce qui fait violence selon les professeurs? Dans quel contexte?

### **3.1.2 La violence physique**

Les professeurs citent systématiquement la violence physique, parce que c’est “la plus évidente”. Catherine, professeure d’arts plastiques, pense en premier lieu à “la violence vraiment objective où, je sais pas moi, dans un jeu ou dans une fiction il y a des scènes violentes entre des gens”. Corinne, CPE, évoque spontanément ce qui la révulse le plus à titre personnel: “C’est vrai que moi j’aime pas trop tout ce qui est le sang dans les films, les meurtres, enfin voilà c’est plus des images au travers du cinéma”. Jean ne limite pas la violence à ses manifestations les plus extrêmes: “physiquement, on peut être violent... on peut être violent sans attenter à la vie de quelqu’un”. Anne, professeure de français, évoque “les représentations de la torture, des cris”.



Corinne va plus loin en parlant de la subjectivité de ce qui fait violence en fonction des individus: “ça me fait penser on regardait un film avec mon fils y’a pas très longtemps voilà, et lui ce qui lui fait presque se cacher les yeux c’est plutôt les séances médicales où ya de la découpe un peu en gros plan, alors voilà est-ce que c’est de la violence je sais pas c’est des images un peu choquantes et c’est ça qui le, qui provoque plus d’émotion finalement chez lui, que des jeux vidéo, lui il joue ça c’est sûr même, comment ils appellent ça, où on est à la place du tireur, il trouve pas ça très violent lui”. Elle classe les images de la “découpe” en question dans la violence physique.

### 3.1.3 La violence psychique

Les participants évoquent spontanément une autre forme de violence: la violence psychologique. Isabelle cite la violence verbale et donne pour exemple la violence des hommes politiques dans les médias qui “se dénigrent entre eux”: “on est en campagne et la façon dont ils échangent... je trouve que c’est des rapports humains qui sont très violents en fait puisqu’on dénigre l’un puis on dénigre l’autre”. La professeure documentaliste est interpellée par une méchanceté diffuse dans certains programmes, notamment les émissions de télé-réalité.

Pour elle, la violence à l’écran est donc avant tout la violence des rapports humains fondés sur la méchanceté, le narcissisme et l’égoïsme: “Moi ce qui me gêne le plus à la télé à l’heure actuelle quand on parle de violence, c’est pas tellement ce qu’on voit, la fiction etc. parce que bon ça, à la limite, on peut dire à nos enfants de ne pas regarder même si c’est pas toujours facile. Moi c’est la violence que je vois dans les émissions de télévision. C’est quoi l’émission de Cyril Hanouna ? *Touche pas à mon poste* je crois. Là les propos qu’ils tiennent entre eux, c’est toujours satirique, ironique, méchant, petit. Ils ont tous des égos démesurés. La violence qui me choque le plus à l’heure actuelle, y compris à la télé, c’est de voir tous ces gens qui arrivent avec des égos qu’ils nous posent en face que ce soient les hommes politiques, les artistes etc... et qui parlent de soi, de soi, de soi... et ça, moi, je trouve que c’est une forme de violence qui nous est imposée”.

Isabelle s’indigne aussi d’un idéal de beauté inatteignable par le commun des mortels: “Les journalistes femmes à la télé, ça aussi ça fait violence ! Elles sont toutes magnifiques. Alors c’est quoi ça ? C’est quoi dans la vie cette fonction ? On n’a pas besoin d’être beau pour

présenter les actualités donc violence faite à toutes les autres femmes qui n'ont pas les critères requis”.

### **3.1.4 La pornographie**

Les images de pornographie sont comptées parmi les images violentes. Emma souhaite évoquer cet “ autre pendant de la violence, je pense aux sites pornographiques (...) ça m'inquiète aussi parce que c'est une vision déréalisée de la sexualité. C'est une vision qui n'est pas dans l'optique d'une relation mais d'une consommation”. La pornographie est évoquée par toutes les femmes de l'échantillon (neuf personnes interrogées dont sept femmes et deux hommes). Les hommes n'en parlent pas spontanément mais se joignent à la conversation. Corinne aussi accuse “ces images qui montrent la femme sous un jour, enfin avec une connotation sexuelle, comme un objet sexuel oui je trouve ça choquant je trouve ça vraiment choquant, c'est peut-être ce qui me choque le plus”. Anne “[La violence] c'est déjà, pour moi, tout ce qui est représentation sexuelle qui est diffusée à n'importe quelle heure et n'importe quand. Donc c'est la chasse aux images pour que les enfants ne tombent pas dessus. Donc sur internet aussi, c'est ça”.

### **3.1.5 La violence de l'information et du réel**

Tous les participants font la distinction entre la violence dans la fiction et les images violentes montrant des choses “réelles”, par exemple aux informations. Marc trouve notamment que ces images ont une portée sans commune mesure avec celle des images de fiction: “Un reportage, un documentaire...il y a un choc beaucoup plus frontal”.

Jean s'indigne de ces images violentes qui prétendent “montrer le réel quand “ce qui se passe dans le monde, c'est d'abord moi, c'est ce que je vis donc ce que je vis au quotidien, c'est pas euh des images violentes et du sang et des morts tous les jours”. Les images provenant des journaux d'information sont notamment citées parmi les images les plus durablement choquantes. Anne se souvient de la violence des images du World Trade Center: “la première fois que je les ai vues à la télé, j'ai pensé que c'était un film”. Isabelle se décrit comme très sensible aux documentaires, “tout ce qui se passe en Syrie, les guerres et tout ça.

J'avoue que c'est vrai qu'on voit mais on est impuissant. Je suis aussi très sensible à la violence qui est faite aux animaux parce que je suis un peu militante par rapport à ça".

Les images "réelles" sont donc plus violentes que les images de fictions parce qu'elles touchent directement et très concrètement à la sensibilité des individus. De là se dégage un autre type de violence en lien avec la précédente: la violence du fictif qui semble de plus en plus réel. En effet, dans le même ordre d'idée, le réalisme du cinéma et des jeux vidéos est perçu comme une forme de violence. Jean trouve ainsi que "c'est aussi l'évolution des technologies qui font, notamment au cinéma, que les scènes paraissent de plus en plus réelles donc là aussi, il y a des questions à se poser. Enfin moi je me la pose pas, je me dis que l'impact, il est forcément plus important... il est encore plus important l'impact à partir du moment où on a des images en 3D, de la haute définition et tout ça, on s'y croirait ! On a ça vraiment sous les yeux donc... ouais".

Si la majorité des professeurs interrogés citent bien la violence des images dans la fiction (Catherine cite les thrillers au cinéma), beaucoup d'entre eux la jugent moins lourde de conséquence que la violence des images réelles (information, télé réalité) ou réalistes. Marc voit malgré tout dans les images de fiction un problème dans la représentation du monde que l'on se construit à partir de ces modèles: "Il faut arrêter de penser que la vie devrait se passer comme dans les fictions".

### **3.1.6 La violence du montage**

Anne est la seule à citer la violence induite par la construction même de l'image, indépendamment de son contenu. Autrement dit, ce qui est montré importe moins que *comment* cela est montré. Elle s'explique: "Ne serait-ce que dans les chansons, dans les images... tout va très vite. Tout est un peu sauvage. Tout me rappelle la folie, la schizophrénie, la pathologie et non pas un univers calme". Elle donne l'exemple du dessin animé *Shezow* qu'elle trouve particulièrement violent à cause de son montage "erratique", "stressant". "Je crois qu'ils peuvent [ces dessins animés] provoquer une irritation de l'enfant. Il y a quelque chose de violent et dérangeant".

### 3.2 Quand la violence à l'écran est légitime

Nous voyons donc que plusieurs définitions de la violence à l'écran se dégagent. Cependant, la violence peut aussi avoir une fonction. Les professeurs parlent de fonction cathartique, éducative, informative et même mobilisatrice, puisqu'elle peut dénoncer, réveiller les consciences et inciter à la prise de position. Elle révèle, dès lors, sa fonction démocratique et citoyenne.

#### 3.2.1 La fonction cathartique

La fonction cathartique de la violence est évoquée par tous les professeurs. Marc pense ainsi que "dans une œuvre fictionnelle, on y met une partie de nos fantasmes, une partie de la violence inhérente à chacun d'entre nous et qu'on a besoin de laisser en dehors de nous". Emma en parle comme d'une façon "d'expurger la violence de l'histoire". Jean, lui aussi, est familier du principe aristotélicien: "on a parlé, pendant longtemps de... comment on appelle ça ? de euh, en psychologie de... d'exutoire que les images violentes servent à... les images violentes servent à... justement à sublimer la violence qu'on a soi-même intérieurement donc euh à la limite il vaut mieux euh jouer avec des jeux vidéo de... violents euh plutôt que de taper sur son camarade". Néanmoins, il pondère aussitôt son propos, "il s'avère que c'est pas si simple que ça et que c'est, au fond... que c'est pas vrai", preuve que cette notion de *catharsis* reste bien connue du public sans pour autant convaincre tout le monde.

Si Marc fait partie des convaincus, l'image violente ne revêt pour lui une fonction cathartique que dans le cadre de la fiction: "c'est pas forcément gênant de montrer la violence sachant que, de toute façon, la plupart du temps... si on parle de fiction, ça reste du domaine de la fiction. Ça reste quelque chose qui a toujours existé, que ce soit le théâtre grec, Shakespeare... Voilà, la violence il y en a, ça fait partie... on en a besoin. Il faut simplement que ce soit expliqué, réfléchi". En parlant de la posture du tireur dans les jeux vidéos souvent accusée d'encourager la violence, Corinne n'y voit "pas du tout de lien, ça peut même peut-être servir d'exutoire, le fait de pouvoir le faire pour de faux dans un jeu".

### **3.2.2 La fonction éducative**

Pour que la présence de la violence à l'écran soit légitime, Emma pense qu'elle doit avoir une fonction éducative. Elle y porte une attention particulière lorsqu'elle amène ses élèves au cinéma: "mon critère c'est qu'elle aie un sens et euh par exemple, d'un point de vue historique, ... qu'elle apporte quelque chose". Elle refuse absolument de montrer à ses élèves des images de "complaisance": "Pour moi ce, c'est pas éducatif de ... ce serait pas éducatif de donner ça à voir aux jeunes". Isabelle renchérit: "Il faut qu'il y ait un but éducatif à l'école. Si on parle de sexe, c'est pas tabou (on n'est pas une prude non plus) mais il faut que ça ait un sens, une explication, quelque chose qui réponde à leurs interrogations". Jean aussi "trouve ça vachement important l'histoire de sens-là". Pour lui, "un moment de verbalisation" s'impose quand les enfants voient des images violentes: "je pense que ça change le regard des jeunes, s'il y a une recherche de sens sur ce qu'on a vu, je pense que ça fait pas les mêmes euh, ça a pas le même impact sur ... sur les enfants". Le souci d'une image violente "éducative" (nous entendons par là qui enrichisse l'individu et lui apprenne quelque chose) se rencontre aussi chez Isabelle, qui distingue les images violentes "utiles" des images violentes "stériles": "quand les gens regardent des attitudes comme ça à la télé [attitudes de méchanceté], ça n'apporte rien de pédagogiquement enrichissant. C'est tout l'inverse".

### **3.2.3 La violence pour dénoncer et mobiliser**

Si Emma désapprouve les images violentes inutiles, elle admet que "tout est dans la mesure". Pour elle, les images violentes peuvent avoir une fonction citoyenne, dans le sens où elles peuvent réveiller les consciences: "Je suis d'accord que certaines images peuvent être, parce qu'elles frappent davantage que lorsqu'on entend simplement, qu'elles peuvent être euh... pas forcément nécessaires mais euh enfin... utiles parce qu'elles frappent la personne et elles lui font prendre conscience de... de... de la violence directement". Anne renchérit: "Ne me demandez pas de rester devant ces images sans avoir de réaction, de position, de prise de position. Donc quelque part, la violence à l'écran, il faut aussi qu'elle soit représentée dans certaines conditions et surtout, je crois, que ça serve de support à quelque chose, le déclenchement à une action, ce qui la plupart du temps n'est pas le cas". Isabelle pense, elle aussi, qu'il faut parfois montrer des images aux gens pour "montrer ce qui se passe vraiment

et que ce soit suivi d'une réaction". Elle conclut: "Il y a une piste où la violence, elle sert à faire réagir les gens. Là, ça peut être positif".

Pour illustrer leur propos, Anne et Isabelle citent une publicité qui les a choqué par le passé et qui avait provoqué une forte réaction de la part du public: "Tu me fais penser à l'image d'une pub dans laquelle il jetait un chat d'un étage. Tu te rappelles de cette séquence ? Ils ont dû enlever la pub". Elles en concluent que la violence peut réveiller les consciences et mobiliser les individus pour une cause louable. Jean va plus loin en avançant que l'image violente peut même créer de l'empathie: "ça a son intérêt simplement parce que... ça crée... si on voit une image, même si c'est qu'une image, ça va quand même créer une émotion parce qu'on a quand même une faculté à se... à... comment dire à se projeter donc c'est ça l'intérêt". Modéré dans ses propos, il ajoute une condition *sine qua non*: "l'intérêt, c'est... c'est qu'il s'ensuive une discussion et... et verbaliser ses émotions mais sinon l'image pour elle-même, pour moi elle... il y a quelque chose d'absurde".

Cette vision des images violentes comme garde-fous de l'intégrité d'une société va de pair avec l'idée selon laquelle ces images ne font que refléter "le monde tel qu'il est". En effet, si la violence dénonce, c'est bien qu'elle dit la vérité. Isabelle s'exclame ainsi: " après, c'est aussi le monde en lui-même... c'est pas un monde gentil et tranquille. La violence, elle existe". De la même manière, Emma pense que c'est la violence de l'histoire qui explique la violence des images à l'écran, comme un reflet des exactions humaines passées et présentes: "Par exemple la dictature franquiste, la violence aussi de l'histoire du Mexique qui fait que cette violence perdure à l'écran".

### **3.3 Quand la violence à l'écran n'a pas sa place**

Les images violentes peuvent donc remplir certaines fonctions vitales au bon fonctionnement d'une société en levant des mécanismes démocratiques et citoyens. Mais elle a aussi un fort pouvoir de nuisance que les professeurs interrogés pointent du doigt. Isabelle oppose à l'image violente utile, celle qui fait réagir, la violence des images qui font appel à ce qu'il y a de plus médiocre en nous: "il y a la violence d'image effectivement, de propos qui est juste là pour faire... comment dire... appel à ce qu'il y a de nous... de plus médiocre quoi".

### **3.3.1 La violence à l'écran ou l'écueil du sensationnalisme**

Plus avant, Emma exprimait l'idée selon laquelle, quand il est question de la violence à l'écran, "tout est dans la mesure". Or, la professeure d'espagnol interroge la pertinence de certaines émissions qui, animées par des intérêts commerciaux, font de l'image choquante un véritable business, piège à audience bien éloigné de préoccupations morales: "le petit écran, notamment, prend des supports violents, inutiles à mon sens, répétitifs, inutiles dans leur redondance pour faire... véhiculer l'information". Corinne ajoute: "On sait qu'il y a des télé qui vont dramatiser, y'en a d'autres qui prennent beaucoup plus de recul".

Anne voit une évolution malsaine dans cette tendance sensationnaliste des médias qui "dépassent toutes les limites". Elle se remémore le cas d'une petite fille chilienne prise dans une coulée de boue des années auparavant. Isabelle s'en souvient: "Elle avait été engloutie par la boue et ils ont filmé son agonie à la télé alors qu'ils savaient qu'ils ne pouvaient pas la sauver". Marc y reconnaît également une "part de voyeurisme": "c'est d'ailleurs une critique faite à la presse de montrer qu'un seul pan, le pan le plus choquant et qui attise le plus le voyeurisme". "Il y a une question de pudeur, de perversité" concluent les deux collègues. Tous pointent du doigt une complaisance à l'égard de la violence: à propos du journal télévisé, Emma s'exclame: "quand il y a répétition de la même image violente, c'est là que pour moi, il y a complaisance, il y a voyeurisme, ça devient gratuit et que c'est plus néfaste qu'autre chose".

### **3.3.2 Une fabrique de stéréotypes**

Les images de violence sont accusées d'entretenir des stéréotypes de genre, à l'instar de la représentation de la femme dans les médias et notamment dans la pornographie qui, selon Emma, "transmet une image qui semble peut-être responsable de certaines régressions, qu'on observe aujourd'hui socialement". Marc évoque également une représentation de la virilité potentiellement source de problèmes et envers laquelle il faut dialoguer avec la jeunesse. Corinne soulève à son tour la question du traitement éducatif en lien avec les stéréotypes de genre diffusés dans les médias: "Dans le cadre du CESC, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, oui justement nous on fait des travaux justement sur la

représentation de la femme, on avait fait ça y'a quelques années : comment la femme est perçue dans la publicité, la vision machiste des ... oui, des pubs et des clips et justement aussi des émissions”.

Les professeurs évoquent les dérives de la télé-réalité, qui transmet selon Isabelle des valeurs de “narcissisme et d'égoïsme”. Les relations humaines y sont représentées comme fondées sur le conflit: “ce que je trouve très violent aussi c'est les émissions de télé-réalité, entre jeunes, en milieu clos et au final, tout ça est mis en scène on le sait quand même... Mais qu'est-ce qui se passe ? Ils se chamaillent...”. Anne et Isabelle pointent du doigt le culte de l'apparence: “il y a une représentation du corps qui est très agressive. C'est tous les attributs qui sont mis en valeur”. Selon Anne, il en résulte un rapport au corps dénaturé et une dépréciation de soi, puisque l'idéal de beauté ne pourra jamais être atteint. Elle parle de la télé-réalité comme d'un espace “dans lequel la réalité n'a pas de place. C'est toujours les mêmes schémas stéréotypés que tu retrouves”. C'est l'hypersexualisation des corps qui marque le plus son attention: “Les gars sont musclés et tatoués. Les filles, elles ont des poitrines... je sais pas, c'est des melons. De toute façon, c'est toujours à l'air”.

### **3.3.4 Une vision du monde façonnée par la violence des images**

La violence des images, dans la fiction comme dans le réel, ne manque pas d'influencer la façon dont les individus se représentent le monde qui les entoure. C'est du moins l'opinion de Emma et Jean. Parmi les professeurs, ce sont les seuls à avoir soulevé le problème de l'insécurité latente induite par un visionnage intensif d'images de violence. L'analyse riche et pertinente de Jean mérite que l'on s'y attarde:

*“Attends parce que quand on dit « le monde tel qu'il est », ça c'est un argument courant mais (euh) quelque part ça tient pas la route parce que le monde selon qui ? Pour moi, le monde c'est simplement à travers mes yeux, la représentation que j'en ai parce que si je suis mort, il y a plus de monde, c'est le néant. Je peux dire que le monde... en gros ce qui se passe dans le monde, c'est d'abord moi, c'est ce que je vis donc ce que je vis au quotidien, c'est pas (euh) des images violentes et du sang et des morts tous les jours. Or, c'est ce que nous montre la télé (euh) ou d'autres écrans. De toute façon on peut toujours me dire que c'est le monde tel qu'il est mais non c'est pas vrai... enfin quelque part c'est tronqué parce*



*que moi je vis pas ça au quotidien.*

*Dans mon quotidien je peux croiser peut-être (euh)... je peux croiser un animal écrasé sur la route là je vais avoir... je vais être en contact réel, direct avec qu'est-ce que c'est qu'un corps meurtri, qu'est-ce que c'est que du sang, qu'est-ce que c'est d'être écrabouillé... ça c'est une expérience réelle et puis au pire ben je sais pas... des accidentés de la route, des choses comme ça où on est en contact avec le... avec la violence. Mais par le média... l'intermédiaire que ce soit d'une photo ou des images, de toute façon il y a une certaine... déjà il y a une certains déconnexion de... même émotionnellement quoi puisqu'on est pas là. On vit pas la chose... c'est pas du vécu. Et puis pourquoi... et puis « le monde tel qu'il est » d'accord mais alors, à ce moment-là, qu'on nous montre toutes les violences du monde. A ce moment-là, on peut rester assis dans son fauteuil pendant... je sais pas... douze heures par jour et puis, si c'est si important que ça de montrer la violence, c'est vrai à la limite on peut parler d'objectivité, mais si c'est si important que ça, pourquoi juste aux infos et pourquoi pas en continu. [...] Si on veut tout nous montrer, on peut passer son temps à tout regarder puisque il y a de la violence tout le temps.*

*C'est... il faut faire attention avec l'histoire... avec une histoire de réalité, d'objectivité, de réalité soi-disant les reportages tout ça... on parle vraiment d'objectivité : « regardez, c'est ça qui se passe vraiment », mais c'est ça qui se passe pour qui ? Pour des caméras c'est tout. Pour moi, dans ma vie, personnellement, je dis pas que je m'en fous de ce qui se passe ailleurs mais (euh)... voilà. C'est ça aussi qui peut... voilà... qui tronque, qui peut tirer vers le bas, vraiment tirer vers le bas, c'est... c'est toute cette accumulation de violence (euh) qui est juste regardée alors que si on éteint tout ça et qu'on vit sa vie, (euh) alors là je vais un peu dans l'autre extrême, c'est-à-dire si on se fiche, à la limite, des infos et qu'on vit dans le monde qui nous entoure, on va voir peu de violence, très peu de violence. Et ça c'est peut-être aussi objectif. (Euh) finalement, l'absence de violence, ou le peu de violence dans son entourage, c'est peut-être aussi objectif que cette soi-disant objectivité de tout montrer... voilà”.*

Jean met ici sur le doigt sur une notion très importante: la violence “tire vers le bas”; elle aliène les individus en les privant de la sérénité d'une vie par ailleurs paisible. De même, Emma est sensible à cette vision d'un monde dangereux induite par la violence d'écran. Selon

elle, l'exposition fréquente à des images qui véhiculent de la violence "ne peut que flatter cette pente-là qui est du pessimisme, de la méfiance, la peur de l'autre voire la haine, le repli sur soi...". D'où l'importance, selon Jean, d'apprendre la subjectivité des images, pour ne pas les recevoir comme « le monde réel », "même si, pourtant, c'est bien filmé... on voit les gens mais... c'est... la caméra, c'est un outil particulier".

### **3.4 Les professeurs qui ne constatent pas d'effet de la violence à l'écran**

#### **3.4.1 Absence de reproduction des comportements violents**

La violence à l'écran rend-elle violent? Sur la question, les professeurs sont divisés. "Moi j'ai jamais vraiment cru que la violence à l'écran faisait qu'on était plus violent dans la société", affirme Catherine. Corinne s'en réfère à son expérience personnelle pour convaincre ses collègues que "ça n'a pas du tout de lien": "perso je me dis que j'ai deux garçons qui sont les plus doux de la terre alors qu'ils ont passé tellement de temps à voir des images violentes, je les vois jouer tout le temps! C'est vrai que ça m'horripile quand tu vois les trucs sanglants auxquels ils jouent, beurk, mais tu vois ça a pas d'impact". Emilia, elle aussi, reste dubitative: "Je suis pas persuadée que le fait de voir une image violente fait que l'on devienne nécessairement violent".

Pour Jean, nous avons une image tronquée du taux de violence dans le monde: "les dernières études au niveau du crime, je parle en France où j'ai vraiment entendu *le* spécialiste français de criminologie qui dit qu'il n'y a jamais eu aussi peu de crimes en France et peut-être dans le monde, je suis moins sûr, mais qu'on a une image de la violence quelquefois qui est un peu (euh) déformée par rapport à tout ce qu'on peut entendre aux infos". Il distingue cependant crime et violence: si le taux de crimes dans le monde tend à baisser, les actes violents n'en sont pas moins nombreux pour autant.

#### **3.4.2 Lucidité des adolescents par rapport aux images qu'ils reçoivent**

Isabelle s'appuie sur son expérience professionnelle pour affirmer que les élèves restent lucides face aux images qu'ils reçoivent. "Malgré la violence à la télévision, tous nos

gamins ne sont pas violents par rapport à tout ce qu'ils voient. Si vraiment ils prenaient tout au pied de la lettre, il y aurait vraiment le bazar et ce n'est pas le cas. Donc ils sont quand même capables de mettre de la distance entre ce qu'ils voient et ce qu'ils font". Cette distinction entre la fiction et la réalité revient à plusieurs reprises dans les propos des professeurs qui y voient, à l'instar de Catherine, une protection contre l'intégration de schèmes violents: "Bon je pense quand même que les collégiens, alors je sais pas les tout petits, les 6<sup>ème</sup>, je suppose qu'ils font la distinction entre la fiction et l'image réelle, enfin bon si elle est contextualisée".

### **3.4.3 Prévalence du contexte éducatif et familial**

Le contexte éducatif paraît plus important que l'influence des images violentes, surtout pour les professeurs qui ne voient pas ou peu d'effet de la violence à l'écran. "Il y a un mode de vie à la maison qui est bien plus ancré que tout ce qu'il peut voir à côté", affirme Marc, persuadé que le dialogue avec l'enfant annule potentiellement les effets des images: "si on parle de ces représentations régulièrement, de sexe, de la représentation de la virilité.... ça peut créer des images mais pas forcément des conceptions si ancrées que ça". "Je pense que le contexte éducatif est très important, qu'il est primeur, c'est la priorité", s'exclame Cécile, professeure d'espagnol. Emilia souligne l'importance de l'exemple, qu'elle tient pour plus efficace qu'un long discours: "les enfants, j'ai l'impression qu'ils sont quand même très sensibles au faire, à ce qu'ils voient faire dans la famille. Donc sur les images, la violence, tout ça... ils sentent aussi comme nous, comment on se positionne".

Anne ne pense pas qu'il existe de réaction uniforme aux images violentes: "Il y a des différences de classe sociale, de psychologie féminine/masculine, des différences de réaction par rapport à cette représentation de la violence. Il y a ceux qui supportent les images et ceux qui ne supportent pas ne serait-ce qu'une goutte de sang ou un fruit rouge. C'est très varié". Isabelle relativise également les effets de la violence en fonction de la réception des individus: "ça dépend de l'individu. Je pense qu'il y a des perceptions différentes aussi. Certains vont supporter mieux les images que d'autres".

### **3.5 Les professeurs qui constatent des effets de la violence à l'écran**

#### **3.5.1 De la banalisation à l'escalade de violence**

L'effet le plus cité par les professeurs est celui de la banalisation de la violence à l'écran. Anne rapporte que ses élèves ont l'air d'être "habitués à tout". Ils disent « c'est pas grave madame, on a déjà vu », « on a déjà vu, on est habitués ». La professeure de français reste perplexe: véritable insensibilité ou manque de recul critique? "Ce que moi j'ai perçu différemment peut-être par le biais de l'analyse, pour eux, c'est rien" s'étonne-t-elle. La banalisation choque Catherine et Corinne par le paradoxe qu'elle suppose: rester indifférent quand on "devrait être constamment indigné", une "cuirasse nécessaire" mais préoccupante pour Emma qui s'inquiète d'un transfert dans la vie réelle: "ça pourrait peut-être donner une insensibilité [à la violence] aux jeunes et aux personnes qui sont exposés à cette violence".

Pour Emma et Jean, la violence à l'écran produit un effet addictif: "une escalade de violence intérieure chez les jeunes". Emma se réfère à "des spécialistes" selon qui la violence crée une excitation chez la personne qui produit un besoin, quelque chose "du domaine de l'addiction pour garder cette excitation qui doit faire produire des sérotonines ou quelque chose d'euphorisant et... et c'est une escalade!" Pour elle, cela entraîne "une banalisation de la violence et peut-être même, encore pire, un goût à la violence, une appétence à la violence". Cécile s'interroge sur la place du tireur dans les jeux vidéos: "est-ce que le fait d'avoir banalisé quelque part l'acte d'appuyer sur une gâchette, est-ce qu'il le ferait pas plus facilement?". À l'instar de Cécile, Isabelle n'exclue pas que cela puisse susciter des actes chez les plus fragiles.

#### **3.5.2 Entre choc et traumatisme de l'image**

Emilia souligne la fonction structurante des médias sur les jeunes. Elle regrette un retard de l'école dans la prise en charge de l'influence des médias. "On peut craindre des empreintes dans leur construction, des blocages... des blocages sexuels, des blocages psychiques parce qu'ils auraient vu des choses qui se sont gravées sur lesquelles ils ne mettent pas de sens". Si elle fait partie des professeurs dubitatifs quant à un possible effet d'incitation

à la violence dû à la violence d'écran, les conséquences psychiques l'inquiètent davantage: "il y a une différence entre voir et faire mais passer à l'action c'est une chose mais après, quelle trace ça laisse dans le psychisme, c'est autre chose. Ça, ça pose une question".

Anne raconte comment son fils de 3 ans a été choqué par une image de fiction montrant un homme étranglant une femme: les réactions qu'il a eu par la suite lui ont fait remarquer qu'il ne faisait "aucune distinction entre la réalité et la fiction". Elle conclut donc qu'il y a un danger dans la violence des images pour les très jeunes enfants ou pour des personnes fragiles qui ne font pas la différence entre la réalité et la fiction, comme dans le cas de certaines pathologies mentales. Elle-même sait que "quand l'acteur meurt, il va aller toucher son salaire", mais met en garde contre la violence d'écran pour les personnes qui n'ont pas la maturité ou la stabilité nécessaire pour s'en apercevoir.

### **3.5.3 Des effets sur la socialisation des jeunes**

Tous les professeurs remarquent des effets sur la construction sexuée. "Tout ce qui est pornographie, tout ce qui est érotique, les clips de raps par exemple, ce genre de choses oui, ça influence sûrement les représentations qu'ont les jeunes des femmes", déclare Catherine. Corinne rétorque que cela influence aussi "celle des garçons sur eux-mêmes, parce que les garçons ils sont aussi influencés par ça, ils peuvent penser qu'un garçon qui va plaire c'est être forcément macho". Quoi qu'il en soit, il s'agit de "quelque chose qui ne va pas dans le sens de l'égalité homme-femme".

Isabelle se préoccupe davantage du modèle proposé aux jeunes à travers la représentation de rapports humains fondés sur le conflit, la méchanceté, le narcissisme et l'égoïsme. Dans la télé-réalité, on voit "des trahisons, des chamailleries, des disputes méchantes, des clans". La professeure documentaliste rejette l'image que cela donne du monde adulte et d'une société "pas très équilibrée", au détriment des valeurs de solidarité et de réflexion.

Anne remarque une fascination de la part des adolescentes ("ça les scotche") qui cherchent à ressembler à "ce corps quasiment impossible à avoir". Cette fascination engendre une interaction qui se manifeste dans leurs comportements: "elles s'exposent et se maquillent de plus en plus tôt. Les marques, la mode, le maquillage, la coiffure. Elles sont déjà dans ce

type de schéma”. Anne y voit du mimétisme, “un rapport de ressemblance entre la culture de la société et la télévision”. Elle évoque une relation à deux sens, une volonté de reproduire le modèle proposé. Pour elle, la télévision s’inspire de la société et la société reproduit ce qu’elle voit à la télévision. Un cercle vertueux dans le cas de la télévision marocaine qui “essaie de montrer un idéal, de maîtriser la partie qui pourrait se montrer agressive et violente de l’individu”; un cercle vicieux en France où “les gamins qui voient [les images violentes] peuvent avoir envie, par jeu, de les reproduire ou ne voient pas la limite. Puisque de toute façon, on n’arrive plus à poser clairement des limites, ça s’enchaîne”.

### **3.6 Le rôle des professeurs dans le traitement éducatif de la violence d’écran**

#### **3.6.1 Les attentes des parents et de l’institution scolaire**

Selon les professeurs, qu’en est-il des attentes des parents et des exigences de l’institution scolaire au sujet de la violence à l’écran? L’expérience d’Emma lui fait dire que les parents sont souvent inquiets d’un accès en « libre-service » bien que beaucoup d’entre eux mettent en place des systèmes de prévention tels que le contrôle parental sur la télévision. Cécile estime qu’il y a une véritable “inquiétude des parents” qui pourrait “être relayée à la communauté éducative”. Quant aux attentes de l’institution scolaire, les deux collègues se disent relativement peu concernées en tant que professeures d’espagnol, mais elles considèrent que leur statut d’éducatrice les désignent directement pour aborder la problématique des images violentes avec les élèves.

Dès lors, comment amorcer le traitement éducatif des images violentes? Les professeurs mettent l’accent sur le devoir de verbaliser et d’analyser. “C’est montrable à une classe si c’est expliqué, réfléchi avant et après” s’exclame ainsi Marc, qui ajoute que ce qui est primordial est de “leur apporter cette dimension de questionnement perpétuel”. Pour les attentats contre Charlie Hebdo, Catherine avait fait dessiner les élèves en arts plastiques “sur ce qu’ils voulaient”, Corinne avait organisé des espaces de paroles. Il s’agissait alors bien sûr de traiter d’un événement, mais également de traiter des images qu’ils avaient pu voir en déchargeant leur pouvoir évocateur par la “mise en sens” dans l’esprit de l’élève.

Jean insiste sur la nécessité de passer par les mots et la quête de sens: “S’il y a un

moment de verbalisation après et une recherche de sens sur ce qu'on a vu, je pense que ça a pas le même impact sur les enfants. L'intérêt c'est qu'il s'ensuive une discussion et... et verbaliser ses émotions". Emilia estime justement que les élèves ne disposent pas des mêmes moyens de défense que les adultes "d'élaboration psychique et rationnelle, ni le même recul". L'enjeu est donc de mettre du sens sur ce qu'ils voient pour qu'ils ne le prennent pas frontalement mais qu'ils puissent élaborer une pensée: "parfois c'est un peu délicat d'élaborer une pensée quand on a pas les mots et qu'on n'est pas accompagné donc je pense que l'enjeu c'est ça".

Marc estime que les images choquante sont celles dont il faut parler, "quand il y a une image à laquelle on n'est pas habitué, il faut l'évoquer, voir si c'est choquant à raison ou si c'est normal que ça devienne banal". Il insiste sur l'importance de donner un statut à ces images. "Est-ce que c'est du registre de l'imaginaire ? Est-ce que c'est du registre d'une réalité qui ne nous touchera pas ? Est-ce que c'est du registre d'une réalité qu'on vit tous les jours ou qu'on risque de vivre ou qu'on doit reproduire absolument parce que c'est le schéma ?". Anne insiste sur le devoir d'explicitier la différence entre la fiction et la réalité, qu'elle estime n'être pas tangible pour certaines personnes, encore moins pour les jeunes enfants pour lesquels "c'est carrément très dangereux" de regarder ces images.

Pour Anne, les adolescents notamment n'ont pas le recul nécessaire sur les programmes qu'ils regardent. Isabelle s'exclame ainsi, à propos de la télé réalité : "tout ça est mis en scène on le sait quand même". Anne rétorque: "*Tu* le sais mais vu la fascination que peuvent avoir les adolescents pour ce monde dont ma fille... Je suis obligée de parler de sens critique". Les jeunes ont-ils conscience d'une influence des médias audiovisuels sur leur représentation du monde? À propos du sexisme, Corinne trouve que ses élèves peinent à reconnaître et à admettre que les images ont une influence sur leur perception ou sur leur construction: "c'est toujours « ben non, ben non », enfin vraiment on n'arrive pas à aller jusque-là, alors est-ce que c'est parce qu'ils sont jeunes, est-ce que c'est parce qu'on s'y prend mal, sûrement". Elle avoue être désemparée quand à la meilleure façon de traiter des images violentes: " je sais pas comment je m'y prendrais franchement".

### 3.6.2 Un rôle prépondérant des professeurs documentalistes

Qui pour amorcer le traitement éducatif de la violence à l'écran? Comme Emilia, Emma estime que cela concerne tous les professeurs, en tant qu'enseignants et éducateurs, "puisque à partir du moment où on est en contact avec des personnes humaines qui arrivent imprégnées des images, et on le sait que les jeunes consomment énormément d'images et que dans ces images il y a un gros pourcentage d'images violentes, on travaille sur ce terrain-là donc (euh) on est tous concernés". Dans le cadre de son travail, Emma a "toujours fait très attention au choix des films" destinés à ses élèves. "À travers ce que je vais étudier en espagnol sur l'histoire de la guerre civile espagnole par exemple ou des grands thèmes comme la violence contre les femmes, et bien je vais me positionner pas seulement en tant que prof mais en tant que personne humaine, adulte et... voilà... comme je disais, potentielle éducatrice donc... oui, j'ai à voir là-dedans. J'ai quelque chose à y faire là-dedans, c'est pas juste une question de mission tu vois".

Pour intervenir dans l'analyse de l'image auprès des élèves, Marc cite en premier lieu les professeurs documentalistes et professeurs de français. Pour Jean, l'analyse d'image fait partie des missions des professeur-documentalistes. Emma pense elle aussi que certains professeurs sont davantage sollicités que d'autres pour faire de l'éducation à l'image violente, en donnant l'exemple du professeur d'histoire et du professeur documentaliste. "Cette analyse de la violence à l'écran, l'idée que j'en ai... c'est dans les missions des profs doc de faire ça, puisqu'on est vraiment dans le cœur du sujet des médias. Les médias c'est le cœur du programme des profs doc". Corinne, CPE, raconte qu'elle et ses collègues ont "fait beaucoup de choses" autour de l'image avec leur collègue professeure documentaliste.

Emilia, professeure documentaliste, se sent en effet "directement investie" de la mission d'éducation à l'image violente par le biais des programmes ainsi que par le biais des achats. Elle donne l'exemple de la semaine de la presse. "On va sortir des documentaires sur le pouvoir des images, sur ce qui est véhiculé dans la presse". Pour elle, bien que les programmes ne citent pas explicitement la violence à l'écran, l'institution demande indirectement de faire de l'éducation à l'image violente: à travers l'éducation aux médias et à l'information, en éducation morale et civique, dans les enseignements d'exploration, dans l'éducation à la vie affective et sexuelle. Elle donne l'exemple de l'étude du traitement par les



médias de la photo du petit Elan sur une plage turque, image que “beaucoup ont perçue comme très violente”. La documentaliste raconte comment elle cherche à développer l’esprit critique chez les élèves. “On se mettait à la place du journaliste et on se demandait: cette photo, est-ce qu’on la publie ou pas ? Est-ce qu’elle est violente ou pas ? Est-ce que ça sert à une cause ou pas ? Quand tu vois une image ou des propos sur des écrans, quel recul tu prends ? Comment ça résonne chez toi ?”.

Quant à Isabelle, documentaliste à l’instar d’Emilia, elle insiste auprès des élèves sur la notion de source, une autre façon de questionner la subjectivité de l’image. “Nous ce qu’on dit souvent aux élèves, par exemple, c’est toujours de chercher la source. Une image peut être représentative mais il faut savoir d’où elle vient, qui l’a produite ? Comment ? Et pour quelle interprétation ?”. Isabelle se sent donc effectivement davantage concernée par ce problème que les professeurs de discipline: “Moi je crois que l’éducation aux médias et l’information, elle se fait à l’école par les professeurs documentalistes qui interviennent. Ça fait partie de nos missions et c’est aussi quelque chose qui doit être, normalement, enseigné à l’école”. Elle déclare regretter que cette éducation ne soit pas assez mise en valeur malgré l’importance de l’environnement médiatique dans la vie des adolescents d’aujourd’hui: “on enseigne tout un tas de choses, à l’heure actuelle, c’est très bien les lettres, l’histoire, les maths mais ils vivent dans un monde où l’image et les médias, ça les structure et ça, on en parle très peu à l’école. Elle déplore donc ce qu’elle perçoit comme un retard dans l’Education Nationale.

### **3.6.3 L’éducation aux médias et à l’information**

Plusieurs professeurs avancent l’idée de faire de l’analyse de l’image une matière à part entière, sans faire nécessairement le lien avec l’éducation aux médias et à l’information. Seul, Marc estime que “du point de vue de la lecture des images, un gros travail se fait déjà”. Les professeurs évoquent la manipulation des images: l’apprentissage par l’expérience de la subjectivité de la caméra. Jean est d’avis que les images ne seront jamais plus perçues de la même façon par les élèves “à partir du moment où ils auront juste mais vraiment mis les mains à la pâte, faire eux-mêmes un reportage et devoir choisir sur une heure de rush”.

Emma voit une disproportion entre l’énorme quantité d’images violentes et le peu d’analyse de ces images, “de tout ce flux de violence qui permettrait de contrebalancer les effets de ne pas être simplement le témoin sidéré, fasciné de la violence, de pouvoir redevenir

maître de soi-même par rapport à ça”. Pour elle, la sensibilisation passe par l’analyse qui permet “une prise de conscience des esprits de la manipulation dont on peut être l’objet”. Elle donne l’exemple de l’étude de la publicité en espagnol: “je l’ai fait volontiers assez souvent et, justement, on observait comment le potentiel acheteur était manipulé par l’image, par ce qu’elle véhiculait, par tout le non-dit qu’il y avait derrière”. Emma voit donc dans la publicité une façon annexe de travailler le rapport à la fascination que les individus peuvent avoir par rapport à la violence: “Même si je n’étudie pas des publicités violentes, mes publicités ne sont pas violentes puisqu’elles décrivent un monde idéal, il n’y a aucune violence, et bien le seul fait de passer par cette analyse donne des armes pour faire des liens, pour affronter la violence de façon plus pensée... de façon plus intelligente, pas la subir uniquement”.

Jean propose de faire de l’analyse de l’image une matière à part entière, sur le modèle de l’émission *Arrêt sur image*, “parce qu’on filme certes mais on filme ce qu’on veut”. Pour Jean, il serait intéressant de faire découvrir aux élèves “comment on monte un reportage, qu’est-ce que c’est que le montage même, c’est-à-dire le choix des images : mettre une image avant l’autre, après l’autre ou couper ceci, cela... enfin bref. Dans le monde d’image de maintenant, ce serait pas un luxe que ce soit carrément... oui une matière quoi”. Jean regrette qu’il n’y ait pas de véritable éducation à l’image, ou plutôt d’éducation à la fabrication des images, à l’outil caméra: “pourtant on utilise des caméras, tout le monde utilise des caméras maintenant”, s’étonne-t-il.

### **3.7 Les freins au traitement éducatif de l’image violente**

#### **3.7.1 Un décalage évident**

Cinq professeurs sur neuf rapportent de pas posséder de téléviseur à la maison. Ils n’ont pas d’idée précise du taux de violence à l’écran, ni à la télévision, ni sur Internet. À l’instar de Jean, Emma “n’ose pas imaginer” ce qu’on peut y trouver. “Moi je n’y vais pas... pour moi, c’est un peu un lieu de fantasme, c’est comme une caverne dans laquelle je n’ai pas du tout envie d’aller parce que je suis impressionnable, pas du tout envie de me faire des cauchemars pour rien”. On lui a parlé de certaines horreurs que l’on trouverait sur Youtube: “des personnes torturées en direct ou des choses... des abominations”. Elle déclare s’inquiéter de “la jungle d’internet”: “Je sais pas si c’est complètement fictionnel ou si ça existe mais je

crois qu'il est question de régler tout ça et de mettre de l'ordre".

Jean considère que cette ignorance de l'environnement médiatique des jeunes est un problème: "en tant qu'enseignant, on peut vraiment se poser la question de... si les jeunes ont accès à ça, dans quelle mesure... est-ce qu'il faut pas aller voir et jeter un œil pour être un peu... pour savoir de quoi on parle et d'avoir suffisamment de billes pour réagir en fonction de ce qu'on sait qu'ils regardent". Emma refuse catégoriquement de "s'imposer ça", même pour des raisons éducatives. Elle avance en revanche une solution: que soient répertoriés ces contenus problématiques dont on pourrait parler en classe: "Là, je serais prête à lire des récits... des comptes rendus de... simplement comme un catalogue des... de la violence qu'il peut y avoir sur le net".

Jean souligne un décalage générationnel dans ce qu'il désigne comme une explosion d'images violentes: "houla on est déconnectés puisqu'on ne regarde pas la télé depuis belle lurette"; "par rapport à notre époque à nous (euh) en tant que, enfin... qu'ados quoi, enfants ou ados, c'est des choses qui n'existaient pas". En outre, les propos d'Emma, qui ne possède plus de télévision depuis plusieurs années, mettent en évidence un décalage dans les pratiques informationnelles. Emma ne voulait plus regarder le journal télévisé et a opté pour la radio: "je préfère l'écouter parce que je ressens... parce qu'on prend... on est exposé à énormément d'images violentes et il suffit de les écouter pour s'informer ou bien de lire".

### **3.7.2 Un blocage éthique et pédagogique**

Il existe donc, selon les professeurs, un certain nombre de blocages qui font obstacles à la communauté éducative pour s'engager dans l'éducation à l'image violente à la mesure des attentes. Du point de vue pédagogique, Corinne se sent désemparée. Comment s'y prendre et surtout, quelle efficacité réelle de cette éducation? Corinne est sceptique: elle doute de pouvoir réellement agir sur l'influence de l'information dans la construction des individus, "en tous cas les sujets d'actualité, je vois pas trop. Ca peut être un traitement intellectuel pour voir comment c'est traité dans les médias et c'est toujours intéressant de décrypter ça, mais je pense pas que ça change leur façon de se construire ou leur façon d'être, voilà : ça les rend plus intelligents c'est déjà bien". Corinne pointe le problème de s'adresser à des grands groupes sur un sujet aussi délicat, en précisant qu'une classe de 25 élèves représentera autant de possibilités de réception différente: "certains ont pas du tout besoin, d'autres vont avoir plus besoin, c'est pas évident".

La question des valeurs apparaît ici comme primordiale dans les propos des professeurs: comment faire passer les valeurs de la république face à la concurrence des valeurs véhiculées dans certaines émissions? Catherine propose d'inverser la courbe en partant, une fois n'est pas coutume, des images positives. Elle donne l'exemple du projet *Jouons la carte de la fraternité*: "je trouve qu'on part tout le temps des images violentes, des images négatives et là pour le coup c'est vraiment des images de fraternité, de solidarité dans différents domaines, dans les cités, en ville, à la campagne, les personnes handicapées, les jeunes les vieux, et au moins on peut parler un peu des mêmes choses mais on change un peu d'angle de vue et ça c'est bien".

Corinne et Catherine pointent un blocage éthique. La Conseillère Principale d'Education déclare avoir peur de faire plus de mal que de bien, de "donner des idées". Pour Catherine, la violence des écrans nécessite avant tout un débat spécifique à la maison parce qu'il relève de l'éducation quotidienne, de l'éducation familiale. Anne envisage le traitement éducatif de la violence d'écran comme un terrain glissant car sujet à polémique: "Disons qu'on a aussi des parents derrière, des parents et des enfants... tout un système qui va choisir ce qui est regardable en classe ou non". Elle s'appuie sur son expérience professionnelle en racontant comment un film car elle avait présenté à ses élèves avait provoqué des réactions indésirables. Les élèves semblaient n'avoir retenu du film que l'unique scène à connotation sexuelle: le lendemain en mathématiques, certains sont revenus sur cette scène, "ont gribouillé quelque chose. Il s'est passé quelque chose dans l'imaginaire des garçons. Et après si tu tombes sur des parents qui sont prudes etc. ils vont te dire "Non mais ça va pas non ? T'as rien d'autre à faire ? Tu peux pas zapper ?".

### **3.7.3 Un blocage institutionnel et organisationnel**

Les professeurs soulignent avant tout des problèmes de moyens. Où doit aller la priorité? Marc explique ainsi que "si on le fait beaucoup [l'analyse d'images] ce sera au détriment d'autres choses donc c'est toujours un problème d'équilibre". Emilia, professeure documentaliste, soulève la question des priorités qui ne vont pas dans le sens d'une éducation à l'image violente: "si tu ne le fais pas, il se passe rien par rapport à ne pas étudier les intégrales en maths, là il y aura des problèmes parce que c'est une matière où il y a une logique, il y a une progression dans les choses. Si tu sautes une étape, tu ne vas pas

comprendre l'étape d'après. L'éducation à l'image, si tu le fais pas, ça va pas bloquer le fait que l'élève puisse avoir le bac". Pourtant, à l'instar de Corinne, les professeurs interrogés sont majoritairement d'avis que cela nécessite un traitement particulier à l'école.

Isabelle pointe du doigt une mauvaise conception des besoins des élèves par rapport à la société dans laquelle ils évoluent: "je crois qu'on ne sait pas à quoi on forme nos futurs citoyens. On les forme. Ils ont des cours. Ils sont en cours. Mais on ne se pose pas la question de ce qu'on voudrait qu'ils soient plus tard pour que la société fonctionne mieux". Emilia souligne la fonction structurante des médias sur les jeunes. Elle regrette un retard de l'école dans la prise en charge de l'influence des médias. Isabelle est du même avis et regrette un manque de moyens en tant que professeure documentaliste: "Si on avait plus de temps et de moyens, je pense qu'on ferait plus", déclare-t-elle.

Emma pense que l'éducation à l'image violente dépend des bonnes volontés individuelles, à l'exception peut-être du professeur documentaliste. Elle pointe du doigt la responsabilité du programme qui peut dissuader les professeurs de discipline de faire de l'éducation à l'image, sans compter un problème de formation. Emilia regrette que son action soit dépendante des autres professeurs en voyant dans cette configuration du métier les limites des missions des professeurs documentalistes: "Si on peut pas s'allier avec quelqu'un, c'est compliqué pour nous. Après, on peut aussi le faire dans le cadre de clubs, le club journal par exemple mais après, c'est pas la même façon de travailler".

## **Partie 4. Discussion**

### **4.1 Interprétation des résultats**

Notre question de recherche, articulée autour de trois interrogations plus spécifiques, portait sur les représentations et les attitudes des professionnels du second degré face à la violence d'écran. Qu'est-ce qui fait violence à l'écran selon les professeurs? Comment les professeurs envisagent-ils leur rôle dans le traitement éducatif de la violence d'écran? Selon eux, quels sont les obstacles à l'éducation à l'image violente à l'école?

Notre étude avait pour objectif de rendre compte du décalage ou de la continuité entre conceptions savantes et conceptions spécifiques des professeurs dont nous cherchions à établir une typologie au travers de la catégorisation des propos des enquêtés. Nous souhaitons de la sorte interroger les raisons du manque d'action pédagogique autour de la violence à l'écran et réfléchir aux moyens d'intervenir du point de vue éducatif.

Dès lors, cette étude nous permet d'identifier, au travers des représentations des professeurs, les leviers et les obstacles d'une l'éducation à l'image violente. À l'implication des professeurs documentalistes dans l'EMI et l'engagement incontestable des éducateurs dans cet enjeu de société majeur s'opposent des blocages éthiques, pédagogiques, institutionnels et organisationnels.

Dans une première partie, nous revenons sur les différentes postures endossées par les professeurs lors des entretiens, afin d'éclairer les motivations et représentations intrinsèques des enseignants: ces postures sont à la fois parentales, personnelles, citoyennes et professionnelles. Dans une seconde partie, nous revenons sur les propos des enquêtés afin de les comparer à la littérature scientifique et de prolonger la réflexion. Enfin, dans une dernière partie, nous envisageons les perspectives professionnelles en lien avec les résultats de notre recherche.

#### **4.1.1 Des postures parentales, personnelles, citoyennes et professionnelles**

Pour commencer, l'appartenance à une discipline spécifique n'a pas empêché les professeurs de formuler un avis personnel comme professionnel sur la violence à l'écran, preuve s'il en faut qu'il s'agit bien là d'une question de société qui ne laisse pas indifférent. Lors des entretiens, le registre de justification des différentes positions variaient en fonction des personnes interrogées. Emma et Jean ont privilégié des arguments que l'on pourrait qualifier de "rationnels", issus de leur connaissance du sujet, en citant à plusieurs reprises des "études", des "spécialistes de", des experts et émissions diverses leur permettant d'appuyer leurs propos. À l'inverse, Corinne a préféré la "preuve par l'exemple" en faisant fréquemment appel à son expérience personnelle de mère, mais également, à l'instar de Catherine, à son expérience professionnelle. Les deux collègues affirment ne pas remarquer d'évolution comportementale chez leurs élèves depuis 20 ans, malgré un changement radical de

l'environnement médiatique des jeunes. Elles ont notamment cité l'usage des jeux vidéos qu'elles savent être massif chez leurs élèves collégiens.

À l'exception d'Emma qui évoquait une éventuelle prochaine signalétique sur internet, aucun professeur n'a évoqué les instances de régulation des médias et la responsabilité des pouvoirs publics. Ils semblent envisager la question d'un point de vue plus individuel, faisant fréquemment référence à leur position de parent. En effet, nous constatons que les professeurs font majoritairement appel à leur expérience parentale pour justifier leurs positions tout au long des entretiens. Un va-et-vient entre différentes postures s'opère naturellement et permet à chacun de réfléchir à la violence d'écran selon différents points de vue. En tout état de cause, la posture parentale et citoyenne est difficilement dissociable de la posture professionnelle, chose que les enquêtés ne manquent pas de mettre en exergue en pointant du doigt la mission d'éducation dont ils sont investis, mission dont ils s'acquittent à travers le philtre puissant de leurs propres valeurs personnelles.

Nous relevons un effet d'imitation dans les postures prises par les enquêtés: les réponses qui faisaient partie du registre personnel tendaient à provoquer une posture personnelle. Lorsqu'il y avait une rupture dans la posture, elle était généralement suivie d'arguments qui concordaient avec la posture nouvellement empruntée. Nous y voyons une adéquation automatique du groupe qui, par un procédé de conformation propre aux entretiens collectifs, permet de faire émerger des représentations communes.

En ce qui concerne les limites méthodologiques de notre étude, nous notons une différence majeure dans le contexte de l'entretien qui a pu influencer les réponses des participants. Marc, Anne, Isabelle et Emilia ont été interrogés dans les locaux de l'établissement où ils travaillent. Ce sont ceux qui ont fait autant appel à leur posture de professeurs que de parents. Cathy, Corinne et Cécile, en revanche, ont davantage fait appel à leur expérience de parents. Or, l'entretien s'est déroulé dans la maison de l'une d'entre elles. D'autre part, les trois collègues sont amies depuis plusieurs années. Cela laisse à penser que le lieu de l'entretien tend à influencer les réponses des participants: une posture professionnelle sur le lieu de travail, une posture plus personnelle dans des lieux intimes et familiaux.

#### 4.1.2 Au croisement de la littérature scientifique

##### *Un décalage générationnel et culturel*

En lien avec la littérature scientifique, les participants soulignent tous, à l'exception d'Emilia, une augmentation de la violence à l'écran. Il s'agit donc bien d'une inquiétude commune. Cinq professeurs sur neuf rapportent ne pas posséder de téléviseur à la maison: l'environnement médiatique des jeunes leur reste inconnu. On peut donc raisonnablement penser qu'ils sous-estiment largement la portée des représentations médiatiques, ou, du moins, qu'ils les méconnaissent. Nous dressons le même constat dans le cas des images violentes véhiculées sur internet. Les professeurs n'ont qu'une vague idée de ce que l'on peut y trouver, à l'instar de Jean qui "n'ose pas imaginer" ou d'Emma qui en fait "un lieu de fantasme, comme une caverne où on peut trouver des horreurs". Cela nous ramène au décalage entre l'école et la vie quotidienne évoqué par Divina Frau-Meigs (2003). Il s'agit ici d'un décalage générationnel et culturel.

Un tel décalage nous ramène aux propos de Sophie Jehel (2011) qui souligne à ce propos que l'école se désintéresse de l'objet télé-réalité car il est perçu comme un objet populaire, "méprisable", qui n'a pas sa place dans un environnement scolaire traditionnellement envisagé comme un sanctuaire. Elle pointe du doigt une certaine tolérance à l'égard des programmes de télé-réalité de la part des parents et des éducateurs en arguant qu'il est bien facile de fermer les yeux sur un objet dont on ne connaît que très peu le contenu... Pourtant, la question de la télé-réalité a été soulevée par trois professeurs sur neuf, notamment deux femmes (professeure documentaliste et professeure de français), qui ont souligné l'hyper-sexualisation des corps masculins comme féminins et la "fabrique de stéréotypes" (Jehel, 2016) que cela engendre.

Les professeurs soulignent aussi un véritable décalage générationnel entre eux-même et leurs élèves, évoquant une "explosion des images violentes" depuis leur génération mais également le développement d'une société de l'écran (Frau-Meigs, 2011) bien plus prégnante que dans leur jeunesse. Nous constatons donc une relative méconnaissance des contenus auxquels sont exposés les jeunes avec des stratégies d'évitement volontaire mais un fort désir d'agir, corrélé à une vision alarmiste de la violence à l'écran.



### ***La violence à l'écran: une définition plurielle***

Tous les participants ont bien conscience de la distinction systématique entre ce qui est violent et ce qui fait violence. Chacun relève la subjectivité de la violence selon la sensibilité de chacun. Corinne raconte que son fils est choqué par les images de "séances médicales où ya de la découpe un peu en gros plan". Elle s'interroge: peut-on classifier cela comme de la violence? Après réflexion, elle considère cette image comme une image de violence physique malgré l'absence de conflit et l'intention bienveillante du médecin. N'importe quelle image peut donc "faire violence": nul besoin d'intention de nuire ou de destruction. Cela illustre bien la subjectivité inhérente à ce que l'on définit comme "image violente". Ici, l'image est considérée comme violente car elle entraîne chez le spectateur un sentiment de malaise, "quelque chose d'insupportable".

Seule Anne, professeure de français, compte parmi les images violentes celles qui provoquent un malaise non pas par leur contenu mais par leur construction, à savoir le montage et le cadrage, voire la musique utilisée. Anne reprend sans le savoir l'une des définitions de la violence de Serge Tisseron (2003) selon laquelle certaines façons de construire l'image peuvent faire violence indépendamment de son contenu. Le psychologue donne l'exemple de salle de cinéma où plusieurs enfants avaient été victimes de crises d'épilepsie à la suite de la séance, à cause de la fréquence des images. Tisseron accuse ici les différents procédés techniques de l'audiovisuel qui, à eux seuls, peuvent faire violence. Il va plus loin en expliquant que la violence de ces images réside aussi dans leur pouvoir de suggestion à l'insu du téléspectateur. Elles induisent en effet un malaise chez la personne sans qu'elle puisse en identifier la cause.

### ***Violence et information: une relation conflictuelle***

Il est frappant de remarquer à quel point les professeurs entretiennent une relation conflictuelle avec la violence de l'information. D'un côté, "ça tourne en boucle", c'est "absurde" et inutile; de l'autre, "ça permet de faire réagir" et de dénoncer. Isabelle se décrit comme très sensible aux documentaires, "tout ce qui se passe en Syrie, les guerres et tout ça. J'avoue que c'est vrai qu'on voit mais on est impuissant. Je suis aussi très sensible à la

violence qui est faite aux animaux parce que je suis un peu militante par rapport à ça”. Les images “réelles” sont donc plus violentes que les images de fictions parce qu’elles touchent directement et très concrètement à la sensibilité des individus. Elles incitent à réagir “mais on est impuissant”.

Paradoxe intéressant. Isabelle soulève ici une dissonance entre des images violentes, faisant appel à notre éthique et à notre instinct de sociabilité, et notre incapacité d’agir. Confronté à un tel paradoxe, se pourrait-il que notre cerveau classe comme étant de l’ordre de la fiction les images choquantes afin de nous les rendre supportable, expliquant ainsi le phénomène de banalisation des images violentes et la progressive confusion entre fiction et réalité? Anne rapporte à ce propos qu’elle a pris les images du World Trade Center pour de la fiction la première fois qu’elle les a vues: "c’était des images parmi d'autres", nous dit-elle.

### ***Les effets de la violence à l’écran selon les professeurs: entre socialisation et catharsis***

Au sujet des effets, Catherine affirme ne pas constater d’effet de la violence à l’écran. Pourtant, elle croit fermement à la reproduction des stéréotypes genrés diffusés dans des émissions de télé-réalité ou des clips musicaux: nous en concluons qu’elle n’intègre pas ces stéréotypes dans sa définition personnelle d’images violentes ou qui font violence. En effet, elle est la première à avoir défini la violence à l’écran comme cette violence brutale, “objective” de la violence physique qui est “la plus évidente”.

Bien que le terme de socialisation n’ait pas été prononcé, c’est bien la question des valeurs transmises et de la construction identitaire, sexuée, psychologique et sociale des jeunes qui interpelle le plus les professeurs en parlant des effets de la violence à l’écran. Emma accuse notamment la pornographie d’être responsable de certaines régressions sociales. Elle donne pour exemple la question de l’égalité hommes-femmes.

En revanche, le principe aristotélicien de la catharsis (“purgation” ou “purification des passions”) semble bien ancré dans les représentations des professeurs. Emma parle d’une “façon d’expurger la violence de l’histoire”, Marc d’une projection de fantasmes. La suite des entretiens révèle cependant qu’aucun d’entre eux n’est tout à fait convaincu de la véracité de ce principe. Les professeurs paraissent par ailleurs conscients du caractère non mécanique des effets dans la réception des individus. Il apparaît clairement dans les entretiens que la réaction aux images violentes n’est jamais uniforme, ce qui s’accorde avec les études de réception qui

nous éclairent sur les nombreux facteurs intervenant dans l'interprétation des messages médiatiques pour chaque individu. Elle varie notamment en fonction du contexte de réception, de la sensibilité et du contexte familial et éducatif. La différence de psychologie féminine/masculine relevée par Anne illustre à son tour les multiples façons dont un individu peut recevoir un message (en l'occurrence selon une posture identificatoire sexuée): il peut l'intégrer à ses représentations pré-existantes, ce qui pourra créer ou renforcer ses schèmes, l'accepter partiellement ou au contraire le rejeter.

### ***Le syndrome du grand méchant monde***

Cécile avance que la violence appelle la violence. Divina (2011) explique que le fait que les jeunes regardent beaucoup de programmes violents tient plus de l'accoutumance qu'à un goût pour la violence. En effet, les jeunes préfèrent, contrairement aux idées reçues, des programmes mettant en scène la famille ou les amis. C'est parce que les programmes violents sont les plus diffusés qu'ils les consomment ; il s'agit donc bien, initialement, d'une offre des industries culturelles, et non d'une demande émanant des jeunes publics.

L'effet de banalisation est le plus cité par les professeurs. Certains redoutent que l'insensibilité aux images violentes donne lieu à un transfert dans la vie réelle. Qu'en est-il? Selon la théorie de Gerbner, les images violentes induisent la peur et la méfiance chez l'individu. Peur et méfiance inhibent le réflexe d'assistance et diminuent l'empathie. En effet, un individu se croyant en danger évitera davantage les situations considérées comme à risque et réfléchira à deux fois avant de s'engager. Dès lors, de tels sentiments peuvent mener à l'indifférence et à l'égoïsme, par un réflexe de protection qui, à plus grande échelle, mène au réflexe sécuritaire. Confrontées à de la violence dans la vie réelle (accident de voiture, agression), les personnes pourraient ainsi devenir moins enclines à porter secours. Elles pourraient aussi être plus disposées à réagir agressivement à des situations considérées comme menaçantes. Cependant, les images violentes peuvent aussi susciter des comportements d'engagements: autrement dit, la sidération ne mène pas nécessairement à l'indifférence (Frau-Meigs, 2011).

Seuls deux professeurs ont évoqué le problème de l'insécurité latente induite par un visionnage intensif d'images de violences. Jean fait référence à son insu à la théorie de Gerbner (1995) selon laquelle les images violentes auxquelles nous sommes confrontées nous

poussent à envisager le monde comme un espace hostile et malveillant et à réagir en conséquence. Ce syndrome du grand méchant monde bouleverse la frontière des réalités individuelles pour aliéner l'expérience personnelle à des violences vécues par procuration.

Jean s'indigne de ces images violentes qui prétendent montrer le réel quand "ce qui se passe dans le monde, c'est d'abord moi, c'est ce que je vis donc ce que je vis au quotidien, c'est pas euh des images violentes et du sang et des morts tous les jours". En questionnant les notions d'objectivité et de subjectivité de la violence qui est montrée à la caméra, Jean révèle une double enjeu dans l'apprentissage de la subjectivité des images. Nous y voyons une double importance: apprendre la subjectivité des images n'est pas seulement apprendre le langage médiatique, comprendre un message comme une construction ou déceler la subjectivité de l'émetteur. Comprendre la subjectivité des images, c'est aussi réaliser que beaucoup d'entre elles ne font pas écho à nos propres réalités. C'est donc relativiser leur véridicité et replacer l'individu dans son contexte et son expérience individuelle en lui permettant de sortir de la projection opérée par l'image. Il s'agit somme tous de se détacher du pouvoir des images en ne rattachant à soi que les éléments qui correspondent à nos expériences personnelles. C'est enfin se libérer des représentations suggérées et ne plus penser le monde dangereux sans en avoir fait l'expérience soi-même.

L'intervention de Marc à ce sujet révèle l'importance d'attribuer pareil statut aux images: Marc: "Est-ce que c'est du registre de l'imaginaire ? Est-ce que c'est du registre d'une réalité qui ne nous touchera pas ? Est-ce que c'est du registre d'une réalité qu'on vit tous les jours ou qu'on risque de vivre?" sont autant de questions importance à soulever auprès des adolescents.

### ***Du difficile équilibre entre liberté d'expression et protection de la population***

*Ou le lien entre sensationnalisme et images violentes: un paradigme commercial à renverser*

Emma parle la première de la tendance sensationnaliste des médias. Elle exprime l'idée selon laquelle, quand il est question de la violence à l'écran, "tout est dans la mesure". Or, de mesure, il n'en est pas question lorsqu'il s'agit pour nombre d'émissions télévisées et de journaux d'informations de faire la chasse à l'audience, à grand renfort de "news flash". Loin de plaider pour de la censure systématique, les professeurs admettent que les images

violentes puissent avoir une fonction citoyenne et, dès lors, s'inscrire dans une fonction démocratique.

Nous voyons bien là tout l'enjeu de trouver un équilibre satisfaisant entre liberté d'expression et respect des valeurs éthiques d'une population, voire respect de la fragilité et de la vulnérabilité des individus, notamment des enfants. L'image a en effet un pouvoir, comme cela est soulevé à maintes reprises par les professeurs dans nos entretiens. Si elle peut servir la cause démocratique et citoyenne en provoquant la mobilisation des individus, si elle peut dénoncer les actes répréhensibles, rétablir la vérité, assurer le contre-pouvoir d'un exécutif faillible, elle peut aussi mentir, embrigader, manipuler, pousser à la consommation, à la haine, à la dépréciation de soi. Difficile équilibre que celui de la protection du pouvoir de l'image et de la liberté d'expression.

### *L'analyse de l'image*

Plusieurs professeurs ont avancé l'idée de faire de l'analyse de l'image une matière à part entière, sans faire nécessairement le lien avec l'éducation aux médias et à l'information. Cela rejoint les positionnements des chercheurs qui veulent passer par l'EMI pour une "inversion parasitaire" des effets néfastes de la violence médiatisée (Gonnet, 1997; Frau-Meigs, 2011). Ces auteurs plaident notamment pour un positionnement actif de l'élève: la manipulation des images, l'apprentissage par l'expérience de la subjectivité de la caméra permettrait à l'élève de mieux appréhender le mode de construction des messages médiatiques, ce qui faciliterait la distanciation. Il s'agit d'une idée répandue chez les professeurs comme chez les chercheurs.

Les professeurs évoquent spontanément le passage par l'analyse de l'image dans l'éducation à l'image violente. Jean reprend sans le nommer le concept de la symbolisation verbale avancé par Tisseron (1998). Il insiste sur la nécessité de mettre du sens sur les images visionnées, en passant par la contextualisation notamment, mais également sur la nécessité de passer par les mots: la verbalisation permet à l'individu d'engager des procédés cognitifs pour faire face à ses peurs. L'intellectualisation des angoisses induites par les images violentes redonne à l'individu une sensation de contrôle sur son environnement. Cela amoindrit la portée du syndrome du grand méchant monde (Gerbner, 1995) en rendant à l'individu une sensation de sécurité, puisqu'il parvient à associer à une menace perçue un comportement

adapté, à trouver des portes de sorties grâce à la rationalisation.

Les professeurs documentalistes ont démontré une approche plus spécifique de la question, centrées sur leur connaissance de l'environnement médiatique des jeunes et des sciences de l'information et de la communication. Elles mettent en exergue l'importance de l'éducation aux médias et à l'information dans l'éducation à l'image violente et regrettent le manque de moyen institutionnels, organisationnels et pédagogiques pour mener à bien cette éducation. À la lumière des entretiens, les professeurs documentalistes apparaissent donc comme des leviers pour l'éducation à l'image violente, bien qu'ils soient gênés par les obstacles identifiés dans cette étude.

#### **4.2 Implications professionnelles**

Notre étude nous a permis d'identifier, au travers des représentations des professeurs, les leviers et les obstacles d'une l'éducation à l'image violente. Il s'agissait de mieux connaître et comprendre les représentations et logiques d'actions des professeurs du second degré en lien avec la violence d'écran. Les blocages éthiques, pédagogiques, institutionnels et organisationnels mis en évidence dans nos résultats sont autant de freins au développement d'une éducation à l'image violente. Néanmoins, l'implication des professeurs documentalistes dans l'EMI et l'engagement des éducateurs constituent un levier majeur dans la réalisation de cet objectif.

Pour le professeur documentaliste, l'enjeu sera ainsi d'adapter les scénarios pédagogiques qu'il propose aux élèves en éducation aux médias et à l'information en fonction des conceptions savantes de la violence d'écran et des mécanismes permettant d'en atténuer les effets néfastes. Il pourra désormais mieux appréhender les représentations spécifiques de ses collègues professeurs afin d'œuvrer pour une meilleure connaissance de la littérature et inciter le corps professoral à prendre la pleine mesure de son rôle dans l'éducation aux images violentes. En effet, les professeurs peuvent difficilement travailler efficacement au développement de l'esprit critique envers les images sans bénéficier eux-mêmes d'une conscience informée des effets réels ou supposés des médias.

La question de la formation des enseignants dans l'EMI continue à poser problème. En l'état actuel de la formation continue, les professeurs de discipline ne sont pas à même

d'assurer toutes les recommandations des circulaires concernant la place transversale de l'EMI dans les enseignements. Les courtes formations continues ne permettent pas d'acquérir une expertise dans le domaine et ne suffisent pas à lever les obstacles soulignés par les professeurs. De fait, seuls les professeurs informés et suffisamment armés pour agir le font, d'où la nécessité de systématiser l'introduction de l'EMI dans les pratiques des professeurs en s'appuyant par ailleurs sur les actions du CLEMI et sur le professeur documentaliste. En effet, à la lumière de nos résultats, nous voyons le professeur documentaliste comme le plus à même de sensibiliser les enseignants de discipline à la question des images violentes et ainsi susciter l'émergence des bonnes volontés dont son traitement éducatif continue de dépendre au quotidien.

Nous concluons de cette étude que la formation à l'esprit critique reste le levier le plus efficace dans la mise en place de mécanisme de distanciation à l'image pour les adolescents. Les intérêts commerciaux qui régissent la production exponentielle de contenus médiatiques violents peuvent être jugulés par la pression des pouvoirs publics sollicités par les associations de protection. Le CIEME notamment souhaite que davantage de pression soit exercée sur l'industrie culturelle afin de réguler l'exposition des jeunes aux images violentes véhiculant des valeurs frontalement opposées à celles de l'école républicaine. Or, la formation des élèves à l'esprit critique a pour bénéfice conséquent de renouveler le vivier des individus conscients des problèmes éthiques et sociaux causés par la surexposition aux images violentes. Ces individus, devenus grand, pourront rejoindre les rangs des militants en faveur d'une régulation de la violence médiatisée et d'une production de contenus aux valeurs plus humanistes.

## Conclusion

Cette étude cherchait à interroger les représentations et les attitudes des personnels enseignants du second degré en lien avec la violence à l'écran, afin de rendre compte d'un possible décalage ou d'une continuité entre conceptions savantes de la violence à l'écran et conceptions spécifiques des professeurs. Une typologie des conceptions des enseignants se dégage à travers la catégorisation des propos des participants. Les résultats nous permettent, au travers des représentations des professeurs et de leur confrontation avec la littérature scientifique, d'identifier des leviers et des obstacles à l'éducation à l'image violente. Nous souhaitons de la sorte interroger les raisons du manque d'action pédagogique autour de la violence à l'écran et réfléchir aux moyens d'intervenir du point de vue éducatif.

Les blocages éthiques, pédagogiques, institutionnels et organisationnels mis en évidence dans nos résultats sont autant de freins au développement d'une éducation à l'image violente. Néanmoins, l'implication des professeurs documentalistes dans l'EMI et l'engagement des éducateurs constituent un levier majeur dans la réalisation de cet objectif. Dès lors, les professeurs documentalistes peuvent se faire l'écho des avancées de la recherche et encourager l'action pédagogique autour d'un enjeu aussi crucial que celui de l'éducation à l'image violente. Pour conclure, il nous semblerait intéressant de prolonger cette étude en interrogeant le décalage ou la continuité entre les conceptions savantes de la violence à l'écran et les conceptions spécifiques des parents d'élèves, afin de replacer le débat dans une dimension plus individualiste.



## Bibliographie

Anderson, C.A., Bushman, B.J., 2002. The Effects of Media Violence on Society. *Science* 295, 2377–2379.

Becchetti-Bizot, C., Brunet, A., 2007. L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives.

Bréchon, P., 2011. Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Browne, K.D., Hamilton-Giachritsis, C., 2005. The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet* 365, 702–710. doi:10.1016/S0140-6736(05)17952-5

Bushman, B.J., Huesmann, R., 2004. Effects of Televised Violence on Aggression, in: *Handbook of Children and the Media*. Sage, London, pp. 223–254.

Bushman, B.J., Jamieson, P.E., Weitz, I., Romer, D., 2013. Gun Violence Trends in Movies. *PEDIATRICS* 132, 1014–1018. doi:10.1542/peds.2013-1600

Corroy, L., 2016. Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias.

Courbet, D., Fourquet-Courbet, M.-P., 2003. Réception des images d'une catastrophe en direct à la télévision : Etude qualitative des réactions provoquées par les attentats du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis au travers du rappel de téléspectateurs français. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 53.

Duchesne, S., Haegel, F., 2009. L'entretien collectif. Colin, Paris.

Fitzpatrick, C., Barnett, T., Pagani, L.S., 2012. Early Exposure to Media Violence and Later Child Adjustment: *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 33, 291–297. doi:10.1097/DBP.0b013e31824eaab3

Frau-Meigs, D., 2011a. Penser la société de l'écran: dispositifs et usages, Les fondamentaux de la Sorbonne Nouvelle. Presses Sorbonne Nouvelle, France.

Frau-Meigs, D., 2011b. Socialisation des jeunes et éducation aux médias: du bon usage des contenus et comportements à risque, Education et société. Érès ; CEMÉA, Toulouse : [Paris].

Frau-Meigs, D., 2003. Eduquer aux médias et la violence des images: Pourquoi il faut une lecture éthique et politique du phénomène. *Media Culture Online*.

Frau-Meigs, D., Jehel, S., 2002a. Jeunes, médias, violences le rapport du CIEM. Economica, Paris.

Frau-Meigs, D., Jehel, S., 2002b. L'Environnement médiatique des jeunes de 0 à 18 ans : que

transmettons-nous à nos enfants?

Frau-Meigs, D., Jehel, S., 1997. Les écrans de la violence: enjeux économiques et responsabilités sociales. Economica, Paris.

Gerbner, G., 1995. Pouvoir et danger de la violence télévisée. IHESI 20, Les cahiers de la sécurité intérieure 38–49.

Gonnet, J., 2001. Éducation aux médias: les controverses fécondes. Centre national de la documentation pédagogique, Paris.

Gonnet, J., 1999. Éducation et médias, 2. éd., corr. ed, Que sais-je? Presses Univ. de France.

Jehel, S., 2011. Parents ou médias, qui éduque les préadolescents?: enquête sur leurs pratiques, TV, jeux vidéo, radio, Internet. Érès, Toulouse; [Paris.

Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S., Brook, J.S., 2002. Television Viewing and Aggressive Behavior During Adolescence and Adulthood. *Science* 295, 2468–2471. doi:10.1126/science.1062929

Kriegel, B., 2002. Violence à la télévision: Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relative aux représentations violentes à la télévision.

Maigret, E., 2004. Le rapport Kriegel ou le bégaiement de la mythologie des effets. I-revues.

Proulx, S., 2001. Dominique PASQUIER (1999), La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents. *Communication. Information médias théories pratiques* 166–172.

Tisseron, S., 2010. Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures », Summary. *Devenir* 22, 73–93.

Tisseron, S., 2003. Enfants sous influence: les écrans rendent-ils les jeunes violents? Armand Colin, Paris.

Tisseron, S., 1998. Y a-t-il un pilote dans l'image?: six propositions pour prévenir les dangers de l'image. Aubier, Paris.

Tisseron, S., Stiegler, B., Steiner, T., 2009. Faut-il interdire les écrans aux enfants. Éditions Mordicus, Paris.

Tremblay, J.-M., 2005. Bernard Dantier, Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: Denise Jodelet, Les représentations sociales. [http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/jodelet\\_denise/representations\\_pratiques\\_in\\_dividu/representations\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_in_dividu/representations_texte.html).

Worth, K.A., Chambers, J.G., Nassau, D.H., Rakhra, B.K., Sargent, J.D., 2008. Exposure of US Adolescents to Extremely Violent Movies. *Pediatrics* 122, 306–312. doi:10.1542/peds.2007-1096