

APPRENDRE À JOUER POUR DÉVELOPPER L'EMPATHIE

Serge Tisseron

ERES | Spirale

2010/4 - n° 56
pages 47 à 56

ISSN 1278-4699

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-spirale-2010-4-page-47.htm>

Pour citer cet article :

Tisseron Serge, « Apprendre à jouer pour développer l'empathie »,
Spirale, 2010/4 n° 56, p. 47-56. DOI : 10.3917/spi.056.0047

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Apprendre à jouer pour développer l'empathie

Serge Tisseron



Serge Tisseron, psychiatre, psychanalyste, directeur de recherches de l'université à Paris-Ouest Nanterre, serge.tisseron@voila.fr.

Beaucoup d'enfants semblent ne plus savoir jouer. Ils s'ennuient dès qu'on éteint la télévision ou qu'on leur retire leur console de jeu. La faute à qui ? Ils n'ont pas appris à jouer parce qu'on ne leur en a pas laissé le temps. Tous les spécialistes de la petite enfance s'accordent sur ce point : le bébé a besoin de temps pour jouer, ou plus précisément pour apprendre à jouer. Les apprentissages cruciaux à cet âge se font principalement en jouant et interagissant avec le monde. Et jouer demande des efforts. Il faut de la persistance, de l'autorégulation..., exactement comme pour les efforts intellectuels. Car si l'enfant est naturellement porté au jeu, cette capacité a besoin, comme beaucoup d'autres, d'être exploitée au bon moment pour se mettre en place correctement. Il y a un temps pour apprendre à jouer de la même façon qu'il y en a un pour apprendre à marcher et un autre pour apprendre à parler. À défaut, les capacités d'invention, de création, d'humour et d'imagination risquent d'être durablement réduites.

La construction du jeu

Pour comprendre l'importance du jeu chez l'enfant, rappelons brièvement comment il se constitue. Winnicott distingue quatre épisodes successifs en relation avec le processus de développement (Winnicott, 1973). Dans un premier temps, le bébé ne distingue pas les objets qui l'entourent de lui-même. C'est alors le rôle de la mère de lui en présenter certains qui deviendront privilégiés – à commencer par le sein ou le biberon – au moment où il est le plus susceptible de l'accueillir dans son monde perceptif. C'est la fonction maternelle de « présentation de l'objet », dont ce même auteur fait, avec le *handling* et le *holding*, un des trois piliers de l'activité maternelle à cet âge.

Dans un deuxième temps, l'objet est peu à peu objectivement perçu. Cela implique que la mère soit capable d'être impliquée dans un mouvement dans lequel le bébé trouve ce qu'il désire au moment où il le désire,

sans avoir besoin de l'attendre trop longtemps. Si la mère est capable de jouer ce rôle, le bébé vit une expérience de contrôle magique de son environnement qui participe à un sentiment d'omnipotence. Cette illusion est essentielle à son développement ultérieur. Elle permet au bébé de prendre confiance dans le monde, de façon à pouvoir renoncer ensuite à le contrôler absolument et à accepter de dépendre d'un autre. Pour Winnicott, *c'est là que le jeu commence* : dans l'espace intermédiaire qui unit l'un à l'autre l'enfant et sa mère. Et il ajoute que cette rencontre de deux mondes – celui de la mère et celui de l'enfant – est ce qui rend le jeu particulièrement excitant. Bien entendu, le jeu excite parce que les instincts y sont à l'œuvre, mais aussi parce que le joueur y fait l'expérience d'une rencontre magique : il lui est possible, sous certaines conditions, de vivre l'illusion de contrôler l'objet – la mère – ou d'être contrôlé par elle sans en être menacé.

Si l'enfant a pu correctement renoncer à l'illusion de toute-puissance, il accède, vers sa seconde année, à ce que Winnicott appelle la « capacité de jouer seul en présence de quelqu'un ». Il a alors développé une confiance suffisante dans le monde et sa dépendance à l'autre pour imaginer que la personne proche de lui sera disponible sans chercher à le contrôler au cas où il se tournerait vers

elle. Il n'utilise pas forcément cette capacité – autrement dit il ne dérange pas l'adulte – mais la présence de celui-ci lui est essentielle.

L'enfant est alors prêt à développer le jeu partagé. Il n'a plus besoin d'être dans un sentiment d'omnipotence pour accepter de jouer avec quelqu'un – c'est-à-dire, dans un premier temps, avec sa mère. Il accepte que son partenaire de jeu ait une part active dans la construction commune et il s'y adapte. La voie est tracée pour qu'un jeu en commun puisse s'instaurer au sein d'une relation.

L'échec de la capacité de jouer

Revenons à la deuxième phase décrite par Winnicott, celle où le bébé vit une illusion d'omnipotence. Elle est essentielle dans le développement de la capacité de jouer. Si elle n'est pas vécue de façon satisfaisante – par exemple, parce que la mère n'y est pas disponible, ou qu'elle est interrompue trop brutalement –, le danger est que l'enfant ne parvienne pas à construire une confiance suffisante dans le monde des relations réelles. Il désespère de pouvoir dépendre de quelqu'un dans la réalité sans se sentir menacé. Du coup, il ne sait pas jouer en acceptant d'entrer dans les propositions de l'autre et que l'autre entre dans les siennes. Il craint, s'il le fait, que cet autre s'immisce dans son monde intérieur. Mais au-delà de ce fait observable, un tel enfant est menacé par deux dangers : le premier est de tenter de préserver dans le fantasme l'illusion de toute-puissance à laquelle il ne parvient pas à renoncer, au risque de désinvestir le monde réel ; le second est d'essayer de la satisfaire en contrôlant et en manipulant ses interlocuteurs.

Commençons par le premier de ces deux dangers, le développement d'une activité fantasmatique coupée de la réalité. Pour comprendre son enjeu, il faut avoir à l'esprit que le fantasme est à la fois différent du jeu et

de l'imagination. Dans le jeu, on agit – jouer, c'est toujours faire –, mais dans le fantasme, on ne fait rien, sauf « rêvasser ». Et en imagination, on construit des représentations – textes, images, musiques, etc. – qu'on peut partager avec d'autres, mais dans le fantasme, on ne partage rien. Tout y est facile et on y accomplit des choses extraordinaires, mais tout s'y passe en pensée sans aucune relation avec la vie réelle. Le fantasme prend du temps et de l'énergie, mais ne participe ni à la vie réelle, ni à la vie imaginaire. Il est totalement dissocié à la fois de l'une et de l'autre. Son seul but est de tenter de préserver dans la vie intérieure l'illusion d'omnipotence à laquelle l'enfant a dû renoncer trop brutalement aux alentours de sa seconde année. Celui qui est dans cette situation organise donc sa vie en fuyant les relations réelles et en développant une vie fantasmatique qui lui permet de ne « rien faire » tout en ayant l'illusion que sa vie est toujours pleine. Ce « ne

rien faire » peut être caché par la pratique de jeux compulsifs et obsessionnels solitaires, comme des mots croisés, des « réussites » aux cartes ou certains jeux vidéo.

Le second danger qui guette celui qui n'a pas pu vivre correctement l'illusion de toute-puissance aux alentours de sa seconde année consiste dans le désir d'établir une telle relation dans la réalité¹. Les enfants qui sont dans cette situation se désespèrent eux aussi de pouvoir dépendre de quelqu'un sans en être menacés, mais ils réagissent à cette détresse de façon différente. Ils ne désinvestissent pas le monde réel au profit d'une activité mentale dissociée, éventuellement soutenue par une activité solitaire et stéréotypée. Ils tentent de vivre cette illusion dans la réalité en imposant leurs attentes à ceux qui les entourent. Ces personnes partagent un trait commun avec celles qui s'enferment dans une vie fantasmagorique coupée

de leurs rêves et de leur vie : elles ne savent pas jouer au sens créatif et partagé du terme. Elles ne peuvent pas accepter un recouvrement partiel de leur monde intérieur avec celui de leur interlocuteur, et de lui faire confiance. Cela suscite chez elles des angoisses trop importantes pour être assumées.

Pourtant, dans l'enfance, il est souvent nécessaire de jouer pour établir une relation avec ses camarades. Ces enfants font alors semblant de jouer. Mais ils sont incapables d'apporter au jeu une contribution active. Pour que les autres ne ressentent pas que quelque chose leur manque, ils peuvent faire des efforts considérables pour « paraître » jouer. Mais ils s'adaptent sur la base de la complaisance, en restant fondamentalement absents à leur jeu. En fait, ils sont dans ces moments dans un état mental dissocié. Ils s'observent et observent les autres. Quant à ceux qui rêvent d'omnipotence, ils peuvent faire semblant de jouer avec les autres dans le but d'établir avec eux, dans un second temps, une relation d'emprise qui leur permette de vivre le sentiment d'omnipotence qui leur a fait défaut dans la petite enfance.

Depuis 1999, l'American Academy of Pediatrics déconseille de mettre les enfants de

L'impact de la télévision

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

moins de 2 ans devant la télévision et demande que les plus grands n'y soient pas exposés plus de deux heures par jour (AAP, 1999). Et pour cause ! La télévision retarde le langage (Zimmerman et coll., 2005), réduit la capacité d'attention et favorise le surpoids les années suivantes (Dennison et coll., 2002).

Pourtant, jusqu'à cette année, les chercheurs imaginaient que ces effets s'estompaient par la suite et que les effets constatés à l'âge de 3 ou 4 ans chez les enfants gros consommateurs d'écran ne laissaient pas de trace. Les impacts négatifs de l'exposition précoce à la télévision étaient censés disparaître avec le temps. C'est cette illusion qu'une récente étude vient de mettre à mal (Pagani Linds, 2010). Ces impacts persistent au moins jusqu'à l'âge de 10 ans et sont même mesurables. Des chercheurs québécois et américains ont en effet démontré qu'une exposition précoce des enfants à la télévision, y compris aux programmes prétendument conçus pour eux, les prive d'apprentissages fondamentaux et a une incidence directe sur le type d'écoliers qu'ils deviennent.

Le suivi de 1314 petits Québécois à 2 ans et demi, 4 ans et demi et 10 ans, a permis de chiffrer ces pertes. L'étude confirme d'abord ce que d'autres recherches avaient montré, à savoir que la forme physique est affectée à long terme. Au-delà de deux heures par jour, chaque heure de plus passée devant un téléviseur se traduit en effet à l'âge de 10 ans par une diminution de 9 % de l'activité physique générale, une augmentation de 10 % du grignotage et de 5 % de l'indice de masse corporelle (IMC) qui mesure l'obésité. Au-delà de deux heures de télévision par jour, les chercheurs ont également constaté des pertes durables dans le domaine des comportements sociaux. Les bébés les plus exposés à la télévision deviennent « des enfants moins autonomes, moins persévérants et moins habiles socialement ». Plus précisément, pour chaque heure supplémentaire passée

devant le petit écran par un enfant en bas âge, ils ont noté une diminution de 7 % de l'intérêt en classe à l'âge de 10 ans, et de 6 % sur les habiletés mathématiques. Aucun impact n'a en revanche été noté sur les habiletés en lecture. Mais le plus impressionnant est l'influence de la consommation télévisuelle précoce sur la sociabilité. Chaque heure en surplus s'est traduite plus tard par une augmentation de 10 % du risque d'être constitué en victime ou en « bouc émissaire » par les camarades de classe.

Comment expliquer ces chiffres ? Probablement parce que cette consommation se fait au détriment des activités de jeu et d'interaction qui sont fondamentales à cet âge. Le danger principal des images, pour le tout-petit, consiste d'abord dans la réduction de son temps d'interaction et de jeu. Non seulement il est le plus souvent face à l'écran, mais même lorsqu'il ne l'est pas, il est tout de même seul avec ses émotions. Et quand il semble jouer dans une pièce

où la télévision est allumée sans qu'il la regarde, ses périodes de jeu sont beaucoup plus courtes que si la télévision est éteinte (Pempeck et coll., 2008). Or le jeu est à la fois un lieu privilégié de construction identitaire et d'ancrage dans le réel. Bien sûr, beaucoup d'autres influences interviennent dans la construction psychique de l'enfant, mais il est impossible de sous-estimer celle de la télévision quand on sait qu'en France, le temps moyen passé par un enfant devant un écran est de 3h24 par jour².

L'appauvrissement des possibilités identificatoires

Bien sûr, le temps passé par l'enfant à regarder la télévision n'est plus disponible pour le jeu, mais cet aspect « quantitatif » (plus de télévision égale moins de jeu) risque de cacher l'essentiel. L'enfant placé devant la télévision manque d'abord de temps et d'espace pour

développer un sentiment normal d'omnipotence. Trop de choses imprévisibles et non contrôlables se succèdent sur l'écran. Le risque est alors que la détresse qu'il éprouve l'incite à développer les deux réactions que nous avons évoquées : soit il se retranche de la relation en cultivant un monde fantasmatique coupé de la réalité ; soit il tente de contrôler ses camarades et les adultes qui l'entourent de façon omnipotente. Au risque de devenir, dans le premier cas, un enfant victime qui subit tout parce que ce qui lui arrive dans la réalité lui paraît sans importance, et dans le second cas, un enfant tyran incapable d'accepter une punition. Mais la télévision a encore un autre impact. Elle n'entrave pas seulement la construction de l'illusion d'omnipotence essentielle dans le jeune âge. Elle invite aussi les enfants plus grands à construire leurs premiers repères en s'identifiant à celui des personnages qui leur paraît le plus proche d'eux par ses réactions. Et comme les héros des programmes télévisés sont en général assez stéréotypés, l'enfant s'identifie finalement toujours à un même modèle qui exclut tous les autres. Il est celui qui commande *ou bien* celui qui est commandé, celui qui cherche *ou bien* celui qui est cherché, ou encore celui qui frappe *ou bien* celui qui est frappé. En s'identifiant toujours au même profil de héros, les enfants courent alors le risque de renforcer une

2. Source Médiamétrie, 2008.

identification aux dépens de toutes les autres. C'est ainsi qu'un enfant qui a tendance à se percevoir plutôt comme meneur ou agressif sous l'effet de son milieu familial sera incité à renforcer ce rôle, de manière à se rassurer face à un monde audiovisuel qui l'angoisse ; tandis que celui qui se sent plutôt suiveur ou victime sous l'influence de son milieu familial aura tendance à se sentir de plus en plus menacé avec le risque d'accepter d'éventuelles agressions comme une fatalité.

Les jeunes enfants prennent l'habitude de s'imaginer toujours dans le même rôle. Non seulement la consommation télévisuelle ne permet pas de développer la confiance en soi et dans le monde, mais en plus, elle fige les premières identifications proposées par le milieu familial. La boîte à outils des identifications précoces se réduit et les possibilités du bricolage identitaire s'appauvrissent. Les enfants ont tendance à s'enfermer dans des schémas mentaux rigides où ils ne se perçoivent que dans un seul rôle : toujours agresseur, toujours victime ou toujours redresseur de torts (Tisseron, 2010). Et le danger est qu'ils adoptent systématiquement la même attitude dans la réalité. Ils s'enferment alors dans la prison de comportements qui s'autorenforcent. Les modèles internes opérants mis en place sous l'effet des premières interactions familiales sont gelés. La capacité de se mettre à une autre place que la sienne – autrement dit la capacité d'empathie – est inhibée.

Réapprendre le jeu

On peut rêver d'une campagne d'information à destination des parents et des pédagogues pour limiter la consommation d'écrans par les jeunes enfants. L'Institut national pour l'éducation et la santé (INPES) pourrait même en être l'instigateur. Mais la télévision est bien installée dans les foyers... C'est pourquoi il est essentiel, parallèlement, de redonner aux enfants le sens et le goût du jeu, aussi

bien pour ceux qui ont tendance à se réfugier dans un monde fantasmagique dissocié de leur vie réelle que pour ceux qui tentent constamment d'établir une relation d'emprise sur leurs camarades. D'autant plus que ceux qui appartiennent au premier groupe ont une telle propension à penser que ce qui leur arrive en réalité n'a pas d'importance qu'ils se laissent facilement agresser, humilier et finalement assujettir par ceux du second groupe sans réagir. Leur activité fantasmagique dissociée leur donne l'illusion de pouvoir tout vivre sans en être affecté pour de vrai.

S'agit-il pour autant de vouloir instaurer avec ces enfants un jeu qui ait une valeur thérapeutique ? Bien sûr que non ! 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. Et tenter,

chez ceux pour qui la capacité de jeu n'est pas installée, de pouvoir envisager de le faire. Bref, nous avons réfléchi aux moyens de rendre aux enfants le temps et le goût du jeu structurant, celui qui invite à construire une situation narrative et à s'imaginer occuper successivement plusieurs places. Pour cela, nous avons mis au point, puis expérimenté avec succès pendant une année, un protocole de jeu de rôle susceptible d'être pratiqué par les enseignants des classes maternelles après une formation de trois journées réparties sur l'année. Sa nécessité s'est imposée à nous comme la seule alternative au plan de prévention de la violence précoce proposé par l'INSERM en 2007, une sorte de « Plan B des maternelles ». À la politique de dépistage et de prise en charge individualisée des enfants supposés à risque, nous voulons en opposer une autre : non plus repérer certains d'entre eux, mais les aider tous. Nous avons finalement appelé ce protocole le « Jeu des trois figures »,

par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires regardées et racontées par les enfants : l'agresseur, la victime et le redresseur de torts.

Ce jeu a lieu une fois par semaine, plutôt en début d'après midi – il s'agit d'un moment moins propice aux apprentissages proprement dits –, pendant une petite heure, idéalement par demi-classe pour que le nombre d'enfants soit moins important. Cette dernière condition est évidemment considérablement facilitée quand deux enseignants d'un même établissement ont chacun suivi la formation et sont d'accord pour avoir, une fois par semaine, pendant une heure, une classe et demie, afin de permettre à leur collègue de n'en avoir que la moitié de l'effectif.

Enfin, le « Jeu des trois figures » est plus facile à mettre en place en grande section du fait de la maturité des enfants, mais il peut l'être aussi en moyenne section. Il est en revanche impossible en petite section en raison de la grande difficulté où sont les enfants de construire une histoire et de mémoriser des dialogues. Bien qu'il ait été conçu pour être pratiqué par des enseignants des maternelles, il peut aussi être utilisé par des éducateurs de jeunes enfants. Il l'a également été avec succès dans des classes de CP. Au-delà, il semble que les contraintes scolaires ne sont plus compatibles avec

l'organisation, par l'enseignant lui-même, du « Jeu des trois figures ». Tous les enfants peuvent en revanche continuer à en bénéficier, à condition qu'il soit pratiqué par un animateur spécialement formé, sur une tranche horaire distincte de la vie scolaire.

Mais c'est en classe maternelle que ce jeu a le plus de sens. En effet, il remplit quatre des six objectifs que les programmes français fixent à l'école maternelle (l'apprentissage de la langue parlée, la socialisation, l'imagination et l'expression corporelle) tout en constituant une forme de prééducation aux images, un apprentissage du « faire semblant », et une forme de prévention de la violence par encouragement de la capacité d'empathie.

Bien sûr, tous les élèves ne bénéficient pas du « Jeu des trois figures » de la même façon. Le meilleur profit est probablement tiré par ceux qui ont une bonne base sécuritaire, mais qui sont menacés de s'identifier à un modèle exclusif, à cause d'expériences audiovisuelles solitaires trop nombreuses, voire traumatisantes. À l'inverse, ceux qui en bénéficient le moins sont certainement les plus carencés, qui ont tendance à réagir à toutes les situations d'insécurité par la violence. Autrement dit, le « Jeu des trois figures » ne résout pas tout, mais il encourage les enfants qui ont une aptitude à la fluidité identitaire à résoudre leurs conflits de façon non violente, et il tente de greffer cette capacité chez ceux qui en sont dépourvus.

Autant d'arguments qui justifient de l'intégrer au plus vite dans le temps scolaire.

Bibliographie

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. 1999. « Media education », *Pediatrics*, vol. 104, n° 2, p. 341-343.

BERGER, M. 2008. *Voulez-vous des enfants barbares ? Prévenir et traiter la violence extrême*, Paris, Dunod.

BOWLBY, J. (1969-1980). *Attachement et perte*, Paris, PUF, 1978-1984 (3 tomes).

CHRISTAKIS, D.A. ; ZIMMERMAN, F.J. ; DIGIUSEPPE, D.L. ; MCCARTHY, C.A. 2004. « Early television exposure and subsequent attentional problems in children », *Pediatrics*, vol. 113, n° 4, p. 708-713.

DENNISON, B.A. ; ERB, T.A. ; JENKINS, P.L. 2002. « Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children », *Pediatrics*, vol. 109, p. 1028-1035.

GIAMPINO, S. ; VIDAL, C. 2009. *Nos enfants sous haute surveillance*, Paris, Albin Michel.

PAGANI LINDS, S. 2010. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 164, n° 5, p. 425-431.

PEMPECK, T.A. et coll. 2008. « The effects of background television on the toy play behavior of very young

- children », *Journal Child Dev.*, vol. 79, n° 4, p. 1137-51.
- TISSERON, S. 1996. *Secrets de famille, mode d'emploi*, Paris, Marabout, 1997
- TISSERON, S. 2000. *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris, Armand Colin.
- TISSERON, S. 2009. *Les dangers de la télé pour les bébés*, Toulouse, érès, coll. « 1001 BB »
- TISSERON, S. 2010. « Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le "Jeu des trois figures" », *Devenir*, vol. 22, n° 1, p. 73-93.
- WINNICOTT, D.W. (1973). *Jeu et réalité*, Paris, Payot, 1978.
- ZIMMERMAN, F.J. ; CHRISTAKIS, D.A. 2005. « Children's television viewing and cognitive outcomes : a longitudinal analysis of national data », *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, vol. 159, n° 7, p. 619-625.

Ressources

- S. TISSERON, *Jeux de rôle en maternelles*, rapport de recherche : <http://www.yapaka.be>
- S. TISSERON, vidéo, durée 6 h 15 : <http://www.yapaka.be/professionnels/video/faire-des-jeux-de-role-des-lecole-maternelle>
- MEIRIEU, « *Aïe ! mets-toi à ma place* », *La prévention de la violence à l'école maternelle*, documentaire, 26 min : http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/maternelle/violence_maternelle