

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=STA&ID\\_NUMPUBLIE=STA\\_079&ID\\_ARTICLE=STA\\_079\\_0095](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=STA&ID_NUMPUBLIE=STA_079&ID_ARTICLE=STA_079_0095)

---

## L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ?

par Omar ZANNA

| De Boeck Université | Staps

2008/1 - N° 79

ISSN 0247-106X | ISBN 2-8041-5777-7 | pages 95 à 111

---

Pour citer cet article :

— Zanna O., L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ?, Staps 2008/1, N° 79, p. 95-111.

---

Distribution électronique Cairn pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. 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.

Omar ZANNA  
Sociologue  
Maître de Conférences à l'Université du Maine,  
Le Mans, France  
Membre du Groupe de Recherche  
en Géographie Sociale  
ESO- Espaces Géographiques et Sociétés  
UMR ESO 6590 CNRS, Université du Maine  
Membre associé au Laboratoire des Activités  
Physiques et Sportives (LAPS)  
de l'Université du Maine  
omar.zanna@univ-lemans.fr

## L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ?

OMAR ZANNA

**RÉSUMÉ :** Ce travail part du constat suivant : nous vivons un temps où certains parents et une fraction des professionnels (enseignants, travailleurs sociaux) tendent à dénier les bénéfices des expériences douloureuses pour les enfants dont ils ont la charge. Le projet consiste ici à prendre le contre-pied analytique de cette tendance contemporaine en nous interrogeant sur les vertus supposées de cette manière d'exempter l'enfant de la douleur, ce qui revient à réfléchir à la place de la contrainte qui peut être source de douleur dans le processus de socialisation. Notre contribution propose de mettre à l'épreuve l'hypothèse que l'expérience partagée de la douleur physique – conduite jusqu'à la limite – contribue à restaurer aux mineurs délinquants la disposition à l'empathie qui semble leur faire défaut. C'est ce que nous avons expérimenté dans le cadre d'une recherche action menée avec des mineurs incarcérés. Les activités physiques et sportives, considérées comme éléments déclencheurs de cette douleur physique socialisante, servent de support à cette expérimentation...

**MOTS-CLÉS :** douleur physique, empathie, délinquance, socialisation, sport.

### **ABSTRACT: Can a Common Shared Experience of Physical Pain Be Sociolizing?**

This study derives from an observation: we live in a period of time when some parents and a few professionals (teachers, social workers) tend to deny the positive effects of painful experiences on children they look after. We aim at considering an opposed perspective to this current trend and we question the assumed benefits of protecting children from pain. We therefore consider the place of constraint /effort which can result in pain when socializing. Our participation consists in supposing that a shared experience of pain in physical activity – at extremes of pain – can play a part in teaching minor delinquents what empathy means. This is what we have experimented in a research-action carried out with imprisoned minors. Sports and physical activities – as they involve this socializing physical pain – are used as a teaching aid in this study...

**KEY WORDS:** physical pain, empathy, delinquency, socialization, sport.

« L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? »... Ce titre inscrit d'emblée et délibérément notre démarche dans un registre provocateur. Une provocation nécessaire nous semble-t-il et qu'il convient d'éclairer sans attendre. En effet, nous partons d'un constat : nous vivons un temps où certains parents et une fraction des professionnels du secteur socio-éducatif tendent à dénier les bénéfices des expériences douloureuses pour les enfants dont ils ont la charge. Nous proposons ici de prendre le contre-pied analytique de cette tendance contemporaine

en nous interrogeant sur les vertus supposées de cette manière d'exempter l'enfant de la douleur, ce qui revient à réfléchir à la place de la contrainte qui peut être *source de douleur* dans le processus de socialisation.

Cette tendance récente à éviter aux enfants les frustrations allègue, principalement, l'autonomie comme précepte éducatif (Mendel, 2003). Au nom de cette autonomie, on oublie alors que l'enfant est une personne en construction, une personne à accompagner ; une personne qui, par conséquent, ne peut pas se développer sans l'intervention des adultes, quitte à ce que cette intervention soit douloureuse. *A contrario*, une socialisation fondée sur l'absence de limites, basée exclusivement sur l'autonomie, fait que bon nombre d'enfants grandissent avec un sentiment de toute-puissance (Winnicott, 2004). Dans une telle configuration éducative, l'Autre est souvent relégué au statut d'objet dont l'Enfant peut abuser. En l'absence d'altérité, certains enfants ne peuvent alors que se heurter aux autres, parfois en leur faisant mal. « Rien d'étonnant donc qu'une telle culture favorise l'imaturité et suscite une prolifération de troubles psychiques limites » (Anzieu, 1985, 8).

Cette tendance à « vivre pour soi » est renforcée par les transformations récentes des modalités du « vivre ensemble » que développe la société contemporaine. L'effondrement des limites lié au processus social et politique actuel se traduit en effet par la suppression progressive du sens des repères communs (Sirota, 2006). Par ailleurs, quand les parents voient leurs influences s'affaiblir et lorsque l'école peine à transmettre les règles d'une citoyenneté partagée, les normes morales tendent inévitablement à devenir des normes de surface. Si bien qu'elles résistent difficilement aux pressions de la « culture du narcissisme » (Lasch, 2000), c'est-à-dire à la tendance contemporaine à privilégier *l'individu* aux dépens du *social* (Halmos, 2006). Les symptômes de cette tendance à privilégier les individus individualisés (Singly, 2000, 2003) sont nombreux. On re-

tiendra en particulier que l'individu narcissique évolue dans un univers d'indifférence, de relations éphémères, de rapports marchands ; il ne sait pas s'attrister de la peine d'autrui, incapable d'éprouver des sentiments spontanés à son égard. Dans ce contexte, son environnement social devient peu à peu aride et impersonnel. Pourtant, on sait que pour que l'enfant « tienne debout », si l'on veut s'assurer de sa transformation « d'être asocial en un être social » (Cherkaoui, 1993), il faut qu'il supporte l'absence, élabore des différences et de manière connexe qu'il fasse le deuil de sa toute-puissance. Il doit en effet renoncer à prendre en compte son seul point de vue et entrer en relation avec l'autre pour découvrir un point de vue différent. Cela implique qu'il s'accommode de certaines règles (Coutou-Coumes, 1988). Comme toute construction, celle de l'enfant obéit elle aussi à des préceptes. Tous les parents, tous les éducateurs, tous les adultes savent que poser des limites aux enfants ne peut se faire sans provoquer chez eux de la douleur/souffrance. Cette douleur/souffrance est d'autant plus chronique que l'enfant n'aura pas compris, dès lors qu'on la lui impose, l'intérêt de ces limites.

Au cours des scènes éducatives qui mettent face à face l'adulte « censeur » et l'enfant « incapable », *a priori*, de saisir l'enjeu de la limite posée, l'enfant, contrecarré dans ses projets, fait l'expérience de la frustration. Cette expérience symbolise l'épreuve éducative nécessaire à laquelle il est confronté. Elle contredit la possibilité, pour lui, de fonctionner uniquement suivant son plaisir, sa jouissance. Enfin, comme toutes les frustrations, cette expérience peut, si elle lui est supportable, participer à sa maturation et constituer le terreau de son individuation. Partant de ce postulat, on peut alors considérer qu'il est du devoir des adultes de construire des limites et des frontières « qui instituent des différences et qui permettent des échanges entre les régions du psychisme, du savoir, de la société, de l'humanité, ainsi délimités »

(Anzieu, 1985, 8) tout en veillant à ce que le retentissement psychique des douleurs générées par ces seuils soit supportable pour l'enfant, sans quoi, assurément, la relation éducative se transformerait en une situation de maltraitance.

Nous en revenons ainsi à notre premier constat et posons en hypothèse que, sans doute, c'est ce risque latent, cette crainte de faire mal ou de mal faire qui hantent parents et éducateurs et peut, en définitive, les inciter à développer des modèles éducatifs déniaient la portée de la frustration. Nombreux sont en effet les adultes qui, sans forcément abdiquer face à des comportements qui nécessiteraient à l'évidence une intervention ferme, préfèrent se cantonner à des explications verbales, teintées parfois de psychologisme, sans jamais réellement poser de limites. Or, précisément, cette forme de non-intervention fait de ces adultes-là, sans qu'ils le sachent, des maltraitants en puissance dans la mesure où la non-intervention est, on le soulignait, tout aussi déstabilisatrice, voire destructrice que l'excès d'intervention. Pour éviter cet écueil, deux possibilités s'offrent à nous, selon Donald W. Winnicott, soit faire le choix de ne pas avoir d'enfants, soit de se mettre tout de suite à la tâche, c'est-à-dire « veiller à ce que les enfants ne soient jamais confrontés à une autorité si faible qu'elle les pousse à faire n'importe quoi ou les incite, parce qu'ils ont peur, à assumer eux-mêmes l'autorité » (Winnicott, 2004, 25).

On le voit, l'éducation est donc bien affaire de mesure. Il y a en effet ce que l'enfant peut faire spontanément seul, de manière presque autonome, et ce qu'il est capable de faire en interaction avec les adultes. La différence entre l'autonomie et la situation de guidance assurée par l'adulte définit, selon le mot de Lev Vigotsky, la « zone proximale du développement » (Vigotsky, 1985). Cette zone symbolise

l'écart entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui que l'enfant est en mesure d'atteindre seul. Plus l'enfant progresse, plus l'adulte tuteur doit s'effacer pour lui laisser l'initiative. L'enfant marche ainsi vers l'autonomie et vers la construction d'une compétence intériorisée (intra-individuelle) après avoir été interpersonnelle, c'est-à-dire sociale. Au final, on ne saurait donc ni oublier ni minorer la part des notions de limites, de contraintes et, pour ce qui nous intéresse ici, d'éducation – au sens durkheimien d'« action exercée sur les enfants par les parents et par les maîtres » (Durkheim, 1922, 21) – du corps dans la construction individuelle et sociale des personnes.

Poser la focale sur le corps contraint, douloureux, dans le cadre d'un travail qui a trait à la socialisation des enfants, c'est aussi appeler de nos vœux l'urgence de (ré)habiller le corps, « le grand absent, le méconnu, le dénié dans l'enseignement, dans la vie quotidienne [...] comme dimension vitale de la réalité humaine... » (Anzieu, 1985, 21).

Parler de douleur physique nécessite quelques précisions et en premier lieu d'opérer une distinction entre douleur et souffrance. Quand bien même douleur et souffrance peuvent être subsumés sous le terme d'*épreuves*, ce ne sont pas moins deux entités distinctes qui se différencient notamment par la place que joue le corps de façon évidente pour la première, un peu moins pour la seconde (Gauvain-Piquard et Meignier, 1993). Autrement dit, au début de la douleur physique il y a la nociception<sup>1</sup>. La sensorialité du corps préside donc à un éventuel impact sur la vie psychique. *A contrario*, la souffrance s'origine puis s'étaye sur la vie psychique, même si, par la suite, elle peut avoir des retentissements sur le corps. C'est donc la douleur physique qui, en premier lieu, pourvoit la

1. La nociception est un phénomène purement physiologique. La survenue d'une lésion tissulaire stimule les nocicepteurs localisés dans la peau et les autres tissus de l'organisme. L'information est alors véhiculée sous la forme d'une impulsion électrique par des fibres spécialisées des nerfs périphériques jusqu'au système nerveux central. Le stimulus nociceptif doit atteindre un seuil minimal pour provoquer la douleur.

souffrance psychique. La différence entre la douleur physique et la souffrance psychique réside dans le caractère extérieur de la douleur. Et pour bien préciser les choses, on peut dire que les prémices des douleurs physiques et des sensations en général sont indépendantes des représentations psychiques. C'est donc l'extériorité de la douleur physique, sa dimension phénoménale qui rend effectivement possible l'identification et l'altérité, et de manière connexe, la compréhension et le partage des émotions. Alors que tout ce qui relève du psychisme, parce que moins accessible, est moins objet de partage. Dans l'hypothèse où l'on tient cette assertion pour vraie et où l'on entérine le propos qui consiste à dire que l'empathie est une variable importante dans les comportements prosociaux, qu'elle sert de mécanisme modérateur mettant fin aux comportements délinquants/violents, le détour par les sensations du corps, comme moyen de créer les conditions du partage émotionnel, se pose presque comme une évidence. Cette question repose sur une hypothèse freudienne forte, à savoir l'étaillage corporel de la vie psychique. Sigmund Freud ne précisait-il pas lui-même, en 1923, que « le Moi est avant tout une entité corporelle, non seulement une entité toute en surface, mais une entité correspondant à la projection d'une surface ».

Mais soyons bien clair : considérer que la douleur physique doit faire l'objet d'une éducation ne signifie pas qu'il faille l'infliger pour y parvenir. Ce n'est ni notre propos ni notre dessein et nous y reviendrons en conclusion. Et répétons-le, notre projet consiste à alléguer avec force la nécessité d'allouer sa juste place au corps (douloureux) dans le champ de l'éducation en ce sens que, dès lors qu'elle est formulée, partagée (Rimé, 2005), l'expérience de la douleur physique pose les jalons du langage et de manière connexe de la communication (Cosnier, 1994), autrement dit de la socialisation (Le Breton, 1995).

Tenter de vérifier cette hypothèse suppose tout d'abord de préciser d'où l'on part. Dans

un premier temps, nous rappellerons donc la nature de nos recherches sur la délinquance juvénile et ce en quoi elles nous ont incité à labourer le sillon problématique de la *douleur physique socialisante*. Nous présenterons ensuite les soubassements théoriques de ce travail qui se situe au confluent de la sociologie, de la psychosociologie et de la psychologie. Enfin, convaincu que la recherche dans le domaine de la délinquance juvénile doit produire des idées qui servent « vraiment », nous terminerons par un exemple d'opérationnalisation (en cours) de ce que nous proposons en théorie. Les activités physiques et sportives (APS) constituent le viatique de cette expérimentation.

## 1. GENÈSE ET QUESTIONNEMENTS

Depuis une dizaine d'années, nous travaillons sur la question de la délinquance juvénile, avec un intérêt plus prononcé pour les mineurs incarcérés. En 1997, nous interrogeons les conditions de l'inflexion des itinéraires délinquants pour la Fédération de l'Éducation Nationale (Lacombe, 1999). La démarche proposait, à partir d'entretiens développés auprès des différents acteurs (auteurs des délits, victimes, éducateurs, policiers, gendarmes, magistrats, parents, etc.), une contribution originale au débat du moment portant sur l'ordonnance de 1945, texte de référence en matière de jugement des mineurs délinquants.

En 1998, nous avons initié une recherche qui touchait à la question des conditions de la pratique sportive en milieu carcéral (Zanna, 1999). Nous interrogeons les « fonctions latentes » (Merton, 1965) des APS. Centré sur l'appréhension des processus de socialisation à l'œuvre dans les pratiques sportives des détenus, nous essayions alors de mettre en exergue le rôle que le sport occupe dans la construction d'une « identité carcérale » (Zanna, 2003a).

À partir de 1999, dans le cadre d'un travail de recherche de troisième cycle (Zanna, 2003b),

nous avons déplacé la focale sur les questions des processus de socialisation juridique, c'est-à-dire sur la partie de la socialisation qui consiste à suivre, dans l'enfance et l'adolescence, la formation et le développement des représentations et des attitudes à l'égard du droit. Partant d'une analyse comparative entre deux groupes de mineurs incarcérés (Français, Maghrébins), ce travail réfute le point de vue essentialiste et la tendance contemporaine à pathologiser la délinquance juvénile (Inserm, 2005). Il développe par ailleurs l'idée que le sens de l'entrée en délinquance des jeunes d'origines culturelles différentes est à rechercher dans les contextes relationnels, toujours singuliers, auxquels ces mineurs sont individuellement exposés dans la durée, mais aussi à partir de l'interprétation personnelle qu'ils ont de ces contextes. En effet, le jeu entre le contexte et son interprétation rend bien compte des processus qui conduisent tel ou tel individu à prendre de la distance par rapport aux règles et aux normes dominantes et, ce faisant, à entrer en délinquance (Zanna, 2004).

Au cours de ces années, nous avons eu, à maintes reprises, l'occasion d'échanger avec ces jeunes sur les raisons de leur incarcération<sup>2</sup>. De ces discussions est ressorti un constat : la lucidité dont ils font preuve à propos des actes qu'ils ont commis. Après avoir généré de la surprise, cette réalité est devenue pour nous une source d'interrogation. Contrairement à ce que véhicule la *doxa*, nous avons en effet rencontré des individus qui reconnaissent leurs actes, des individus tout à fait d'accord pour payer leur dette lorsqu'on leur en donne la possibilité. Cette reconnaissance quasi systématique des délits interroge, car si l'acte du mineur délinquant est d'abord à appréhender – au sens de l'ordonnance de 1945 – comme un symptôme, c'est-à-dire comme le révélateur de difficultés,

familiales, matérielles et psychologiques, il n'en demeure pas moins que nous avons rencontré des jeunes capables de discernement, conscients et reconnaissant leurs délits, en somme des jeunes prêts à répondre de leurs actes, des jeunes responsables.

Un autre enseignement tiré de cette rencontre a progressivement retenu notre attention : si responsabilité il y a, nous n'avons, en revanche, pas trouvé chez ces jeunes de sentiments de regrets nés des préjudices qu'ils ont causés à leurs victimes. Nous les avons rarement entendus évoquer les différends que leurs actes avaient pu générer chez autrui. Jamais ils n'ont donné à voir ou à entendre leurs regrets, non pas d'avoir commis un délit – ce dont ils témoignent sans ambages – mais d'avoir causé de la douleur à autrui. Interrogés sur cet aspect, leurs réponses résonnent avec une étrange unité. L'antienne qui en naît se résume dans ces mots de Sylvain : « J'ai réparé, j'ai fait ce qu'il fallait, j'ai payé, j'ai assez donné, en ce moment je paie, ça suffit... Qu'est-ce que tu veux que je fasse de plus ? Tous les jours quand je me réveille et que je regarde où je suis (cellule de prison), je me dis que je rembourse ce que j'ai fait ».

De même, les préjudices engendrés par leurs transgressions sont rarement évoqués par nos interlocuteurs. À les entendre, les victimes n'existent pas en tant que sujets ; elles s'apparentent à des proies dont on peut abuser. Sans que l'on tombe aucunement ici dans la caricature ou que l'on cède à un mode verbal, les jeunes parlent de « mecs pétés de thunes » que l'on peut « dépouiller » sans se soucier des répercussions physiques et/ou psychiques des agressions dont ils sont l'objet. Ces discours révèlent ainsi un clivage clair et net entre le monde des victimes et celui des agresseurs. Les Autres s'apparentent à des figurants sur leur chemin. Ils sont dans

2. Méthodologiquement, si nous avons fait le choix de retenir comme population cible les mineurs incarcérés, c'est parce qu'il nous semble que la prison est un laps de temps où l'on vient de la liberté en attendant d'y retourner. Ce temps peut être pour le détenu un temps qui permet de se distancier de son passé et donc de le rendre plus accessible à la pensée pour soi et, le cas échéant, pour les autres.

l'impossibilité de s'identifier à eux, de se mettre à leur place pour ressentir l'humiliation, la souffrance qu'ils leur infligent. À tout bien considérer, il semblerait qu'une force empêche la manifestation de cette disposition à s'identifier aux autres. Pour le dire avec les mots de Sigmund Freud, « cette force peut être considérée comme certaine, car on sent un effort quand on essaie de ramener à la conscience les souvenirs inconscients » (Freud, 1969, 24). Il n'est donc pas surprenant d'observer que toutes les questions ayant trait à l'autre soient éludées au moyen de ce que nous qualifions, en suivant David Matza (1964), de « techniques de neutralisation » qui consistent à dénier la victime. « Ce n'est pas mon problème, déclare ainsi Abdel. Je m'en fous, je connais pas, je veux pas savoir qui c'est... J'ai pas de pitié pour les gens que je cambriole. Tu choisis sur qui ça tombe. Quand tu fais ça, tu penses au blé que tu vas ramasser c'est tout. Le reste, c'est pas ton problème. » Ces techniques de neutralisation se fondent aussi sur le déni du mal causé à la victime. Témoins ces propos de Franck : « C'est pas le matériel que j'ai pris qui va le mettre dans la galère. Attends le mec, il a plein de fric, c'est pas moi qui va le mettre dans la merde. Ok j'ai volé sa caisse mais bon, c'est pas la mort. Il est assuré, ça sert à ça les assurances... ».

Afin de vérifier cette tendance à la mise à distance systématique de celui chez qui on génère de la douleur, nous avons eu l'occasion d'interroger des jeunes ayant participé aux événements de novembre 2005. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux discours de ceux d'entre eux qui avaient fait l'objet de mesures pour avoir incendié les voitures appartenant à des habitants de leur propre quartier ou vivant dans des quartiers voisins. Des habitants dont on sait que, privés de voitures, ils se retrouvent fragilisés et que pour certains, le projet d'investir dans un nouveau véhicule, parce que c'est un outil de travail irremplaçable, représente un effort financier incommensurable tant leurs budgets sont serrés. Or, venant con-

firmer nos premiers constats, chaque fois que nous avons voulu signifier les conséquences d'un tel acte pour ces personnes, nos interlocuteurs, décontenancés par nos questions, usaient de manière quasi automatique, et sans doute de manière inconsciente, de l'une des deux « techniques de neutralisation » évoquées ou s'organisaient purement et simplement pour changer de sujet...

Rares sont ainsi les moments où les jeunes auxquels nous avons eu affaire convoquent le mal causé aux autres pour raisonner sur leur propre comportement, leurs actes. Dénier à ce point la réalité de la douleur de l'autre, ce qui est un peu du même ordre que le fait de lui dénier son aptitude à ressentir, à avoir des émotions, consiste véritablement, à notre sens, à le dévitaliser, à lui refuser son appartenance à l'humanité et même au vivant. Est-ce à dire que ces jeunes sont immoraux, qu'ils sont dénués d'affects ? Nous ne le pensons pas. Il nous semble que davantage qu'une *incapacité* (au sens étymologique « ne pas contenir ») à appréhender la douleur de l'autre, ils se trouvent dans l'impossibilité de l'envisager dans la mesure où ils n'ont pas été suffisamment sollicités pour faire *fonctionner* cette disposition qui consiste à s'identifier à quelqu'un. Bernard Lahire souligne bien, venant nourrir notre propos, qu'il est « possible d'imaginer qu'une personne ait une certaine disposition qui ne se donne jamais à voir (ou rarement) parce que sa manifestation est bloquée par d'autres facteurs » (Lahire, 1998, 65). C'est l'hypothèse que nous faisons : cette impossibilité – et non cette *incapacité* – serait à l'origine même du déni de la douleur d'autrui.

## 2. POINT DE VUE THÉORIQUE

Les recherches en sciences humaines (Mucchielli, 2000) montrent qu'une sanction devient véritablement un sésame de sens pour l'auteur du délit, à condition que l'individu soit matériellement, cognitivement et surtout affectivement impliqué ; autrement dit lorsqu'il s'inscrit

dans un processus qui consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une personne avec précision de façon à le ressentir comme s'il était cette personne. Cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre, c'est ce que Carl Rogers désigne – après Theodor Lipps et E.B. Titchener<sup>3</sup> – par empathie. Sigmund Freud empruntera le terme à Theodor Lipps, son contemporain (1851-1914), et en fera un usage très modéré et un peu différent. Dans son ouvrage *La psychologie des masses et l'analyse du moi* (1921), le terme d'empathie est remplacé par celui d'imitation. Bien que l'empathie ait été initialement conceptualisée dans le champ de la psychologie, la sociologie dispositionnaliste, sans nécessairement la nommer, y fait, nous semble-t-il, souvent référence (Lahire, 2002). Là, l'empathie est propension, inclination, penchant, tendance à se mettre à la place de l'autre pour le comprendre, pour le saisir de l'intérieur sans pour autant s'y confondre (Scheler, 1970 ; Cespedes, 2006). Produit incorporé d'une socialisation explicite, l'empathie est une disposition qui exerce ses effets sur des pratiques individuelles au travers d'actualisations concrètes dans des contextes qui ne prennent tout leur sens que dans la mesure où elles ont été constituées comme significatives par et pour la subjectivité des acteurs. Tout se passe alors comme si « nos » jeunes ne pouvaient ou ne voulaient invoquer, au moment des premiers rappels à la règle, judiciarisés ou non, et plus encore au moment où ils sont tenus de prendre acte des préjudices qu'ont subis leurs victimes, cette disposition à percevoir les composantes et significations émotionnelles de l'autre. Pour eux, la disposition à l'empathie est – c'est notre postulat – en partie inhibée. Faiblement sollicitée, à force de ne pas être déclenchée, elle est progressivement affaiblie. La situation se traduit alors par une difficulté à entrer dans le sys-

tème d'interprétation de leur victime : jamais en effet ils ne les envisagent comme des versions possibles de soi.

Cette difficulté semble liée au fait que les situations de confrontation, de rappel à la règle ne permettent pas l'activation de la disposition à l'empathie, le seul moyen, nous semble-t-il, pour l'individu, de prendre la mesure de ses actes et, en définitive, d'accéder à une véritable responsabilisation. Pourtant, en matière de responsabilité, toutes les recherches sur la socialisation juridique (Kourilsky-Augeven, 1997 ; Kourilsky, 1992 ; Silbey, 1992) montrent que c'est d'abord au sein de la famille, que l'enfant effectue un travail d'appropriation personnelle des normes et des règles qui lui sont transmises. C'est au cours de cette période que l'enfant, en adoptant l'attitude de l'autre envers lui-même ou envers son propre comportement, reconstruit en son for intérieur le monde extérieur dont les autres sont constitutifs. Une reconstruction qui, selon George Herbert Mead (1963), consiste pour l'enfant à s'identifier aux autres de diverses façons émotionnelles, à prendre en main les rôles et les attitudes de ces autres qui comptent pour lui et, progressivement, à les faire siens, jusqu'à faire naître implicitement chez lui les mêmes sensations, les mêmes réactions qu'ils font naître explicitement chez ces autres. C'est à cette période que l'enfant commence à prendre conscience des objectifs proposés par les adultes qui comptent (ses parents, les membres de l'entourage proche). Progressivement, cette conscience de ce qu'il faut faire pour plaire à ces « autres significatifs », au prix d'un refoulement ou d'une sublimation, s'installe en lui (Clerget, 2000). Par la suite, chaque fois qu'un contexte relationnel plus ou moins similaire se présente, cette prise de conscience se transforme en attitude, celle de tous les autres

3. Theodor Lipps et E.B. Titchener à qui l'on doit, pour l'un le transfert, au début du XX<sup>e</sup> siècle, du néologisme allemand *Einfühlung*, utilisé par les romantiques allemands, vers la psychologie et pour l'autre qui fait, au cours des années 1920, officiellement entrer le terme d'empathie en psychologie en traduisant *Einfühlung* par *empathy*. Selon E.B. Titchener, l'empathie dérive d'une sorte d'imitation physique de l'affliction, imitation qui suscite les mêmes sentiments en soi.



membres de la société que l'individu assume désormais.

Comme dans un rituel initiatique, à force de répétitions, les individus « consentent à s'accepter pour ce qu'ils sont désormais : des membres à part entière de la communauté » (Clastre, 1974, 158). Chaque individu possède alors les attitudes des membres de son groupe, puis de l'ensemble des membres de la société. « Il sait ce qu'ils veulent et quelle sera la conséquence de tout acte de sa part ; il a assumé la responsabilité de la situation » (Mead, 1963, 149). Cette partie de l'identité sociale, à laquelle Georges Herbert Mead donne le nom de « moi », fonctionne comme objet d'intériorisation des attitudes d'autrui, instrument à la fois de contrôle et de détermination sociale. Cette conception d'un « moi censeur » et conformiste s'apparente à l'instance freudienne du « surmoi », cette « conscience morale » pour une très grande part inconsciente. À l'instar du surmoi freudien, le moi meadien, en imposant à l'individu les attitudes à tenir et/ou en pointant les objets de renoncement, lui rappelle ses devoirs envers les autres : ce faisant, il assure au groupe la possibilité de fonctionner selon une morale collective.

C'est donc depuis la perspective d'autrui que l'enfant, par expériences successives, apprend à se percevoir et à percevoir les autres. Par la suite, les interdits sociaux intériorisés au cours de l'enfance agissent sans qu'il en ait toujours conscience. Cette morale inconsciente résulterait de la situation de dépendance dans laquelle il se trouve au cours de la prime enfance. À l'adolescence et ensuite, cette disposition est déclenchée chaque fois que l'individu se retrouve en situation d'en faire l'expérience. Enfin, précisons que cette disposition n'est jamais un processus abouti, mais toujours en cours, et qu'elle est fortement dépendante des liens que l'enfant ou l'adolescent tisse avec les adultes qui l'ont accompagné, qui veillent à son intégrité physique et psychique, en même temps qu'ils l'ont contraint à accepter certaines limites.

Partant de ce point de vue théorique, nous émettons l'hypothèse que faute d'activation systématique et faute de contextes déclencheurs répétés et réguliers, cette disposition qui consiste à se mettre à la place de l'autre est inhibée chez les mineurs que nous avons rencontrés. Faiblement sollicitée, cette disposition est progressivement affaiblie par manque d'entraînement. Et, comme toutes les dispositions – qu'elles soient cognitives, sensori-motrices ou perceptives –, à force de ne pas être actualisée, pour avoir été engourdie par un sommeil prolongé, si l'on ne l'utilise pas, elle peut se *fatiguer*, s'*étioiler*, s'*éroder*, se *dévitaliser*. Toutefois, elle ne disparaît jamais, car même si ses conditions de production ont disparu ou bien si elles n'ont laissé que peu de traces chez l'individu, elle subsiste après la disparition des causes qui la produisent. Autrement dit, la disposition à l'empathie est rémanente et, par la suite, les divers contextes relationnels qui l'activent, la suscitent, participent à la renforcer.

Dès lors que l'on accepte que l'empathie est une variable importante dans les comportements prosociaux, qu'elle développe l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995) et qu'elle est *a contrario* inhibée chez les mineurs délinquants, le bon sens commande de penser la prise en charge de ces mineurs à partir de cette variable. Dans ce cas, des questions se posent et en premier lieu celle-ci : peut-on créer des conditions permettant d'agir sur les appréhensions que ces jeunes ont des autres à dessein de les modifier et, pourquoi pas, de les amener à agir différemment, d'une manière que l'on peut espérer plus vertueuse ? C'est à cette interrogation que les lignes qui suivent tentent de répondre. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les premiers résultats d'une expérimentation qui utilise principalement les douleurs générées par des activités physiques comme moyen de restauration de cette disposition humaine qui consiste à « épouser la perspective subjective d'autrui » (Decety, 2004, 53).

### 3. UN EXEMPLE D'OPÉRATIONNALISATION

En 1893 déjà, Émile Durkheim pensait que la recherche (sociologique) ne mériterait pas une heure de travail si elle n'était socialement utile (Durkheim, 1967). « Il peut même se faire », écrivait-il quelques d'années plus tard, que le chercheur « dirige de préférence ses recherches sur tel ou tel point parce qu'il pressent qu'elles seront ainsi profitables, qu'elles permettront de satisfaire à des besoins urgents » (Durkheim, 1922, 20).

Plus modestement, nous souhaitons certes que notre travail alimente les débats de tous ceux qui se sentent concernés par la délinquance juvénile, mais aussi et surtout qu'il donne lieu à des mises en œuvre éclairées. Les lignes qui suivent voudraient en être une illustration.

#### 3.1. Cadre d'intervention et méthodes

Dans cette partie de la recherche, tout est mis en œuvre pour tenter de créer les conditions de réveil, de réactivation puis d'« entraînement » de cette disposition à l'empathie, dont nous postulons qu'elle est inhibée chez les mineurs délinquants. Ce phénomène est lié, comme nous l'avons précisé, à l'absence de déclencheurs événementiels ou situationnels répétés et réguliers. Pour passer de la théorie à la pratique, il fallait, en premier lieu, trouver une population susceptible de mettre à l'épreuve notre hypothèse. En second lieu, il fallait trouver un contexte servant de support à l'expérimentation.

En ce qui concerne la population, nous avons d'emblée opté pour une catégorie de jeunes dont nous connaissons bien les problématiques : des mineurs délinquants au bout de la filière pénale. Notre échantillon se compose donc de mineurs incarcérés à la maison d'arrêt de Rennes depuis le mois de juillet 2005. En outre, pour des raisons spécifiques à cette population

– turnover important<sup>4</sup> – et à des fins de saisir des transformations significatives dans les changements de comportements, l'enquête n'a pu être menée de manière systématique auprès de tous, mais seulement auprès de six mineurs incarcérés pour une durée minimale de huit mois. Les informations que nous avons réunies au cours de l'enquête pour caractériser notre échantillon révèle un groupe qui condense toutes les caractéristiques classiquement conférées aux individus issus des classes populaires : un faible niveau d'études, des situations familiales difficiles (Chamborédon, 1971). Pour compléter ce tableau, précisons que la délinquance de ces jeunes est majoritairement de type acquisitive ou contrevenant à la législation relative aux stupéfiants et souvent accompagnée de violence dirigée contre les biens et les personnes (Cario, 1996 ; Kensey, 1996 ; Wacquand, 1999). Bien que ces mineurs, objet de l'observation, présentent une homogénéité quant à leurs coordonnées sociales, gardons toujours à l'esprit que chaque jeune est un « cas » au sens étymologique (circonstance, hasard) ; il s'agit bien de six individus singuliers. Notre objectif ne vise donc pas à édicter quelque vérité. L'important est d'avoir accès aux comportements, aux opinions, aux représentations de ces mineurs qui s'appuient sur des valeurs et des croyances, afin de les analyser et de confronter cette expérience au cadre théorique et aux hypothèses posées plus haut. En dernière instance, ce qui sera proposé comme analyse, plus que « la » vérité, est une vérité des personnes rencontrées, observées et écoutées au cours de nos investigations.

Pour ce qui concerne l'élément susceptible de servir d'activateur de la disposition que nous supposons en veille, nous avons choisi d'utiliser les APS comme support. Deux raisons motivent ce choix. La première tient au fait qu'en prison – comme ailleurs – la pratique sportive suscite toujours de l'engouement. En effet, quel que

4. La durée moyenne de détention est souvent brève, de l'ordre de cinq à huit semaines.

soit le type d'établissement pénitentiaire, la séance de sport est toujours aussi prisée par les détenus, surtout les plus jeunes (Gras, 2005 ; Zanna, 1999). La seconde raison tient au fait que nous avons, de longue date, une bonne connaissance, autant théorique que pratique, des APS puisque, depuis 1984, nous avons occupé successivement, parfois de manière simultanée, des fonctions, d'entraîneur, d'éducateur sportif et d'enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Ces quelques précisions ont pour objet d'autoriser une meilleure appréhension de l'analyse qui suit.

Par souci d'objectivation, nous avons opté pour une observation longue. Elle présente l'avantage de déshabiller la théâtralisation propre à ce type de terrain. Certes, la situation d'observation n'est pas toujours simple à gérer dans la mesure où ici – et peut être plus qu'ailleurs – les conditions d'observation ne sont pas des conditions normales, mais artificielles, organisées et provoquées par l'enquêteur avec l'aval de l'institution pénitentiaire. Par ailleurs, l'intrusion d'un « étranger » dans l'univers restreint des mineurs délinquants ne va pas de soi, surtout si l'on choisit de les rencontrer dans l'enceinte de la prison. Comme dans toutes recherches, des résistances apparaissent. Parmi ces résistances, certaines relèvent de positions de défense *a priori* qui interviennent dans chaque recherche sur des institutions et organisations. Tous ceux qui adoptent une démarche ethnographique, savent en effet que « pour étudier une organisation [...], le chercheur ne peut éviter d'obtenir l'autorisation des responsables. Il est alors fréquent qu'une lutte de pouvoir s'engage entre lui et ces derniers, au départ favorables à l'étude ou contraints de l'autoriser par leurs propres supérieurs, et peu à peu inquiets de son développement, ayant le sentiment d'avoir été bernés et d'être menacés, mettant tout en œuvre pour imposer leur contrôle ou empêcher la poursuite de l'étude » (Bizeul, 1998, 753). Par ailleurs, certains terrains, et tel est le cas de la prison, « semblent d'emblée plus

minés que d'autres et méritent ce qualificatif dès le départ, et de façon presque autojustificative » (Cuncha, 2001, 81). Notre présence a donc induit, de façon inéluctable, des attitudes, des comportements qu'il a fallu repérer, comprendre et intégrer dans la démarche.

Pour accéder à un niveau d'implication substantiel et afin de créer une relation moins fardée, nous avons proposé au directeur de l'établissement de prendre en charge un cycle de séances de sport avec les jeunes du quartier des mineurs. Concrètement, nos interventions auprès des jeunes ont lieu le matin de 9 h 00 à 11 h 00. Pour autant, le périmètre de recueil des données ne s'est pas limité à l'espace que constituaient les 30 m<sup>2</sup> de la salle d'activité. En dehors des observations et des échanges recueillis lors des séances, le travail a en effet consisté à observer, échanger avec les jeunes, mais aussi avec le personnel de surveillance et toutes les personnes (instituteurs, éducateurs, psychologues, animateurs) que ces mineurs sont amenés à rencontrer au cours de leur incarcération.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, deux temps structurent cette expérimentation. Dans le premier temps, nous avons proposé une activité physique au cours du mois d'août 2005, à raison de deux séances consécutives par semaine (nous reviendrons sur les raisons de cette organisation). Le but de cette première phase consistait en un temps de prise de contact. Il s'agissait de réaliser des observations *in situ*, de repérer les éléments susceptibles de nous informer sur les rapports que ces jeunes entretiennent avec les autres détenus, avec les surveillants, les divers intervenants et surtout, quand ils acceptaient d'en parler, avec leurs victimes.

Le second temps de cette expérimentation a débuté en janvier 2006. Il a consisté à encadrer une séance de sport par semaine pendant cinq mois en veillant à ce que les six jeunes présents au mois d'août y assistent. À partir du mois de janvier, afin de vérifier les variations dans les discours et les comportements que pourrait générer le contenu des séances proposées, nos

observations empruntent la même grille que celle ayant servi de support à nos observations estivales.

### **3.2. Contenu des interventions**

Dans le cadre de ces interventions, nous avons eu recours à tout un arsenal de jeux sportifs, en nous appliquant à prioriser les activités de musculation et les jeux d'opposition interindividuelle. Privilégier ces activités n'est pas anodin : avec la pratique du football, elles constituent en effet les activités les plus prisées par les détenus. Les activités sportives pratiquées à la maison d'arrêt de Rennes n'échappent d'ailleurs pas aux clichés développés dans les films mettant en scène des prisonniers : les imaginaires de force et de virilité déclinés parmi les milieux populaires (principaux consommateurs de cette industrie cinématographique) font la part belle à la musculation – qu'elle soit esthétisante de type *body-building*, ou bien sportive de type *haltérophilie* – ainsi qu'aux sports collectifs / de combat.

Les raisons et les observations qui ont pré-ludé au choix des pratiques étant spécifiées, précisons maintenant la nature de l'organisation pédagogique qui visait à créer les conditions d'émergence et de partage de la douleur.

Lors du premier cycle d'intervention, en août 2005, nous avons volontairement proposé deux séances sur deux jours consécutifs. Tout était alors mis en œuvre afin que la première séance soit suffisamment intense pour que des courbatures se manifestent dès le lendemain. La chose est relativement aisée quand on connaît l'état d'immobilisme dû à la promiscuité des situations d'incarcération, en France notamment où la surface moyenne d'une cellule de prison est de 9 m<sup>2</sup> et peut héberger jusqu'à trois détenus. On comprend mieux alors pourquoi les premières minutes de la seconde séance se transformaient rapidement en un véritable espace de plainte qui se traduisent en autant d'expressions plus ou moins imagées : « Je suis déchiré », « Tu nous as tué », « Je sens plus mes

jambes », « Quand j'ai mis mes pieds par terre ce matin, je me suis tout de suite rallongé », « Déjà avant de me coucher, j'étais explosé. J'ai eu du mal à grimper dans mon lit ».

Les conditions pour dire sa douleur étant ainsi créées, le travail consistait alors à faire durer cet espace de plainte afin que chaque jeune parle de lui, de ses sensations, de ses douleurs et que, progressivement, il entende celles des autres, qu'il se rende compte qu'il ressent bien la même sensation que son voisin, que son voisin est aussi sujet à la (même) sensation. Pour accélérer cette prise de conscience de l'altérité, les exercices qui composaient la phase d'échauffement sollicitaient préférentiellement les parties du corps entraînées la veille. À titre d'exemple, lorsque, au cours de la première séance, les jeunes avaient réalisé des squats ou toute autre activité sollicitant prioritairement les quadriceps et les ischio-jambiers, on insistait intentionnellement sur un étirement de ces parties anatomiques. Ce faisant, on créait un espace supplémentaire pour dire la douleur ressentie. La douleur ainsi verbalisée, parfois gémie, voire vociférée, nous nous arrangions pour faire durer ce temps de connivence émotionnelle. Pour ce faire, nous n'hésitions pas à demander aux jeunes de recommencer l'exercice ou de montrer, sur leur corps ou celui d'un codétenu, là où ils avaient précisément mal. C'est alors que les réponses déferlaient : « Moi, c'est quand je pose un seul pied par terre », « Moi, c'est quand je me relève », « Moi, c'est quand je lève une jambe ou quand je tousse », « Comme j'ai un peu la crève quand je tousse j'ai mal au bide à cause des abdos ».

Convaincu que ce temps d'échange constituait un sésame à l'activation de la disposition que nous postulons inhibée, tous les débuts de séance sont alors devenus l'occasion de son « entraînement ». C'est entre autres pour cette raison que le temps de mise en train était organisé non seulement comme propédeutique à la pratique, mais aussi et surtout comme un temps d'échange d'émotions et de paroles.

Pour des raisons d'organisation, liées aux contingences de l'administration pénitentiaire, la périodicité des interventions du deuxième temps de l'expérimentation a été revue. À partir du mois de janvier 2006, les interventions se font à raison d'une séance par semaine, le mercredi matin de 9 h 30 à 11 h 00. L'organisation pédagogique a, elle aussi, été modifiée. Ne pouvant plus utiliser, comme au mois d'août, la séance du lendemain comme un espace d'émergence et de partage de la douleur, c'est désormais au cours même de la séance que nous tentons de créer ces conditions. Dans leur mise en œuvre, ces séances consistent alors à proposer des situations sportives physiquement éprouvantes, de telle sorte que les douleurs soient ressenties au cours de l'action ou juste après. La chose est assez aisée à mettre en œuvre dans la mesure où aucun de ces jeunes, comme une majorité des détenus, n'a véritablement développé d'habitus santé positif (Mérand et Dhelemmes, 1988). Faute en effet d'avoir pratiqué régulièrement une activité physique à l'école, dans un cadre fédéral ou associatif, aucun n'a construit les indicateurs cénesthésiques, proprioceptifs et kinesthésiques minimums qui lui permettraient de gérer son investissement au cours d'une activité physique. Par ailleurs et afin de créer de véritables conditions d'échange, nous veillons à ce que ces ressentis corporels douloureux se donnent à voir et à entendre et, point essentiel, qu'ils fassent l'objet d'un échange verbal, d'une mise en mots de la douleur. L'exemple suivant illustre la manière dont une pratique pédagogique peut participer au surgissement d'une expérience partagée de la douleur physique.

La situation consiste à réaliser un test de course navette ou test de Léger-Boucher pour estimer le débit maximal d'oxygène que chaque jeune peut consommer lors d'un exercice dynamique aérobie maximal (VO<sub>2</sub> max). Pratique-

ment, il s'agit de courir, entre deux lignes espacées de 20 m, le plus longtemps possible en respectant un rythme de course qui s'accélère toutes les minutes (Cazorla, 1992)<sup>5</sup>. La consigne est claire : *courir le plus longtemps possible*. Afin de rendre ce test plus heuristique pour l'expérimentation, nous avons constitué deux groupes de niveau ; un qui exécute le test pendant que l'autre observe et éventuellement l'encourage. En outre, homogénéiser les niveaux consistait à créer du challenge. Comme nous l'avions pressenti, ambiance et émulation compétitive aidant, les jeunes se sont totalement investis dans l'exercice. Sous la double pression des partenaires et des spectateurs, ils se sont accrochés les uns aux autres, parfois même bousculés. Le but de chacun d'entre eux ne se limitait plus alors à couvrir le plus d'allers-retours possibles à dessein d'évaluer son VO<sub>2</sub> max – connaissance à laquelle ils ne portaient d'ailleurs aucun intérêt – ; il était bien plus question pour eux de battre les autres partenaires. Dans les deux courses, nous avons assisté à une lutte acharnée. Personne ne voulait abandonner le premier. Mais dès lors que l'un abdiquait enfin, les autres, épuisés eux aussi, l'imitaient. Cet abandon au sens propre et figuré les laissait exprimer leur fatigue : écroulés par terre, respiration haletante, grimaçant, raclant bruyamment leurs gorges, déglutissant avec difficulté, crachant à l'occasion dans leur tee-shirt (le surveillant veille), n'ayant d'yeux que pour la bouteille d'eau qui circule... Les conditions de partage de la douleur étaient bel et bien réunies. Cette scène, à l'image de toutes celles qui créent régulièrement et de manière répétée ce type de contexte, contribue, selon nous, à l'activation de la disposition à l'empathie ; d'une part, parce que chaque jeune qui venait de réaliser le test pouvait appréhender *de facto* son état en observant celui de ses camarades de course ; d'autre part, parce que le

5. La vitesse d'incrément est de 0,5 km/h toutes les minutes. La vitesse en question ainsi que les paliers atteints sont annoncés toutes les minutes.

groupe de jeunes qui n'avait pas encore réalisé le test, avait une vision anticipée, parfois teintée de stupéfaction, de l'état dans lequel ils se trouveraient sans doute une dizaine de minutes plus tard. Les premiers ne manquaient d'ailleurs pas, précisément par empathie, de prévenir les seconds des difficultés qu'ils s'apprêtaient à endurer. Les « Rigole, tu vas voir, c'est un truc de oufs, tu vas mourir » ; « Tu as l'impression que c'est facile, tu vas être comme nous, tu vas peut-être même gerber » ; « A la fin tu sens plus rien, tu cours, mais t'es explosé, t'es mort... », définissaient et transmettaient par le verbe l'expérience émotionnelle qui venait d'être traversée.

Dans le cadre de cette séance et afin d'augmenter les occasions de provoquer les situations de connivence émotionnelle, nous avons tenté de faire durer ces moments fugaces et intimes. Aussi a-t-il été demandé à chacun de raconter avec précision la douleur qu'il ressentait, de nommer la partie du corps où les douleurs se localisaient de la manière la plus chronique. En procédant de la sorte, nous souhaitions que nos interlocuteurs observent et entendent que les localisations des douleurs pouvaient être communes à tous. Cette prise de conscience que le corps de l'autre est, au même titre que son propre corps, le siège de sensations, de douleurs, voire de meurtrissures, place le jeune en situation de faire l'expérience de « l'échoïsation corporelle » (Cosnier, 1994). Le corps sert ainsi d'instrument d'analyse des affects d'autrui. Par ailleurs, le passage de la sensation corporelle à la parole contribue à revitaliser l'autre, à lui rendre sa place de sujet digne de respect.

Toutes nos interventions, depuis le début de l'expérimentation, consistent à trouver des situations pédagogiques aboutissant à cette expérience partagée de la douleur physique. À cet égard, le champ des APS est un inépuisable réservoir de solutions. Au stade de notre quête sur la manière d'activer et d'*entraîner* la disposi-

tion à l'empathie que nous postulons inhibée chez ces mineurs délinquants, deux axes de travail nous apparaissent, pour le moment, féconds :

- **AXE 1 : partager l'expérience de la douleur.**

Hormis les deux modalités pédagogiques citées dans le texte pour créer les conditions de partage de la douleur, une troisième possibilité peut être envisagée, mais en dehors du cadre carcéral. Elle consisterait à provoquer des rendez-vous sportifs de type collectif et de veiller à ce que les jeunes y associent un enjeu fort. Puis, quel que soit le résultat, il s'agirait de créer les conditions (retour sur quelques scènes de la rencontre, évoquer l'état d'esprit de chacun avant la rencontre, etc.) d'expression de ses joies, de sa déception, de son envie de se remettre à l'ouvrage ou au contraire de ne plus souhaiter faire équipe.

- **AXE 2 : accepter de retrouver l'autre dans un état émotionnel partagé.**

Cet état est latent au cours de toutes les premières séances d'activités sportives à fortes charges émotionnelles (escalade, plongée, exercices aux agrès, arts du cirque, sports de combat, etc.). Une intention particulière doit par conséquent être portée à ces premières séances, l'objectif étant ici de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques afin que ces temps de charges émotionnelles durent et soient l'occasion d'activation de sens(at)ions commun(e)s. Dans cette perspective, la tendance au zapping des activités observée chez certains jeunes, tant décriée par les éducateurs, apparaît de fait comme une aubaine. Au cours des séances suivantes, il est toujours possible d'entretenir une forte charge émotionnelle en maintenant un haut degré de risque subjectif. On peut aussi provoquer cet état émotionnel partagé en organisant des activités d'équipe où chacun se retrouve en situation de montrer à voir aux autres ses peurs, ses fatigues, ses angoisses. Nous pensons en particulier ici aux raids nature, à l'alpinisme, à la voile par équipe.

#### 4. CONCLUSION

Précisons tout d'abord qu'en matière de résultats, nous n'avons pas assez de recul pour affirmer de manière péremptoire que nos interventions ont eu les répercussions escomptées sur les jeunes que nous avons suivis. Nous pensons néanmoins tenir quelques linéaments de ce qui constitue, à notre sens, des signes d'une transformation des comportements et qui nous encouragent et nous autorisent à continuer nos recherches. Ces éléments sont de trois ordres.

- En premier lieu, si l'on s'en tient à l'avis des surveillants du quartier mineurs, les relations entre les jeunes détenus sont globalement moins conflictuelles depuis cette expérience.
- En deuxième lieu, nous avons pu observer que les nouveaux détenus (turnover important oblige) sont plus rapidement acceptés et intégrés par/dans le groupe des anciens. Ce constat est confirmé par les observations des surveillants.
- Enfin, dans le cadre des séances, nous avons observé que le principe de coopération et de réciprocité dans la réalisation d'une tâche, sans être systématique, devenait effectif.

Si les transformations évoquées ci-dessus ont à voir avec l'action menée qui consiste, rappelons-le, à créer les conditions du partage de la douleur, afin de revitaliser la disposition à l'empathie, alors il faut persister dans cette voie et multiplier les expérimentations avec d'autres jeunes et dans d'autres structures (Centres d'éducation fermés, Centres d'éducation renforcée, Centres d'action éducatifs, de foyers éducatifs). C'est notre dessein.

Si toute notre démonstration consiste à répondre à la question posée par notre titre, nous souhaitons, pour éviter tout malentendu, insister sur le fait que ce type de démarche doit être subordonné aux conditions suivantes.

- La première consiste à veiller à ce que la situation proposée ne dépasse pas un certain seuil de douleur au-delà duquel l'enfant ne peut que se sentir isolé et menacé dans son intégrité physique et psychique et dont la conséquence grave peut être le désinvestissement du monde extérieur (Freud, 1926).
- La seconde consiste à veiller à ce que tous les moyens soient donnés à l'enfant par les adultes/éducateurs pour qu'il accepte de s'inscrire dans un processus d'apprentissage malgré les difficultés.

Ce type de projet implique donc un suivi psycho-sociologique rigoureux et, cela va sans dire, des compétences didactiques et pédagogiques avérées. Il nous semble, en effet, que ces deux conditions sont indispensables pour que la confrontation à la douleur physique devienne véritablement structurante pour les jeunes en souffrance. On ne saurait oublier de préciser que ce travail est aussi l'occasion de restituer au corps sa place dans l'éducation, en ce sens qu'il constitue l'interface de communication (Boltanski, 1971 ; Bourdieu, 1970 ; Winkin, 1996).

Pour poser une conclusion intermédiaire à ce travail en cours, précisons, point essentiel, que nous ne prôtons pas une idéologie valorisant le dolorisme ou bien encore le stoïcisme. Nous essayons plus simplement de comprendre et éventuellement de trouver des pistes de réflexion, voire de faire des propositions, pour aider ces jeunes à sortir de la véritable souffrance que constituent les conséquences pénales du statut de délinquant. Parce que « la France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains »<sup>6</sup>, aucune piste de recherche ne saurait être négligée. C'est dans cette logique que nous inscrivons notre travail sur la douleur physique ; une douleur qui, sous certaines conditions, nous semble donc pouvoir être une expérience maturante pour l'enfant.

6. Premières lignes de l'Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

En l'espèce, la vocation de ce travail exploratoire consiste avant tout à tracer les premiers linéaments et poser les premiers jalons d'une réflexion plus approfondie.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- BATESON, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Le Seuil.
- BIZEUL, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue Française de Sociologie*. vol. XXXIX-4. 751-787
- BOLTANSKI, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Les Annales*. 1, 205-233.
- BOURDIEU, P. (1970). *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Éditions de Minuit.
- CARIO, R. (1996). *Jeunes délinquants : À la recherche de la socialisation perdue*. Paris : L'Harmattan.
- CAZORLA, G. (1992). Tests de terrain pour déterminer la vitesse aérobie maximale (VAM). *Revue de l'AEFA*. 123. 18-34.
- CESPEDES, V. (2006). *Mêlangez-nous*. Paris : Le Seuil.
- CHAMBORÉDON, J.C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet. *Revue Française de Sociologie*. XII, 3. 335-377.
- CHERKAOUI, M. (1993). *La sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- CLASTRE, P. (1974). *La société contre l'État*. Paris : Éditions de Minuit.
- CLERGET, J. (2000). *La pulsion et ses tours*. Paris : PUL.
- COURTINE, F. (1980). *La sportification pénitentiaire : de la roue au ballon... prisonnier*. Thèse de doctorat de sociologie. Université de Paris VII.
- COUTOU-COUMES, F. (1988). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Le groupe familial*. n° 121.
- CUNCHA, M. I. (2001). Trajets et dérives autour d'une prison de femme. *Ethnologie française*. XXXI, 1, 81-87.
- COSSIER J. (1994). *La psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- DECETY, J. (2004). *L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ?* In A. Berthos et G. Jorland (Éds). *L'Empathie*, (pp. 53-88). Paris : Odile Jacob.
- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF. 1967.
- INSERM. (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Éditions Inserm.
- FREUD, S. (1904). *Cinq leçons de psychanalyse*. Paris : Payot. 1969.
- FREUD, S. (1921). Psychologie des masses et analyse du Moi. In *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1966.
- FREUD, S. (1923). Le Moi et le Ça. *Œuvres complètes*. XVI (1921-1923). Paris : PUF, 1991, 256-301.
- FREUD, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF. 1990.
- GAUVAIN-PIQUARD, A. ET MEIGNIER, M. (1993). *La douleur de l'enfant*. Paris : Calmann-Lévy.
- GOLMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- GRAS, L. (2004). *Le sport en prison*. Paris : L'Hamarttan.
- HALMOS, C. (2006). *Pourquoi l'amour ne suffit pas*. Paris : Nil.
- KENSEY, A. (1996). Les détenus mineurs. *Cahiers de démographie pénitentiaire*. Paris : Ministère de la Justice.
- KOURILSKY, C. (1992). Le rapport des jeunes au Droit à l'Est et à l'Ouest. *Droit et Société*. LGDR/CRIV. n° 19.
- KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997). Socialisation juridique et conscience du droit. *Droit et société*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- LACOMBE, PH. (1999). *Mineurs délinquants : La priorité éducative et la reconnaissance de leurs responsabilités individuelles*. Paris : Centre Henri Aigueperse, FEN.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- LASCH, CH. (2000). *La culture du narcissisme*. Castelnau-le-Lez : Climats.
- LE BRETON, D. (1995). *Anthropologie de la douleur*. Paris : Métailié.
- MATZA, D. (1964). *Delinquency and drift*. New York : Wiley, 1964.
- MAUSS, M. (2004). Les techniques du corps. In *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MENDEL, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*. Paris : La Découverte.
- MÉRAND, R. ET DHELEMMES, R. (1988). *Éducation à la Santé, endurance aérobie, Contribution de l'EPS*. Paris : INRP
- MERTON, R.K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- MUCCHIELLI, L. (2000). *Famille et délinquance : un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones*. Paris : CNAF, n° 86.
- RIMÉ, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- SCHERER M. (1971). *Nature et formes de la sympathie*. Paris : Payot.
- SINGLY, F DE. (2000). *Libre ensembles*. Paris : Nathan.



- SINGLY, F. DE. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- SILBEY, S. (1992). Un jeu d'enfant : une analyse culturelle de la conscience juridique des adolescents américain. *Droit et Société*, n°19.
- SIROTA, A. (2006). Quand gruger autrui est le modèle. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, vol. 2, 132-150.
- WACQUANT, L. (1999). *Les prisons de la misère*. Paris : Liber.
- WIKIN, Y. (1996). *Anthropologie de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- WINNICOTT, D. W. (2004). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris : Payot.
- VIGOTSKY, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.
- ZANNA, O. ET LACOMBE, PH. (1999). Les activités sportives en milieu carcéral. Le cas des mineurs de la maison d'arrêt de Brest. *Agora débat/ jeunesses*, n° 18, 107-121.
- ZANNA, O. (2003 a). Anthropologie du geste sportif en milieu carcéral. *Agora débats/jeunesses*, n° 33, 50-64.
- ZANNA, O. (2003 b). *L'entrée en délinquance et la socialisation juridique des mineurs incarcérés : Analyse comparative entre des mineurs « français » et des mineurs « maghrébins »*. Thèse de doctorat de sociologie : Université de Bretagne occidentale.
- ZANNA, O. (2004). Socialisation et représentation différentielle du droit chez les mineurs incarcérés. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, n° 2, 207-226.
- ZANNA, O. ET LACOMBE, PH. (2005). L'entrée en délinquance des mineurs incarcérés. *Déviance et Société*, vol. 29, n° 1, 55-74.

### ZUSAMMENFASSUNG : Kann die geteilte Erfahrung physischen Schmerzes sozialisierend wirken?

Diese Arbeit geht von folgender Feststellung aus: wir leben in einer Zeit, in der Eltern und ein Teil der Berufsexperten (Lehrer, Sozialarbeiter) dazu neigen, die Wohltaten schmerzhafter Erfahrungen bei den Kindern, um die sie sich kümmern müssen, zu leugnen. Das Projekt besteht darin, eine analytische Gegenposition zu dieser zeitgenössischen Tendenz einzunehmen, indem wir die Werte hinterfragen, die darin bestehen, Kinder vor schmerzlichen Erfahrungen zu schützen. Das führt uns dazu, über den Stellenwert des Zwanges, der Quelle von Schmerz sein kann, im Prozess der Sozialisation nachzudenken. In unserem Beitrag wird die Hypothese getestet, dass der geteilte, bis ans Limit gehende physische Schmerz dazu beiträgt, bei jugendlichen Kriminellen die Disposition zur Empathie wiederherzustellen, die ihnen zu fehlen scheint. Das haben wir im Rahmen einer Aktionsforschung mit jugendlichen delinquenten Gefangenen experimentiert. Als Auslöser dieses physischen Schmerzes diente der Sport.

**SCHLAGWÖRTER :** physischer Schmerz, Empathie, Delinquenz, Sozialisation, Sport.

### RIASSUNTO : L'esperienza condivisa del dolore fisico può essere socializzante?

Questo lavoro parte dalla seguente constatazione: viviamo in un tempo in cui certi genitori ed una frazione di professionisti (insegnanti, lavoratori sociali) tendono a negare i benefici delle esperienze dolorose per i bambini di cui sono responsabili. Il progetto consiste nel prendere il contropiede analitico di questa tendenza contemporanea interrogandoci sulle supposte virtù di questo modo di esentare il bambino dal dolore nel processo di socializzazione. Il nostro contributo permette di mettere alla prova l'ipotesi che l'esperienza condivisa del dolore fisico – condotta fino al limite – contribuisce a restaurare nei minori delinquenti la disposizione all'empatia che sembra fargli difetto. È ciò che abbiamo sperimentato nel quadro di una ricerca-azione condotta con minori incarcerati. Le attività fisiche e sportive, considerato come elementi innescenti questo dolore fisico socializzante, che serve da supporto a questa sperimentazione.

**PAROLE CHIAVE :** delinquenza, dolore fisico, socializzazione, sport.

### RESUMEN : La experiencia dividida entre el dolor físico como efecto socializante.

Este trabajo parte de la siguiente afirmación, vivimos en tiempos en que algunos padres y profesionales (profesores, trabajadores sociales) tienden a negar los beneficios de algunas experiencias dolorosas de los niños que tienen a su cargo. El proyecto consiste en poner en oposición analítica esta tendencia contempo-

ránea donde nos preguntamos sobre las supuestas virtudes de esta forma de eximir al niño del dolor, lo que viene a reflexionar sobre el lugar que puede tener el origen del dolor en los procesos de socialización. Nuestra contribución propuesta, pone en prueba una hipótesis donde la experiencia compartida del dolor físico que conduce al límite contribuye a apoyar a los menores delincuentes, la disposición a la empatía es algo que suele faltarles. Por esto hemos experimentado en el marco de una investigación acción llevada a los menores encarcelados. Las actividades físicas y deportivas consideradas como elementos que activan este dolor físico socializante, sirven como soporte a este investigación.

**PALABRAS CLAVES :** dolor físico, empatía, delincuencia, socialización, deporte.