



Éducation et télévision : les liaisons dangereuses

par Marie Gausse

Parmi les questions vives qui attisent de nombreux débats autour de l'école aujourd'hui se pose celle de l'éducation non formelle et des autres acteurs éducatifs. La place importante de la télévision au sein des familles contribuerait à l'éducation des enfants par un processus d'imprégnation, plus ou moins élevée selon les contextes. Cette responsabilité justifie que l'institution scolaire s'interroge sur la relation qui lie le jeune spectateur au petit écran et sur les effets des contenus télévisés sur le développement psychologique et cognitif de l'enfant. Cependant, peu de professionnels du milieu éducatif se sont penchés sur cette question contrairement au monde médical, aux psychologues et aux spécialistes des médias et de la communication.

Dans ce dossier, nous allons aborder différentes problématiques rencontrées dans les ouvrages et articles récents sur ce sujet, la relation entre la télévision et l'environnement familial, les processus d'apprentissage, les troubles du comportement et l'influence des enjeux économiques, en partant de l'analyse du livre d'un professeur de communication audiovisuelle, Jesus Bermejo Berros, *Génération télévision : la relation controversée de l'enfant avec la télévision* (2007). Pour mieux saisir l'enjeu que représente cette relation, nous citerons ici Liliane Lurçat, directrice de recherche au CNRS : « *La télévision a contourné les remparts protecteurs de la famille et de l'école, elle a permis la manipulation précoce des enfants et l'a rendue efficace* » (2002).

[Télévision dans le contexte familial](#) | [Télévision et expériences cognitives](#) | [Télévision et troubles du comportement](#) | [Télévision, publicité et économie de marché](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Télévision et contexte familial

Les premières études sur l'influence de la télévision portaient principalement sur les processus cognitifs individuels de l'enfant devant l'écran. Aujourd'hui, les chercheurs s'intéressent davantage à l'influence du contexte social de l'environnement familial.

Bermejo Berros s'interroge donc sur le système familial qui régit le visionnage et identifie quatre variables agissant sur le comportement face à la télévision : la structure familiale, les caractéristiques des parents, les caractéristiques des enfants et l'accessibilité. La façon dont l'enfant visionne la télévision dépend de lui mais aussi de facteurs extérieurs qui ont une incidence sur son comportement et sur son développement intellectuel et émotionnel. La perception des enfants de ce qu'ils « apprennent » par le biais de la télévision est différente selon le modèle de communication dans la famille.

Quel rôle pour les parents ?

Alors que « *transmission familiale, transmission scolaire et transmission médiatique s'enchevêtrent plus que jamais pour former [...] la trame des repères grâce auxquels l'enfant perçoit le monde* » dans quel environnement médiatique les parents doivent-ils laisser évoluer leurs enfants ? Elisabeth Baton-Hervé, formatrice en éducation à l'image, propose une synthèse bibliographique d'études analysées dans le but d'identifier les relations parents-enfants dans leur rapport à la télévision (2005). Elle nomme trois dimensions primordiales de la fonction parentale : la relation parents-enfants et la représentation du rôle de la télévision, l'influence du contexte médiatique de la mondialisation, et la fonction éducative des parents pour permettre aux enfants de mieux appréhender le média télévisuel.

Le rôle des parents est considéré comme prépondérant et indispensable pour maîtriser l'outil télévisuel. Les éducateurs, les médecins et les psychologues s'accordent pour inviter la famille à mieux contrôler les heures passées devant l'écran et à accompagner leurs enfants dans l'appréhension de certains programmes.

Les pédiatres américains Zimmerman, Christakis et Meltzoff (2007) constatent que peu de parents appliquent la recommandation de l'American Academy of Pediatrics (AAP) qui invite les parents à ne pas mettre des enfants de moins de 2 ans devant la télévision. Une enquête auprès de plus de 1 000 parents américains fait apparaître qu'en moyenne, 40% des enfants testés regardent la télévision dès 3 mois et 90% à 24 mois, l'âge médian d'initiation étant de 9 mois. Seulement 32% des parents sont présents dans la même pièce lorsque l'enfant visionne un programme ou un DVD. Ce chiffre montre que les programmes dont l'objectif, selon les producteurs, est de développer les interactions entre les parents et les enfants, ne fonctionnent pas vraiment. Cette étude se penche également sur les raisons qui poussent les parents à laisser leur enfant devant l'écran. Selon les réponses majoritaires, ce n'est pas pour avoir une « baby-sitter électronique » ou « nurse cathodique » mais plus pour l'aspect éducatif affiché et vendu par certains programmes. Les parents considèrent aussi plus simplement que c'est une activité distrayante et relaxante pour l'enfant. Un autre résultat, mis en évidence ici, est la perception des parents quant aux habitudes de visionnage dans les autres familles : la majorité pense que son enfant regarde beaucoup moins la télévision que les enfants des autres familles. D'ailleurs, plus leur enfant passe du temps devant l'écran, plus cette perception est erronée.

Bermejo Berros (2007) distingue cinq types de médiation parentale : la médiation absente (aucun contrôle), la médiation délocalisée (regarde avec l'enfant, sans faire de commentaires), la médiation restrictive (le temps passé devant l'écran et le type d'émissions sont contrôlés), la médiation évaluative (les parents discutent et évaluent les contenus avec leurs enfants) et la médiation contrôlée (les limites sont posées, les enfants sont accompagnés et les programmes évalués).

Télévision : le « troisième parent » ?

Cette expression du philosophe Dany-Robert Dufour (2004) montre à quel point la propagation des écrans de télévision s'est généralisée dans l'espace privé que représente la famille. Désormais, le poste « trône » au milieu de la pièce à vivre et figure également en bonne place dans la chambre des enfants (entre un et deux tiers des enfants, les chiffres variant en fonction des pays et des milieux socio-professionnels). Dufour parle de véritable mutation anthropologique et dénonce « **l'inondation de l'espace familial par ce robinet constamment ouvert, d'où coule un flux ininterrompu d'images** », inondation dont l'impact se fait ressentir sur le développement et la formation de l'enfant.

La [société canadienne de pédiatrie](#) regroupe une documentation scientifique sur les usages des médias, dont la télévision, et propose une [synthèse](#) régulièrement mise à jour sur les habitudes et les comportements des jeunes canadiens dans leur consommation télévisée, notamment en matière d'apprentissage, de violence, d'alimentation, de sexualité, de drogue (alcool, tabac) et de publicité. Plusieurs études décrivent la télévision comme étant un « **professeur de grande influence** ». Les vidéos éducatives peuvent constituer un puissant moyen d'éducation prosociale et certains programmes (comme [Sesame Street](#)) peuvent améliorer les aptitudes de lecture et d'apprentissage de ses téléspectateurs ([études](#) sur Sesame Street). Cela suppose par contre que les parents supervisent la durée et le type de programme que l'enfant visionne, au même titre qu'une autre activité éducative. Les aspects les plus négatifs cités sont la manipulation par la publicité et l'impact de la violence.

Sharif et Sargent (2006) ont pour objectif de tester les corrélations entre le temps passé devant un écran (émissions télévisées, film ou jeux vidéo) et les résultats scolaires. Ils ont basé leur étude sur un échantillon de plus de 4500 élèves de 11 à 14 ans. Les analyses sont faites à partir de plusieurs variables dont le « *parenting style* » (style parental). Cet effet est déterminé en fonction de l'attitude de la mère, plus présente au foyer, tel qu'il est interprété et qualifié par l'adolescent lui-même, à partir de la typologie mise au point par Diana Baumrind (1978). **Le type d'autorité exercé par la mère en matière de permissivité face au temps passé devant l'écran et au contenu des émissions, en semaine ou le week-end, influe sur les performances scolaires de l'adolescent.** Les deux pédiatres sont formels : il existe un lien fort et proportionnellement négatif entre « l'exposition » à la télévision et la performance scolaire chez les adolescents du niveau collège, intensifié par le visionnage de programmes réservés aux adultes de 18 ans et plus (R-rated) et de ceux vus en semaine (plutôt que le week-end sur un temps habituellement non imparti aux devoirs). Ils soutiennent les recommandations de l'AAP qui souhaite que les parents réduisent à une heure ou moins le temps d'exposition par jour et limitent voire interdisent les chaînes câblées et les films au contenu violent ou sexuellement explicite.

D'autres pédiatres (Jordan *et al.*, 2006) ont voulu tester l'application des recommandations de l'AAP qui stipulent que les enfants d'âge scolaire doivent borner leur consommation télévisée à moins de 2 heures par jour. La plupart des parents souhaitent réduire les temps de visionnage sans vraiment savoir comment appliquer ces restrictions (pas de télévision dans la chambre, pas de télévision après l'école, pas de télévision pendant les repas, etc.) (Lurçat, 2002).

Le temps passé devant la télévision avec ou sans les parents est corrélé négativement avec le temps passé en interaction avec les parents ou les frères et sœurs. Le fait de regarder longtemps la télévision a pour conséquence de diminuer le temps passé avec ses parents et sa famille, pour des activités créatrices et celui consacré aux devoirs scolaires, au-delà du temps réel effectif passé devant l'écran (Vandewater *et al.*, 2006). Pour Lurçat, les relations entre les membres d'une famille permettent aux enfants « *de s'imprégner du langage dans ses rapports avec les actes de la vie car les mots sont associés aux situations et aux gestes quotidiens* ». Elle s'interroge donc sur la capacité qu'ont les familles de communiquer quand la télévision occulte les faits importants de la vie réelle et supprime, par des stimulations visuelles et sonores violentes, leur réalité quotidienne.

Plus le temps passé devant l'écran est important pendant l'enfance et l'adolescence, moins le niveau d'éducation est élevé pour les jeunes adultes. Ces résultats ne sont ni liés à l'intelligence, ni au statut socioéconomique de la famille, ni aux troubles du comportement. **Sans pouvoir vraiment accuser la télévision d'être la cause directe de mauvais résultats scolaires, l'association entre le temps de visionnage et le niveau scolaire est indéniable** (Hancox *et al.*, 2005).

Déjà en 2002, deux chercheurs du [National Institute on Media and the Family](#), D. Gentile et D. Walsh, remarquent que la présence de télévision dans la chambre des enfants est un facteur de moindres performances scolaires, participe à l'individualisation des usages et réduit les occasions d'échanges entre parents et enfants sur les émissions regardées. Une statistique particulièrement effrayante : les enfants possédant un poste dans leur chambre regardent en moyenne 5h1/2 par semaine d'émissions télévisées en plus que les enfants sans télévision dans leur chambre. Les auteurs démontrent que les coutumes et la littératie médiatiques des familles est un indicateur des futures performances scolaires de leurs enfants. Regarder la télévision n'est donc pas un acte anodin. Les émissions ont une influence sur la façon de penser, de prêter attention, de comprendre, et sur le développement moral, social et identitaire de l'enfant. Les parents doivent avoir un rôle de médiation, d'accompagnement et de contrôle (Bermejo Berros, 2007).

□ Et aussi

- [Réseau Éducation-Médias](#), site canadien de ressources sur les médias ;
- When the Television Is Always On, [2005](#) ;
- Is TV Bad for My Kids?, [2007](#).

Bouleversement des modèles culturels

Le monde télévisuel pousse l'enfant dans un univers qu'il ne découvrirait, avant l'introduction de la télévision dans les familles, qu'au fur et à mesure de sa maturation vers l'âge adulte. Cet univers là est plus violent, plus complexe, plus intime que l'univers habituellement réservé au monde de l'enfance. L'enfant n'a pas toujours acquis le recul nécessaire pour faire la différence entre réalité et fiction, monde réel et monde imaginaire. Pour Monique Dagnaud ([2003](#)), **la télévision est un facteur de transformation de liens intergénérationnels et modifie ainsi le rapport entre parents et enfants ou enfants et enseignants. Cette confusion entre les rôles des uns et des autres influence également les processus d'apprentissage et l'appréhension de la société en général.**

Le sociologue Philippe Coulangeon fait le point sur la complexité des interactions télévision/élève en abordant le sujet à l'envers : quel est l'impact de la massification de l'enseignement sur les « téléphages » ? Coulangeon mesure cet impact à partir de l'évolution de deux indicateurs : le nombre de livres lus par an et le nombre hebdomadaire d'heures passées devant la télévision (enquêtes INSEE et données du ministère de la Culture). La télévision est le « *perdant du jeu scolaire* » (Coulangeon, [2007](#)).

Coulangeon résume la croyance générale sur « l'effet télé » : « *Cet effet négatif de la télévision sur les performances scolaires, lorsque sont contrôlées les caractéristiques sociales de l'entourage, apparaît [toutefois] relativement incertain* ». En effet, le nombre de diplômés augmentent et les statistiques montrent clairement que les catégories diplômées sont moins téléphages que les non diplômées. Comment expliquer alors que le nombre de personnes qui regardent la télévision ne diminue pas en proportion avec l'augmentation du nombre de diplômés du supérieur ?

Il avance deux hypothèses à la fois contradictoires et complémentaires. La massification de l'enseignement a contribué à créer de nouvelles catégories socioculturelles qui sont le fruit de nouvelles méthodes pédagogiques et nouveaux programmes adaptés à l'hétérogénéité des publics de l'enseignement secondaire (dont la culture n'est plus celles des « héritiers »). Mais on peut également penser que l'école ne remplit pas son rôle d'égalisateur en terme d'accès à la culture et les étudiants passent des diplômes pour changer de catégorie socioprofessionnelle sans pour autant renoncer à la culture populaire (celle de la télévision), et sans accéder à la culture « cultivée ».

Cette transformation s'inscrit dans un cadre plus large que la seule télévision. **L'évolution des représentations liées à la culture et les « transformations morphologiques » du public scolaire impactent les habitudes culturelles.** Or, la consommation télévisuelle dépend aujourd'hui du modèle éducatif prédominant.

Télévision et expériences cognitives

Influence positive ou pernicieuse sur le développement cognitif de l'enfant ?

Bermejo Berros passe au crible l'impact de la télévision sur la vie quotidienne de l'enfant et parcourt d'un point de vue scientifique les travaux sur la relation entre l'enfant et la télévision, son éventuelle influence, négative ou positive sur les divers processus de développement, en particulier cognitif. L'auteur présente un concentré de recherches sur le sujet depuis les années 1950 en balayant les grandes tendances et en analysant les répercussions.

Six principaux champs de recherche sont abordés :

- activités de visionnage ;
- processus cognitifs et affectifs ;
- effets psychosociaux ;
- effets des contenus spécifiques : violence, sexe, etc. ;
- relation réalité/fiction ;
- apprentissage, éducation, formation.

Les résultats de ces recherches mettent en valeur une controverse. **Les conséquences de l'influence de la télévision exposent des répercussions négatives : comportements, violence, distorsion du monde réel, développement sclérosé de l'imagination propre, dérèglement corporel et psychologique mais également des effets positifs : éducation, divertissement, information, déploiement de la pensée narrative.**

Depuis son introduction dans les foyers (années 40 et 50), la télévision suscite de nombreuses inquiétudes concernant son impact sur le développement cognitif des jeunes enfants. Ces préoccupations se sont aggravées quand la recherche a montré les effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants qui regardent la télévision depuis un très jeune âge. Les pédiatres ont également contribué à répandre l'idée que la télévision avait un impact négatif sur le développement du cerveau. Gentzkow et Shapiro ([2008](#)), deux économistes, font eux aussi la synthèse, des grandes études qui ont influencé les débats sur ce sujet et proposent leur point de vue en identifiant les effets d'une exposition précoce et préscolaire sur les habilités cognitives des adolescents.

Leurs conclusions viennent plutôt à l'encontre de l'avis général : **l'introduction de la télévision dans les foyers aurait quelques effets positifs sur la réussite scolaire à l'adolescence, en particulier dans les familles pour lesquelles l'anglais n'est pas la langue première, celles pour lesquelles la mère a un niveau d'éducation égal ou inférieur au brevet ou encore pour les enfants des familles issues de l'immigration.**

Dans un article précédent ([2006](#)), Gentzkow et Shapiro présentaient déjà les mêmes conclusions en élargissant à l'impact sur le capital humain. Ils présentent une étude plus approfondie d'une exposition télévisuelle à l'âge précoce (entre 0 et 5 ans) sur les parcours scolaires, l'obtention ou non d'un diplôme et sur le niveau des salaires. L'étude Coleman, une des premières grandes enquêtes longitudinales américaines (EEOS, [1966](#)), sert ici de référent pour l'étude statistique des données recueillies par James S. Coleman *et al.*, toujours d'actualité pour la recherche sur la réussite des élèves aux États-Unis.

Dans une étude sur la question des effets de la télévision, Christakis *et al.* ([2006](#)) font un état de l'art réalisé à partir de l'analyse de plusieurs bases de données bibliographiques (en éducation mais aussi et surtout en médecine et psychologie).

Après avoir estimé que les jeunes enfants américains consacraient plus de temps à regarder la télévision qu'à n'importe quelle autre activité, à part dormir, **l'Académie Américaine de Pédiatrie (AAP) a listé de nombreux effets négatifs attribués au visionnage de la télévision par les jeunes enfants : comportement agressif, obésité, résultats scolaires en baisse, etc.**

Cependant, des études d'observation parlent d'effets positifs sur l'apprentissage et le comportement quand les enfants regardent des programmes éducatifs spécialement conçus pour eux. Les auteurs ont voulu faire le point en résumant et synthétisant l'état actuel des études expérimentales (376 au total) sur les relations entre la télévision et les enfants d'âge préscolaire (inférieur à 6 ans). Leurs résultats mettent en valeur six domaines pour lesquels la télévision pourrait avoir un impact.

- **Apprentissage** : la télévision (programmes éducatifs de 50 minutes par jour, 5 fois par semaine pendant 6 mois) pourrait améliorer l'acquisition de culture générale, la compréhension orale et les processus cognitifs (en particulier l'apprentissage des lettres et des nombres). Ces résultats sont analysés à partir de tests que les différents groupes ont passé avant et après l'expérience.
- **Attitude envers les enfants d'origines différentes** : les auteurs parlent de l'exemple de [Sesame Street](#) qui met en vedette des personnages blancs et non blancs. Les enfants ayant visionné ce type de programme choisissent à plus de 70% des photos d'enfants non blancs quand on leur demande de choisir un camarade de jeu (comparé à 33% du groupe contrôle)
- **Attitude prosociale** : rien aujourd'hui ne permet d'affirmer qu'il existe un lien entre le développement d'un comportement prosocial et les programmes pour la jeunesse.
- **Représentation mentale et créativité** : la télévision peut avoir des conséquences sur les représentations mentales des enfants. Les psychologues s'accordent pour dire que l'imaginaire est un élément très important pour le développement cognitif en modelant la façon qu'ont les enfants d'interagir avec leur environnement. Les programmes éducatifs destinés à développer l'imaginaire sont plus efficaces si un adulte supervise le visionnage.
- **Agressivité** : peu d'études ont prouvé que la télévision augmentait le comportement agressif chez l'enfant. Par contre, plusieurs auteurs ont montré que les programmes pour la jeunesse avec des contenus violents, comme certains dessins animés de type « Power Ranger », pouvaient encourager les pulsions et les manifestations agressives déjà présentes chez certains enfants.
- **Auto-régulation (autonomie)** : les chercheurs ne sont pas d'accord pour déterminer les effets des programmes éducatifs sur les capacités d'auto-régulation des enfants, notamment sur l'attention, la ténacité, le self control, la tolérance à la frustration et l'hyperactivité. Les critiques sont plutôt dirigées envers le contenu des programmes.

Les auteurs déplorent le manque de recherches concernant les effets de la télévision sur les enfants de moins de 3 ans ainsi que le manque d'études longitudinales. L'étude la plus longue (dans le temps) se déroulait sur 6 mois de visionnage.

□ Et aussi

- Hancox Robert J., Milne Barry J. & Poulton Richie (2005). « Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement ». *Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 159, n° 7, p. 614-618.

Télévision et Imagination : les relations entre la réalité et la fiction

Jusqu'à 10 ans, l'enfant construit progressivement la notion complète de vraisemblance. La télévision fabrique-t-elle des enfants incapables de distinguer la réalité de la fiction ? Deviennent-ils incapables d'imaginer ou de créer des choses par eux-mêmes, sans l'aide du petit écran ? Pour Serge Tisseron (2008), ce n'est qu'à partir de 2 ans 1/2 que les enfants comprennent et reconnaissent ce qu'ils voient et ce n'est qu'entre 3 et 5 ans qu'ils affinent leur perception et commencent à distinguer le réel du fictif.

L'enfant déploie des activités plus imaginatives et plus créatives lorsque les histoires sont lues que lorsqu'elles sont vues à la télévision. Cependant, si l'enfant visionne une émission dont le contenu est éducatif, cela peut avoir un effet positif sur son imagination créatrice (Bermejo Berros, 2007).

Deux types de théories s'affrontent sur les effets de la télévision : celles qui soutiennent que la télévision a un impact très important et exerce un grand pouvoir (théorie sociale cognitive, théorie cathartique, théorie de l'incubation) et celles qui minimisent l'influence de la télévision et affirment que son impact est sujet à de nombreuses variables, méconnues la plupart du temps (théorie cognitive-néoassociationniste, théorie « uses and gratifications », théorie de l'effet de divertissement par régulation et une conception plus globalisatrice : la théorie posturale).

- théorie sociale cognitive (théorie d'Albert Bandura) : l'enfant apprend de façon observationnelle la conduite vue à l'écran ;
- théorie cathartique (les racines de cette théorie remontent à Aristote) : un **processus de catharsis entraîne une diminution des émotions** chez le téléspectateur, en particulier si le programme visionné n'est pas une fiction ;
- théorie de l'incubation (revendiquée par George Gerbner) : les fréquentes expositions à la télévision qui véhicule beaucoup de stéréotypes imprègnent les téléspectateurs d'une vision stéréotypée plus poussée. Leurs représentations sont modélisées par celles de la télévision ;
- théorie cognitive néo-associationniste (présentée par Leonard Berkowitz en 1984) : met l'accent sur l'activation des pensées violentes lors du visionnage de contenus violents mais montre que ce processus revêt un caractère transitoire, sauf si le sujet passe beaucoup de temps devant la télévision. À l'inverse, si le sujet regarde des contenus prosociaux, le visionnage peut induire un effet positif ;
- théorie « uses and gratifications » (initiée dans les années 70) : la sélection des programmes est déterminée en fonction du niveau de gratification que l'émission produit chez l'enfant (s'il a aimé ou non). La sélection en fonction du niveau de gratification (plaisir) entraîne un type d'usage qui est bien entendu conditionné à d'autres variables (contexte, milieu social, etc.). Ainsi, l'enfant choisit de voir la télévision pour s'informer, s'amuser, se divertir, etc. ;
- théorie de l'effet de divertissement par régulation : ce principe part du degré de perception qu'ont les sujets de leur divertissement. Celui-ci peut différer selon l'humeur du sujet qui cherchera à s'exposer, de façon souvent inconsciente, au type d'émission qui lui convient le mieux à un moment donné. Il s'agit d'une exposition sélective accompagnée d'un processus inconscient et qui résulte en une régulation tensionnelle ;

- théorie constructiviste (opposée au behaviorisme) : théorie qui insiste sur le rôle actif de l'enfant. Grâce à l'information reçue par l'intermédiaire de la télévision, l'enfant comprend et construit une image du monde avec un effet positif ou négatif en fonction du message qu'il reçoit (théorie qui a dominé pendant ces 20 dernières années) ;
- théorie posturale (défendue par Henri Wallon) : des émotions et des réactions indissociablement unies apparaissent chez le spectateur quand il regarde l'écran. Elles sont positives ou négatives selon la signification que l'enfant attribue à l'image. On observe alors une participation émotionnelle avec l'écran qui contribue à la construction subjective de l'individu.

La notion de **comportement devant l'écran** est discutée par Bermejo Berros notamment en termes de **réaction émotionnelle**. La télévision présente à l'enfant un monde fictif, une reconstruction de la vie. La télévision est un outil qui met en relation les émotions ressenties par des personnages et les émotions que chacun peut éprouver dans la vraie vie. Les recherches représentent les émotions du jeune spectateur par deux mécanismes : **l'identification et l'empathie**. Comment cela agit-il le monde affectif de l'enfant ?

L'imprégnation télévisuelle s'effectue quotidiennement au travers d'émissions et dessins animés qui agissent sur les émotions des jeunes téléspectateurs. Lurçat (2002) parle de « **bombardement émotionnels** » car les médias préfèrent cibler les actions sur les émotions de préférence aux raisonnements, plus rationnels. Elle va jusqu'à citer Horkheimer qui a analysé les effets de la manipulation des masses aux heures sombres de l'hitlérisme.

Bermejo Berros est un peu plus modéré et liste trois types de modification des émotions éventuellement ressenties après le visionnage d'une émission : « *une augmentation des réactions émotionnelles dans la vie quotidienne* », « *une diminution des réactions émotionnelles dans la vie quotidienne* » et « *une modification du comportement* » (notamment du comportement prosocial et antisocial).

Attention, compréhension, apprentissage

L'enfant apprend de la télévision en extrayant des informations, les recherches sont toutes d'accord sur ce point. Par contre, le mode de traitement de cette information, l'utilisation qu'en fait l'enfant, son impact sur l'imagination, tous ces facteurs sont contestés selon les courants de recherche behavioristes ou cognitivistes.

Dans une perspective behavioriste, l'enfant apprend de façon passive, sans filtrage ni réflexion. Selon la théorie cognitive, l'enfant est un spectateur actif : l'information est « traitée » et assimilée après une série de processus qui permet à l'enfant de modifier ou reconstruire le contenu en fonction de ses connaissances préalables.

Des études comparatives ont également montré que selon le type d'information, le média a de l'importance dans le processus d'apprentissage. Par exemple, la télévision est un bon média pour transmettre des informations portant sur des éléments spatio-temporels, l'écrit est un meilleur média pour les contenus abstraits.

L'analyse du processus d'apprentissage, le « comment », montre qu'il existe un « apprentissage incident » et un « apprentissage programmé » : l'apprentissage incident est souvent constaté lors du visionnage de programmes divertissants qui, incidemment, apportent des informations que l'enfant assimile. On parle plutôt d'apprentissage programmé lorsque l'enfant regarde une émission dite éducative et qu'il est, la plupart du temps, informé de l'objectif du programme qu'il visionne, conçu dans un but bien précis.

Pour mieux cerner les rapports entre enfant et petit écran, Bermejo Berros met également en relation les récits audiovisuels et la pensée narrative. Malgré la préoccupation sociale autour de la rencontre quotidienne entre l'enfant et la télévision, il existe encore peu de recherches dans ce domaine. Bermejo Berros recense cependant deux types de recherches complémentaires : celles de nature « psychologisante », centrées sur l'enfant, et celles de nature « sémiotisante », qui s'intéressent plus au contenu et à son analyse qu'au jeune téléspectateur. Cette dernière approche s'oriente elle-même soit vers une attitude associée au behaviorisme (l'enfant est influencé et manipulé par l'image), soit vers une perspective cognitive (l'enfant traite l'information). Cependant, ces deux approches ne rendent pas compte de l'aspect évolutif et adaptatif du sens de l'action de regarder la télévision.

Bermejo Berros développe donc une troisième approche de l'étude de la relation enfant/télévision. L'auteur aborde l'existence d'un **phénomène de « massage »**, jusqu'alors ignoré par la recherche : « **les émotions, le corps et les processus cognitifs agissent ensemble pendant le visionnage, provoquant des processus alternés de tension et distension tonique, dans une progression en zigzag, et susceptibles de générer, lorsque l'on arrive à la conclusion du récit (télévisuel), des états de plaisir ou de désagrément** ».

Bermejo Berros fait l'analyse des processus attentionnels ainsi que des effets post-attentionnels manifestés lors du visionnage de deux séries pour enfants (l'une est considérée comme plus violente et représentative d'un type de récit audiovisuel ou la structure est décrite comme « horizontale-narrativisante » et l'autre, dont les scripts sont insérés dans une structure inclusive et narrativisée, est définie comme « verticale-narrativisante »).

Il décompose de façon très détaillée chaque structure de plusieurs épisodes et observe les effets et l'influence de ces récits télévisés sur les connaissances de l'enfant. Il caractérise ensuite chacune des conséquences des interactions entre l'enfant et la télévision qui agissent sur sa pensée narrative en devenant.

Les résultats présentés par Bermejo Berros montrent qu'il existe des récits narrativisants qui aident l'enfant à développer des structures verticales de pensée nécessaires à l'individu, surtout à l'école, et des récits dénarrativisants qui désorganisent la pensée en construction et engendrent « **des pensées pauvres, horizontales et juxtaposées qui non seulement ne favorisent pas la construction de [la] pensée narrative mais qui de plus interfèrent avec les formes de pensée auxquelles l'éducation scolaire fait appel** ». Pour l'auteur, **ce type d'influence représente une forme de violence médiatique jusqu'alors peu évaluée**.

□ La télévision éducative

Trois types de recherches semblent répondre aux problèmes qui affectent les divers processus d'apprentissage : fondamentales, formatives et sommatives.

- Les recherches fondamentales s'intéressent plus à la télévision comme objet présent dans le quotidien de l'enfant et à son impact sur les apprentissages de base, comme les nombres, les lettres, et aux effets bénéfiques ou néfastes qui vont stimuler l'enfant et influencer sur les processus.
- Les recherches formatives s'attachent plus particulièrement au contenu d'un programme éducatif, à sa production, afin de déterminer si l'objectif du produit audiovisuel est atteint.

- Les recherches sommatives se préoccupent de l'efficacité des émissions mais s'intéressent aussi aux effets sur les jeunes téléspectateurs : on teste des élèves après des séances de visionnage d'un produit éducatif donné et on vérifie l'adéquation entre les effets souhaités et les résultats obtenus.

Bien utilisée, la télévision peut être un outil favorisant l'acquisition de connaissances. Sur le site de l'Académie de Créteil sont disponibles plusieurs analyses faites en 2003 par le [CLEMI](#), Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, sur la place et le rôle des écrits sur les écrans : [La télévision pour lire et pour écrire](#) ainsi que deux textes, rédigés par Olivier Dumont, échos des échanges qui ont eu lieu autour des thèmes suivants : [La télévision pour entrer dans l'écrit : quelques propositions d'activités pédagogiques](#) et [Les émissions littéraires à la télévision et leur dispositif : pistes de lecture](#).

□ Et aussi

- [Serveur suisse de l'éducation](#).
- [Guide pratique](#) élaboré par Educnet sur les médias et la presse électronique.
- [Cap Canal](#), une télévision pour l'éducation.

L'éducation aux médias

Enseigner des valeurs esthétiques et sociales, éveiller l'imagination, stimuler l'intérêt intellectuel, favoriser une attitude critique, tels sont les points que Bermejo Berros souhaite voir inscrits au curriculum des élèves. Tisseron, lui, déclare que : « *Enseignants et enfants sont aujourd'hui plongés ensemble dans le même bain d'images et ils n'ont pas d'autres ressources que d'apprendre, ensemble, à se les approprier différemment* » ([2003](#)).

Depuis la **Déclaration de Grünvald** en 1982, 19 pays participants à un congrès de l'UNESCO ont adopté une déclaration qui invitait les gouvernements à mettre en place rapidement des « *programmes intégrés d'éducation aux médias s'étendant du niveau pré-scolaire à l'université et à l'éducation des adultes et visant à développer les connaissances, les techniques et les attitudes propres à favoriser le développement d'une conscience critique et par conséquent d'une compétence plus grande parmi les utilisateurs des médias électroniques et imprimés. Idéalement ces programmes devraient aller de l'analyse du contenu des médias jusqu'à l'emploi des instruments d'expression créatrice, en passant par l'utilisation des canaux de communication disponibles fondée sur une participation active* ».

En 2007, s'est tenu à Paris une [rencontre internationale](#) ayant pour objectif de faire le point, entre autres, sur les nouvelles pratiques pédagogiques développées à travers le monde. La [synthèse](#) des travaux propose douze recommandations prioritaires à mettre en œuvre, dont trois sous la bannière « formation des enseignants et sensibilisation des différents acteurs de la sphère sociale » : intégrer l'éducation aux médias à la formation initiale des enseignants, développer des méthodes pédagogiques appropriées et évolutives et mobiliser tous les acteurs du système scolaire.

Aux États-Unis, le *Children's Television Act* (1990, [résumé](#)) impose aux chaînes de programmer des émissions éducatives et à caractère informatif à destination des enfants. Calvert et Kotler posent la question de l'impact d'une telle loi sur l'apprentissage ([2003](#)).

Bermejo Berros recommande que les programmes soient réellement ajustés à l'enfant, et que les responsables médiatiques indiquent clairement la tranche d'âge à laquelle l'émission est destinée, éradiquent les images de violence injustifiée et adaptent les images de violence, d'alcool ou de sexe à chaque niveau d'âge.

Serge Tisseron déclare, dans un entretien accordé à *Fenêtres sur cours* ([2008](#)), que l'éducation aux médias est indispensable afin de permettre à l'enfant de mieux appréhender les émotions qu'il éprouve face aux images. Pour mieux comprendre et mieux vivre la télévision, le travail sur les images est très important. On maîtrise les outils en les connaissant. Mieux connaître et comprendre le fonctionnement de la télévision, c'est mieux l'utiliser.

Cependant, dans *Les dangers de la télé pour les bébés* ([2008](#)), il évoque le « **mythe des programmes adaptés** ». D'après les études citées, il ne sert à rien de mettre un enfant de 9 mois devant un écran et cela risque même d'être préjudiciable à ses acquisitions. Le comportement empathique, dont parle Bermejo Berros, est ici mis en danger par un faux-semblant relationnel entre l'enfant et les autres lorsqu'il est face à l'écran et non pas devant une personne de chair.

Comment mieux préparer les enseignants en matière d'éducation aux médias ? Comment mieux appréhender les enjeux socioculturels qui se greffent au monde des images et de la télévision proposé aux enfants, et surtout comment apprendre aux enfants à être plus critiques vis-à-vis de leurs habitudes et de leur propre consommation télévisuelles ? Pohan et Mathison ([2007](#)), deux spécialistes américains en formation des enseignants, étudient les programmes éducatifs proposés aux jeunes enfants afin de mieux décoder les messages intentionnels ou non intentionnels émis par ces émissions. Les auteurs estiment que les enfants américains en âge préscolaire passent en moyenne 27 heures par semaine devant l'écran de télévision et que cet aspect de leur vie doit être abordé à l'école par des enseignants correctement formés à la lecture et à l'interprétation des images.

À la lecture du livre de Dorothy et Jerome Singer ([2005](#)), il est intéressant de noter que l'écran de télévision a effectivement envahi les foyers du monde entier et que les effets sur l'imagination des enfants semblent identiques quel que soit le pays. Dans certains pays, l'étude de ce média fait partie des programmes d'enseignement, dans d'autres, seules quelques actions sont disséminées au cours de l'année scolaire. Selon les Singer, quand les enfants possèdent une littératie télévisuelle, ils sont mieux armés pour différencier la fiction de la réalité et sont plus critiques vis-à-vis des programmes qui leur sont proposés. Ils citent également des études ([2004](#)) qui ont montré que l'éducation aux programmes de télévision pouvait réduire les conduites violentes des jeunes enfants.

□ Et aussi

- Tisseron Serge (2003). « [Les enfants et les adolescents face aux images](#) ». In *Deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr, Lyon, 23-24 octobre 2003*.
- [L'éducation aux images avec France 5](#).
- [Dix jours sans écran pour 250 écoliers strasbourgeois](#).

Télévision et troubles du comportement

De nombreux pédiatres et psychologues avancent des théories sur l'impact négatif de la télévision sur le développement de la personnalité de l'enfant. La télévision est génératrice d'effets antisociaux comme par exemple le développement de stéréotypes, très présents dans le monde télévisuel : stéréotype de genre (entre le rôle des femmes et celui des hommes), de rôles professionnels, sur l'aspect physique, sur la représentation du couple, etc.

Il n'existe aucune recherche qui ait démontré à elle seule que les enfants qui visionnent des programmes à contenus violents présentent des comportements agressifs. Cependant, la majorité des recherches convergent dans ce sens ce qui permet d'affirmer aujourd'hui que, « *dans certaines conditions, la violence télévisuelle peut influencer le comportement ultérieur agressif du téléspectateur* » (Bermejo Berros, [2007](#)).

Télévision, violence et agressivité

Serge Tisseron ([2008](#)) distingue deux types de violence représentée à la télévision : les images violentes et la violence des images. Les premières sont des images dont le contenu est objectivement violent, reconnu comme tel dans une société et une culture données. La violence des images est ce qui peut subjectivement affecter une personne spécifique à un moment précis. Une image peut déclencher un traumatisme personnel, peut provoquer un état chaotique, la bande son peut être choquante, etc. Lors d'un colloque ([2004](#)), Tisseron a proposé d'installer des « sas de décompression psychologique » dans les écoles, et avec l'aide d'adultes spécialement qualifiés, d'apprendre aux enfants comment gérer le stress généré par les images de violence, de diminuer les charges émotionnelles des dessins animés visionnés par les enfants le matin « *et ainsi – au moins pour certains d'entre eux – de se rendre disponibles aux divers apprentissages qui leur sont proposés dans le reste de la journée* ».

Lurçat ([2002](#)) parle d'une véritable transformation des jeunes enfants et de leurs comportements à l'école maternelle. De nouvelles formes d'agressivité observées par les enseignants ont vite été associées à certains programmes destinés aux jeunes qui, par mimétisme, reproduisent des conduites violentes.

Le document, « Télévision pour les bébés : un danger pour leur santé, pour leur développement et pour leur éducation » du Collectif Interassociatif Enfance Média ([CIEM, 2007](#)) est un véritable avertissement contre la diffusion des programmes pour bébés et met en évidence « *la nécessité d'une action collective rassemblant tous les acteurs concernés pour faire prévaloir l'intérêt supérieur de l'enfant* ». Quatre annexes du document permettent de mieux considérer les enjeux posés en soumettant des arguments scientifiques : les enjeux psycho-affectifs, les enjeux éducatifs, les enjeux économiques et les enjeux juridiques.

Selon Bermejo Berros, les scientifiques ont observé d'autres effets collatéraux : désensibilisation à la violence, développement d'une personnalité paranoïaque (l'enfant croit vivre dans un monde violent dont il faut se défendre), distorsion de l'imaginaire et de l'évaluation morale de la violence, appel à consommation de produits vantés par la publicité (la frustration qui en découle peut mener à une conduite violente), etc.

Comment déterminer si un enfant de 4 ans qui regarde la télévision à partir de 6 ans et ce à haute dose jusqu'à 11 ans, devient un « *bully* » (petite brute, tyran avec ses camarades d'école). L'environnement familial du jeune enfant joue un rôle très important pour le développement de sa personnalité, son comportement, ses attitudes prosociales et son niveau d'autonomie. Cette recherche (Zimmerman *et al.*, [2005](#)) s'appuie sur trois indicateurs permettant d'anticiper le développement d'un comportement agressif à l'école, en particulier envers les autres enfants : la simulation cognitive, le soutien émotionnel et l'exposition à la télévision. Soixante pour cent des programmes télévisés contiennent des images ou des thèmes violents. Le temps passé devant la télévision à regarder des contenus violents correspond donc proportionnellement : si un enfant regarde la télévision 4h par jour, il visionne deux heures et demi de programmes à contenu violent.

Le comportement agressif à l'école serait une des conséquences négatives d'un excès de télévision, tout comme l'obésité et le manque d'attention. Cette théorie est également reprise par des chercheurs néo-zélandais, Landhuis, Poulton, Welch et Hancock ([2007](#)), dans la présentation de leur étude longitudinale : trop de télévision pour le jeune enfant (5 à 7 ans) a pour conséquence de rendre les adolescents (13 à 15 ans) moins attentifs en classe, problèmes qui persisteraient à l'âge adulte dans un environnement professionnel ou personnel.

Afin d'optimiser la socialisation et de protéger la santé mentale des enfants et adolescents (6 à 12 ans), l'accès aux programmes violents devrait être très limité par les parents. Bickham ([2006](#)) compare les temps passés devant des programmes violents et non violents, avec ou sans amis : plus l'enfant consacre du temps à visionner des programmes violents, sans amis, sans famille, moins il passe de temps (au-delà du temps devant l'écran) avec ses amis et son entourage pour d'autres activités.

Et aussi

- Kriegel Blandine ([2002](#)). *La violence à la télévision*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relatives aux représentations violentes à la télévision.

Troubles du développement et problèmes de santé

D'après une étude longitudinale (Johnson *et al.*, [2007](#)), **quand un enfant regarde en moyenne la télévision plus de 3 heures par jour depuis ses 2 ans, il a deux fois plus de risques à 14 ans d'être en échec scolaire, d'avoir des problèmes d'attention, de s'ennuyer à l'école, de sortir sans diplôme ni qualifications, de montrer une attitude négative envers l'école, de ne pas poursuivre d'études supérieures, en comparaison avec un enfant qui la regarde moins d'une heure.**

La durée et le contenu des programmes regardés sont responsables, selon les conclusions des auteurs. En effet, quand l'enfant est jeune, il se tourne plus naturellement vers les programmes éducatifs. Les effets bénéfiques qu'il en retire sont annulés par le nombre d'heures passées devant des programmes non éducatifs et pour grand public qu'il regarde en parallèle, de plus en plus fréquemment, au fur et à mesure qu'il grandit.

Christakis *et al.* ([2004](#)) mettent en corrélation une exposition précoce au petit écran, entre 1 et 3 ans, et les problèmes d'attention à l'âge de 7 ans. Non seulement leur analyse prouve qu'un lien existe mais également indique que plus l'exposition est soutenue, plus les problèmes s'intensifient : pour chaque heure de visionnage quotidienne supplémentaire, la probabilité de manifester des troubles d'attention à l'âge de 7 ans augmente de 28%.

La télévision déclencherait-elle les mécanismes de l'autisme ? C'est la question que posent Waldman, Nicholson et Adilov (2006). Ils mettent en corrélation deux variables : le niveau et la fréquence des chutes de pluie et le nombre d'enfants autistes dans trois états américains dont le climat est particulièrement pluvieux. Ils comparent ensuite avec le nombre de foyers souscrivant à la télévision par câble. Leurs conclusions confirment leur hypothèse de départ : plus il pleut, plus les enfants sont devant la télévision, plus il y a d'enfants autistes dans ces états pluvieux.

Une étude de l'INSERM publiée en 2005 analyse l'ensemble des risques encourus par l'enfant, pouvant entraîner des troubles de conduite définis ainsi : « *Le concept de trouble, en santé mentale, renvoie à un ensemble de conditions morbides susceptibles de caractériser l'état de dysfonctionnement comportemental, relationnel et psychologique d'un individu en référence aux normes attendues pour son âge* ». [L'impact des médias](#) en fait partie. Ce n'est pas la télévision qui crée directement les troubles de comportement mais la plupart des recherches incitent à penser que l'ingestion par les enfants d'images et de concepts violents a des conséquences à court et à long termes sur les comportements agressifs, en particulier dans les groupes à comportement vulnérable : « *chacun est négativement influencé par la violence transmise par les médias mais les effets sont différents selon l'équipement cognitif du sujet et selon son environnement physique et social. Un critère important est le genre : les hommes sont davantage désensibilisés que les femmes après exposition à la violence. Le tempérament est aussi un facteur de vulnérabilité : les hommes avec des traits agressifs sont plus affectés* ».

□ Et aussi

- Adachi Mejia et al. (2007), « Children with a TV in their bedroom at higher risk for being overweight ». *International Journal of Obesity*, vol. 31, p. 644-651.
- Anderson Daniel R. (2005). « Television and Very Young Children ». *American Behavioral Scientist*, vol. 48, n° 5, p. 505-522.
- (2006). *Les enfants et les adolescents face aux médias, évolutions et perspectives ?* Strasbourg : École Nationale d'Administration.

Télévision, publicité et économie de marché

Nous l'avons vu plus haut, **la télévision généraliste modifie les étapes de l'apprentissage**. La télévision plonge les enfants dans un univers non hiérarchisé, très différent de l'univers scolaire qui propose des ressources et des informations adaptées aux âges et aux besoins de l'enfant (différentes des besoins adultes). À chaque âge correspond une ouverture sur la société et l'apprentissage se fait par palier, de façon progressive et contrôlée par des spécialistes pédagogiques, les enseignants. Selon Bermejo Berros, le développement intellectuel, le développement affectif et le développement moral et la socialisation doivent être pris en compte dans la conception d'un « bon » programme destiné aux enfants.

Stratégie marketing

Monique Dagnaud, sociologue et directrice de recherche au CNRS, déclare que **l'exposition à l'information distribuée par la télévision brouille les processus cognitifs et psychologiques du développement de l'enfant**. Les médias ont d'ailleurs bien compris la perméabilité des plus jeunes et jouent sur leur sensibilité, souvent exacerbée, pour faire passer les messages incitatifs à tel ou tel produit de consommation. Quant à la publicité plus précisément, Monique Dagnaud cite Françoise Minot qui compare les spots publicitaires aux contes de fée dans la façon qu'ils ont de s'inspirer parfois de la littérature enfantine pour attirer le jeune public et que certains films « *vont très loin dans la représentation symbolique des angoisses de la petite enfance* » (2003).

Harrison et Marske (2005), deux spécialistes en communication, ont étudié l'influence des publicités sur le désir des enfants et la façon dont elles influencent leur mode de vie et leurs comportements. Elles concentrent leur analyse sur les spots qui mettent en valeur des produits alimentaires, en particulier les nourritures de fast food ou encore les bonbons et autres sucreries, qui représentent 83% des produits vantés par la publicité pendant les heures de programmes spécialement destinés aux enfants et adolescents.

En analysant certains messages publicitaires à l'attention des pré-adolescents, Elisabeth Baton-Hervé (2004) montre que **les acteurs du monde marchand cherchent à briser le lien originel parents-enfants, et singulièrement mère-enfant, en désavouant le rôle de parent lié aux règles et contraintes, pour valoriser au contraire la liberté, la subversion voire la transformation du rôle en mère-copine ou complice**. Le message transmis prend à rebours les fondements éducatifs (persévérance, effort, politesse, etc.) pour fabriquer un « petit consommateur » réceptif et perméable aux sollicitations publicitaires, dont l'objectif premier est la satisfaction des besoins immédiats. Les stratégies marketing visent le plus souvent à s'adresser directement aux jeunes (en les isolant sur une base générationnelle), en court-circuitant les échanges inter-familiaux.

Plusieurs projets pour supprimer ou limiter les spots publicitaires avant ou après les programmes destinés aux enfants sont en cours en France alors que la sonnette d'alarme a été tirée il y a sept ans lors de la mise en place du Programme national nutrition santé (PNNS). La Société Française de Santé Publique (SFSP) a également mis en ligne en 2008 une [lettre ouverte](#) destinée à soutenir Madame la ministre de la Santé Roselyne Bachelot dans sa lutte pour la limitation de la publicité alimentaire sur ces mêmes créneaux horaires

□ Et aussi

- La chaîne [babyTV](#).
- (2008). « Télé pour bébé : cri d'alarme de Christine Albanel ». *La Tribune.fr*.

Quelles responsabilités pour les médias dans un cadre européen ?

Conscientes de ces principes là, les chaînes de télévision et les annonceurs publicitaires ont concocté des programmes destinés aux jeunes enfants, entrecoupés de spots dont ils sont la cible. Pour faire passer des messages, ces publicités utilisent des méthodes narratives issues des recherches en sciences humaines dont l'objectif est d'aviver les désirs et de former les goûts en lui montrant des modèles culturels auxquels il souhaiterait ressembler.

Les réglementations à ce sujet sont différentes selon les pays d'Europe, les plus vigilants étant les pays du Nord, en particulier la Suède et la Norvège, qui essaient de modérer la présence de la publicité, surtout aux heures des programmes pour

enfants. La majorité des autres pays s'en tiennent aux directives européennes (Dagnaud, 2003). Contrairement à l'Allemagne et au Royaume-Uni, la France ne possède pas encore (malgré les débats récents) de chaînes publiques sans publicité pour les enfants. Il n'existe pas d'offre de qualité avec un cahier des charges répondant à des critères éducatifs bien précis. Le champ est laissé libre aux chaînes privées et commerciales.

Inscrire la protection des mineurs et la responsabilité des médias dans le contexte de la socialisation de l'enfant et de la construction de sa personnalité représente une urgence selon le Collectif Interassociatif Enfance Média (CIEM, 2002). Créé en 1995, France 5 offre plus de 60% des programmes d'information, magazines ou documentaires destinés aux enfants mais son audience reste confidentielle.

La France a cependant besoin d'un cadre et les chercheurs du CIEM estiment que « *seule une approche complexe et globale de la responsabilité des médias dans la construction des identités, la transmission des valeurs fondamentales, des repères nécessaires à la vie sociale et démocratique, tenant compte des étapes du développement des enfants auxquels les médias s'adressent pourrait initier une démarche satisfaisante et motivante pour tous.* »

Au niveau européen, ils déplorent un manque de soutien pour la création de programmes destinés aux enfants ou éducatifs et regrettent que la fiction pour enfant disparaisse en France, faute de financement adéquat. Le programme Pygmalion, piloté par le conservatoire européen d'écriture audiovisuelle créé en 1996, encourage les pays à produire des programmes de qualité et dédiés à un jeune public mais la France n'en profite que très rarement.

Avec le développement des chaînes dédiées aux très jeunes enfants, les spécialistes s'inquiètent. La mise sur ondes d'une chaîne câblée pour bébés comme [BabyFirst](#) (en 2004 aux États-Unis, puis progressivement en Europe) a déclenché de nombreuses réactions dont celle du CIEM et des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ([CEMEA](#)) ou encore de Philippe Merieu ([Alertez les bébés !](#)) qui appellent à signer une [pétition](#) contre ces chaînes destinées aux bébés, soutenue par de nombreuses personnalités du monde médical et éducatif.

Pour Liliane Lurçat (2002), les producteurs de télévision ont besoin des enfants devant leur écran pour justifier de leurs activités et subvenir aux besoins des chaînes par les biais des publicités. Tout comme Baton-Hervé (2004), **Lurçat accuse la télévision de rompre les relations entre l'enfant et ses proches en lui proposant des émissions qui le conditionnent, accaparent son attention et modèlent sa personnalité, le tout à l'insu de sa famille.** Elle cite Wallon qui affirme que « *la publicité est l'héritière des pratiques qui ont de tout temps servi à mener, sans qu'elle s'en aperçût, la masse des individus vers le choix ou la décision souhaités* ». L'auteur va jusqu'à dénoncer une **atteinte à la liberté de l'enfant** à cause de la dépendance que peut créer certains programmes. L'enfant perd le sens de l'initiative, il n'est plus autonome dans ses projets. Tous ces dérèglements ont des répercussions sur son développement qui vire à l'opposé de ce que lui demande l'institution scolaire. Pour l'auteur, la promiscuité du poste de télévision avec les individus est la source d'une mutation des modes de vie et des personnes. Son interprétation rejoint le point de vue de Coulangeon cité plus haut : les programmes s'adaptent à la demande du plus grand nombre (telle que la conçoivent les producteurs) et nivèlent par le bas, de par leur « *conception réductionniste* », les modèles culturels qui en découlent.

□ Et aussi

- Desbordes Jean-Philippe (2007). *Mon enfant n'est pas un cœur de cible*. Arles : Actes Sud.
- Jacquinet Geneviève (dir.) (2002). *Les jeunes et les médias : Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris : L'Harmattan.
- [White Dot](#), the international campaign against television.
- [Limit TV](#), Promoting Growth and Achievement.

Bibliographie

- (2004). *Jeunes, éducation et violence à la télévision*. Paris : Académie des Sciences morales et politiques.
- Baton-Hervé Elisabeth (2004). « Être parents d'enfants téléspectateurs ». *Médiamorphoses*, n° 10, p. 73-76.
- Baton-Hervé Elisabeth (2005). *Télévision et fonction parentale*. Paris : L'Harmattan.
- Baumrind Diana (1978). « Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children ». *Youth and Society*, vol. 9, p. 239-276.
- Becchetti-Bizot Catherine & Brunet Alain (2007). *L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Bermejo Berros Jésus (2007). *Génération télévision : la relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles : De Boeck.
- Bickham David S. (2006). « Is television viewing associated with social isolation? Roles of exposure time, viewing context, and violent content. ». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 160, n° 3, p. 387-392.
- Calvert Sandra L. & Kotler Jennifer A. (2004). « Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning ». *Applied Developmental Psychology*, vol. 24, p. 275-335.
- Christakis Dimitri A., Zimmerman Frederick J., DiGiuseppe David L. & McCarty Carolyn A. (2004). « Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children ». *Pediatrics*, vol. 113, n° 4, p. 708-713.
- Cohen-Salmon Charles, Côté Sylvana & Fournieret Pierre *et al.* (2005). « Impact des médias ». In *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.
- Coulangeon Philippe (2007). « Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'École à l'épreuve de la massification scolaire ». *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 4, p. 657-691.
- Dagnaud Monique (2005). *Enfants, consommation et publicité télévisée*. Paris : La Documentation française.
- Dufour Dany-Robert (2004). « Télévision, socialisation, subjectivation : Le rôle du troisième parent ». *Le débat*, vol. 132, p. 195-213.
- Frau-Meigs Divina & Jehel Sophie (2002). *L'environnement médiatique des jeunes de 0 à 18 ans : que transmettons-nous à nos enfants ?* Paris : CIEM.
- Frau-Meigs Divina (2004). « Les médias à la conquête des jeunes ». *Médiamorphoses*, n° 10, p. 21-97.

- Gentile Douglas A. & Walsh David A. (2002). « A normative study of family media habits ». *Applied Developmental Psychology*, vol. 23, p. 157-178.
- Gentzkow Matthew & Shapiro Jesse M. (2006). *Does television rot your brain? New evidence from the Coleman Study*. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- Hancox Robert J., Milne Barry J. & Poulton Richie (2005). « Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement ». *Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 159, n° 7, p. 614-618.
- Harrison Kristen & Marske Amy L. (2005). « Nutritional Content of Foods Advertised During the Television Programs Children Watch Most ». *American Journal of Public Health*, vol. 95, n° 9, p. 1568-1574.
- Huesmann L. Rowell, Moise-Titus Jessica, Podolski Cheryl-Lynn & Eron Leonard D. « Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992 ». *Developmental Psychology*, vol. 39, n° 2, p. 201-221.
- Jacquinet Geneviève (dir.) (2002). *Les jeunes et les médias : Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris : L'Harmattan.
- Jehel Sophie, Frau-Meigs Divina & Gautelier Christian (2007). *Télévision pour les bébés : un danger pour leur santé, pour leur développement et pour leur éducation : Annexe 2 : Enjeux éducatifs*. Paris : CIEM.
- Johnson Jeffrey G., Cohen Patricia, Kasen Stephanie & Brook Judith S. (2007). « Extensive Television Viewing and the Development of Attention and Learning Difficulties During Adolescence ». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, p. 480-486.
- Jordan Amy B., Hersey James C., McDivitt Judith A. & Heitzler Carrie D. (2006). « Reducing children 's television-viewing time: a qualitative study of parents and their children ». *Pediatrics*, vol. 118, n° 5, p. 1303-1310.
- Kriegel Blandine (2002). *La violence à la télévision. Ministère de la culture et de la communication, Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relatives aux représentations violentes à la télévision*.
- Lurçat Liliane (2002). *La Manipulation des enfants*. Monaco : Editions du Rocher.
- Mazzarella Sharon R. (dir.) (2007). *20 questions about youth & the media*. New York : Peter Lang.
- Mendelsohn Alan L., Berkule Samantha B. & Tomopoulos Suzy et al. (2008). « Infant Television and Video Exposure Associated With Limited Parent-Child Verbal Interactions in Low Socioeconomic Status Households ». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 162, n° 5, p. 411-417.
- Pohan Cathy & Mathison Carla (2007). « Television: Providing Powerful Multicultural Lessons Inside and Outside of School ». *Multicultural Perspectives*, vol. 9, n° 1, p. 19-25.
- Rosenkoetter Lawrence I., Rosenkoetter Sharon E., Ozretich Rachel A. & Acock Alan C. (2004). « Mitigating the harmful effects of violent television ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 25, n° 1, p. 25-47.
- Shapiro Jesse M. & Gentzkow Matthew (2008). « Preschool television viewing and adolescent test scores historical evidence from the Coleman study ». *Quarterly Journal of Economics*, vol. 123, p. 279-323.
- Sharif Iman & Sargent James D. (2006). « Association Between Television, Movie, and Video Game Exposure and School Performance ». *Pediatrics*, vol. 118, n° 4, p. 1061-1070.
- Singer Dorothy G. & Singer Jerome L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard : Harvard university press.
- Thakkar Rupin R., Garrison Michelle M. & Christakis Dimitri A. (2006). « A Systematic Review for the Effects of Television Viewing by Infants and Preschoolers ». *Pediatrics*, vol. 118, n° 5, p. 2025-2031.
- Tisseron Serge (2008). *Les dangers de la télé pour les bébés*. Bruxelles : Yapaka.be.
- UNESCO (2007). *L'éducation aux médias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle*. Paris, 21-22 juin 2007.
- Valkenburg Patti M. (2004). *Children's Responses to the Screen: A Media Psychological Approach*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Van Evra Judith (1998). *Television and child development*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Vandewater Elisabeth A., Bickham David S. & Lee June H. (2006). « Time Well Spent? Relating Television Use to Children's Free-Time Activities ». *Pediatrics*, vol. 117, n° 2, p. 181-191.
- Waldman Michael, Nicholson Sean & Adilov Nodir (2006). *Does Television Cause Autism? Cambridge : National Bureau of Economic Research*.
- Zimmerman Frederick J., Christakis Dimitri A. & Meltzoff Andrew N. (2007). « Television and DVD/Video Viewing in Children Younger Than 2 Years ». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, p. 473-479.

Rédactrice : Marie Gausse

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93