

« L'empathie est l'aptitude qui nous permet de nous mettre, au moins partiellement, à la place de l'autre. Elle joue un rôle essentiel dans la vie sociale et constitue la base de l'altruisme. Elle ne peut toutefois s'épanouir que si elle est encouragée et cultivée dès l'enfance. Pour y parvenir, nous avons mis au point, puis expérimenté avec succès, un protocole susceptible d'être pratiqué par les enseignants eux-mêmes après une formation. Nous l'avons appelé le *Jeu des Trois Figures (J3F)* par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires regardées et racontées par les enfants : l'agresseur, la victime et le tiers, qui peut se comporter en témoin, sauveteur ou redresseur de torts.

Le *J3F* est maintenant implanté dans de nombreuses maternelles, et il est utilisé aussi en classes élémentaires, CLIS et ULIS. Un protocole adapté aux collèges est en cours d'expérimentation. »

S.T.

Serge Tisseron est psychiatre, docteur en psychologie habilité à diriger des recherches à l'Université à Paris 7 Denis Diderot. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont : *L'empathie au cœur du jeu social* (2010, Albin Michel) et *La résilience* (2007, PUF).

Le Jeu des Trois Figures

Cultiver l'empathie
de la maternelle au collège
pour lutter contre la violence

Serge Tisseron

GUIDE

Le Jeu des Trois Figures

Cultiver l'empathie
de la maternelle au collège
pour lutter contre la violence

Serge Tisseron

GUIDE

Sommaire

Introduction	5
CHAPITRE 1	
Le <i>J3F</i> , hier et aujourd'hui	11
CHAPITRE 2	
Déroulement d'une séance de <i>J3F</i>	25
CHAPITRE 3	
Le <i>J3F</i> au service de l'empathie	43
CHAPITRE 4	
Les questions le plus souvent posées par les enseignants pratiquant le <i>J3F</i>	59
CHAPITRE 5	
A propos du Programme des Trois Figures	71
Conclusion	77

Introduction

Si la violence a toujours existée, une autre force s'y oppose : l'empathie. Dans sa signification la plus courante, ce mot désigne l'aptitude qui nous permet de nous mettre, au moins partiellement, à la place de l'autre. En fait, les choses sont plus complexes. Il n'existe pas une forme d'empathie, mais plusieurs¹. Un peu comme un bateau a besoin d'une quille pour flotter, il existe d'abord des formes d'empathie qui sont le socle de la vie sociale : pouvoir déchiffrer la signification des mimiques de l'autre, et comprendre qu'il a une représentation du monde différente de la nôtre. Tout être humain possède l'aptitude à développer ces capacités, même si cela est plus difficile à certains qu'à d'autres. Mais en avoir l'aptitude ne fait pas tout : il y faut aussi des conditions éducatives favorables. Enfin, de la même façon que la quille d'un bateau une fois construite peut être chargée de canons et de lance-missiles, ou bien de nourriture pour des populations défavorisées, cette empathie de base peut tout aussi bien être mise au service du désir de domination et d'emprise qu'au service de l'entraide et de la solidarité. Pour que l'esprit de tolérance et la préoccupation altruiste s'imposent, il est essentiel que ces premières strates de l'empathie soient relayées par d'autres qui vont constituer ce

1. Tisseron, S. (2010). *L'empathie, au cœur du jeu social*, Paris, Albin Michel.

qu'on appelle l'empathie morale, et qui commencent par le fait d'accepter la réciprocité, c'est à dire que l'autre puisse se mettre à ma place de la même façon que je m'accorde le droit de me mettre à la sienne. C'est cette forme d'empathie qui joue un rôle essentiel dans la vie sociale comme prévention des attitudes violentes. Pourtant, nous l'avons dit, elle ne peut s'édifier que sur les bases de l'empathie directe, celle qui me permet de comprendre l'état émotionnel et mental de l'autre. Autrement dit, s'il existe bien plusieurs formes d'empathie, elles sont étroitement liées, et une éducation à l'empathie comme prévention de la violence doit s'occuper de toutes.

Pour y parvenir, nous avons mis au point, entre 2003 et 2005, un protocole de jeu de rôle susceptible d'être pratiqué par les enseignants des classes maternelles. Nous l'avons appelé le *Jeu des Trois Figures* par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires que les enfants regardent, ou qu'on leur raconte : celui de l'agresseur, celui de la victime et celui du tiers, que celui-ci soit simple témoin, sauveteur ou redresseur de torts. La mise en place de cette activité a donc d'emblée trouvé sa place dans le cadre des préconisations de lutte contre les violences à l'école développées par le Ministère de l'éducation nationale².

En 2007 et 2008, nous avons pu, grâce à un financement de la Fondation de France, réaliser une évaluation qualitative et quantitative des effets de cette activité sur les enfants de classe maternelle³. Puis en 2010, un ouvrage intitulé « Le Jeu des Trois Figures

2. Le *J3F* a reçu le soutien de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) en 2010 et de l'Académie des sciences en 2013 dans son avis « l'enfant et les écrans » (Bach J.F, Houdé O., Léna P., Tisseron S., *L'enfant et les écrans, un avis de l'Académie des Sciences*, Paris, Le Pommier, 2013).

3. Recherche menée réalisée dans les écoles maternelles Langevin 1 (Argenteuil, 95), René Coty (Gonesse, 95) et St Pierre (Paris, 75008) (résultats complets sur www.yapaka.be, également publiés dans *Devenir*, 22, 1, 2010).

en classes maternelles » a permis de rendre accessible les bases et les moyens de cette activité. Il a d'abord été publié dans le cadre de la collection Temps d'arrêt éditée par *yapaka*, cellule de coordination de l'aide aux victimes de maltraitance en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour une diffusion gratuite limitée à la Belgique, puis repris par les éditions Fabert. Mais depuis cette date, plusieurs séries d'événements ont modifié la pratique du *J3F* et rendu indispensable la refonte complète de ce premier travail.

Tout d'abord, la question de l'empathie est devenue en quelques années un enjeu éducatif central, ce qu'elle n'était absolument pas entre 2004 et 2007 au moment où j'ai mis au point le *J3F*⁴. Parallèlement, plusieurs travaux de neurosciences et de psychologie du développement ont confirmé que si l'empathie est bien une qualité innée dans l'espèce humaine, elle a besoin d'être encouragée et soutenue par une éducation qui la valorise pour s'installer durablement dans la vie psychique et sociale de l'enfant, puis de l'adulte. En même temps, diverses publications scientifiques ont attiré mon attention sur des points nouveaux, comme l'importance de nommer les émotions parallèlement à la mise au point des actions et des paroles dans le *J3F*.

La seconde raison pour laquelle il m'est apparu indispensable de faire évoluer le *J3F* concerne son utilisation dans des situations pour lesquelles je ne l'avais pas imaginé au départ. J'ai en effet été rapidement sollicité pour le mettre en place dans des classes élémentaires, mais aussi dans des CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) et des ULIS (Unités Pédagogiques

4. Comme en témoignent la parution de l'ouvrage de Franz de Waal (*L'âge de l'empathie : Leçons de nature pour une société plus apaisée*, Editions Les Liens qui libèrent, 2010) et de celui de Jeremy Rifkin (*Une nouvelle conscience pour un monde en crise : Vers une civilisation de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, 2011).

d'Intégration)⁵. Il est depuis 2013 expérimenté dans des hôpitaux de jour et depuis 2014 dans des collèges. Pour chacune de ces nouvelles situations, le protocole a dû évidemment évoluer. Nous n'évoquerons pas dans ce qui suit l'adaptation du protocole aux enfants autistes qui posent des problèmes spécifiques. En revanche, l'adaptation du protocole aux enfants âgés de 8 à 13 ans sera largement évoquée du fait de l'importance de cette période dans la construction de l'empathie.

De façon générale, nous avons fait le choix dans ce qui suit de nous limiter à la présentation du *J3F* et à l'exposé de son importance dans la construction de l'empathie, en laissant de côté ce que nous avons développé par ailleurs autour de l'influence des écrans, notamment dans nos ouvrages *Les dangers de la télé pour les bébés*⁶ et *3-6-9-12, Apprivoiser les écrans et grandir*⁷. Le lecteur trouvera en outre des informations sur ces sujets dans l'Avis de l'Académie des sciences *L'enfant et les écrans*⁸ et sur la partie de mon mon site consacrée aux écrans : www.sergetis-seron.com.

Je tiens encore à souligner que l'évolution importante du *J3F*, depuis son lancement en 2007, aurait été impossible sans l'engagement important des psychologues responsables de formation et des enseignants eux-mêmes. Cet engagement a joué un rôle essentiel dans la mise au point d'un protocole plus précis, mais aussi dans la recherche de solutions les mieux adaptées aux élèves. Cet engagement s'est traduit

5. Les CLIS et ULIS sont destinées aux élèves des écoles primaires et secondaires. Elles se donnent pour objectif d'aider les enfants en difficultés scolaires liées à leur handicap qu'il soit psychologique, moteur, sensoriel. Les CLIS sont des dispositifs prévus en écoles élémentaires, les ULIS en collèges et lycées.

6. Tisseron. (2008). *Les dangers de la télé pour les bébés*, Toulouse, Erès.

7. Tisseron. (2013). *3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse, Erès.

8. *Op.cit.*

par la création de diverses options facultatives qui permettent aujourd'hui à ceux qui pratiquent le *J3F* de l'adapter à leurs compétences et aux difficultés spécifiques rencontrées dans leur classe. Ces options facultatives sont présentées parallèlement. Elles sont appelées à s'enrichir au fil des contributions afin que la pratique du *J3F* s'ouvre à la diversité des expériences dans le respect de ce qui fait son originalité et sa force.

Rappelons enfin pour terminer que ce guide ne prétend pas se substituer à une formation. Il reste impossible de pratiquer le *J3F*, et encore plus de prétendre l'enseigner, si on n'a pas reçu une formation adéquate menée par un animateur dûment formé⁹.

9. Cette formation est dispensée, pour les enseignants, dans le cadre des Plans de Formation mis en place dans chaque académie.

CHAPITRE 1

Le *J3F*, hier et aujourd'hui

La nécessité du *J3F* s'est d'abord imposée à moi dans la continuité de mes travaux sur l'influence négative de la surconsommation d'écran, qui m'ont amené à lancer en 2006 une pétition contre la télévision pour les enfants de moins de trois ans¹⁰. Mais je l'ai aussi conçu d'emblée comme une alternative au programme de prévention de la violence précoce proposé par l'Inserm en 2005, une sorte de « Plan B des Maternelles ». A la politique de dépistage et de prise en charge individualisés que prônait le rapport de l'Inserm, je voulais en opposer une autre : non plus repérer certains enfants supposés à risque, mais les aider tous.

J'étais en effet pleinement en accord avec ce rapport sur le constat de la violence précoce, mais je ne partageais pas sa position sur les solutions proposées. Tout d'abord, l'idée de diagnostiquer précocement les enfants susceptibles de présenter des tendances violentes me semblait sous-estimer gravement le rôle joué par les enfants qui acceptent de se laisser agresser par un camarade sans protester, ce qui les conduit hélas bien souvent à devenir un bouc émissaire dans leur groupe. Bien entendu, dans une optique de sécu-

10. D'abord publiée sur le site *squiggle.be* avant d'être reprise dans la presse et les médias (voir *Les dangers de la télé pour les bébés*, yapaka, 2008, réédition Erès, Toulouse, 2010).

rité publique, ces enfants là ne sont pas préoccupants. Mais si nous voulons réduire la violence, il faut travailler à ce que personne ne se laisse constituer en victime sans protester, d'abord contre son agresseur, et ensuite auprès d'un tiers investi d'une fonction de régulation.

Quant à mon second point de désaccord avec l'avis de l'Inserm, il portait sur l'idée de prendre en charge individuellement des enfants diagnostiqués comme étant « à problèmes ». Il me semblait au contraire essentiel de prendre en compte la dynamique groupale qui permet à l'ensemble des enfants d'un groupe d'évoluer ensemble sans que soit stigmatisé aucun d'entre eux. C'est dans ce cadre que j'ai été amené à m'intéresser à l'empathie, et aux moyens de la renforcer chez tous les enfants afin de réduire les risques de violence entre eux.

1. En accord avec les préconisations de l'Éducation nationale

En maternelles, le *J3F* remplit pleinement cinq des six objectifs que les programmes français fixent à l'école :

1. S'approprier le langage.

Le *J3F* y contribue dans chacune de ses phases puisque les enfants sont invités d'abord à raconter des souvenirs d'images, puis à construire ensemble une histoire à partir de la séquence retenue, et enfin, pour les volontaires au jeu, à répéter à tour de rôle les phrases fixées ensemble. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs attiré mon attention sur le fait que le *J3F* facilite l'apprentissage de la langue française chez les élèves non francophones.

2. Apprendre le « bien vivre ensemble ».

Là aussi, le *J3F* s'avère un outil puissant pour intérioriser les règles de la socialisation. En effet, les enfants sont invités à lever le doigt à tour de rôle pour intervenir, à attendre que ceux qui ont levé le doigt avant eux finissent de parler avant d'intervenir, et à écouter l'intervention de chacun afin d'en tenir compte dans la construction d'un récit commun.

3. Stimuler l'imagination.

Le *J3F* mobilise l'imagination des élèves au moment de la construction du scénario théâtral que les volontaires seront ensuite invités à jouer. Cette stimulation est d'autant plus importante que l'animateur du *J3F* décontextualise mieux la situation d'images évoquées par les enfants.

4. Agir et s'exprimer avec son corps.

Grâce au jeu théâtral, les enfants sont invités à interagir avec leur corps de manière à adapter le mieux possible leurs gestes et leurs attitudes à la situation.

5. Valoriser la référence à l'écrit.

L'animateur prend des notes à chaque moment du jeu. Elles ne sont pas destinées à l'évaluation des élèves sur le long terme, mais seulement à réguler chaque séance. Ces notes peuvent s'avérer bien utiles en cas de litige autour des phrases que le groupe a fixées ensemble, mais aussi pour pouvoir rappeler à certains volontaires les rôles qu'ils ont joué et ceux qu'ils n'ont pas joué. Grâce à elles, l'animateur peut rappeler à ces élèves ce qui a été décidé ensemble en évitant d'opposer sa parole à la leur : il consulte les notes qu'il a prises, constituant du même coup l'écrit en valeur supérieure à la mémoire de chacun. Cette référence à l'écrit est particulièrement importante dans notre

culture où l'ensemble du droit s'organise autour de la loi, ou du contrat, c'est-à-dire dans les deux cas de documents écrits et consultables à tout moment.

2. Le *J3F* et l'éveil de l'enfant

Si le *J3F* correspond à cinq objectifs sur six des préconisations de l'éducation nationale pour les maternelles, il correspond aussi à plusieurs objectifs dont l'importance est essentielle dans l'éveil de l'enfant.

1. Prendre du recul par rapport aux images et apprendre à gérer les émotions.

Les enfants d'aujourd'hui sont confrontés de plus en plus tôt, et sur des durées de plus en plus longues, à des spectacles d'images qui excèdent leur capacité de compréhension, et qui les plonge souvent dans une grande insécurité psychologique. Je me souviendrai toujours de la première fois où je suis intervenu dans une école maternelle. C'était en moyenne section et la classe était décorée d'images évoquant les contes bien connus du *Petit chaperon rouge*, de *Boucle d'or* et de *Trois petits cochons*. J'ai commencé par dire aux enfants que nous allions « jouer comme au théâtre » et que nous allions pour cela « construire une petite histoire ensemble à partir d'images qu'ils avaient vues. » Je leur ait ensuite demandé s'il y avait des images dont ils avaient envie de parler, et beaucoup parmi eux ont levé le doigt. Les programmes qu'ils m'ont cités le plus souvent étaient *Le vampire du campus*, *Spiderman* et les détraqueurs de *Harry Potter* ! C'est d'autant plus dramatique que les mêmes enfants ne bénéficient d'aucun espace dédié aux échanges sur cette fréquentation des écrans qui peut atteindre chez eux plus de deux heures par jour.

Le *J3F* constitue une forme de pré éducation aux images de deux façons. Tout d'abord, le moment consacré à évoquer des images que les enfants ont vues leur permet de prendre un premier recul par rapport à celles-ci : ils mettent des mots sur des situations qui n'avaient jusque-là qu'une forme visuelle et sur des émotions qui avaient été vécues sans être nommées. Les enfants y trouvent un cadre contenant dans lequel ils peuvent digérer et assimiler à leur rythme les images qui ont pu les bouleverser, que ce soit par leurs contenus ou leur rythme.

On peut ajouter à cela que les enfants y découvrent que d'autres ont vu les mêmes images qu'eux - ce qui les rend plus libres d'en parler ensemble -, mais aussi que d'autres ont pris de l'intérêt à des images qui ne les intéressent pas eux-mêmes, ce qui est une façon d'être introduit à la différence.

Le second moment important pour l'éducation aux images consiste dans la décontextualisation, par l'animateur, de la séquence d'image retenue. Ce moment est l'occasion de « détoxiquer » les images et de permettre aux enfants de construire ensemble un dénouement différent de celui auquel ils ont assisté. Nous serons amenés à en parler à plusieurs reprises dans ce qui suit.

2. Apprendre le jeu et le « faire semblant »

Cet apprentissage est essentiel à la construction identitaire. Il existe en effet une corrélation directe entre la capacité de « faire semblant » et le pouvoir de surmonter la frustration des situations décevantes. Mieux cette capacité est établie et plus l'enfant est à même de gérer les situations pénibles sur un mode indirect, celui du jeu, en évitant de s'engager dans des processus d'auto déception. Autrement dit, plus les enfants sont invités à « imiter pour de faux » - dans

un cadre qui soit garant de leur jeu - et moins ils sont menacés par la tentation d'imiter « pour de vrai », notamment dans des agressions - ou des soumissions ! - bien réelles.

3. Lutter contre les stéréotypes de genre

Le *J3F* permet aux enfants de jouer autant les rôles des garçons que ceux des filles dans de courtes scènes théâtrales. Rappelons en effet qu'il s'agit bien de « rôle » et que le *J3F* se place de ce point de vue dans une tradition théâtrale multi séculaire et universelle pour laquelle les sexes réels valorisés dans la vie quotidienne selon des critères propres à chaque époque et à chaque pays ne sont pas considérés comme déterminant dans l'attribution des rôles.

4. Développer l'empathie pour lutter contre la violence

Enfin, et c'est la raison principale pour laquelle nous l'avons mis en place, le *J3F* permet l'apprentissage de compétences relationnelles qui s'opposent à la violence. Le résultat le plus spectaculaire est l'amélioration de la vie de classe et la réduction des tensions. Les maîtresses des classes où cette activité est mise en place signalent une atmosphère plus sereine, la réapparition de jeux collectifs qui avaient disparu des cours de récréation (comme celui de la marchande) et une meilleure gestion par les enfants des conflits pouvant apparaître entre eux. Ces résultats qualitatifs ont été confirmés par une recherche quantitative en maternelles : le *J3F* favorise le changement de posture identificatoire, tout particulièrement chez les enfants qui ont tendance à se penser comme agresseurs ou victimes, et développe la capacité de faire appel à l'adulte pour résoudre les conflits. Mais il ne s'agit là que de la partie visible de changements beaucoup plus profonds. En effet, le *J3F* augmente la plasticité

psychique en donnant plus de liberté intérieure aux enfants, et joue un rôle essentiel dans la construction de l'empathie.

3. Les moyens du *J3F*

L'efficacité du *J3F* est liée au fait que les trois dimensions complémentaires de la symbolisation y sont engagées.

En effet, les enfants sont d'abord invités à imaginer une situation, c'est-à-dire à pratiquer la symbolisation imagée. Puis ils sont invités à mettre des mots sur les diverses situations qui participent à l'histoire qu'ils construisent, et cela stimule chez eux la capacité de symbolisation verbale. Enfin, le jeu théâtral mobilise chez eux la capacité de symbolisation à travers des mimiques, et des gestes qui traduisent des émotions, c'est-à-dire la symbolisation sensori motrice. Et pour réaliser ce triple objectif, le *J3F* mobilise des éléments à la fois cognitifs, relationnels et affectifs. Les premiers sont plus particulièrement mis en jeu lors de la phase préalable de construction de l'histoire. Les seconds sont facilités par l'existence d'un meneur de jeu (l'enseignant) qui aide à la construction du scénario, introduit des relances pour stimuler les participants, et garantit l'existence d'un cadre sécurisant. Enfin, l'engagement émotionnel des participants est permanent, depuis le moment « d'échauffement » où ils sont invités à mimer des émotions, jusqu'au moment où ils sont invités à nommer celles qu'ils ont éprouvées.

4. Les modifications apportées au *J3F* depuis sa création

Depuis 2007, plusieurs modifications importantes ont été apportées au protocole du *J3F*. Elles ont contribué à donner peu à peu une importance considérable à trois éléments peu présents, voire pour certains d'entre eux absents du protocole initial.

1. L'importance de la « décontextualisation »

Une fois l'image de départ retenue parmi celles qui ont été proposées par les enfants, l'enseignant la reformule en lui enlevant tout ce qui la particularise de manière à la réduire à une sorte de squelette à partir duquel les enfants vont pouvoir construire leur histoire à eux. Ce procédé s'est révélé très efficace pour permettre aux enfants de construire des histoires rassurantes à partir d'images d'actualité terrifiantes, mais aussi pour les empêcher de jouer toujours les mêmes scénarios.

2. L'importance des émotions

Aujourd'hui, ce ne sont plus seulement les actions et les paroles qui sont construites ensemble avec les enfants, mais que les émotions éprouvées dans chacune des situations sont également nommées à ce moment-là par les enfants réunis. Car il apparaît clairement que cette nomination joue un rôle clé dans la construction de l'empathie¹¹, qui est le moyen par lequel le *J3F* prétend s'opposer à la violence, et pas seulement en milieu scolaire.

Le présent ouvrage s'enrichit également de prolongements du *J3F* en classes élémentaires et en collèges. Nous avons été incités à cet élargissement à la fois par

les demandes de plus en plus nombreuses adressées par des enseignants d'enfants plus âgés, et aussi par des travaux qui ont montré l'importance du développement de la capacité de se mettre émotionnellement à la place de l'autre entre 7 ans et 10 ans.

3. L'importance des mimiques

L'importance donnée aux mimiques dans le nouveau protocole du *J3F* s'explique par quatre raisons.

1. Tout d'abord les enfants autistes sont de plus en plus intégrés dans le système scolaire normal. Or on sait que ces enfants présentent une difficulté majeure à pouvoir identifier la signification des mimiques auxquelles ils sont confrontés. Il est donc important de les y sensibiliser.

2. Certains enfants peuvent présenter des difficultés à reconnaître les mimiques parce qu'ils présentent certains traits du profil « autiste » sans pour autant répondre à ce diagnostic parce qu'ils n'en présentent que certains caractères.

3. En troisième lieu, certains enfants ont de la difficulté à identifier les mimiques parce qu'ils ont des parents dont les mimiques sont parfois inadaptées aux situations. Les parents schizoïdes, dépressifs voire ayant des traits sadiques, peuvent perturber gravement la reconnaissance des mimiques chez leur enfant. C'est le cas d'un parent qui punit son enfant avec une expression de plaisir, ou d'un autre qui énonce des choses joyeuses en ayant l'air toujours triste, un peu comme le célèbre chien *Droopy* qui déclare sans cesse « *I am happy* » d'un air fatigué et morose. De tels enfants ont évidemment tout à gagner à pouvoir identifier la valeur des mimiques sur d'autres visages que ceux de leurs parents.

11. Grazzani I, Ornaghi V, Brockmeier J. Enhancing social cognition by training children in emotion understanding : A primary school study. *J Exp Child Psychol*, 2014 ; 119 : 26-39.

4. Enfin, il a été montré que les maltraitements familiaux ou sociaux perturbent gravement la compréhension des mimiques chez les enfants qui en sont victimes¹². Un enfant soumis à des maltraitements répétés découvre vite l'importance de repérer si celui qui l'approche a des intentions hostiles à son égard. Et il est bien évident qu'il est préférable que l'enfant se trompe par excès, c'est-à-dire qu'il se protège même lorsqu'il n'y a pas de menace réelle plutôt que par défaut, c'est-à-dire qu'il sous-estime l'importance de la menace et qu'il subisse une agression sans avoir eu le temps de s'y préparer. Chez de tels enfants, les mimiques qui ne sont pas explicitement des mimiques de satisfaction ou de plaisir sont donc interprétées par défaut comme des mimiques d'agression possible. Du coup, des mimiques complexes, comme le doute, l'étonnement, ou même la tristesse peuvent être interprétées comme des manifestations possibles d'agression. Il en résulte alors chez ces enfants une réponse de fuite ou d'agression, avec le risque d'attirer dans un cas la suspicion (« qu'a-t-il à se reprocher ? »), et dans l'autre la punition. Dans les deux cas, l'enfant ne comprend pas qu'on puisse lui dire que son comportement est incompréhensible (il l'est en effet aux yeux d'un observateur qui a compris l'enjeu des situations) car il lui paraît au contraire parfaitement adapté à la menace qu'il a cru identifier et contre laquelle il a voulu se protéger. Il peut en résulter l'entrée dans une spirale d'attitudes toujours plus violentes et toujours plus incompréhensibles. Il est bien évident que plus ces enfants apprennent à reconnaître précocement les mimiques et plus cela leur permet de se socialiser en réservant les comportements d'attaque ou de fuite aux seules situations – peu nombreuses – où ils sont justifiés.

12. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0061004>, et <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2013.00523/abstract>

Précisons encore que le moment d'échauffement centré autour des mimiques joue un rôle important par le fait que l'enfant n'est pas invité à imiter la mimique d'un adulte, mais qu'il est confronté à l'ensemble des mimiques de ses camarades autour d'une même émotion. Comme ces mimiques sont forcément légèrement différentes les unes des autres, l'enfant qui a une mauvaise reconnaissance des mimiques est donc invité à parfaire cette reconnaissance non pas à travers un modèle unique, mais à travers plusieurs modèles différents dont il est invité en quelque sorte à intérioriser le plus petit commun dénominateur.

Certains enseignants organisent cette animation en montrant des pictogrammes qui associent l'image d'une émotion à son nom de manière à inviter l'enfant à faire le lien entre les deux. J'y préfère une autre alternative, plus conviviale. L'enseignant propose aux enfants qui le souhaitent de montrer une mimique. Soit il la désigne d'emblée, soit il demande aux autres enfants de la reconnaître. Puis tous sont invités à la reproduire. Dans tous les cas, les enfants qui ont de la difficulté à identifier la signification de certaines mimiques vont l'apprendre en regardant leurs pairs et en les imitant. C'est bien plus facile pour eux que de se caler sur une mimique que leur montrerait l'enseignant. Ils ne courent pas le risque de se sentir jugé par celui-ci comme ce serait le cas si chaque enfant était invité personnellement à adopter la bonne mimique. Enfin, comme dans tout ce qui concerne le *J3F*, l'enseignant ne doit évidemment jamais faire aucun commentaire sur la capacité de tel ou tel enfant à réaliser correctement une mimique.

5. Une forme de jeu théâtral

Rappelons d'abord que le *J3F* n'a jamais eu pour objectif de constituer une activité « expressive » ou « créative ». Il n'a jamais s'agit d'encourager le jeu libre, mais au contraire de poser des repères pour inciter les enfants à explorer des postures identifiantes qu'ils avaient tendance à abandonner.

En revanche, il est vrai, les premiers travaux autour *J3F* l'ont parfois désigné comme une forme de « jeu de rôle ». Cette expression, inadéquate dès le départ, l'est encore plus aujourd'hui à la suite de l'ensemble des bouleversements que nous y avons introduits. En effet, plus le protocole s'orientait vers la construction rigoureuse d'une histoire comportant la nomination des actions, des paroles et des émotions correspondantes, plus il apparaissait que l'expression « Jeu de rôle » risquait d'induire en erreur dans la mesure où celui-ci suppose une part d'improvisation personnelle. Or il n'y en a jamais eu dans le *J3F*. C'est bien le jeu théâtral, avec la possibilité pour les enfants de changer alternativement de place, qui en est le ressort depuis l'origine.

Dans la mesure le *J3F* a même parfois été désigné comme activité de « psychodrame » - à l'évidence par des personnes qui n'avaient jamais fait ni du psychodrame ni du *J3F* -, rappelons rapidement le sens des mots.

Le psychodrame est une activité à visée thérapeutique menée par des thérapeutes avec des personnes présentant des troubles psychopathologiques. Ni les actions, ni les phrases des différents personnages des scènes jouées ne sont fixées et seuls les rôles le sont. La part d'improvisation y est donc considérable, et le moment du jeu proprement dit est suivi d'interprétations données par les thérapeutes présents.

Le jeu de rôle est très différent. Comme dans le psychodrame, les actions et les phrases qui les accompagnent ne sont pas précisément fixées avant que les volontaires ne commencent à improviser. Mais, à la différence du psychodrame, et la différence est de taille, il n'y a jamais aucune interprétation.

Dans le *J3F*, les paroles, les actions et les émotions sont précisément fixées avant le jeu et il n'y a jamais d'interprétation, ni même de félicitation ou d'encouragement donné personnellement à un enfant. La thérapie s'attache à écarter les obstacles particuliers à chaque enfant qui entravent son développement. L'activité que nous proposons a un objectif différent : permettre à tous les enfants de vivre des expériences d'enrichissement mutuel par chevauchement de leurs aires de jeu respectives.

CHAPITRE 2

Déroulement d'une séance de *J3F*

Le *J3F* a lieu une fois par semaine. Une séance dure 45 minutes et se déroule idéalement par demi-classe pour que le nombre d'enfants soit moins important. C'est évidemment plus facile quand deux enseignants d'un même établissement ont suivi la formation et sont d'accord pour avoir, une heure par semaine, une classe et demi afin de permettre à leur collègue de n'en avoir qu'une demi. Nous allons d'abord envisager le déroulement d'une séance de *J3F* en classe maternelle et CP. En fin d'élémentaire et collège, quelques éléments s'ajoutent à ce protocole de base afin de tenir compte du développement cognitif et psycho affectif des enfants.

1. Une séance de *J3F* en maternelles et en début d'élémentaire

1.1. Moment 1 : « On va jouer comme au théâtre, et au théâtre, on fait semblant, on ne se fait jamais mal, les garçons peuvent jouer le rôle des filles et les filles peuvent jouer le rôle des garçons »

Cette phrase devra être répétée à chaque nouvelle séance de jeu, jusqu'à ce qu'elle soit parfaitement intériorisée par les enfants. Elle est un peu l'équivalent de l'ouverture de l'espace du conte par la fameuse phrase : « Il était une fois... ».

Précisons qu'il est très important de ne pas dire : « les garçons peuvent jouer les filles et les filles peuvent jouer les garçons » car cette formulation est apparue parfois ambiguë à certains parents d'élèves qui se sont inquiétés que l'on puisse inviter leur enfant à imiter les gestes, les attitudes, voir la façon de s'habiller de l'autre sexe. Il est bien évident que le *J3F* n'introduit rien de tel ! Il s'agit seulement d'autoriser les enfants des deux sexes à jouer tous les rôles de la courte séquence qu'ils ont imaginée indépendamment du fait qu'un personnage soit « un policier », « une boulangère », « un papa » ou une maman ». Finalement exactement comme au théâtre.

1.2. Moment 2 : « Pour cela, nous allons inventer une petite histoire ensemble, et nous allons le faire à partir d'images que vous avez vues, à la télévision, au cinéma, ou ailleurs. Est-ce qu'il y a des images dont vous avez envie de parler ? »

En 2007, la formulation de cette consigne était différente : « Et ailleurs, » n'y figurait pas. Nous pensions en effet que les images animées n'étaient vues par les plus petits qu'à la télévision et au cinéma. Mais depuis, nous avons découvert l'importance des jeux vidéo joués par des frères, sœurs, parents ou grands parents. Par ailleurs, depuis quelques années, les panneaux publicitaires placés dans les espaces publics intègrent les images animées. Les premières images bouleversantes sont celles qui ont correspondu au lancement du jeu vidéo *Lara Croft* : on voyait en gros plan une représentation très réaliste du visage maculé

de boue d'une jeune femme, portant de nombreuses traces de coups, et comme morte. L'effet sur les jeunes enfants, en particulier sur les petites filles, était assuré ! Une autre série de ces panneaux publicitaires a concerné le lancement du film *Anabella*. On y voyait une poupée de bois se mettre soudain à pleurer des larmes... de sang ! Là encore, l'impact traumatique s'est avéré considérable sur les jeunes enfants. Mais de façon plus générale, il nous a semblé important de donner la possibilité aux enfants d'évoquer aussi les images fixes. Rappelons en effet que l'important n'est pas que les enfants partent forcément d'une image saisie par eux dans une séquence animée, mais seulement d'une image.

Mais pourquoi faut-il partir d'une image ?

C'est important pour trois raisons. D'abord, les enfants, quel que soit leur âge, sont confrontés précocement et massivement à une foule d'images sans avoir aucun espace où en parler avec un adulte. Bien sûr, les quelques minutes consacrées à évoquer les images au début du *J3F* sont bien peu de choses par rapport au désir qu'ils ont d'évoquer toutes celles qui les bouleversent. Mais cela leur montre au moins qu'il est légitime d'en parler et peut leur communiquer le désir de continuer entre eux.

La seconde raison pour laquelle il est essentiel de partir des images que les enfants ont vues est d'éviter l'évocation de situations familiales qui n'ont pas leur place à l'école.

Enfin, le passage par ce qui a été vu par les enfants mobilisent des charges sensorielles et émotionnelles importantes, mais qui bénéficient du pare excitation de l'écran¹³, et en même temps avec la possibilité de s'identifier à plusieurs rôles.

13. Tisseron S., *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Aubier, Paris, 1997.

Ce moment stimule évidemment la capacité d'expression orale des enfants et leur socialisation puisque chacun intervient à son tour, après avoir levé le doigt et écouté les propositions des autres. Mais il stimule également l'imagination puisque la séquence d'image télévisuelle n'est qu'un point de départ qu'ils peuvent, ensemble, faire évoluer comme bon leur semble. Il ne s'agit pas de jouer ce qui a été vu, mais de construire ensemble une histoire à partir d'une expérience d'images partagée par plusieurs enfants. De ce point de vue, le *J3F* a moins pour objectif de faire évoluer chaque enfant séparément que de créer les conditions d'une dynamique groupale.

Lorsque les enfants proposent trop de sujets différents, l'enseignant les fait voter. Lorsque l'histoire est trop longue, il leur dit : « Dans cette histoire, quelle est l'action simple que vous avez le plus envie de jouer ? »

1.3. Moment 3 : Décontextualiser la situation retenue, puis construire une histoire avec les enfants.

L'enseignant décontextualise la proposition retenue

Un événement a joué un rôle important dans mon idée de donner une grande place à la décontextualisation. A la suite des attentats du 11 septembre 2001, certains enfants bouleversés par les images des avions percutant les Twin Towers, se sont mis à dessiner des loups dévorant des tours. Ils essayaient par là de créer des images personnelles capables de tricoter ensemble des représentations d'actualité avec le monde des contes qui leur est familier, dont les loups sont des acteurs habituels. Les jeunes enfants ont en effet la capacité psychique de gérer des situations traumatiques en les intégrant progressivement

dans leur monde intérieur, mais cela suppose qu'ils puissent les modifier, notamment en y intégrant des éléments qui leur sont familiers. Et c'est encore plus facile pour eux quand ils y sont aidés. C'est le but de la décontextualisation..

Pour y parvenir, l'enseignant réduit la situation retenue par le groupe à un « squelette narratif ». Par exemple, lorsque des enfants ont évoqué la tuerie de Charlie hebdo ou celle du supermarché casher, la décontextualisation a conduit des enseignants à reformuler les choses ainsi : « ce serait l'histoire de quelqu'un qui entrerait quelque part avec une arme et qui menacerait les gens qui s'y trouvent... » L'histoire que les enfants construisent ensemble s'élabore alors sur d'autres bases, reflétant les mêmes enjeux, mais d'une façon que l'enfant peut manipuler à sa guise parce qu'elle est plus conforme aux outils narratifs dont il dispose pour s'approprier l'événement.

Dans cet exemple précédent, cela a permis à un groupe d'enfant de construire l'histoire d'un lion, d'un petit lapin et d'un loup, avec comme arme retenue une épée ; un autre les aventures d'une tortue Ninja, d'Iron man et de Spiderman, avec comme arme une poupée barbie (!) ; et un troisième l'histoire d'un voleur qui attaquait une dame pour lui voler ses bijoux et qui était finalement arrêté par un policier.

Entre la situation traumatique massivement évoquée par les enfants au départ, et l'histoire qu'ils ont finalement construite et jouée ensemble, l'enseignant n'a pourtant rien fait d'autre que la décontextualisation.

Les enfants construisent leur histoire.

Les enfants construisent une histoire ensemble. Il est impératif qu'elle comporte à chaque étape la désignation de ce que le personnage voudrait faire, de ce qu'il

dirait et de l'émotion correspondante. En classe élémentaire, on peut y ajouter la désignation des raisons pour lesquelles cette émotion est éprouvée. S'il il y a plusieurs réponses, l'enseignant propose aux enfants de voter pour en retenir une seule.

Les enfants proposent en général leur histoire au présent (par exemple « c'est un dinosaure qui se baigne »), mais l'enseignant reprend les choses au conditionnel, sans faire aucune remarque : « ce serait un dinosaure qui se baignerait ». L'utilisation du conditionnel à ce stade est très importante. Il crée un temps de la fiction distinct du réel. Il est d'autant plus important aujourd'hui que beaucoup d'enfants accèdent précocement à des jeux vidéo qui effacent les distinctions entre passé, présent et à venir, et entre indicatif et conditionnel¹⁴. Si une histoire fait intervenir plusieurs personnages ayant le même rôle, comme un groupe de policiers, de manifestants ou de soldats, l'enseignant demande de limiter le nombre à deux pour que le jeu soit possible. Et il faudra ensuite veiller à ce que ces deux personnages aient des rôles différents dans le jeu, c'est-à-dire qu'ils fassent et disent des choses différentes.

Dans tous les cas, aucun rôle ne doit être muet, et certainement pas ceux de la victime et de l'agresseur ! Nous ne nous rendons en effet pas compte dans quel état clivé se trouvent les enfants en situations d'agresseur ou de victime : ils infligent ou subissent des violences sans rien pouvoir en dire. C'est pourquoi l'un des moyens principaux de lutter contre les violences est que les enfants apprennent à la parler. Cela n'incitera hélas pas toujours les agresseurs à s'arrêter, mais les victimes auront plus de facilité pour se plaindre ensuite, auprès d'un tiers, de ce qu'ils ont subi. A quatre ans, il existe déjà des bandes, des

caïds et des boucs émissaires. Un enfant en harcèle un autre, puis lui promet de le laisser tranquille s'il l'aide à en attaquer un troisième... qui se voit à son tour proposé de rejoindre la « bande » pour prix de sa tranquillité. Ce phénomène est incontestablement amplifié aujourd'hui par de nombreux feuilletons télévisuels qui mettent en scène la même logique, et que les jeunes enfants regardent, bien qu'ils ne soient évidemment pas conçus pour eux. Les petits caïds sont parfois découverts par les enseignants à l'occasion d'une séance de *J3F*. Un enfant manifestement très à l'aise pour jouer les agresseurs dit : « Maintenant, je serais la victime », et tous les enfants de la classe éclatent de rire ! Le rôle qu'il s'apprête à interpréter est manifestement tellement aux antipodes de ses comportements habituels que ses camarades ne peuvent pas s'empêcher de manifester leur jubilation !

Lorsque les enfants se bloquent sur une scène ou une situation sans pouvoir imaginer une histoire, l'enseignant peut les aider en leur demandant « Qu'est ce qui pourrait se passer après ? » Il peut aussi s'appuyer sur les trois questions traditionnelles : « Où cela se passerait-il ? », « Quand cela se passerait-il ? et « Comment cela se passerait-il ? »

1.4. Moment 4 : « Maintenant nous allons jouer, et je vous rappelle que tous les volontaires devront obligatoirement jouer tous les rôles. Qui veut jouer le rôle de... ? Qui veut jouer le rôle de... ? Qui veut jouer le rôle de... ? »

Une fois l'histoire construite, l'enseignant demande quels enfants sont volontaires pour jouer. Il est impératif d'insister sur le fait que chaque volontaire devra obligatoirement jouer tous les rôles. Cette consigne constitue même le cœur du protocole expérimental.

14. Voir Tisseron S. (2014), *3-6-9-12, apprivoiser les écrans et grandir*, Toulouse, éres.

C'est dans le changement des places que s'expérimentera pour chaque enfant la possibilité de développer une sensibilité à des postures qu'il redoutait jusque là dans sa vie, ou qui ne lui étaient pas psychiquement accessibles. Puis l'enseignant demande aux enfants de résumer l'histoire, les actions et les dialogues, en les aidant si nécessaire. Le jeu proprement dit ne vient qu'après.

Chaque enfant doit désigner son rôle avant de jouer : « Moi, je serais la dame », « Moi, je serais le monsieur avec un pistolet », etc. Cette désignation doit se refaire à chaque changement de rôle. Puis la séquence est jouée, et l'enseignant doit veiller à ce que les actions et les textes décidés à l'étape précédente soient joués en même temps, au prix de recommencer si un enfant a de la peine pour y arriver. En effet, certains enfants sont capables de résumer un scénario avant le jeu, puis de commenter ce qu'ils ont fait après le jeu, mais sont en grande difficulté pour mettre des mots sur leurs actions pendant le jeu. Tout se passe comme si leur corps suivait une logique indépendante de celle de leur discours. Ils parlent très bien quand ils sont assis, mais aussitôt qu'ils s'engagent dans une action, leur corps semble être seul présent comme s'ils étaient dans un état mental dissocié. C'est pourquoi il est important de les obliger à mettre des mots sur les actions qu'ils accomplissent afin que leur sensorimotricité et leur discours soient réunis. A défaut d'y parvenir, ces enfants risquent de devenir des adultes capables de juxtaposer en toute bonne foi des violences agies et un discours condamnant la violence. Ils seront « clivés ». Le jeu corporel accompagné d'un texte qui dit le corps et l'accompagne peut contribuer à réduire ce fossé.

Enfin, aucun enfant ne doit jamais être invité à jouer. Même s'il reste silencieux toute l'année, il en tire bénéfice. L'inviter à jouer pourrait au contraire le

confronter à des traumatismes personnels encore impossibles à aborder au risque de provoquer une crise d'angoisse ou un repli sur soi encore plus grand. D'autant plus qu'inviter un jeune enfant à faire quelque chose quand on est en position d'enseignant, et qui plus est devant ses camarades, devient facilement synonyme de l'obliger. Il est parfois difficile aux enseignants de se souvenir de cette consigne parce que leur rôle, par ailleurs, nécessite qu'ils sachent inciter les enfants à s'investir dans les activités qu'ils leur proposent. Mais le Jeu des Trois Figures n'est pas une situation d'apprentissage. C'est l'opportunité de mobiliser des vécus profonds afin de provoquer des changements durables. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous déconseillons aux enseignants de s'y engager sans la formation préalable de trois jours que nous proposons. Cette formation comporte en effet des moments de jeux de rôle pendant lesquels ils découvrent – parfois avec surprise ! - l'intensité de l'engagement émotionnel mobilisé par cette activité.

1.5. Moment 5 : L'animateur et les élèves applaudissent après chaque séquence. L'enseignant ne fait aucun commentaire.

Après chaque séquence, les enfants sont invités à applaudir leurs camarades et à s'applaudir eux-mêmes. Ce moment de gratification est très important. D'ailleurs, de façon générale, il serait très important que les enfants en situation de difficultés - quelle que soit la nature de celle-ci - soient gratifiés plus que punis. En revanche, il n'est pas utile de demander aux enfants ce qu'ils pensent de ce qui a été joué, et encore moins à chacun ce qu'il a ressenti en jouant. « Ne jamais inviter personnellement aucun enfant à jouer » et « Ne jamais inviter personnellement aucun enfant à parler de ce qu'il a ressenti en jouant » constituent deux consignes fondamentales du *J3F*. Mais les enfants qui souhaitent dire quelques mots

sur leur plaisir à jouer ou les difficultés rencontrés ne doivent pas non plus en être empêchés, pourvu qu'ils parlent d'eux-mêmes et pas des autres..

2. Une séance de J3F en fin de primaire et collèges

Deux éléments supplémentaires ont été introduits afin de tenir compte de l'évolution importante des enfants entre 8 et 12 ans. Ces deux éléments tiennent compte de la capacité de changement de point de vue émotionnel qu'ont les enfants à cet âge et de leur capacité de nommer leurs propres émotions. Dans tous les cas, les questions posées aux enfants sur les émotions ne sont adressées à aucun personnellement, mais toujours au groupe. Si un enfant répond, c'est bien, si deux ou trois répondent, c'est encore mieux, et si aucun ne répond, l'enseignant n'insiste jamais. Quelle que soit la réponse d'un enfant ou l'absence de réponse, l'enseignant ne fait non plus jamais aucun commentaire et aucune relance.

Moment 1. Identique

Moment 2. Identique

Moment 3. Un peu différent. C'est l'intention plus que l'action qui est privilégiée.

- La désignation des intentions : « Qu'est ce qu'il voudrait faire ? » et « Pourquoi il voudrait le faire ? »
- La désignation des émotions éprouvées
- La désignation des paroles prononcés : « Qu'est ce qu'il dirait ? »

En plus, l'animateur pose deux questions à l'ensemble des enfants. « Pour quelle raison éprouverait-il cette émotion ? » Et « Est-ce qu'à sa place, vous pensez que vous éprouveriez la même chose ? » Ces deux ques-

tions sont posées au groupe, et jamais à un enfant en particulier.

Moment 4. Identique

Moment 5. Identique

Moment 6. spécifique aux enfants de fin d'élémentaire et collèges. Il consiste en un retour sur les émotions éprouvées. L'enseignant demande à ceux qui ont joué : « Est-ce que vous avez ressenti les mêmes émotions que celles que nous avons évoquées au début ? »

Toutes les questions sont posées au groupe, et jamais à un enfant en particulier. Personne n'est obligé d'y répondre. Et l'absence de réponse ou les réponses éventuelles ne doivent s'accompagner d'aucune remarque est d'aucun commentaire de la part de l'enseignant.

3. Tous les volontaires doivent jouer tous les rôles

Il est absolument essentiel que les enfants qui se portent volontaires pour jouer jouent successivement tous les rôles. Si l'enseignant l'accepte, d'autres enfants prendront prétexte de son accord pour refuser à leur tour de jouer tous les rôles. Si l'enfant qui est dans cette situation s'obstine à refuser de jouer un rôle, il est souhaitable que l'enseignant se lève, se mette près de lui, et lui demande de répéter simplement après lui chacune des phrases qu'il doit prononcer dans ce rôle. Il ne lui est pas demandé de jouer les actions avec son corps, mais seulement de répéter les phrases.

Parfois, les enfants qui refusent de jouer le rôle de victime finissent par accepter de le faire, mais en

dénonçant aussitôt la violence dont ils seraient l'objet de la part de l'enfant qui joue à ce moment le rôle de l'agresseur. Par exemple, un enfant qui refuse obstinément de jouer le rôle d'une victime l'accepte enfin. Mais il crie : « Aïe ! tu me fais mal ! » aussitôt que son camarade anciennement « victime » - et maintenant « agresseur » - touche son bras ! Que cet enfant perçu comme agressif dans son école dénonce comme agression le simple fait d'être effleuré dans un jeu de rôle révèle une difficulté psychique majeure : cet enfant est dans l'angoisse d'être effectivement malmené aussitôt qu'il quitte son rôle d'agresseur. Il est agresseur par peur d'être agressé. Le jeu de rôle lui permet peu à peu d'appivoiser cette éventualité.

Quant aux enfants qui choisissent spontanément de jouer d'abord les victimes, il n'est pas rare qu'ils ne puissent jouer le rôle d'agresseur qu'en riant, comme s'ils ne pouvaient pas y croire... C'est pourquoi il est aussi important de les faire changer de rôle. Et ça l'est d'autant plus que ces positions d'agresseurs et de victimes redoublent fréquemment les places sexuelles. Les garçons se proposent régulièrement dans le rôle des agresseurs tandis que les filles se positionnent plutôt dans les rôles des agressées. Ce n'est guère étonnant : dans un grand nombre de feuilletons et de films vus par les enfants - bien qu'ils ne leur soient pas particulièrement destinés -, l'agresseur est un homme et la victime une femme. Du coup, pour un garçon, le passage du rôle d'agresseur à celui de victime se complique par l'obligation qui lui est faite de jouer un rôle tenu par une personne de l'autre sexe dans la séquence audiovisuelle qui a servi de point de départ.

Précisons encore que l'obligation faite à tous les volontaires de jouer tous les rôles permet à des enfants agressifs de dédramatiser leur identification à la figure problématique de victime dont ils sont très souvent porteurs. En effet, il a été montré que la

grande majorité des enfants enfermés dans un rôle d'agresseurs avaient été ou étaient des enfants agressés, notamment dans leur milieu familial. À tel point que c'est souvent l'angoisse de se retrouver en situation de victime qui les amène à se positionner sans cesse comme agresseurs. Le *J3F* permet de dédramatiser les postures vécues comme dangereuses et de permettre à l'enfant de les envisager toutes afin de pouvoir à chaque fois choisir celle qui est le mieux adaptée à la situation réelle qu'il traverse.

GUIDE DE SÉANCE RÉSUMÉ DU J3F EN MATERNELLES, CP ET DÉBUT D'ÉLÉMENTAIRE

Rituel d'entrée (éventuellement) : un petit exercice de mimiques, et /ou chanter une petite phrase ou la dire ... (au choix, et à l'inventivité de chacun)

PREMIER MOMENT :

« Bonjour, nous allons jouer comme au théâtre. Et rappelez vous : au théâtre, on fait semblant, on ne se fait jamais mal, les garçons peuvent jouer les rôles de filles et les filles peuvent jouer les rôles de garçons »

DEUXIEME MOMENT :

« Pour cela, nous allons construire ensemble une petite histoire ensemble. Et pour la construire, nous allons partir des images que vous avez vues, à la télévision, au cinéma, ou ailleurs. Est ce qu'il y a des images dont vous avez envie de parler ? Vous avez bien sûr le droit de parler de toutes les images que vous avez vues »

TROISIEME MOMENT :

IMPORTANT : L'enseignant décontextualise la proposition retenue pour n'en garder qu'un squelette : une action réunissant quelques protagonistes, sans indication de sexe
« Ce serait donc l'histoire de... »

Puis il dit

« Maintenant, nous allons inventer une petite histoire ensemble à partir de cette situation »

La mise au point de l'histoire comporte impérativement

- la désignation des actions à accomplir (« traverse une route, etc »)
- la désignation des paroles à prononcer (« Au secours », etc)

- la désignation des émotions censées être éprouvées par chacun des personnages

L'enseignant reformule chaque proposition au conditionnel : « Ce serait l'histoire de »

En élémentaire, l'enseignant peut essayer de faire préciser aux enfants les raisons pour lesquelles ces émotions sont éprouvées :
« Pour quelle raison l'éprouverait-il ? »

QUATRIEME MOMENT :

« Maintenant nous allons jouer cette histoire. Je vous rappelle que tous les enfants volontaires pour jouer devront obligatoirement jouer tous les rôles
Qui veut jouer le rôle de ...
Qui veut jouer le rôle de ...
Qui veut jouer le rôle de ... »

Rappeler les consignes (faire semblant + jouer tous les rôles successivement). Récapituler les actions et les paroles, avant de commencer

CINQUIEME MOMENT :

APRES CHAQUE SEQUENCE DE JEU

Tous applaudissent.

L'enseignant ne fait aucun commentaire.

Il ne faut jamais inviter - et encore moins forcer - un enfant à jouer.

A LA FIN DES 45 MINUTES

Rituel de fin éventuel (faire le choix parmi les propositions suivantes) :

Phrase « ritournelle » chantée en faisant la ronde, puis se pencher vers l'avant, en expirant profondément.

L'enseignant distribue un « petit carton d'invitation » pour la prochaine séance, tout en chantant une petite comptine.

Chaque enfant va reposer son petit tapis.

GUIDE DE SÉANCE RÉSUMÉ DU J3F : FIN D'ÉLÉMENTAIRE ET COLLÈGES

Rituel d'entrée (éventuellement) : à inventer

PREMIER MOMENT :

« Bonjour, nous allons jouer comme au théâtre.
Et rappelez vous : au théâtre, on fait semblant,
on ne se fait jamais mal, les garçons peuvent
jouer les rôles de filles et les filles peuvent jouer
les rôles de garçons »

DEUXIEME MOMENT :

« Pour cela, nous allons construire ensemble
une petite histoire.

Et pour la construire, nous allons partir des
images que vous avez vues, à la télévision, au
cinéma, ou ailleurs.

Est ce qu'il y a des images dont vous avez envie
de parler ? Vous avez bien sûr le droit de parler
de toutes les images que vous avez vues »

TROISIEME MOMENT :

IMPORTANT : L'enseignant décontextualise
la proposition retenue pour n'en garder qu'un
squelette : une action réunissant quelques
protagonistes, sans indication de sexe
« Ce serait donc l'histoire de... »

Puis, pour chaque personnage, l'enseignant
invite à :

- **La désignation des intentions :** « Qu'est ce qu'il
voudrait faire ? »

et « Pourquoi il voudrait le faire ? »

- **La désignation des émotions éprouvées :**

« Qu'est ce qu'il ressentirait ? »

- **La désignation des paroles prononcés :**

« Qu'est ce qu'il dirait ? »

En plus, l'enseignant pose deux questions à
l'ensemble des enfants.

- « Pour quelle raison éprouverait-il cette
émotion ? »

- « Est-ce qu'à sa place, vous pensez que
vous éprouveriez la même chose ? » Ces deux
questions sont posées au groupe, et jamais à un
enfant en particulier.

QUATRIEME MOMENT :

« Maintenant nous allons jouer cette
histoire. Je vous rappelle que tous les enfants
volontaires pour jouer devront obligatoirement
jouer tous les rôles

Qui veut jouer le rôle de ...

Qui veut jouer le rôle de ...

Qui veut jouer le rôle de ... »

Rappeler les consignes (faire semblant + jouer
tous les rôles successivement). Récapituler les
actions et les paroles, avant de commencer

CINQUIEME MOMENT :

APRES CHAQUE SEQUENCE DE JEU

Tous applaudissent.

L'enseignant ne fait aucun commentaire.

Il ne faut jamais inviter - et encore moins forcer

- un enfant à jouer.

SIXIEME MOMENT :

Spécifique aux enfants de fin d'élémentaire
et collèges. Il consiste en un retour sur les
émotions éprouvées.

L'enseignant demande à ceux qui ont joué :

« Est-ce que vous avez ressenti les mêmes
émotions que celles que nous avons évoquées
au début ? »

Ces deux questions sont posées au groupe, et
jamais à un enfant en particulier. Personne n'est
obligé d'y répondre.

A LA FIN DES 45 MINUTES

Rituel de fin éventuel (à inventer) :

.....

CHAPITRE 3

Le *J3F* au service de l'empathie

Nous évoquons dans notre introduction le fait que l'empathie est une construction complexe qui fait intervenir plusieurs strates successives, à tel point qu'il serait plus raisonnable de parler « des empathies » au pluriel plutôt que de l'empathie au singulier. Ces strates sont au nombre de cinq. Elles se mettent en place dans l'évolution de l'enfant et se combinent chez l'adulte. Les trois premières sont l'empathie émotionnelle (appelée par certains auteurs empathie affective), l'empathie cognitive, et enfin la capacité de combiner l'une et l'autre dans une construction complexe. Chacune de ces trois étapes se construit chez l'être humain dans une tranche d'âge privilégiée et nécessite une rencontre entre les possibilités permises par le développement et les réponses de l'entourage qui les renforce ou les dissuade. Ces trois étapes participent à la construction que ce que j'ai proposé d'appeler « l'empathie directe », dans la mesure où elles participent ensemble à la compréhension de l'autre.

Ce socle une fois constitué permet le passage vers le sens moral par l'introduction de la dimension de la réciprocité. Il ne s'agit plus seulement de s'accor-

der le droit de se mettre à la place de l'autre, mais d'accepter que l'autre se mette à la mienne. Par opposition à la construction des trois premières étapes qui participent ensemble à la construction de l'empathie directe, j'ai proposé d'appeler cette quatrième étape « l'empathie réciproque ». Elle constitue la base du sens moral et de la justice. Cette empathie réciproque se prolonge enfin dans la dimension de l'intersubjectivité dans laquelle l'empathie de chacun répond à l'empathie de l'autre. J'ai nommé cette cinquième et dernière étape « l'empathie intersubjective ». Enfin, parallèlement à cette construction de l'empathie pour autrui, il semble nécessaire de faire intervenir la construction d'une forme d'empathie tournée vers soi-même, qui permet de « s'écouter », et plus largement de se préoccuper de soi, qu'il est convenu d'appeler l'auto empathie.

Nous allons d'abord envisager chacune de ces dimensions successives de l'empathie, avant de préciser comment la pratique du *J3F* en favorise certaines. Précisons tout de suite qu'il n'est évidemment pas le seul moyen de les développer. En revanche, il permet de développer les plus fondamentales à travers une activité ludique qui suscite l'adhésion des élèves, et cela de la maternelle au collège.

1. Une construction en plusieurs étapes

1. L'empathie affective : comprendre les émotions d'autrui en les éprouvant soi-même.

Elle apparaît chez l'enfant lorsqu'il accède à la reconnaissance de sa propre identité distincte de celle d'autrui, vers un an, au moment du stade du miroir. Il devient alors capable d'identifier les émotions d'autrui et de les éprouver sans se confondre avec lui.

Avant ce moment, on ne parle pas d'empathie, mais plutôt de « contagion émotionnelle ». Celle-ci relève d'une reproduction à l'identique des émotions d'autrui dans laquelle les « neurones miroirs » joueraient un rôle essentiel, alors que ce rôle devient beaucoup plus relatif au fur et à mesure que l'on envisage des formes plus évoluées d'empathie. Cette empathie affective est un système intuitif au fonctionnement rapide et automatique. Stotland¹⁵ parle à son sujet d'une « prise de rôle » dans laquelle le spectateur se concentre sur l'émotion qu'il éprouve lui-même au moment où il entre en résonance avec autrui. Le neuro scientifique Jean Decety désigne cette phase sous le nom de « partage émotionnel » (en anglais *Emotional Sharing*)¹⁶.

Bien que la distinction entre soi et l'autre y soit clairement posée, Martin Hoffman¹⁷ souligne que cette première forme d'empathie fait courir le risque de nous laisser submerger par l'émotion, surtout lorsque, pour tenter de mieux nous imaginer à la place de l'autre, nous réactivons des souvenirs personnels à forte charge émotionnelle. Cette forme d'empathie serait alors menacée par ce que cet auteur appelle une « dérive égoïste ».

2. L'empathie cognitive : comprendre l'état mental d'autrui.

Ce second étage de l'empathie directe apparaît chez l'enfant aux alentours de quatre ans et demi et se confond avec ce que l'on appelle la « théorie de l'esprit ». Cette expression désigne l'aptitude à appré-

15. Stotland, E. (1969). Exploratory investigation of empathy, *In* Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 4, pp. 271-314, New York, Academic Press.

16. L'amygdale, l'hypothalamus et le cortex orbito frontal semblent notamment sous-tendre cette capacité (Decety J., Cowell, M. (2014). The complex relation between morality and empathy, *Cognitive Sciences*, July 2014, Vol. 18, No. 7).

17. Hoffman, M. (2008). *Empathie et développement moral, les émotions morales et la justice*, Grenoble, PUG.

hender les croyances et les désirs d'autrui, puis, à partir de cette base, à imaginer ses intentions et anticiper ses comportements. Il s'agit d'un système lent, délibératif et conscient dans lequel il ne s'agit plus de ressentir les émotions d'autrui, comme dans la stade précédent, mais de comprendre son point de vue en prenant en compte ses différences. Cette posture nécessite d'intégrer un grand nombre d'informations, comme le caractère de l'autre, ses conditions de vie, ses particularités culturelles, etc. Elle correspond à ce que Jean Decety a désigné en 2014 comme « préoccupation empathique » (ou *empathic concern* en anglais)¹⁸.

Notons enfin que la mise en place de l'empathie émotionnelle et de l'empathie cognitive s'accompagne de la capacité d'identifier ses propres émotions et de pouvoir en comprendre les raisons. Cette forme d'empathie vis-à-vis de soi-même est ce qu'on appelle l'auto empathie. Elle participe à la construction de l'estime de soi.

3. Adopter intentionnellement le point de vue d'autrui.

Cette phase réintroduit la dimension émotionnelle, mais différemment de ce qui se passait dans l'empathie affective. Il s'agit en effet d'adopter intentionnellement le point de vue d'autrui, à la fois émotionnel et cognitif, en se décentrant de son propre point de vue. Celui qui fait cet effort – parce que ça en est un – passe d'un référentiel auto centré, c'est-à-dire centré sur soi, à un référentiel allo centré, c'est-à-dire centré sur un autre. C'est ce que Martin Hoffman appelle la « prise de rôle mature de l'empathie »¹⁹. Elle

18. Elle est permise par l'activation progressive du cortex préfrontal médian et d'une structure nommée jonction temporo-pariétale, capable d'établir une distinction claire entre les pensées et émotions issues de nous-mêmes et celles produites par autrui (Decety, *op.cit.*).

19. Hoffman, *op.cit.*

repose sur une interaction entre le système des intuitions produites automatiquement et non consciemment, et le raisonnement placé sous le contrôle de la conscience. Jean Decety qualifie ce processus, combinant intensité émotionnelle et prise de recul, « changement de perspective émotionnelle » (ou *emotional perspective changing*)²⁰. Ce changement nécessite un effort conscient important et pourrait difficilement apparaître avant l'âge de 9 ans, selon les psychologues américaines Barbara Wilson et Joanne Cantor²¹.

La capacité à prendre en compte le vécu et le point de vue de l'autre, en y intégrant l'indispensable dimension émotionnelle, semble donc se jouer à cet âge. La mise en commun des réseaux cérébraux responsables de l'empathie émotionnelle et de ceux sous-tendant l'empathie cognitive semble se mettre en place à partir de 9 ans. Autant dire qu'un milieu n'encourageant pas l'adoption du point de vue d'autrui et le ressenti concomitant d'émotions associées ne permettra pas à l'enfant d'intégrer son empathie émotionnelle et son empathie cognitive.

4. L'empathie réciproque : la construction du sens moral et de la justice

La « prise de rôle mature » étudiée par Martin Hoffman consiste donc à ressentir pour commencer à réfléchir, et à faire l'effort cognitif de mieux comprendre pour ressentir avec plus de justesse. Elle n'est pas encore le sens moral, mais elle en est la condition. En effet, l'empathie affective sans empathie cognitive est constamment menacée par la confusion émotionnelle, tandis que l'empathie cognitive développée sans base émotionnelle est un formidable outil de manipu-

20. Elle impliquerait une zone charnière entre émotion et cognition, le cortex cingulaire, une partie du cerveau dont la maturation dépend des incitations extérieures dont l'enfant fait l'objet (Decety, *op.cit.*).

21. Wilson, B.I., Cantor, J. (1985). *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 284-299.

lation d'autrui, puisque aucune émotion pour l'autre ne vient la troubler. La réciprocité permet d'accepter que l'autre puisse se mettre à ma place, quels que soient les risques subjectifs, et parfois objectifs que cette posture me fait subir. L'acquisition du changement de perspective émotionnelle joint à la dimension de la réciprocité – ne pas faire autrui ce que nous n'aimerions pas qu'il nous fasse – donne accès aux valeurs morales et au sens de la justice.

L'empathie réciproque est en effet fondamentalement acceptation de la liberté de l'autre. Entre humains, elle concerne trois aspects complémentaires de l'existence. Tout d'abord, l'estime de soi : la réciprocité implique d'accepter que l'autre puisse s'estimer autant que je m'estime moi-même. Ensuite, la faculté que je m'accorde d'aimer et d'être aimé : la réciprocité implique d'accepter que l'autre puisse aimer et être aimé exactement de la même façon que moi-même. Enfin, l'ensemble des droits citoyens : la réciprocité implique que je reconnaisse le droit des autres humains de bénéficier des mêmes droits que moi. Le philosophe Axel Honneth a évoqué ces trois composantes sous le mot unique de « reconnaissance »²². Ce qualificatif présente l'avantage de placer d'emblée la réciprocité au centre du processus : il n'y a en effet de reconnaissance complète que réciproque.

Grâce à la construction du sens moral et de la justice, notre empathie ne se limite plus à ceux qui nous sont proches, comme notre famille et nos amis, selon une attitude que Martin Hoffman appelle le « biais de familiarité ». Nous nous orientons vers une utilisation de notre empathie émotionnelle et cognitive dans le sens d'un bien vivre ensemble plutôt que dans le sens d'une manipulation permanente de notre entourage, et cette attitude s'élargit à l'ensemble de l'humanité.

22. Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000.

C'est cette dimension qui nous permet par exemple aujourd'hui de souffrir des souffrances que nous imaginons à des migrants que nous ne connaissons pas, et de nous mobiliser en leur faveur.

Lorsque cette réciprocité reconnaît à l'autre non seulement la possibilité de se mettre à ma place, mais aussi celle de me faire découvrir des aspects de moi-même que j'ignore, nous avons parlé d'intersubjectivité²³. C'est la posture de celui qui va voir un psychothérapeute, un médecin ou un coach, mais aussi de celui que son amour ou son amitié pour un interlocuteur privilégié lui permet d'accepter qu'il l'éclaire sur lui-même.

5. Et la compassion ?

Le lecteur a sans doute remarqué que nous n'avons pas parlé de compassion. Dans la tradition occidentale, le mot met l'accent sur la participation affective à la souffrance d'autrui. Le dictionnaire Petit Robert la définit comme un « sentiment qui porte à plaindre et partager les maux d'autrui ». Elle appartient donc totalement à la dimension affective du sens de l'autre, avec le risque de détresse émotionnelle qui s'attache à celle-ci. Mais sous l'influence du mouvement bouddhiste tibétain, le mot est proposé aujourd'hui avec une signification totalement différente. Dans cette religion, la « compassion » est associée à un travail cognitif et à des stratégies de régulation du stress qui permettent de prendre de la distance par rapport aux émotions et d'être plus efficace dans l'assistance à autrui. Du coup, le mot « empathie » désigne uniquement la composante affective du sens de l'autre (avec le risque de détresse émotionnelle qui lui est associée), tandis que le mot « compassion » désigne ce que Martin

23. Tisseron S., (2013) *Fragments d'une psychanalyse empathique*, Paris, Albin Michel.

Hoffmann appelle la prise de rôle mature, qui inclut une dimension d'assistance²⁴.

2. Un droit à l'éducation au changement de point de vue

Revenons à la construction de cette prise de rôle mature. Nous avons dit qu'elle a particulièrement besoin d'être encouragée pour se mettre en place, de telle façon que le comportement moral est à la fois inné est acquis. Mais elle a également une seconde caractéristique : il semble qu'il existe une fenêtre critique pour son installation, située entre 8 et 12 ans. Les enfants chez lesquels elle n'est pas encouragée à cet âge pourraient avoir beaucoup de difficultés pour la développer ensuite. Deux arguments plaident en ce sens. Le premier réside dans le fait que les dictatures organisent toujours une éducation unilatérale intensive dans cette tranche d'âge. Le second est qu'il est très difficile de déradicaliser un fanatique, mais facile de le « retourner » pour qu'il devienne un défenseur acharné de la cause qu'il combattait la veille. Autrement dit, un cerveau entraîné dans la préadolescence à ne prendre en compte qu'un seul point de vue sur le monde échouerait ensuite à adopter un point de vue relativiste. Et cette attitude pourrait le pousser vers des mouvements sectaires.

24. Ce renversement sémantique est bien illustré par la façon dont Matthieu Ricard (2013) reprend les travaux de Charles R. Figley sur le *burn out* des soignants en inversant exactement les termes dans lesquels celui-ci en parle. Pour Figley, il existe une fatigue de compassion dont il propose de sortir en développant la capacité d'empathie, dans la mesure où celle-ci associe à la composante émotionnelle une composante cognitive qui permet de prendre du recul par rapport à la situation (Figley, C. R. (2002). *Treating Compassion Fatigue*, New York, Brunner-Rutledge). A l'inverse, pour Matthieu Ricard, le *burn out* des soignants est attribué à l'empathie elle-même, et il propose comme remède la « compassion » (Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme, la force de la bienveillance*, Paris, Nil).

Ainsi pourrait s'expliquer le fait que des enfants élevés dans une culture chrétienne, et dans des conditions où il est impossible de trouver chez eux un traumatisme majeur, puissent ensuite s'engager dans l'islamisme radical, comme hier dans des idéologies politiques extrêmes. Dans tous les cas, la religion ou l'idéologie ne sont que des vernis rajoutés après coup. Ces jeunes ne renonceraient pas à leur sens critique sous l'effet d'un « conditionnement », c'est plutôt eux qui iraient chercher une cause capable de légitimer leur propension à penser le monde selon un point de vue unique. L'adolescent que son éducation n'a pas préparé à penser la multiplicité des points de vue sera forcément tenté par les mouvements politiques ou religieux radicaux qui le confirment dans sa manière de fonctionner. Mais ces mouvements ne sont pas la cause de sa radicalisation, ils ne font qu'en cueillir les fruits. Les graines, elles, en ont été plantées bien avant, éventuellement par des parents ou des pédagogues d'une tendance politique ou religieuse différente, mais prisonnier d'un point de vue tout aussi radical. Les enfants n'acquièrent pas en effet des comportements pro sociaux passivement. Ils les construisent à travers des engagements collectifs qui sollicitent à la fois les diverses composantes de leur empathie. Si cette éducation n'est pas donnée, l'enfant risque de développer un point de vue unique sur le monde qui rigidifie ses relations à autrui et à son environnement et peut l'exposer à des attitudes sectaires.

Et cette éducation est d'autant plus importante aujourd'hui que les écrans la contrarient largement. En effet, il est fréquent que le spectateur d'un film, et plus encore le joueur d'un jeu vidéo, soit invité à adopter le point de vue d'un seul héros. Mais chez le jeune enfant aussi, les écrans contribuent à lui faire adopter un point de vue univoque. Chez l'enfant âgé de moins de quatre ans, le problème des images est en fait plus celui de leur rythme trop rapide que

celui de leur contenu. En déroutant les processus de compréhension des jeunes enfants, ces programmes les insécurisent et peuvent provoquer en réponse un renforcement d'une identité exclusive.

Pour le comprendre il nous faut comparer ce qui se passe quand un enfant joue spontanément avec ses jouets et la situation qui est la sienne quand il regarde la télévision. Lorsqu'un enfant joue avec des petites voitures, des Play mobiles ou des poupées, il est spontanément incité à s'imaginer dans tous les rôles. Cette situation est liée au fait que pour jouer, il utilise forcément ses deux mains. En tenant une figurine dans une main et une autre dans l'autre main, et en les faisant se frapper, s'embrasser ou se poursuivre, Il est alors celui qui frappe *et* celui qui est frappé, celui qui embrasse *et* celui qui est embrassé, celui qui poursuit *et* celui qui est poursuivi, etc.

Au contraire, l'enfant qui regarde la télévision est invité à s'imaginer toujours dans le même rôle. En effet, ce qu'il voit est la plupart du temps incompréhensible pour lui. Il y réagit alors en s'identifiant au personnage qui lui semble lui ressembler. Il est toujours celui qui frappe *ou bien* celui qui est frappé, toujours celui qui poursuit *ou bien* celui qui est poursuivi, toujours celui qui gagne *ou bien* celui qui perd). Du coup il est encouragé à figer l'identification privilégiée qu'il a mise en place sous l'influence du milieu familial. La capacité d'empathie est réduite, avec le risque de favoriser des conduites enkystées d'agression ou de victimisation

3. Le J3F au service de l'empathie

Si ce qui se passe dans notre cerveau quand nous sommes dans l'incapacité de comprendre le point de

vue de l'autre doit encore être précisé, nous en savons suffisamment pour comprendre l'importance d'élever nos enfants dans la multiplicité des points de vue. Encourager le sens de la réciprocité et développer la capacité de changer de point de vue est plus important que jamais. Et cela concerne autant l'école que les parents. Organiser des débats et des controverses dès l'école élémentaire est un moyen. Le *Jeu des trois figures* trouve sa place dans ce projet. Il contribue à renforcer la composante affective et la composante cognitive du sens de l'autre, mais plus encore à encourager le changement de perspective émotionnelle.

1. L'empathie émotionnelle

Le J3F la favorise par le fait que les émotions sont identifiées et nommées pendant le jeu. Pour la faciliter, les enseignants peuvent aussi inviter les enfants en début de séance, à adopter successivement plusieurs mimiques correspondant à plusieurs émotions. L'intérêt de ce protocole est que les enfants qui ont de la difficulté à adopter une mimique adaptée à une situation vont l'apprendre en regardant leurs pairs et en les imitant. C'est bien plus facile pour eux que de se caler sur un adulte. En effet, l'enfant est invité à réaliser des mimiques en lien avec ses camarades, et il ne court donc pas le risque de se sentir jugé par l'enseignant comme ce serait le cas s'il était invité personnellement par celui-ci à adopter la bonne mimique au cours d'une séquence de jeu. Enfin, comme dans tout ce qui concerne le J3F, l'animateur ne doit évidemment jamais faire aucun commentaire sur la capacité de tel ou tel enfant à réaliser correctement telle ou telle mimique.

Dans la mesure où beaucoup d'enfants semblent avoir de la difficulté à identifier la signification des mimiques, il est possible aussi de mettre en place, dans les classes, parallèlement à l'activité J3F, des

moments dédiés à leur reconnaissance. Cette activité peut alors être menée de façon autonome, par exemple en s'aidant de pictogrammes que l'on trouve sur Internet en consultant des programmes canadiens qui les utilisent.

2. L'empathie cognitive

Les enfants sont invités non seulement à mimer des émotions dans la phase préparatoire, mais également à nommer celles qui sont éprouvées par les différents protagonistes (joie, colère, peur, tristesse ainsi que celle, plus morale, de culpabilité). De façon générale, la nomination des intentions des différents protagonistes, lors de la construction du scénario, permet de mieux comprendre les états mentaux de l'autre. Cette caractéristique est renforcée par le fait que, dans le jeu proprement dit, chaque action est accompagnée de mots qui font sens. Tout au long de l'activité, chaque enfant est ainsi invité à réfléchir sur la façon dont toute action relève d'une représentation particulière du monde. Dans le protocole destiné aux classes élémentaires et au collège, il est en plus demandé aux enfants, au moment de la construction de l'histoire, de nommer les raisons pour lesquelles les émotions désignées pour être celles des différents protagonistes sont éprouvées plutôt que d'autres. Cette consigne a pour but que les enfants s'habituent à rapporter chaque émotion à la perception d'une situation.

3. Le changement de perspective émotionnelle

Enfin, la dernière composante de l'empathie directe, à savoir le changement de perspective émotionnelle, est lui aussi renforcé par le *J3F*. Il la favorise d'abord par le fait que tous les volontaires doivent obligatoirement jouer tous les rôles, et donc adopter successivement le point de vue de chacun des protagonistes.

Ce changement de point de vue est d'ailleurs spontanément matérialisé par les enfants, qui viennent se placer dans l'espace là où les précédents se sont tenus. Par exemple, si un agresseur s'est d'abord placé contre la fenêtre et sa victime du côté de la porte, lorsqu'ils changent de rôle, l'expérience montre que celui qui a joué d'abord le rôle de victime va endosser le rôle de l'agresseur en allant se placer à son tour près de la fenêtre.

Le changement de perspective émotionnelle est également illustré par une autre observation. L'expérience a montré que les enfants développent dans le cadre du *J3F* des stratégies de soutien les uns envers les autres. Ainsi les « souffleurs » viennent pallier aux difficultés de mémorisation de leurs camarades. Et dans la classe accueillant un enfant autiste sans langage, celui-ci a pu jouer tandis qu'un autre lui prêtait sa voix.

Cultiver le changement de perspective émotionnelle est d'autant plus important que l'on s'adresse à des enfants qui se trouvent dans une période de leur vie où ils y sont particulièrement réceptifs. C'est notamment le cas en fin d'élémentaire et en début de collège, entre 8 et 12 ans. C'est pourquoi l'objectif prioritaire du *J3F* n'est pas le même pour les enfants des maternelles et pour eux. En maternelle, l'essentiel est d'encourager les enfants à ne jamais se laisser agresser sans protester, ce qui leur permet ensuite de pouvoir plus facilement dénoncer auprès d'un tiers les agressions dont ils ont pu être victimes. En revanche, entre 8 et 12 ans, le *J3F* s'impose comme un outil privilégié pour développer la capacité de changement de perspective émotionnelle, qui est essentielle à la faculté de se mettre à la place de l'autre, et donc à la construction de l'empathie morale.

C'est pourquoi, en fin d'élémentaire et plus encore en collège le protocole de *J3F* inclut des dimen-

sions qui sont absentes du protocole appliqué en classe maternelle. Pour encourager le changement de perspective émotionnelle, l'animateur demande aux enfants, une fois que toutes les séquences de jeu sont terminées, s'ils ont ressenti ou non l'émotion qui avait été évoquée au départ comme celle des divers protagonistes de l'histoire. Comme pour tout ce qui concerne le *J3F*, il ne s'agit pas ici de questions adressées à chaque enfant séparément mais de questions générales auquel chacun d'entre eux à la liberté de répondre ou de ne pas répondre sans que l'animateur ne fasse aucun commentaire.

4. L'empathie réciproque

La pratique du *J3F* encourage de plusieurs façons. Tout d'abord, au moment où les volontaires changent de rôle, chacun d'entre eux accepte que le rôle qu'il vient de jouer soit pris après lui par l'un de ses camarades. Chaque enfant reconnaît donc à tous les autres le droit de jouer les mêmes rôles que lui, indépendamment du fait qu'il soit fille ou garçon et de la place qui lui est reconnue dans la classe : celui qui est considéré comme leader et celui qui est considéré comme bouc émissaire par l'ensemble de la classe ont les mêmes droits d'interpréter les rôles de meneur ou de victime dans les séquences de *J3F*.

Par ailleurs, comme les enfants ne sont pas félicités individuellement, mais par des applaudissements collectifs qui s'adressent à tous, chacun d'entre eux est invité à penser que les autres ont le droit de se sentir fiers de la manière dont ils ont joué exactement comme lui-même en est fier. Chacun est donc invité de la même manière à accepter que ses camarades et lui soient appréciés également par l'enseignant.

Quant à l'empathie intersubjective, elle n'est pas sollicitée dans le *J3F* dans la mesure où aucun com-

mentaire n'est fait individuellement à un enfant et où les commentaires entre enfants sont dissuadés par la pratique des applaudissements.

5. L'auto empathie

Le *J3F* met souvent en scène des situations de tension ou d'agression dans lesquelles la victime ne reste jamais muette et formule sa protestation. Cette règle vise à permettre aux enfants de ne plus se laisser maltraiter sans protester. Cette aptitude participe à la construction de l'auto-empathie, autrement dit la capacité à identifier ses propres émotions et à se venir en aide à soi-même en les exprimant (« *Aïe ! Tu me fais mal !* »).

C'est un point sur lequel l'animateur doit veiller tout particulièrement. Même si cela augmente parfois un peu la longueur des séquences jouées, il est essentiel que l'histoire construite ensemble ne se termine jamais sur agression dans laquelle la victime reste sans voix. L'objectif est que les enfants s'habituent à ce que la victime d'une situation d'agression dénonce aussitôt celle-ci, auprès de son agresseur d'abord, et d'un tiers ensuite. En apprenant à protester au moment même de l'agression, la victime se donne le moyen d'être entendue par son entourage de telle façon que cela puisse dissuader son agresseur. Mais même si personne, hormis son agresseur, ne l'entend, le fait de pouvoir nommer l'agression permet à la victime de qualifier l'événement en agression, et facilite donc la possibilité de s'en plaindre ensuite auprès d'un tiers. N'oublions pas qu'une victime dénonce plus facilement une agression auprès d'un tiers (un enseignant, un éducateur, un psychologue ou un médecin) quand elle l'a d'abord verbalisée auprès de son agresseur lui-même. Au contraire, le fait de ne pas nommer l'agression au moment où on la subit peut entraîner une certaine confusion chez la victime qui

finit par se demander si elle a bien été victime d'une agression, ou si ce n'était pas plutôt une plaisanterie, ou un hasard qui a fait qu'elle a reçu un coup de coude, de genou ou de cartable de la part d'un autre enfant... D'autant plus que c'est bien évidemment ce que l'agresseur cherche toujours à faire croire. Et la situation ne concerne pas que les classes maternelles. Les violeurs cherchent toujours à convaincre leur victime qu'il n'y a pas eu viol, et ils y parviennent d'autant mieux qu'ils peuvent rappeler à celle-ci qu'elle n'a pas protesté, ou tout au moins pas avec suffisamment d'énergie pour être crédible...

L'apprentissage de la protestation en réponse à toute agression doit commencer dès l'école maternelle.

6. L'empathie intersubjective

Cette dernière composante de l'empathie n'est pas modifiée par le *J3F* puisqu'aucun enfant n'est invité à faire de commentaires sur les attitudes des autres participants, et que les professionnels animant le jeu se l'interdisent eux aussi.

CHAPITRE 4

Les questions le plus souvent posées par les enseignants pratiquant le *J3F*

Les enseignants qui mettent en place le *J3F* décrivent plusieurs difficultés. Voyons en quelques unes, et les solutions que nous leur proposons.

« Les enfants jouent sans cesse les mêmes séquences de dessins animés »

Deux animateurs avaient décidé de se partager une classe et d'animer chacun une demi classe. L'un d'entre eux a été confronté à des élèves qui proposaient de partir de scènes vues dans les journaux télévisées, tandis que l'autre se plaignait que son groupe évoque uniquement des dessins animés diffusés dans le cadre des programmes jeunesse ! Et pourtant les enfants avaient été répartis par ordre alphabétique ! Il semble donc que la personnalité de l'animateur joue un grand rôle dans les thématiques que les enfants se sentent le droit d'aborder ou non. Il peut s'agir d'une très légère réticence manifestée par un enseignant face à une image bouleversante évoquée par un enfant au début pour que l'ensemble du groupe s'enferme dans l'évocation de dessins animés tournant autour des mêmes situations anodines. D'autant plus que

l'enseignant est facilement perçu comme un substitut des parents, et que les enfants peuvent craindre un jugement désapprouvateur s'ils évoquent leur plaisir et/ou leurs craintes à avoir regardé des programmes qui ne leur sont pas spécifiquement destinés. Mais il peut s'agir aussi seulement d'une habitude installée après quelques séances pendant lesquelles les enfants ont construit leur histoire à partir d'images de dessins animés.

Faut-il alors que l'enseignant demande aux enfants s'ils regardent le Journal télévisé ou des séries pour les inviter à en parler ? En fait, je ne conseille pas d'intervenir de cette façon avant février ou mars pour une activité *J3F* mise en place en septembre de l'année précédente. Il est préférable de laisser le plus possible s'installer une dynamique groupale. D'autant plus que la pratique de la décontextualisation permet très souvent aux enfants d'imaginer de nouvelles situations à partir des mêmes dessins animés qu'ils ont vus.

« Quand il n'y a pas les trois figures dans leurs histoires, que dois-je faire ? »

Tout d'abord, c'est tout à fait normal que les figures de l'agresseur, de la victime et du tiers ne soient pas toujours présentes. Au début notamment, et même lorsqu'on pratique avec des adultes, beaucoup d'histoires ne comportent que les figures de la victime et du sauveteur. Les choses se présentent alors de la façon suivante : le plus souvent, une catastrophe a eu lieu - par exemple un tremblement de terre -, et une victime est aidée par un sauveteur, lui-même parfois aidé par une autre personne qui l'aide en quelque sorte à apporter son aide.

De façon générale, l'enseignant doit influencer le moins possible le thème choisi et les actions évoquées. Son rôle est de s'assurer que l'histoire peut être

jouée, c'est-à-dire qu'elle n'est pas trop longue et que sa narration est cohérente.

« Des fois, la fin n'est pas morale. Par exemple, le coupable d'agression n'est pas puni. Dois-je imposer une autre fin ? »

Si la plupart des histoires que les enfants imaginent, au moins au début du *J3F*, ne se terminent pas par la punition du coupable, c'est parce qu'un grand nombre de scénarios audiovisuels auxquels ils sont confrontés n'en comportent pas, et que la plupart des situations qu'ils vivent dans leur vie quotidienne, ou dont ils entendent parler, n'en comportent pas non plus. L'enseignant doit donc s'abstenir d'intervenir sur la construction. En revanche, il doit veiller à ce que les derniers mots restent à la victime. Il serait totalement contraire à l'esprit du *J3F* de terminer une histoire par l'action de l'agresseur. Pour tous les enfants, et encore plus pour ceux des classes maternelles, il est essentiel qu'aucune agression ne soit jamais jouée sans que la victime ne proteste. Peu importe que ce soit en dénonçant le caractère illégal de l'agression, l'intensité de la douleur subie ou toute autre raison. Cette protestation constitue dans tous les cas la meilleure garantie que la victime trouvera ensuite la force d'aller se plaindre auprès d'un tiers.

En revanche, si des histoires non morales étaient majoritairement proposées au mois de février de l'année qui a suivi la mise en place de l'activité, il serait important que l'enseignant s'étonne et commence à poser des questions du genre : « Et la police ne fait rien ? ». Mais il ne devrait pas pour autant prendre l'initiative de modifier les histoires proposées par les enfants. Ils ont besoin de cette liberté pour s'approprier l'espace du jeu, et mettre en place la dynamique groupale qui est centrale dans l'efficacité du *J3F*.

« Faut-il inviter les enfants à voter à chacune des étapes ? »

Une difficulté importante des enseignants quand ils commencent à pratiquer le *J3F* consistent à faire largement voter les enfants en leur laissant proposer plusieurs images de départ, puis plusieurs actions de chacun des personnages, etc. Et ils se retrouvent ainsi très souvent manquer de temps pour le jeu proprement dit. L'enseignant ne doit pas hésiter à déclarer acceptable la première image proposée si tel est le cas, et c'est la même chose pour les actions et les paroles proposées à chaque étape du jeu. Cette attitude est essentielle au début pour permettre à l'enseignant d'apprendre à faire tenir l'ensemble du *J3F* dans les 50 minutes imparties. Lorsque l'enseignant est rassuré sur sa capacité à le faire, il peut choisir de privilégier plutôt le vote des enfants, ou plutôt le fait de faire jouer la même histoire par deux groupes d'enfants successifs si le temps restant après sa construction le permet.

« Que faire si un enfant évoque des images pornographiques ? »

Pendant la phase d'expérimentation, en 2007 et 2008, nous avons réfléchi à la possibilité d'un protocole particulier au cas où un enfant dirait avoir vu des images à contenu sexuel et demanderait à les jouer. Mais en pratique, depuis 2008, aucun animateur n'a jamais été confronté à un enfant évoquant une séquence pornographique. Cela ne prouve pas qu'aucun enfant ne voit jamais de telles images, mais que ceux qui en ont vues sont tellement gênés qu'ils ne les évoquent pas (rapelons que nous avons affaire massivement, à ce jour, à des enfants de classes maternelles). En outre, à cette époque, nous n'avions pas encore imaginé le moment de la décontextualisation. Il nous semble aujourd'hui que ce protocole doit permettre de gérer les situations

d'images pornographiques comme il permet de gérer les situations d'images hyper violentes... au cas où plusieurs enfants auraient vu les mêmes, et où elles seraient retenues par une majorité d'enfant comme point de départ de la construction de l'histoire. Deux conditions qui paraissent, aujourd'hui encore, bien improbables... L'expérimentation menée dans plusieurs collèges parisiens depuis septembre 2014 n'a pas non plus montré de problème de ce type.

« Que faire si un enfant en agresse un autre pour de vrai dans le jeu ? »

Tout est organisé dans le *J3F* pour que les enfants fassent semblant. Si un enfant n'y parvient pas, c'est la preuve de difficultés particulières. S'il n'arrive jamais à faire semblant, cela prouve qu'il a vraiment besoin de l'apprendre et le *J3F* est donc une excellente activité pour lui. Mais un enfant peut aussi sortir soudain du jeu parce qu'une séquence lui rappelle un traumatisme personnel. Une enseignante m'a ainsi raconté qu'au cours d'une situation d'agression jouée, un élève se mit soudain à frapper violemment un camarade qui était à terre, puis sortit en courant de la classe. Il apparut ensuite que le week-end précédent, cet enfant habituellement calme et sociable avait assisté à une scène d'agression dans le RER. Le *J3F* avait ouvert sa blessure cachée de telle façon qu'il avait confondu le passé et le présent, et sa propre personnalité avec celle de l'agresseur dans la scène à laquelle il avait assisté. Une telle situation est par définition imprévisible, mais elle est heureusement exceptionnelle. Elle montre une fois de plus pourquoi il est important de partir des images et pas de situations de la vie réelle. Dans les traumatismes d'images, le corps est beaucoup moins directement engagé et le bouleversement émotionnel est moins profond. Leur potentiel traumatique est amorti par l'écran

qui constitue une sorte de pare excitation²⁵. En plus des autres bonnes raisons qu'il y a de partir d'elles, les traumatismes qu'elles peuvent infliger sont plus faciles à aborder et à résoudre.

« Que faire si un enfant fait toujours le clown en jouant ? »

Il y a deux manières pour un enfant de perdre le bénéfice du *J3F*. La première est d'être débordé par ce qu'il joue et de s'impliquer dans des affrontements réels sans le recul de la mise en scène. Le rappel de l'obligation de « faire semblant » suffit en général à tout remettre dans l'ordre. La seconde façon est de jouer tous les rôles de façon égale, le plus souvent en riant, ce qui est évidemment une façon de ne pas s'impliquer. À la limite, l'enfant « fait le clown », avec des pitreries et en essayant d'amuser ses camarades. Parfois, cette attitude ne concerne pas tous les rôles joués par un enfant, mais seulement certains d'entre eux, notamment celui de victime. Le fait de pratiquer un exercice de mimiques au début, et de nommer les émotions dans la phase de construction de l'histoire, permet à ces enfants de mieux jouer les différents rôles.

Mais l'enseignant doit parfois rappeler que le théâtre comporte non seulement des actions et des textes, mais aussi des mimiques. Il peut alors dire des choses comme : « Ça serait bien que l'agresseur ait l'air méchant ». Ou bien : « La victime a peur, il faut qu'on voit qu'elle ait peur ». Il est toutefois préférable de garder de telles remarques pour le moment où le jeu est déjà bien installé, c'est-à-dire en pratique pour le mois de mars ou d'avril pour un jeu débuté en septembre. Par ailleurs, l'enseignant doit toujours faire ces remarques à l'ensemble des élèves et à aucun

particulier. N'oublions pas en effet que les difficultés rencontrées sur ce chemin par certains enfants s'enracinent dans des problèmes psychiques graves. La réflexion de l'enseignant doit avoir pour but de rappeler à tous les enfants que les mimiques font partie du jeu, et pas du tout de pointer à un enfant particulier des difficultés qu'il pourrait rencontrer.

« Est-ce que les animaux ont le droit de parler ? »

Bien sûr ! Les histoires pour les enfants sont pleines d'animaux qui parlent, et un bon nombre d'histoires pour adultes en contiennent aussi. Il n'y a donc aucune raison d'empêcher les enfants d'en mettre eux aussi dans les histoires qu'ils inventent ensemble.

« L'enseignant a-t-il le droit de refuser une proposition des élèves si elle ne gêne ? »

La question a surgi à propos d'un enseignant qui avait refusé que ses élèves de CLIS construisent ensemble un scénario à partir d'une scène qu'ils étaient pourtant plusieurs à avoir vue : un fœtus vampire dévorant sa mère de l'intérieur. Je pense que cet enseignant a eu tort et qu'il n'est pas souhaitable de créer la possibilité pour un enseignant de refuser une proposition des élèves lorsqu'ils sont plusieurs à avoir vu les mêmes images et à vouloir les prendre comme point de départ de leur scénario. Trois raisons au moins plaident dans ce sens.

1. Les enfants confrontés aux images les plus éprouvantes pourraient rapidement limiter leurs propositions de jeu à cause de la peur de susciter chez leur enseignant une attitude de refus. Ils se trouveraient ainsi encore plus seuls dans leur confrontation à des images angoissantes.

25. Voir à ce sujet Tisseron, S. (2003). *Comment Hitchcock m'a guéri*, Paris, Albin Michel.

2. Plus des enfants ont été traumatisés par des images, plus il est important qu'ils aient la possibilité d'en parler. Rappelons en effet qu'il ne s'agit pas pour les enfants de « jouer » la scène traumatisante telle qu'ils l'ont vue. N'oublions pas l'importance du moment de décontextualisation ! Il s'agit de leur donner la possibilité de construire une histoire différente à partir du même point de départ, ou bien, s'ils reviennent aux images vues, à leur imaginer une autre issue. C'est ainsi par exemple que les images d'une famille engloutie par le Tsunami au Journal de 20 heures ont pu inspirer le lendemain un jeu dans lequel une famille prise dans un Tsunami était sauvée in extremis. Et même si la scène est jouée telle qu'elle a été vue, l'obligation faite aux enfants de mettre des mots sur chacune des situations en transforme profondément le contenu. Une scène peut en effet être traumatisante parce qu'elle n'est pas accompagnée de paroles qui lui donne du sens.

3. La possibilité pour les enseignants de faire valoir un droit de réserve pourrait rapidement alimenter des formes de refus dictées par des considérations idéologiques. Par exemple, plusieurs enfants ont vu deux hommes se marier aux actualités télévisées : ils ont envie de le jouer dans les jours qui suivent, mais un enseignant scandalisé par cette forme d'union pourrait opposer son refus aux enfants. Ou bien une femme qui a tué ses bébés et qui les a mis au congélateur dit ne rien regretter, et l'enseignant horrifié oppose un refus à ce que des enfants jouent la scène; ou encore une femme voilée décide d'enlever son voile, et son mari la tue, etc. De telles scènes font aujourd'hui partie du paysage audiovisuel des jeunes enfants. On peut le regretter - et personnellement je le regrette - mais nous sommes obligés de faire avec.

Il en résulte qu'en dehors des spectacles interdits aux moins de 18 ans (et notamment les spectacles porno-

graphiques), il est important que l'enseignant n'exerce pas de droit de réserve, sans quoi l'esprit du *J3F* serait totalement trahi. N'oublions pas que la mise en scène dans un jeu partagé, en présence d'un adulte, d'une scène traumatique, a le pouvoir d'en détoxiquer ses effets pathogènes. Car le jeu « détoxique » forcément les choses, et qu'il y a fort à parier qu'un foetus qui dévore sa mère de l'intérieur donne lieu à une mise en scène très drôle de la part de jeunes enfants : ce n'est pas pire que Jonas dans le ventre de la baleine ou que le bûcheron éventrant le loup pour en sortir la grand-mère !

Rappelons enfin que le *J3F* n'a aucun caractère d'obligation, et qu'il est préférable que seuls les enseignants capables de le pratiquer dans sa forme complète s'y engagent.

« Et si on construisait l'histoire à partir de contes racontés aux enfants plutôt qu'à partir des images qu'ils ont vues ? »

Certains enseignants sont effrayés par les images que les enfants disent avoir vues et suggèrent de partir de contes. Ils proposent de lire aux enfants *Le Petit Chaperon Rouge* ou *Les Trois Bandits*, puis de leur demander de construire une histoire, et de jouer celle-ci en se répartissant les rôles. Il est même possible de demander aux enfants de jouer tous les rôles successivement exactement de la même manière que dans le *J3F*. Le problème est que c'est vouloir se voiler la face sur ce que les enfants voient, et sur l'urgence qu'il y a à leur donner un espace dans lequel ils puissent le travailler. Le vert paradis de l'enfance existe moins que jamais car le nouveau paysage audiovisuel les en prive de plus en plus tôt. Autrement dit, les enfants sont habités de scénarios intérieurs de plus en plus semblables à ceux qui peuplent le monde

psychique de leurs parents et de leurs pédagogues²⁶. Le problème est qu'ils n'ont pas en même temps les repères qui permettent aux adultes d'isoler certaines situations comme relevant du fantasme et d'autres comme relevant de la réalité. Et nous ne parlons pas ici des scénarios sexuels que certains enfants de dix ou onze ans tentent aujourd'hui de mettre en scène. Des enfants de maternelle âgés de quatre ans disent être capables de sélectionner la chaîne de catch américain sur le récepteur que leurs parents ont installé dans leur chambre. Et ces enfants-là tentent évidemment d'imiter en cour de récréation ce qu'ils ont vu, mais sans comprendre que le catch est affaire de simulation ! Autant dire que ces enfants risquent de se faire très mal sans même avoir une idée des dommages qu'ils peuvent imposer à leurs camarades ou même parfois s'imposer à eux-mêmes. C'est pourquoi il faut partir des images que les enfants voient ... même si nous préférierions partir des contes.

« Et si, plutôt que de faire jouer les enfants, on leur faisait dessiner les images de départ qu'ils évoquent ? »

Une récente étude²⁷ montre que cela n'a pas du tout le même effet sur la construction de l'empathie qui est, rappelons le, l'objectif essentiel du *J3F*. La nomination des émotions au moment de la construction de l'histoire joue un rôle essentiel dans la capacité des enfants de construire la reconnaissance des émotions et la compréhension des états intérieurs des différents protagonistes. De plus, si le langage, le dessin et le jeu corporel sont chacun des moyens de symbolisation à part entière, ils ne mobilisent pas de la même manière les couches profondes de la personnalité. Le langage est le moyen qui a le plus grand pouvoir

26. Buckingham D. (2000), *La Mort de l'enfance, grandir à l'âge des médias*, Paris : Armand Colin, 2010.

27. Grazzani I, Ornaghi V, Brockmeier J. Enhancing social cognition by training children in emotion understanding : A primary school study. *J Exp Child Psychol* 2014 ; 119 : 26-39.

de distanciation et c'est évidemment pour cela qu'il est privilégié chez l'adulte. Inversement, l'expression corporelle est le moyen de symbolisation qui a le plus grand pouvoir d'instanciation, c'est-à-dire de rendre présentes les émotions et les sensations vécues²⁸. Enfin, le moment du jeu proprement dit oblige les volontaires à adopter successivement le point de vue de chacun des protagonistes de l'histoire.

Le *J3F*, qui associe les images vues et évoquées, les mots et le jeu théâtral, met tous les atouts de son côté pour mobiliser les expériences émotionnelles de l'enfant au service d'un changement durable de ses comportements.

28. Quant aux images, elles se trouvent entre les deux, plus ou moins proches de l'un ou l'autre de ces deux pôles selon les situations et les acteurs qui y sont engagés (Tisseron, S. (1995). *Psychanalyse de l'image*, Paris, Dunod).

CHAPITRE 5

A propos du Programme des Trois Figures

En proposant aux enfants de raconter leurs expériences d'images, puis en les invitant à construire ensemble une petite histoire, le *J3F* concilie les deux formes de pensée que les plus récentes recherches en neurosciences nous donnent pour être complémentaires : d'un côté, la pensée spatialisée, dite encore fluide, qui s'appuie sur l'intelligence visuo spatiale telle qu'elle est mobilisée par les expériences d'écran ; et de l'autre, l'intelligence linéaire et cristallisée de la pensée parlée ou écrite. Il aide ainsi indirectement les enfants à s'approprier les expériences dans lesquelles ils sont d'abord immergés, qu'elles impliquent ou non des images. Et il les introduit à un maniement de la langue qui intègre les différences entre le présent, le passé, le futur et le conditionnel. C'est pourquoi certains intervenants avec des enfants en difficulté, notamment en CLIS, ULIS, et hôpitaux de jour, ont pensé que ce protocole pourrait être utile aux enfants qu'ils ont en charge. Des demandes m'ont également été faites pour le mettre en place dans le cadre des activités périscolaires, mais je m'y suis toujours opposé jusqu'ici. En effet, le *J3F* est une activité fondamentalement groupale

1. Une dynamique fondamentalement groupale

Pour que le *J3F* soit efficace, il est essentiel que les enfants partagent un temps de vie commune sur une période longue, une année au moins. En effet, la dynamique groupale en dehors des séances de jeu est un élément essentiel de son efficacité. Pourquoi ? Parce que les séances ne suffisent évidemment pas à elles seules à faire changer tous les enfants. En revanche, que quelques uns d'entre eux commencent à changer et toutes les relations entre eux en sont bouleversées. Cela est particulièrement vrai du changement d'attitude des enfants habitués à se laisser malmenés. Lorsqu'ils commencent à protester contre leurs agresseurs, et qu'ils dénoncent ceux-ci auprès de leurs enseignants, les agresseurs sont obligés de changer d'attitude. Mais ce changement n'est durable que si les enseignants et l'ensemble du personnel en contact avec les enfants changent aussi d'attitude pour accompagner les victimes dans cette évolution.

2. Un changement profond des institutions

Pour que l'installation du *J3F* dans un établissement soit efficace, il est indispensable que l'ensemble de son personnel se rende réceptif aux demandes des enfants concernant des agressions qu'ils ont pu subir. Quand un enfant déclare qu'il est victime d'une agression, quelle que soit sa nature, il faut que tous les adultes de l'institution soient prêts à lui répondre. L'attitude à éviter absolument est de minimiser cette agression, voire de la dénier, en répondant à l'enfant qui se plaint quelque chose comme : « Apprend à te défendre », « Tu te plains toujours », « Tu n'as qu'à te débrouiller tout seul », « Arrange tes problèmes avec

tes copains, tu vois bien que je suis occupé », « Je n'ai pas le temps », etc.

Toutes les catégories de personnel n'ont pas pour autant qualité pour répondre à ces situations, mais celles dont ce n'est pas le rôle doivent montrer à l'enfant qu'elles prennent sa plainte au sérieux et lui proposer de l'accompagner voir un adulte plus compétent, notamment l'enseignant, le psychologue scolaire s'il est présent, ou encore le directeur de l'établissement. Mais l'ensemble du personnel doit être mobilisé autour de ces questions par des réunions et des notes internes.

3. « Moi, si on me faisait ça, je hurlerais »

Il est très important de changer d'attitude par rapport à la responsabilité de l'adulte face à l'agression dont un enfant est victime sous ses yeux. L'attitude traditionnelle de l'adulte est en effet souvent, dans de telles situations, de punir le coupable, ou tout au moins de le réprimander : « Tu ne dois pas frapper ainsi ton camarade », « Tu n'as pas le droit de le pincer de cette façon, tu lui fais mal », ou encore : « Ça fait trop de fois que je te le dis, aujourd'hui je vais te punir ». Le problème est qu'une telle attitude renforce la victime dans l'idée qu'elle ne peut rien faire d'autre que d'attendre que l'adulte assiste à l'agression dont elle est victime, et punisse l'agresseur. Bien au contraire, il faut que l'adulte témoin d'une agression d'un enfant par un autre aille vers la victime et lui dise : « Mais qu'est-ce qui t'arrive, j'ai vu que ton camarade te frappait (ou te pinçait, etc.) et tu ne dis rien ? Tu ne réagis pas ? Mais à ta place, moi, je crierais, je hurlerais, je lui dirais qu'il n'a pas le droit et en plus j'appellerais la maîtresse... »

Ce changement d'attitude par rapport à l'enfant victime cesse justement de le considérer comme une victime. C'est d'autant plus important qu'on assiste aujourd'hui dans les établissements scolaires à une inflation du mot de victime utilisé à tout propos : des enseignants disent d'un enfant qu'il « se victimise », ou encore « qu'il est toujours victime »... Mais en adoptant ce langage, l'enseignant s'enferme lui-même dans l'idée que cet enfant ne peut pas évoluer, et il y enferme par contrecoup l'enfant qui ne parvient pas à avoir une autre représentation de lui-même que celle de victime. Il n'attend plus alors de secours que du hasard que l'agression dont il est victime puisse être vue par un adulte. Il faut absolument changer ce point de vue : accompagner l'enfant qui signifie verbalement à l'agresseur qu'il a été meurtri et qu'il ne peut accepter cela, c'est lui permettre de reprendre la main et de s'autonomiser peu à peu. Il ne sert à rien de développer le *J3F* qui apprend aux enfants à protester contre les agressions dont ils sont victimes cette protestation n'est pas relayés et encourager au niveau de l'institution.

4. Ne pas crier sur les enfants

Il a été montré que les cris poussés par un adulte sur un enfant ont un effet plus traumatisant sur celui-ci que les adultes ne le pensent. Un enfant sur lequel un adulte crie est un enfant qui se sent gravement agressé. Même si le contenu de ce qui lui est reproché a peu d'importance, le cri est perçu par lui comme une agression terrible. Et du coup, certains enfants peuvent développer de façon réactive la tendance à se comporter en agresseurs vis-à-vis d'autres enfants tandis que d'autres vont enkyster un profil de victime. Ne pas crier sur les enfants fait aussi partie des consignes du *P3F*, pour accompagner la mise en place du *J3F* dans les classes.

Nous voyons que le *P3F* correspond à une approche globale qui incite les enfants à développer leurs capacités de se prendre en main. Il s'agit de sortir du triptyque « surveiller punir, soigner », en évitant à la fois l'enkystement des comportements d'agression et de victimisation, la stigmatisation précoce des coupables désignés, et la médicalisation trop rapide de difficultés.

Conclusion

Pour terminer, revenons sur la raison principale de la pratique du *J3F*, à savoir la construction des différents registres de l'empathie, y compris dans sa dimension morale. Pratiqué dans le respect de son protocole, il y contribue en agissant de trois façons complémentaires.

Tout d'abord, il invite les enfants à développer un large éventail d'émotions, bien plus large que celles qu'ils peuvent éprouver dans leur milieu familial et social. Le *J3F* exploite en effet la tendance naturelle des enfants à s'engager dans des jeux de faire semblant et à y endosser des rôles successifs. Ces prises de rôles successives leur permettent d'éprouver des expériences émotionnelles qui, sinon, pourraient manquer à leur vie, y compris des réponses empathiques à d'autres enfants.

Le second levier qu'utilise le *J3F* pour augmenter l'empathie et le sens moral consiste, pour les enfants engagés dans le jeu, dans les changements de perspective rendus nécessaires par les changements de place. Cet encouragement est destiné à susciter des attitudes mentales susceptibles de se déclencher ensuite immédiatement à la vue de la souffrance d'une victime.

Enfin, le *J3F* encourage les enfants à penser une socialisation qui intègre la dimension de l'égalité. Tout d'abord, la construction collective de l'histoire montre à tous que chacun y prend une part égale. Ensuite, l'obligation faite à ceux qui jouent d'assumer successivement chacun des rôles rappellent que tous les enfants sont égaux par rapport à chacun de ces rôles, quel que soit leur sexe, leur apparence ou leur appartenance. Enfin, les applaudissements qui clôturent chaque séquence de jeu gratifient chaque enfant également, quelle que soit la manière dont il estime avoir joué. Ceux qui sont fiers de leur prestation y trouvent une confirmation de leur appréciation favorable d'eux-mêmes, tandis que ceux qui ont l'impression de ne pas avoir « été à la hauteur » y trouvent un réconfort.

Travailler aujourd'hui à la construction de l'empathie chez les enfants est d'autant plus important que beaucoup d'entre eux se trouvent impliqués dans des sociétés multiculturelles. Dans de telles sociétés, et plus encore dans une période de crise comme celle que nous vivons, chacun est soumis à la tentation de limiter sa capacité empathique à ceux qui lui sont le plus proches, par la culture, la religion ou l'apparence. Ce danger appelle un effort plus actif de la part des éducateurs pour développer un sens de l'identité humaine et une empathie élargie à tous les hommes. Il ne s'agit pas de nier qu'il soit naturel d'empathiser davantage avec les individus dont on se sent le plus proche, bien au contraire ! C'est parce que nous reconnaissons cette tendance générale de l'être humain que nous souhaitons oeuvrer à développer une certaine dose d'empathie vis-à-vis de tous les interlocuteurs possibles. Le *J3F* contribue à ce résultat en encourageant les enfants volontaires pour jouer à échanger leur place avec d'autres, y compris avec ceux avec lesquels ils sont peut-être peu enclins à jouer dans la vie scolaire. Cela réduit la tendance toujours possible

d'attribuer des motivations négatives aux sujets qui ne font pas partie de son groupe, et contribue à une vie civilisée dans une société multiculturelle.

Bien sûr, tous les élèves ne bénéficient pas du *J3F* de la même façon. Chez les plus jeunes, ce sont ceux qui ont tendance à se laisser constituer en victimes qui en bénéficient à mon avis le plus : le *J3F* leur apprend à ne plus se laisser agresser sans protester. Mais, encore une fois, le *J3F* est inséparable d'un projet de dynamique groupale : les changements de certains élèves ont des effets sur le fonctionnement du groupe de telle façon que l'ensemble des élèves est finalement engagé sur la voie du changement. Par exemple, les agresseurs des cours de récréation sont bien obligés de changer à partir du moment où les victimes commencent à refuser ce rôle !

Enfin, bien qu'il permette aux enfants de faire un pas important sur le chemin de l'empathie et de la construction du sens moral, le *J3F* est insuffisant à lui seul pour développer la complexité de tous les affects moraux. Il est important de le combiner avec d'autres activités, organisées notamment autour de la compréhension des circonstances, des sentiments, et des souhaits de l'autre auxquels les enfants réagissent d'abord de manière affective. Mais la caractéristique du *J3F* est de permettre de poser les bases de ce développement, et cela dès la maternelle, et ensuite tout au long de la scolarité. Ce sont des arguments de poids pour l'intégrer au plus vite dans le temps scolaire.

Des formations sont organisées
en Belgique et en France.

Pour la Belgique, voyez les conditions sur
yapaka.be/professionnels/formations

Pour la France, renseignez-vous auprès de
votre académie, ou sur le site : Jeu des trois
figures (www.sergetisseron.com)